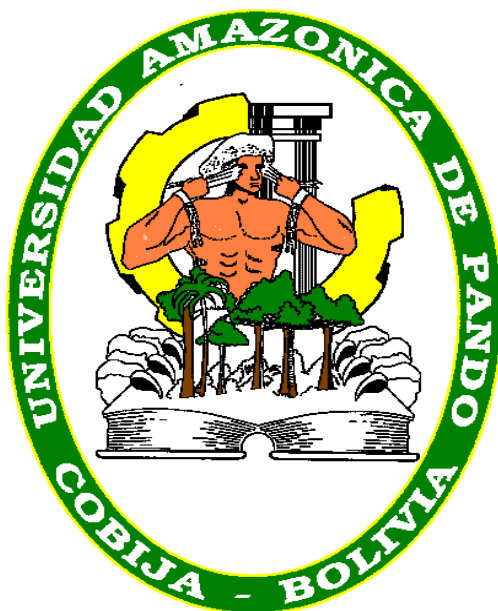


UNIVERSIDAD AMAZÓNICA DE PANDO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO E INVESTIGACIÓN



**TESIS PARA OPTAR EL POSTGRADO ACADÉMICO DE MAGISTER
EN PLANIFICACIÓN EDUCATIVA**

Título: LA LEY 1565 Y SU PROPUESTA EVALUATIVA EN EL MARCO
DEL PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN APLICADO EN EL NIVEL
PRIMARIO

POSTULANTE: FÉLIX FELIPE ANGLES AGUIRRE

TUTOR: Raúl Eid Ayala Ph.D.

LA PAZ – BOLIVIA

2012

RESUMEN

El contenido del siguiente trabajo está sustentado en los pasos del método científico y la modalidad de la investigación descriptiva y retrodictiva, esto con el afán de conocer y analizar el pasado en particular en enfoque evaluativo de la ley 1565, actualmente abrogada.

El tema objeto de investigación, titulado “La ley 1565 y su propuesta evaluativa en el marco del programa de transformación aplicado en el nivel primario.

Esta investigación está enfocada a establecer los factores que intervinieron en la falta de la aplicación adecuada de los instrumentos y criterios evaluativos dentro del proceso de aprendizaje que se desarrolló en las aulas.

La institución educativa donde se desarrolló esta investigación está dedicada al proceso educativo de la enseñanza y aprendizaje. Este centro educativo en su momento fue tomado en cuenta como una de las primeras unidades educativas piloto en ingresar al programa de transformación de la reforma educativa.

Es relevante considerar que mantenían y mantienen la forma tradicional de enseñar y de evaluar. No existió el cambio de mentalidad de los educadores y costó aferrarse a la nueva forma de enseñar para que existiese la nueva forma de aprender de los educandos.

Actualmente abrogada la ley 1565 y después de un proceso de cambio siguen evaluando de manera tradicional y para muchos profesores incluyendo a los que trabajaron y trabajan en este centro educativo han convertido a la evaluación como una mera comparación de lo que uno sabe y cuanto debería saber.

Dedicado: A cada miembro de mi familia por los consejos y el empuje dado para seguir adelante en este arduo trabajo, y que será a posterior un documento de consulta para muchos lectores y futuros investigadores.

Agradecimiento: A la Unidad Educativa y comunidad en su conjunto, estudiantes, padres de familia y profesores en particular, que coadyuvaron en este trabajo investigativo.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de estudio se enfoca en la problemática educativa en particular sobre la evaluación educativa que hasta ahora sigue siendo un tema de nunca acabar.

En años anteriores se ha implementado en las escuelas del país una ley educativa con ansias de mejora en nuestra educación pero que posteriormente fue abrogada la Reforma Educativa 1665 por el gobierno de turno por una mala aplicación de dicha ley.

La temática de estudio está referida prioritariamente a la ley 1565 y su evaluación del aprendizaje, en particular el manejo de los instrumentos y criterios dentro de lo que fue el Programa de Transformación en una determinada Unidad Educativa del distrito La Paz 1, del Macro Distrito 2 Maximiliano Paredes.

Esta investigación se realizó en una Unidad Educativa de carácter fiscal y público que pertenece a una zona popular de nuestra ciudad, expresamente a Callampaya, que se encuentra en cercanías del Cementerio General.

En este contexto el trabajo realizado está contemplado en la observación, descripción y análisis del proceso de evaluación que manejaron los docentes de este centro educativo; además de constatar la aplicación o no de los instrumentos evaluativos que propuso la anterior Reforma Educativa 1565.

Esta investigación referida a la evaluación bajo los lineamientos del Programa de Transformación de la ley 1565, abrogada actualmente, se la realizó con el propósito de valorar si realmente los profesores llevaron a la práctica la forma de evaluar los aprendizajes de los estudiantes con los instrumentos y criterios evaluativos propuestos en esa etapa.

Para este fin se utilizaron una serie de instrumentos y técnicas: como son el cuestionario, la entrevista, la observación estructurada y no estructurada.

Por otra parte este trabajo investigativo está subdividido en cuatro capítulos, en los cuales se van desarrollando aspectos referidos a antecedentes, metodología, sustento teórico, recopilación y análisis de datos, conclusiones y recomendaciones.

El primer capítulo referido al enfoque básico del trabajo, que incluye el planteamiento del problema, los objetivos generales y específicos y la estrategia metodológica de la tesis. En este capítulo se da énfasis a la problemática, al planteamiento de los objetivos y cómo se llevará a cabo.

El segundo capítulo abarca el marco teórico, referencial y legal de la tesis, en el que se hace referencia a los antecedentes normativos derivados de la Ley 1565 de Reforma Educativa y se rescatan una serie de conceptualizaciones y aportes de autores sobre la temática de la evaluación de los aprendizajes, para finalmente rescatar las técnicas e instrumentos de evaluación sugeridos por la Reforma Educativa para su utilización en el aula.

En el capítulo tres, se desarrollan los resultados y análisis de los datos obtenidos en la investigación estableciendo los procedimientos utilizados en este trabajo y detallando los resultados.

Capítulo cuatro, enfocado en el desarrollo de la investigación y respondiendo a los objetivos específicos planteados, como también a la propuesta de un modelo de evaluación educativa representándolo a través de un cuadro.

Finalmente, la última parte de este trabajo investigativo recoge las conclusiones y recomendaciones derivadas del análisis de la información y que aspira a proporcionar elementos para la mejora en la aplicación de los procedimientos e instrumentos de evaluación en la Unidad Educativa objeto de estudio.

ÍNDICE

Resumen	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	ii
Introducción	

CAPÍTULO: 1

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS.	1
1.1 PROBLEMÁTICA	1
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	3
1.3.1 Problema General	3
1.3.2 Problema Específico	3
1.3 OBJETIVOS.	3
1.3.1 Generales.	3
1.3.2 Específicos.	3
1.4 PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS	5
1.5 VARIABLES	5
1.5.1 Variable independiente	5
1.5.2 Variable dependiente	5
1.6 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	5
1.7 TIPO DE INVESTIGACIÓN	6
1.8.1 Descriptivo, Retrodictivo y Propositivo	6
1.8.2 Delimitación de la investigación	7
1.8.3 Población	7
1.8.4 Fuentes de información	7
1.8.5 Instrumentos y técnicas de recolección de información	8
1.9 ANALISIS DE DATOS	8

CAPÍTULO: 2

MARCO TEORICO-REFERENCIAL-LEGAL

2.1 SUSTENTO MARCO TEÓRICO	9
2.1.1 TEORÍAS DE EVALUACIÓN	9
2.1.2 MODELOS DE EVALUACIÓN	9
2.1.3 LA EVALUACIÓN	13
2.1.4 PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN	14
2.1.5 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN	15
2.1.6 FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN	17
2.1.7 CONCEPTOS DE EVALUACIÓN	19
2.1.7.1 Evolución del concepto de evaluación	19
2.1.7.2 Aproximación del concepto de evaluación	22
2.1.8 CONCEPTUALIZACIONES SOBRE EVALUACIÓN	24
2.1.9 TIPOS DE EVALUACIÓN	25
2.1.10 EVALUACIÓN EDUCATIVA	36
2.1.10.1 Qué es la evaluación educativa	36
2.1.10.2 Qué significa evaluar la educación	37
2.1.11 TIPOS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA	38
2.1.11.1 Evaluación de contexto	38
2.1.11.2 Evaluación de entrada	39
2.1.11.3 Evaluación de proceso	40
2.1.11.4 Evaluación final	40
2.1.12 PATOLOGÍA GENERAL DE LA EVALUACIÓN	41
2.1.13 CRITERIOS DE EVALUACIÓN	63
2.1.13.1 Determinación de criterios	65
2.1.13.2 Escalas de valoración	66
2.1.14 INDICADORES DE EVALUACIÓN	68
2.2 MARCO REFERENCIAL	70
2.2.1 BREVE ANTECEDENTE DE LA REFORMA EDUCATIVA	70

2.2.2	LA NUEVA CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	73
2.2.2.1	Enseñanza	73
2.2.2.2	Aprendizaje	74
2.2.3	LA PROPUESTA DE LA EVALUACIÓN SEGÚN 1565	76
2.2.4	TÉCNICAS, PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS EVALUATIVOS PROPUESTOS POR LA REFORMA EDUCATIVA	77
2.3	MARCO LEGAL	80
2.3.1	CONSTITUCIÓN POLITICA DEL ESTADO	80
2.3.2	LEY DE REFORMA EDUCATIVA 1565	81
2.3.3	LEY AVELINO SIÑANI ELIZARDO PEREZ	82
2.3.4	REGLAMENTO DE EVALUACIÓN	82

CAPÍTULO: 3

RESULTADOS

3.1	RESULTADOS	84
3.2	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	84
3.2.1	Información de los estudiantes	85
3.2.2	Información de los docentes	99

CAPÍTULO: 4

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1	DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	128
-----	--------------------------------	-----

CAPÍTULO 5

PROPUESTA EVALUATIVA

5.1	INTRODUCCIÓN	135
5.2	PROPÓSITO	135
5.3	MODELO DE EVALUACIÓN	136

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 CONCLUSIONES	142
6.2 RECOMENDACIONES	144
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1	Síntesis de la problemática	4
Cuadro N° 2	Operacionalización de Variables	5
Cuadro N° 3	Puntajes de evaluación	129
Cuadro N° 4	Funciones de evaluación	130
Cuadro N° 5	Clasificación de procedimientos e instrumentos de Evaluación.	132

INDICE DE TABLAS

TABLA N° 1	85
TABLA N° 2	86
TABLA N° 3	88
TABLA N° 4	89
TABLA N° 5	91
TABLA N° 6	93
TABLA N° 7	94
TABLA N° 8	96
TABLA N° 9	97
TABLA N° 10	99
TABLA N° 11	101
TABLA N° 12	102
TABLA N° 13	104
TABLA N° 14	105
TABLA N° 15	106
TABLA N° 16	108
TABLA N° 17	109
TABLA N° 18	111
TABLA N° 19	112
TABLA N° 20	114
TABLA N° 21	115
TABLA N° 22	116
TABLA N° 23	117
TABLA N° 24	118
TABLA N° 25	121
TABLA N° 26	122
TABLA N° 27	124
TABLA N° 28	125

INDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO N° 1	86
GRÁFICO N° 2	87
GRÁFICO N° 3	89
GRÁFICO N° 4	90
GRÁFICO N° 5	92
GRÁFICO N° 6	94
GRÁFICO N° 7	95
GRÁFICO N° 8	97
GRÁFICO N° 9	98
GRÁFICO N° 10	100
GRÁFICO N° 11	102
GRÁFICO N° 12	103
GRÁFICO N° 13	105
GRÁFICO N° 14	106
GRÁFICO N° 15	107
GRÁFICO N° 16	109
GRÁFICO N° 17	110
GRÁFICO N° 18	112
GRÁFICO N° 19	113
GRÁFICO N° 20	115
GRÁFICO N° 21	116
GRÁFICO N° 22	118
GRÁFICO N° 23	119
GRÁFICO N° 24	120
GRÁFICO N° 25	122
GRÁFICO N° 26	123
GRÁFICO N° 27	125
GRÁFICO N° 28	127

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

1.1 PROBLEMÁTICA

Entre las diversas problemáticas existentes en el campo educativo y en particular sobre la evaluación se identifican problemas de nunca acabar y como precedente se ahonda en el argumento de que:

- ❖ La educación en el país estaba inmersa y practicada en una corriente conductista y tradicional donde se planteaba que “la letra entraba con sangre”, haciendo alusión a que la enseñanza que se impartía, el estudiante debería aprender a las malas o dicho más coloquialmente a palos, y por tal razón los educadores que entonces eran denominados preceptores y ocupaban el centro de toda atención; aquellos eruditos quienes sabían más que los demás, y por ende eran quienes manejaban los conocimientos y generaban las enseñanzas, transmitiéndoles a los estudiantes y por último quienes tomaban los exámenes y quienes hacían uso del castigo.
- ❖ El examen que se practicaba entonces, estaba supeditada a la memorización y repetición de lo que sabían y deberían saber todos los estudiantes de lo aprendido a lo largo del proceso educativo durante toda la gestión.
- ❖ Según el Ministerio de Educación la reforma educativa, tenían otros objetivos entre las cuales destacaba el mejorar la calidad educativa en los diversos niveles, con un enfoque o paradigma **constructivista**.
- ❖ El estudiante como ente principal en el proceso de aprendizaje no estaba siendo considerado el centro de atención y además constructor de su propio aprendizaje; entre otros aspectos dentro el enfoque constructivista.
- ❖ Otro de los problemas acarreados dentro la Reforma Educativa, qué se hizo en más de una década sobre la evaluación educativa, si hubo mejoras o simplemente nada.

- ❖ La confusión que existe entre los vocablos de evaluación y su relación automática con el vocablo examen, de cuánto sabía y cuánto debería saber.
- ❖ La evaluación o el término de examen lo consideran como una fuente de generador de ansiedades, desasosiegos en los estudiantes y que repercute en las actividades que se emprende cotidianamente.
- ❖ La evaluación no es sinónimo de reprobar sino es una tarea importante porque permite conocer una realidad concreta donde hay que tomar decisiones.
- ❖ Como finalidad cual fue el grado de aplicación de los criterios e instrumentos de valoración propuestos por la ley 1565 y la forma de evaluar los aprendizajes de los educandos por los profesores que estuvieron inmersos en el programa de transformación.
- ❖ Otra interrogante en esta investigación está en referencia si la ley 1565 tuvo una propuesta y/o diseño adecuado del sistema de evaluación, y que haya conllevado a contar con los criterios e instrumentos adecuados y de valoración para una evaluación objetiva, específica y real.
- ❖ Conocer si los maestros y maestras aplicaron adecuadamente esta propuesta evaluativa con todos los instrumentos y criterios solicitados, para la ejecución adecuada de la evaluación.
- ❖ También es importante saber lo positivo y negativo de la ley 1565; y si los resultados de la evaluación, sirvieron sólo para la promoción de los estudiantes y/o para la toma de decisiones, que es vital en el proceso educativo.
- ❖ Y si esta ley educativa, manifestaba ofrecer soluciones a todos los problemas educativos, o contrariamente siguió con las mismas incertidumbres de años anteriores.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 PROBLEMA GENERAL

Considerando los elementos contextuales señalados en el punto anterior, se formula el siguiente problema de investigación:

La propuesta de la evaluación educativa dentro el proceso de aprendizaje de la ley 1565 no es adecuada para verificar el grado de consecuencias de los estudiantes, en función a una valoración objetiva, real y específica.

1.3.2 PROBLEMAS ESPECÍFICOS

1. Las funciones de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa no fueron manejadas apropiadamente en el proceso enseñanza aprendizaje.
2. Los resultados de la evaluación educativa, sólo fue para la promoción de los estudiantes y/o para la toma de decisiones.
3. El diseño de evaluación educativa de la ley 1565 en la práctica influyó negativamente en el Proceso Enseñanza Aprendizaje de los estudiantes.

1.3 OBJETIVOS

1.4.1 GENERAL

Proponer un modelo de evaluación dentro del proceso educativo en función de una valoración objetiva, real y específica, que coadyuve al proceso de enseñanza aprendizaje.

1.4.2 ESPECÍFICOS

1. Determinar si la evaluación educativa de la ley 1565 fue objetiva, real y específica, en función a una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

2. Diagnosticar la situación de la evaluación educativa desde los procesos de la enseñanza y aprendizaje en la ley 1565.
3. Determinar cuáles las funciones de la evaluación educativa dentro el proceso de enseñanza aprendizaje.
4. Ilustrar la clasificación de procedimientos e instrumentos de evaluación, proyectados en la ley 1565.

Cuadro N°1: Síntesis de la problemática y objetivos.

PROBLEMÁTICA	OBJETIVOS
PROBLEMA GENERAL La propuesta de la evaluación educativa dentro el proceso de aprendizaje de la ley 1565 no es la adecuada para verificar el grado de consecuencias de los estudiantes, en función a una valoración objetiva, real y específica	OBJETIVO GENERAL Proponer un modelo de evaluación dentro del proceso educativo en función de una valoración objetiva, real y específica, que coadyuve al proceso de enseñanza aprendizaje.
Problema Específico (1) Las funciones de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa fueron acordes en el proceso enseñanza aprendizaje.	Objetivo Específico (1) Determinar si los criterios de evaluación fueron los acordes en función a lo diagnóstico, formativo y sumativo.
Problema Específico (2) La propuesta de evaluación educativa de la ley 1565 en su práctica influyó negativamente en el PEA de los estudiantes.	Objetivo Específico (2) Diagnosticar la situación de la evaluación educativa desde los procesos de la enseñanza y aprendizaje en la ley 1565.
Problema Específico (3) Los resultados de la evaluación, sirvieron para la promoción de los estudiantes y/o para la toma de decisiones.	Objetivo Específico (3) Determinar cuáles las funciones de la evaluación educativa dentro el proceso de enseñanza aprendizaje.
Problema Específico (4) Los procedimientos e instrumentos evaluativos propuestos por la ley, fueron los adecuados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.	Objetivo Específico (4) Ilustrar la clasificación de procedimientos e instrumentos de evaluación, proyectados en la ley 1565.

Fuente: Elaboración Propia

1.5 FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS

La formulación de esta hipótesis está dada bajo los siguientes argumentos hipotéticos:

A falta de una propuesta evaluativa adecuada en el proceso de enseñanza aprendizaje que dificulta verificar consecuencias de los estudiantes; entonces implica generar un modelo de evaluación educativa en función de una valoración objetiva, real y específica.

1.6 VARIABLES

En este marco, tomando en cuenta la formulación del problema, se han definido las siguientes variables a estudiar:

1.6.1 VARIABLE INDEPENDIENTE

Falta de propuesta evaluativa en el proceso de enseñanza aprendizaje para verificar los resultados.

1.6.2 VARIABLE DEPENDIENTE

Generar modelo de evaluación en función a una valoración objetiva, real y específica

1.7 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Cuadro N° 2: Operacionalización de Variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	DEFINICIÓN OPERATIVA	INDICADORES
Variable dependiente Modelo de evaluación en función a valoración objetiva, real y específica.	Representación ideológica que demuestra relaciones entre variables pertinentes y valoradas para entender mejor y controlar situaciones reales, objetivas y específicas	Situación educativa Ámbito Pedagógico y Social	Es aquella realidad que existe, se desarrolla y contiene su propia esencia, sus propias leyes, y su propia acción y progreso. Desarrollo de prácticas didácticas acorde al modelo educativo y al contexto en la cual se hace uso diferentes estrategias en el PEA.	*Adecuación de un modelo educativo a un determinado contexto. *En cuenta expresiones y conocimientos previos de los estudiantes. *Condiciones de existencia de espacios pedagógicos.

Variable independiente Falta de propuesta evaluativa en el PEA. verificar consecuencias	Es el conjunto de definiciones respecto a procesos evaluativos y criterios comunes de la acción pedagógico y poder adaptarlos a la realidad educativa.	Proceso de ejecución	Actividades que se llevan a cabo a través de una serie de etapas para alcanzar un resultado óptimo.	*Desarrollo de planes curriculares *Rol del docente *Rol del estudiante
		Resultados	Acciones realizadas por el docente y estudiante que permiten precisar el grado de aprovechamiento a partir de saberes y conocimientos teórico práctico alcanzado a lo largo del proceso educativo.	*Evaluación cuantitativa y cualitativa * Promoción del estudiante. *Toma de decisiones

1.8 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Considerando los objetivos de la investigación y la pregunta formulada, el tipo de investigación según el método que se considera pertinente para el desarrollo del trabajo es de tipo descriptivo - propositivo - retrodictivo, de carácter exploratorio y de corte transversal.

1.8.1 DESCRIPTIVO, PROPOSITIVO Y RETRODICTIVO

Es descriptivo porque apreciará los hechos del proceso de enseñanza y aprendizaje en la unidad educativa objeto de estudio, perteneciente al distrito La Paz 1, durante un lapso de tiempo a partir de la evaluación proyectada por el programa de transformación de la ley 1565 abrogada, buscando establecer los rasgos que hacen a su eficacia y eficiencia en el plano educativo.

Será propositivo porque generará un aporte al conocimiento y en particular a la educación en el plano educativo para la mejora en el proceso enseñanza aprendizaje

Esta investigación es de carácter retrodictivo, porque está basada en una descripción y/o explicación del pasado, en el sentido de asimilar la información requerida para conocer,

ejemplo: como fue planteada la ley 1565, cuáles fueron los criterios e instrumentos de evaluación, y si ésta fue aplicada adecuadamente en el proceso educativo.

Señalamos que es de carácter exploratorio ya que la información fue recabada a medida que los sucesos se iban produciendo, es decir, en la medida que fueron ocurriendo los fenómenos evaluativos dentro de la institución, más propiamente en el aula.

Finalmente, según el periodo y la secuencia del estudio, es de tipo transversal porque se hizo en un tiempo determinado y realizando un corte en el tiempo, considerando un período entre abril a noviembre del año 2012

1.8.2 DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La Unidad Educativa objeto de la presente investigación, pertenece a la Dirección Distrital La Paz 1, macro distrito 2, Maximiliano Paredes. El tiempo que tomó la realización de este trabajo es de siete meses, iniciándose en la segunda semana del mes de abril gestión 2012 y culminando en el mes de noviembre. Para esto se tuvo que tomar en cuenta el calendario y horarios establecidos dentro el establecimiento.

Particularmente, el trabajo se enmarcó en la realidad evaluativa que practicaron los docentes en el proceso de aprendizaje de los educandos, dentro el programa de transformación de la Ley 1565, Reforma Educativa, durante su implementación 1994-2010.

1.8.3 POBLACIÓN

Para fines de esta investigación, se comprendió a una población estudiantil de 150 personas, entre jóvenes y señoritas desde el primer grado de secundaria hasta el sexto grado del nivel secundario lo cual equivale al 100%.

El personal que trabaja en la mencionada Unidad Educativa comprende a un total de 35 personas, entre docentes, administrativos y personal de servicio; 30 son los señores docentes lo cual representa el 100% del profesorado entre varones y mujeres respectivamente.

1.8.4 FUENTES DE INFORMACIÓN

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron fuentes primarias y secundarias.

Entre las fuentes primarias que se utilizaron, se recurrió de manera directa a las informaciones dadas por el Director, plantel docente y la revisión que se realizó a la documentación institucional pertinente, además de considerar las informaciones dadas por los estudiantes que fueron objeto de estudio.

Entre las fuentes secundarias, se recurrió a la recolección de datos bibliográficos, libros, manuales y otras fuentes que formaron parte de estudios anteriores sobre diferentes tópicos de la ley educativa 1565.

1.8.5 INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

En primera instancia, se utilizó la técnica de la observación directa no estructurada, recogida a través de un cuaderno en el que se documentó como registro anecdótico. También se utilizó una tabla de observación estructurada dentro y fuera del aula.

Asimismo, se aplicaron cuestionarios para estudiantes y profesores, y se realizaron entrevistas.

Otro instrumento que fue utilizado para este trabajo fue la revisión y análisis de documentos que en su debido momento fue importante para aportar información a esta investigación.

1.9 ANÁLISIS DE DATOS

Se realizó un tipo de análisis interpretativo sobre los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos y técnicas de recolección de datos. Esto con el único objeto de interpretar y comprender la forma de evaluación de los aprendizajes generados por los estudiantes y personal docente durante la aplicación de la ley 1565.

Se dice interpretativo, en el sentido de dar una explicación de los hechos acaecidos dentro esta Unidad Educativa acerca de la temática de investigación.

Por otra parte se realizó un análisis cuantitativo, utilizando estadística descriptiva a partir de frecuencias absolutas y porcentuales de las respuestas proporcionadas por la población de estudio.

CAPÍTULO: 2

MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL-LEGAL

2. MARCO TEÓRICO

2.1 TEORÍAS DE EVALUACIÓN

La teoría es el cuerpo de conocimientos y planteamientos de carácter genérico y contextual, de naturaleza especulativa (lindante con lo filosófico), que sirve de sustento de marco de referencia, teórico y legal a la evaluación, la tipifica y fundamenta, desprendiéndose de él los elementos técnicos y administrativos.

En este aspecto de la teoría de la evaluación se tiene una diversidad de parámetros que se hará conocer en este acápite que teóricamente es fundamental y valga la pena el conocer. Para empezar se discriminará los diferentes modelos evaluativos que se conoce.

2.1.1 Modelos de Evaluación

Para cumplir las funciones que se atribuyen a la evaluación, la investigación pedagógica han ido diseñados modelos para evaluar que aparecen sistematizados en diversas clasificaciones, según los diversos autores que se han ocupado del tema.

Ya se expuso anteriormente, como en los años '70 y siguientes proliferaron modelos evaluativos, que básicamente pueden enmarcarse en dos grandes paradigmas: los basados en la evaluación cuantitativa y los basados en la evaluación cualitativa, que ya se explicaron en otro epígrafe de esta unidad didáctica.

En la década de los 80 diversos autores, como Deno y Thompson (1985) y Howell y Morread (1987), presentaron modelos de evaluación que, por estar en íntima relación con el desarrollo curricular se les ha venido a denominar modelos de evaluación basada en el currículo, cuya finalidad es la de favorecer el aprendizaje de los estudiantes para lo cual se resalta también la integración de fuentes o enfoques psicopedagógicos.

La evaluación es concebida en la actualidad como inserta en el propio diseño del currículo y formando parte fundamental del desarrollo curricular en el aula.

En la actualidad la evaluación no afecta solamente a los aprendizajes de los estudiantes y a su competencia en el dominio de distintas áreas como ha sido el enfoque tradicional, sino que afecta también a los distintos elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, a los profesores y a la interacción de ambos, estudiantes y profesores con ese proceso. Se trata, de ver como el estudiante progresa y actúa en función de sus propias características, de los objetivos curriculares y de las actuaciones docentes.

La evaluación es en definitiva, un mecanismo que debe servir de orientación, guía y control del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Podemos plantear una sucinta clasificación de los modelos de evaluación sobre tres amplios encuadres siguiendo su aparición cronológica: modelos clásicos, modelos alternativos y modelos centrados en el currículo.

❖ **Modelos Clásicos:** Dentro de los denominados Modelos Clásicos, se incluyen todos los modelos de consecución de metas, cuyo máximo impulsor y representante fue Tyler (1950). Pretenden evaluar en qué medida se alcanzan las metas u objetivos de un programa instructivo.

A este grupo pertenecen los modelos denominados decisionales o de facilitación de decisiones. En estos modelos la evaluación está al servicio de las personas o instancias que deben tomar decisiones.

a). Perteneciente a este grupo de modelos está el Modelo C.I.P.P., de Stauffebeam y Shinkfield (1987), que engloba cuatro tipos de evaluación recogidos en las siglas C.I.P.P.: Evaluación del contexto, evaluación de entrada (Input), evaluación del proceso y evaluación del producto (Output).

✓ **Evaluación del Contexto:** A partir del contexto se analizan los problemas, las necesidades instructivas de los estudiantes, los elementos del entorno que pueden afectar al programa curricular. Por lo cual es importante para diseñar a partir de esta evaluación el desarrollo curricular que se pretende realizar.

- ✓ Evaluación de Entrada (Input): Se analizan las estrategias, los recursos humanos y materiales de que se dispone y la situación de la que parten tanto los estudiantes como los profesores.
- ✓ Evaluación del Proceso: Se analizan todos los componentes y ejecutores que intervienen en la ejecución del programa curricular en curso para detectar los fallos o desajustes y poder corregirlos sobre la marcha, ajustándolos a los objetivos previstos.
- ✓ Evaluación del Producto (Output): Se realiza la medición e interpretación de los resultados finales del programa curricular, en términos de rendimiento, siempre teniendo como punto de referencia y comparación los objetivos iniciales propuestos.

Este modelo puede aplicarse también a la evaluación de los logros de un centro o de un sistema educativo o de los planes de estudio en una universidad.

b). También pertenece a ese grupo el Modelo C.S.E. desarrollado en la Universidad de California, y que es muy similar al interior.

Conceptualiza la evaluación como proceso para determinar los tipos de decisiones que han de tomarse, seleccionar y analizar la información necesaria para tomarlas y suministrar esta información a aquellos agentes que tienen la responsabilidad de tomarlas.

- ❖ Modelos alternativos: Son modelos que enfatizan el papel de los propios participantes en el programa instructivo, sobre todo el de los profesores y estudiantes, antes que el de los que deben tomar decisiones, ni el de la administración académica.

Estos modelos se basan más en la evaluación interna, que en la evaluación experimental, cuantitativa y externa. De ellos, los modelos que más repercusión y acogida han tenido son:

a. Modelo de evaluación responsable: Desarrollo por Stake (1976) y Lincoln (1982), se le denomina así porque incide más sobre las acciones reales (sobre lo que está ocurriendo), que sobre las intenciones inicialmente formuladas (los objetivos).

Este modelo de evaluación centra su atención en el proceso. La evaluación la proponen y la llevan a cabo los agentes de la acción didáctica, tales como profesores, órganos directivos.

b. Modelo de evaluación iluminativa: La desarrollaron Parlett y Hamilton (1983). Sus fines consisten en estudiar las consecuencias de la implantación de un proyecto o programa

innovador, ver cómo funciona, como es influido por las situaciones escolares y que ventajas o desventajas le ven quienes están directamente implicados en él.

Su objetivo consiste en descubrir lo que los estudiantes y profesores participantes experimentan y cuáles son los aspectos más relevantes a resaltar.

❖ **Modelos centrados en el currículo:** La propuesta de los modelos de evaluación curricular proviene de autores implicados en el estudio de estudiantes con dificultades de aprendizaje (Deno y Thompson, 1985; Salvia y Hughes, 1990).

Son modelos que relacionan la evaluación de los estudiantes con la instrucción con la finalidad de mantener en el estudiantado los niveles de instrucción conforme a las posibilidades individuales.

a. Modelo para el Diseño de la Instrucción: Este modelo tiene el propósito fundamental de planificar la instrucción y el diseño curricular para proporcionar al estudiante la manera más eficaz de realizarla en función de sus capacidades, conocimientos previos y actitudes.

Este modelo propone también un seguimiento de las necesidades que le surgen al estudiante durante el desarrollo curricular, observando permanentemente su ejecución la actividad académica en el aula.

b. Modelo basado en la ejecución del currículo: Deno (1985), describe este modelo como un conjunto de procedimientos de medida y estimación que utiliza la observación directa y el registro de la ejecución del estudiante de los contenidos curriculares, como base para acumular información que permita tomar decisiones sobre la instrucción que se está desarrollando.

c. Modelo de evaluación de análisis de tareas: Presta una gran importancia a los errores del estudiante a la vez que aporta información útil sobre el contenido de la enseñanza. Parte del hecho de que los resultados de aprendizaje de los estudiantes mejoran cuando los procesos de la evaluación y de la ejecución curricular caminan a la par.

Son características comunes a este grupo de modelos:

a. La evaluación del estudiante se realiza sobre la ejecución de los contenidos curriculares.

- b. Las pruebas de evaluación utilizadas son de corta duración.
- c. Se analizan las tareas de forma repetida y frecuente.
- d. Permiten comprobar el progreso del estudiante día a día.
- e. La práctica evaluadora se integra en la acción docente de forma ágil y flexible.

En todos los modelos presentados existe un denominador común: la consideración de que la evaluación, entendida de una u otra forma, es parte integrante de la función docente y del desarrollo curricular.

2.1.2 LA EVALUACIÓN

La evaluación se comprende bajo los siguientes criterios: Evaluar: valorar, dar valor, apreciar el valor de algo.

Evaluación: valoración, apreciación, emisión de juicios. Es un juicio de valor, un enjuiciamiento sistemático, del mérito de un objeto o de un fenómeno. (CEPIES: Dossier. Módulo 3. “Evaluación del Proceso Enseñanza y Aprendizaje”. UMSA. La Paz – Bolivia, 2008.

Entonces “La Evaluación Educativa es un proceso que consiste en obtener información, usar esta información en la elaboración de juicios de valor y sobre la base de estos juicios tomar decisiones. Por tanto la evaluación Educativa es valoración, emisión, misión de juicios, dar valor e interpretar en forma cualitativa o cuantitativamente partir de datos u observaciones, para luego tomar decisiones sobre la base de un criterio, parámetro o patrón de referencias y en forma interactiva y contextual, con el propósito de controlar, orientar y mejorar la calidad de educación”. (Óp. Cit. Dossier MÓDULO 3).

La evaluación como procedimiento sistemático y comprensivo en el cual se utilizan múltiples estrategias, tales como: cuestionarios, inventarios, entrevistas, exámenes normalizados o de criterio, exámenes orales, pruebas cortas, portafolios, presentaciones.

La evaluación es, pues, un conjunto de estrategias destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza. Mediante la evaluación podemos obtener respuesta a muchas preguntas. ¿Qué

deben aprender los estudiantes? ¿Hasta qué punto lo están aprendiendo? ¿Están aprendiendo lo que estamos enseñando? ¿Cómo podemos mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje?

En ese sentido “Dentro del proceso directivo, la evaluación resulta ser el conjunto de tareas encaminadas a detectar la situación de la organización, controlar los procesos que en ella se desarrollan y medir los resultados observados, tanto considerados en sí mismos como en relación a los objetos propuestos y medios empleados. También como instrumento eficaz para establecer la retroalimentación necesaria sobre la organización”. (MANUAL del Director de Unidad Educativa, 2003:39).

De forma tradicional, se conceptualiza a la evaluación como un acto que realiza el profesor sobre el trabajo del alumno y donde no se practica el auto evaluarse ni la co-evaluación; pero en algunos casos sí se acostumbra a realizar lo que es la hetero-evaluación, es decir la evaluación de una persona hacia la otra.

En este sentido la evaluación fue considerada como unilateral, arbitraria; además un instrumento coercitivo. Los cuales operan como elemento directriz de la evaluación. En este sentido se ubican la evaluación, los principios, las características y las funciones de la evaluación educativa; que a continuación desarrollamos cada uno de ellos:

2.1.3 PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN

A continuación se describe algunos principios de la evaluación educativa que resaltan a la evaluación educativa:

- a) Es la parte integral de todo el proceso educativo.
- b) Es un recurso técnico constructivo.
- c) Se centra en los procesos de construcción de los aprendizajes.
- d) Promueve un aprendizaje significativo.
- e) Atiende a la diversidad de los estudiantes.
- f) Es continua, sistemática, flexible y funcional de la actividad educativa.

- g) Brinda credibilidad y legitimidad a un amplio rango de talentos y logros de los educandos.
- h) Ocurre continuamente en el aula para proveer evidencia del proceso individual.
- i) Considera todos los elementos que intervienen en el proceso educativo.
- j) Participan las personas que intervienen en el proceso educativo del estudiante.
- k) Suministra pautas para que los estudiantes reflexionen sobre sus dificultades y progresos.
- l) Se basa en tareas auténticas y significativas, coherentes con el currículo y aprendizaje.
- m) En equidad y justa.
- n) Toma la motivación, actitudes y afectividad, lo mismo que las habilidades cognitivas, las estrategias utilizadas y los conocimientos.
- o) Es responsabilidad de los participantes para garantizar el compromiso.
- p) Provee retroalimentación clara, comprensible e inmediata.

2.1.4 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

Las características o particularidades que se destaca en la evaluación se menciona una serie que son importantes en el desarrollo del proceso evaluativo y que se lleva a cabo, en el proceso educativo y formativo de las personas y son las siguientes:

- **FORMATIVA.** Porque tiene carácter orientador, regulador y motivador durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Además, contribuye al desarrollo de valores y virtudes en todos los actores comprometidos; al tiempo que fortalece la reflexión individual y colectiva, como sustento para el desarrollo humanista, social ambientalista. Es formativa porque acompaña el proceso de aprendizaje para mejorarlo y para tomar las medidas correctivas de forma inmediata.
- **INTEGRAL.** Porque considera todos los elementos y procesos que están relacionados con lo que es objeto de evaluación. Se debe tener en cuenta: el conjunto de contenidos

conceptuales, procedimentales, y actitudinales de las diferentes áreas que se trabaja, las capacidades a ser logradas y el desarrollo autónomo de cada alumno.

Todos los elementos del sistema educativo. En suma, evalúa todas las variables o elementos que intervienen en el proceso educativo.

- FLEXIBLE. Se adapta según las situaciones, condiciones y características de los y las estudiantes (sujeto a modificaciones para mejora del proceso).
- PERSONALIZADA. Considera al estudiante como un sujeto con diferencias individuales, capaz de ser libre, autónomo, responsable, crítico en sus valoraciones y conocimiento, permitiendo al maestro y maestra proveer diferentes experiencias de aprendizaje para las individualidades, con el fin de lograr los objetivos educativos, sin perder de vista el hecho colectivo. Considera al estudiante como sujeto único e irrepetible.
- COOPERATIVA. Garantiza la búsqueda de beneficios mutuos a través de la participación corresponsable de todos los actores involucrados en el proceso educativo.
- INFORMATIVA. Genera y proporciona información acerca del proceso del estudiante.
- CUALITATIVA. Porque es descriptivo e interpreta los procesos que tienen lugar en el entorno educativo considerando todos los elementos que intervienen.
- EXPLORATIVA. Explorar, los conocimientos que poseen los estudiantes.
- CONTINUA Y PERMANENTE. Porque es un proceso, donde no puede evaluarse en momentos aislados sino a lo largo de su propio desarrollo a través de una cuidadosa observación e interpretación de la evaluación del proceso de aprender. Al tener una secuencia en las acciones educativas posibilita reajustes inmediatos.
- PARTICIPATIVA Y COLECTIVA. Implica la intervención del estudiante, docente, e indirectamente, de los padres de familia y la comunidad educativa en el proceso educativo.
- DEMOCRATICA. Porque los criterios con los que se evalúa el aprendizaje son conocidos comentados por el docente, educando y padres de familia. El docente puede pedir a sus educandos de acuerdo al nivel con el que trabaje, que exprese sus opiniones acerca de lo que va aprender, así como los conocimientos que va construyendo, la calidad, funcionalidad y lo que han aprendido.

- **CONTEXTUALIZADA.** Porque las decisiones sobre la evaluación están integradas en los proyectos de aula, partiendo de la realidad específica del educando y de cada grupo del mismo modo, que están contextualizados los contenidos a través de los cuales se logran la capacidades y actitudes que se prolongan en las diferentes unidades didácticas. Establece la relación entre contenidos y práctica tomando en cuenta los recursos para el aprendizaje.
- **REFLEXIVA.** Motiva a los participantes a analizar e interpretar sus actividades.
- **SISTEMÁTICA.** Permite obtener una secuencia previamente establecida en el proceso de enseñanza aprendizaje, en concordancia con los objetivos propuestos en el proceso educativo.
- **ACUMULATIVA.** Recoge la información cualitativa que sirve para fundamentar la evaluación. (Registros).
- **CONSTRUCTIVA.** Toma en cuenta las experiencias previas y recoge evidencias continuas de su participación en el proceso de construcción de conocimientos.
- **CIENTÍFICA.** Cuando utiliza técnicas instrumentos y registros adecuados a cada aprendizaje esperado.
- **HOLÍSTICA.** Donde se hace presente el carácter global.
- **COMUNICATIVA.** Tiene el carácter de informar acerca de las debilidades y fortalezas del y la estudiante.
- **DESCRIPTIVA.** Resalta las cualidades del estudiante en función de la evaluación.
- **REORIENTADORA.** Donde se reorienta el aprendizaje del estudiante en función de los objetivos no alcanzados.

2.1.5 FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

En términos generales se pueden reconocer diferentes funciones frecuentemente atribuidas a la evaluación, las mismas no son excluyentes sino complementarias y algunas se explican a través de las ideas más generalizadas que se tienen sobre la evaluación y otras se relacionan directamente con un concepto más completo y complejo de estos procesos.

En consecuencia, las funciones se refieren al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para los individuos implicados en éste.

- **FUNCIÓN SIMBÓLICA.** Los procesos de evaluación transmiten la idea de finalización de una etapa o ciclo; se asocia con frecuencia la evaluación con la conclusión de un proceso, aún no sea este el propósito y la ubicación de las acciones evaluativas, cabe tener presente que para los actores participantes en algunas de las instancias del proceso, éste adquiere esta función simbólica.
- **FUNCIÓN POLÍTICA.** Tal como se señala anteriormente una de las funciones más importantes de la evaluación es su carácter instrumental y central como soporte para los procesos de toma de decisiones.

Esa función es claramente política ya que la evaluación adquiere un rol sustantivo como retroalimentación de los procesos de planificación y la toma de decisiones sobre la ejecución y el desempeño de los programas y proyectos.

- **FUNCIÓN DE CONOCIMIENTO.** Es la definición misma de evaluación y en la descripción de sus componentes se identifica como central el rol de la evaluación en tanto herramienta que permite ampliar la comprensión de los procesos complejos; en este sentido la búsqueda de indicios en forma sistemática implica necesariamente el incremento en el conocimiento y la comprensión de los objetivos de evaluación.
- **FUNCIÓN DE MEJORAMIENTO.** En forma complementaria con la función de conocimiento y la identificada como función política, esta función destaca el aspecto instrumental de la evaluación en tanto permite orientar la toma de decisiones hacia a la mejora de los procesos o fenómenos objeto de evaluación.

En la medida que se posibilita una mayor comprensión de los componentes presentes es factible dirigir las acciones hacia el mejoramiento en técnicas de efectividad, eficiencia, eficacia, pertinencia y/o viabilidad de las acciones propuestas.

- **FUNCIÓN DE DESARROLLO DE CAPACIDADES.** Con carácter secundario, ya que no forma parte de los objetivos centrales de cualquier acción evaluativa, los procesos de evaluación a través de sus exigencias técnicas y metodológicas desempeñan una importante función en términos de proveer el desarrollo de competencias muy valiosas.

Si se adecua las instancias de evaluación, éstas contribuyen a incrementar el desarrollo de dispositivos técnicos institucionales valiosos y poco estimulados 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 de en los procesos de gestión, de desarrollo de instrumentos para la recolección de información.

- **FUNCIÓN FORMATIVA.** La evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha los procesos de educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos.

Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejora de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua. Proporciona información continua para planificar y para producir algún objeto y se usa, en general, para ayudar al personal implicado a perfeccionar cualquier cosa que esté realizando o desarrollando.

- **FUNCIÓN SUMATIVA.** La función sumativa “calcula” el valor de su resultado y su servir para investigar todos sus efecto de éstos, examinarlos y compararlos con las necesidades que los sustentan, suelen aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorable. Con esta evaluación no se permite modificar, ajustar o mejorar el objetivo de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente.

- **FUNCIÓN SOCIAL.** Tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de evaluación, se les atribuye la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento. Una sociedad meritocrática reclama que sus individuos e instituciones se ordenen por su aproximación a la “excelencia”.

A mayor cercanía, mayor mérito individual. A mayor cantidad o nivel de los títulos que logra una persona, más vale socialmente.

- **FUNCIÓN DE CONTROL.** Esta es una de las funciones relativamente ocultas de la evaluación. Oculta en su relación con los fines o propósitos declarados, pero evidente a la observación y análisis de la realidad educativa. Por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación y sus implicaciones en la vida de los educando, la evaluación es un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados.

En el ámbito educativo tradicional el poder de control de los profesores se potencia por las relaciones asimétricas en cuanto a la toma de decisiones, la definición de lo que es normal, adecuado, relevante, bueno, excelente, respecto al comportamiento de los estudiantes a los resultados de su aprendizaje, a los contenidos a aprender a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje, al tiempo y condiciones del aprendizaje.

Sin embargo las tendencias educativas de avanzada abogan a su relación educativa democrática, que abra causas a la participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo, en la toma decisiones pertinentes. En la medida que estas ideas lleguen a ser efectivas y generalizadas en la práctica, se deben contrarrestar los efectos negativos de esta función.

2.1.6 CONCEPTOS DE EVALUACIÓN

2.1.6.1 Evolución del concepto de evaluación

La evaluación es, en la actualidad, uno de los temas que han adquirido un mayor protagonismo en el ámbito educativo, ya que tanto administradores, como profesores, estudiantes, y toda la sociedad, en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y de las repercusiones que se derivan del hecho de evaluar o de ser evaluado.

Ello puede deberse probablemente a que existe hoy una mayor conciencia de la necesidad de alcanzar mayores cotas de calidad educativa, así como de aprovechar al máximo los recursos disponibles en una sociedad que se halla inmersa, cada vez más, en una dinámica competitiva a la que no puede permanecer ajeno el mundo de la educación superior.

Para detallar de manera más concreta la evolución del concepto de evaluación lo daremos a conocer en momentos:

1er. Momento: La Evaluación como medida.

Situado entre los años finales del siglo XIX y principios del XX, se trata de una concepción de la evaluación basada en la Psicología Conductista (Watson, Skinner). Centrada, sobre todo, en el establecimiento de las diferencias individuales entre personas, utilizaba como técnica predominante y casi excluyente, la aplicación de test psicométricos, tanto en el ámbito individual como en forma colectiva (baterías de test). En esta época y este modo, la evaluación tenía poco que ver con los programas que se desarrollaban en los centros educativos.

2do. Momento: La Evaluación considerada como el grado de congruencia entre los objetivos y el grado de su consecución.

Esta forma de concebir la evaluación se desarrolló en las décadas de los años 30 y 40 del siglo pasado, cuando de la mano de Tyler paso a concebirse la educación como un proceso sistemático destinado a producir cambios en la conducta de los estudiantes por medio de la instrucción. Relacionado con el desarrollo tecnológico del currículo, la evaluación fue considerada como el mecanismo que permita comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

3er. Momento: La evaluación integrada en la totalidad del ámbito educativo.

Esta concepción de la evaluación se desarrolló en los 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 los centros educativos públicos, a pesar de la gran cantidad de recursos económicos asignados a ellos. La nueva concepción que se tiene de la evaluación en este periodo hace que afecte, no solamente al rendimiento de los estudiantes, sino a todos aquellos factores que convergen en un programa educativo, esto es: profesores, recursos, contenidos, actividades, organización, métodos, programas, etc. (Informe Coleman, 1966).

En este período es importante destacar, entre otros, la contribución de dos autores: Cronbach y Scriven. El primero de ellos Cronbach (1963), define la evaluación como: “recopilación y uso de información para la toma de decisiones”. Hace mucho hincapié en la evaluación del proceso, a la vez que reclama la necesidad de una evaluación referida al criterio, a través de objetivos previamente establecidos. Scriven (1967) define la evaluación como “proceso por el cual estimamos el mérito o el valor de algo que se evalúa (de los resultados)”.

Para Scriven se trata de evaluar los resultados reales independientemente de las metas y criterios preestablecidos, poniendo especial atención en las actitudes generadas por el programa en las personas implicadas. Él fue quien realizó la identificación de la evaluación formativa y de la evaluación sumativa. También habla de evaluación intrínseca y extrínseca

4to. Momento: Nuevos enfoques o tendencias en la evaluación.

Esas tendencias que irrumpen en la década de los años 70, están definidas fundamentalmente por los siguientes rasgos: evaluación orientada en dos direcciones: hacia los estudiantes y hacia la toma de decisiones sobre el programa o el método.

La evaluación es entendida como valoración del cambio ocurrido en el estudiante como consecuencia de una acción educativa sistemática, sobre todo a través de una buena formulación previa de objetivos educativos.

Es el momento en el que están en auge las taxonomías de objetivos de Bloom, Mager, Gagné. El énfasis puesto en los objetivos operativos como indicadores del éxito de un programa, reclama la necesidad de contrarrestarlo mediante la evaluación criterial. Esta evaluación criterial suministra una información real y descriptiva de la situación de cada estudiante respecto a los objetivos de enseñanza previstos, en vez de valorarlo por comparación con un estándar o criterio normalizado de realizaciones deseables en un alumnado determinado dentro de su grupo, como realiza la evaluación normativa.

5to. 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 de la investigación educativa: los basados en el paradigma cuantitativo, la evaluación cuantitativa, y los basados en el paradigma cualitativo, la evaluación cualitativa. Aunque el enfoque de ambos paradigmas sobre evaluación, cuantitativa y cualitativa, 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 su sentido y han enriquecido y ampliado su concepción.

2.1.6.2 Aproximación del Concepto de Evaluación

El concepto de evaluación es polisémico: no es un concepto uniforme y más bien se lo considera como la suma de muchos factores diferentes y a veces, diversos entre sí que pretenden configurar un elemento o concepto común. Es por ello que intentar definir el concepto de evaluación no resulta fácil, por lo que podemos encontrar muy diversas definiciones y de todas ellas podríamos extraer algún elemento válido para llegar a una definición que resultase completa y operativa, teniendo en cuenta al hacerlo, las diversas connotaciones que el término evaluación adquiere.

En un intento de ilustrar el concepto “evaluación” vamos a presentar algunas de ellas: Tyler (1950), consideraba que: “El proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza”.

Para llevar a cabo este proceso Tyler establecía ocho fases de trabajo:

1. Establecimiento de objetivos
2. Ordenación de los objetivos en clasificaciones amplias.
3. Definición de los objetivos en términos de comportamiento.
4. Establecimiento de las situaciones adecuadas para que pueda demostrarse la consecución de los objetivos.

5. Explicación de los propósitos de la estrategia a las personas responsables, en las situaciones apropiadas.
6. Selección o desarrollo de las medidas técnicas adecuadas.
7. Recopilación de los datos de trabajo.
8. Comparación de los datos con los objetivos de comportamiento.

Para Foros (1980), el concepto de evaluación se puede abordar en varios niveles:

- ✓ En el nivel técnico: en cuanto que la evaluación se dirige a comprobar el funcionamiento del sistema educativo: se trata de un control o balance que indica si el sistema educativo está cumpliendo sus funciones.
- ✓ En el nivel ideológico: en el que la evaluación tiene dos funciones importantes y delicadas: por una parte, “legitimar” la herencia cultural, ayudando de este modo a perpetuar el orden establecido; y por otra, “eliminar” a los sujetos que no pertenecen a la clase social dominante, ya que no han asimilado debidamente los principios ideológicos que se le pretendían transmitir.
- ✓ En el nivel psicopedagógico: que se aplica a estudiantes como personas concretas más que a las entidades u organismos. Casanova (1995), entiende la evaluación como: “un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desee su comienzo de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente”.

Para Castillo Arredondo (2003): “La evaluación debe permitir, por un lado, adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si estos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa”. En consecuencia, la evaluación educativa se conceptúa de acuerdo a los diferentes expertos, enfoques y disciplinas que definen su comprensión en un proceso educativo

determinado, para lo cual lo uno que no pierde su esencia es la incidencia que posee es la valoración positiva y/o negativa respecto a los actores de la educación.

2.1.7 CONCEPTUALIZACIONES SOBRE EVALUACIÓN

Ahora bien, en la base de la concepción actual de la evaluación, tanto en la que se sienta en las legislaciones y acuerdos académicos como en las definiciones formuladas por los distintos autores, hay una estructura básica característica sin cuya presencia no es posible concebir la auténtica evaluación.

Beebey (1975) describe la evaluación como “una sistemática recogida e interpretación de la información orientada a un juicio de valor de cara a la acción”.

Gimeno Sacristán define la evaluación de la manera siguiente: “Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características del alumno, de un grupo de alumnos, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc. (...), reciben la atención del que evalúa, analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio que sea relevante para la educación”.

Santos Guerra. “Evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito. Se evalúa para comprender y, en definitiva, para cambiar y mejorar”.

De Ketele, J. M.: “(...) evaluar significa examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informes y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con el fin de tomar decisiones (...)”.

- Scriven (1967) considera que la evaluación constituye una constatación del valor de la enseñanza, tomando en cuenta no sólo en sus resultados, sino también el proceso de desarrollo, con una evaluación formativa.
- Parlett y Macdonald (1972) plantean una evaluación holística y contextual; es decir, una evaluación que tome en cuenta todos los posibles componentes de la enseñanza: proceso,

resultados, contexto, etc. y que debe responder a las necesidades y perspectivas de todos los implicados en la enseñanza.

- Stake (1975) plantea que la evaluación debe realizarse a través de un método pluralista, flexible, interactivo, holístico y orientado hacia el servicio, tomar en consideración los resultados, antecedentes, procesos, normas y juicios.
- Stufflebeam (1971-1972-1987) plantea que la evaluación debe tener por objetivo fundamental el perfeccionamiento de la enseñanza, que se centre básicamente en el proceso y no directamente en los resultados.
- Eisner (1979-1985) dice que la evaluación es una actividad eminentemente artística, en ella se identifican tres tipos de tareas: descripción, interpretación y valoración.
- Fernández (1986) potencia una perspectiva cualitativa de la evaluación, la actividad evaluadora no debe ser la simple medida, la constatación de unos datos, sino debe proyectarse en un enjuiciamiento y valoración de las informaciones.

A partir de estas definiciones, podemos comprobar que la evaluación ya no implica constatar el nivel del aprendizaje solamente en base a conocimientos sino que también hay que evaluar lo que son las habilidades y las actitudes; por otra parte es necesario conocer las características de los procesos o esfuerzos que ponen los alumnos y no tanto así los resultados.

En síntesis de estas definiciones, vemos que los términos “juicio” y “toma de decisiones” intervienen en las definiciones de evaluación, esto implica, por tanto, que la evaluación forma parte intrínseca del proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto quiere decir que se compromete tanto el estudiante como el docente tomando conciencia de dónde está y qué es lo que le falta por conseguir.

2.1.8 TIPOS DE EVALUACIÓN

Establecer una clasificación de los tipos de evaluación no es tarea fácil, ya que al ser múltiples los criterios que pueden ser utilizados por los distintos autores, las clasificaciones que pueden realizarse serán necesariamente muy variadas.

En primer lugar, hay que considerar a la evaluación como un proceso dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo; no es una acción puntual o asilada.

En segundo lugar, han de cumplirse varios pasos sucesivos durante dicho proceso para que puedan darse tres características esenciales e irrenunciables de toda evaluación:

1. Obtener información: Aplicación de procedimientos válidos y fiables para conseguir datos e información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada que fundamentalmente la consistencia y seguridad de los resultados de la evaluación.
2. Formular juicios de valor: Los datos obtenidos deben permitir fundamentar el análisis y valoración de los hechos que se pretende evaluar, para que se pueda formular un juicio de valor lo más ajustado posible.
3. Tomar decisiones: de acuerdo con las valoraciones emitidas sobre la relevante información disponible se podrán tomar las decisiones que convenga en cada caso.

Por otra parte, la gran cantidad de adjetivaciones que se han dado a la evaluación, referida sobre todo a la evaluación de los aprendizajes, tampoco facilita esta tarea. Adjetivaciones o calificaciones como: continua, interna, externa, formativa, diagnostica, iluminativa, integradora, etnográfica, cuantitativa, cualitativa, global, parcial, normativa, criterial, inicial, procesual, final, intuitiva, naturalista, de procesos, de productos, contextual, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, hacen que sea verdaderamente complicado realizar una clasificación de los diferentes tipos de evaluación.

Asistimos a una maraña terminológica (Lázaro, 1990), cuando se refiere tanto a la falta de precisión terminológica utilizada, como al campo semántico definido por la evaluación.

En un intento de clasificar los distintos tipos de evaluación, Rosales (1988), la concibe de una forma secuencial o armónica, relacionando cada fase de la evaluación con las sucesivas

fases del proceso didáctico. En consecuencia clasifica la evaluación en: inicial, continua y final.

Para una mejor comprensión presentamos los tipos de evaluación, según el momento de su intervención y la función que desempeñan para lograr la finalidad o intencionalidad que persigue. Rodríguez Diéguez (1990), establece tres líneas o ejes de análisis para clasificar la evaluación.

a) Eje descriptivo, con las polaridades: medida – estimación, que hace referencia a los tipos de evaluación cuantitativa – cualitativa. La evaluación entendida como estimación establece un enjuiciamiento, grado o juicio de valor de lo que se va a evaluar (enfoque cualitativo); en tanto que la evaluación entendida como medida realiza una valoración cuantitativa o una medición (enfoque cuantitativo). La evaluación cuantitativa se sirve de métodos numéricos (cuantifica), en tanto que la evaluación cualitativa se sirve de métodos literarios o verbales.

b) Eje normativo, con las polaridades: referencia estadística – referencia al criterio, que comprende los tipos de evaluación normativa y criterial. La evaluación referida a la norma establece comparación con otros grupos o con otros miembros del grupo, en tanto que la evaluación criterial hace referencia al criterio previamente establecido y que debe estar referido a los objetivos específicos a lograr para cada persona o grupo, independientemente del logro de otros grupos o personas.

c) Eje de toma de decisiones, con las polaridades: presencia – ausencia de toma de decisiones y que hace referencia a los tipos de evaluación formativa y sumativa. La evaluación formativa es continua y adopta decisiones técnicas y reguladoras del ritmo del proceso de enseñanza- aprendizaje; y psicopedagógicas referidas a circunstancias personales de los estudiantes.

En tanto que la evaluación sumativa es final (de un periodo o del curso) y sus decisiones tienen implicaciones académicas de calificación y administrativas, de promoción, certificación o acreditación. Pueden establecerse, por tanto, una gran cantidad de clasificación sobre distintos los tipos de evaluación.

Casanova (1995), agrupa los distintos tipos de evaluación bajo diferentes criterios, aunque no por ello sean excluyentes entre sí.

A continuación desarrollamos por diversos criterios:

Según el momento:

- ❖ **Evaluación Inicial:** Dentro del continuo que supone el proceso de la evaluación, la evaluación inicial es la que se realiza al comienzo de un curso académico, de un ciclo académico, de la implantación de un programa concreto. Consiste en la recogida de datos, tanto de carácter personal como académico en la situación de partida; y su finalidad es que el profesor inicie el proceso instructivo con un conocimiento real de las características de todos y cada uno de los estudiantes. Ello le va a permitir diseñar sus estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a la realidad del grupo y a la realidad del grupo y a las peculiaridades de los contenidos curriculares.

Esas razones hacen que la realización de la evaluación inicial sea fundamental para llevar a cabo un adecuado desarrollo curricular. También la evaluación inicial se hace necesaria para el arranque de cualquier cambio educativo, ya que va a servir de referente a la hora de valorar el final del proceso o para poder comprobar si los resultados son satisfactorios o insatisfactorios. Desde una perspectiva constructivista la evaluación inicial tiene lugar antes de comenzar el proceso de aprendizaje y su meta es determinar el grado de preparación del estudiante, conocer el dominio de los aprendizajes previos, antes de comenzar un nuevo aprendizaje, pronosticando asimismo, dificultades y aciertos previsibles.

- ❖ **Evaluación procesual:** La evaluación procesual en su función formativa consiste en la valoración, a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa instructivo, del proceso de aprendizaje de un estudiante, etc., a lo largo de un periodo de tiempo prefijado para la consecución de las metas u objetivos propuestos. La evaluación procesual sirve como estrategias de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ello se la relaciona con la evaluación formativa y con la evaluación continua, hasta el punto de llegar a identificar a todas ellas como un mismo tipo de evaluación: la evaluación procesual.

La evaluación procesual-formativa permite obtener información del desarrollo del proceso instructivo de todos y cada uno de los estudiantes a lo largo del curso, proporcionando datos que deben permitir reorientar, regular, modificar o reforzar el proceso de aprendizaje de cada estudiante.

La evaluación procesual-formativa es de gran importancia dentro de la concepción académica de la evaluación, ya que permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha en beneficio o ayuda de los principales protagonistas: estudiantes y profesores.

La evaluación formativa puede actuar sobre el sujeto que aprende, poniendo de manifiesto donde se han producido los errores de aprendizaje si es que los hay, a fin de poder corregirlos a tiempo teniendo en cuenta para ello la relación entre la situación inicial de partida y una situación final de llegada. De este modo se va comprobando de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos curriculares.

La evaluación formativa, por otra parte, puede no actuar solamente sobre los estudiantes, sino que puede actuar también sobre un determinado grupo de clase, sobre un centro educativo, sobre los instrumentos y medios utilizados para evaluar e incluso sobre el mismo plan curricular.

En cualquier caso tiene un carácter procesual y es continua, al permitir un aporte sistemático y continuo de datos que, además de servir para reorientar los procesos, pueden ser puestos, posteriormente, a disposición de la evaluación sumativa en muchos casos.

En definitiva, la evaluación formativa adquiere el carácter de orientación y reorientación de los aprendizajes al determinar el nivel de dominio de un aprendizaje preciso y concretar los aspectos de la tarea que aún no se han dominado ya que la evaluación formativa posibilita la modificación necesaria en función de los logros conseguidos. (Bloom, 1975).

- ❖ **Evaluación Final:** Consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso académico, etc., como constatación de la consecución de los objetivos esperados.

La evaluación final en su función sumativa pretende determinar el grado de aprovechamiento del estudiante y el grado de consecución de los objetivos propuestos. Es la evaluación final la que determina la consecución de los objetivos planteados al término de un proceso o de un periodo instructivo y los resultados que aporta pueden ser el punto de arranque de la evaluación inicial del siguiente periodo académico.

Aunque no sea necesariamente sumativa, la evaluación final suele identificarse con ella en la medida en que enjuicia o valora procesos finalizados haciendo acopio de los datos seleccionados en los anteriores momentos de evaluación.

La evaluación final tiene un carácter puntual en el último momento del proceso y debe hacerse de la forma más completa y exhaustiva que se posible, pudiendo utilizar todos los datos obtenidos a lo largo de los otros momentos del proceso de evaluación.

Tiene también una función sancionadora, ya que puede concluir con el establecimiento de un juicio en la medida en que mediante la evaluación sumativa se toma la decisión, por ejemplo, sobre si el estudiante ha superado o no los objetivos, si proporciona o no promociona, si ha aprobado o no ha aprobado una materia, o si se ha obtenido no una determinada titulación.

Según la finalidad:

❖ Evaluación diagnóstica: su finalidad, como ya hemos vistos anteriormente, es que el profesor, por ejemplo, inicie el proceso instructivo con un conocimiento real de las características de los estudiantes, 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 y cada uno de los estudiantes. La evaluación diagnóstica debe tener lugar al comienzo del curso, ya que es en ese momento cuando el profesor necesita conocer la realidad educativa de los estudiantes al iniciar una nueva actividad académica.

Las informaciones sobre la evaluación del curso anterior, si se especifican de un modo descriptivo y no simplemente numérico, contienen elementos que pueden ser de gran utilidad

para realizar evaluación diagnóstica del curso siguiente. Es la llamada evaluación inicial o evaluación cero.

- ❖ Evaluación formativa: Es la evaluación que sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos instructivos de cada a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más adecuada para la evaluación de los procesos y suele relacionarse con la evaluación continua.

La evaluación formativa permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los estudiantes a lo largo del curso, y permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, los aprendizajes, dependiendo de cada caso particular, como ya se comentado anteriormente

- ❖ Evaluación sumativa: En la evaluación sumativa sobre presencia y significado la intencionalidad de las evaluaciones anteriores: inicialmente – diagnóstica y procesual – formativa. Los resultados de la evaluación sumativa pueden ser el punto de arranque de la evaluación diagnóstica del siguiente periodo académico – escolar.

Según la extensión:

- ❖ Evaluación global: Pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del estudiante, del centro académico, del programa curricular, con una visión de conjunto sin entrar en detalles o particularidades.

Es como una totalidad interactuante en la que cualquier modificación en uno de sus componentes tiene consecuencias en el resto. Aplicada a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, podría relacionarse con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, podría relacionarse con la evaluación integradora en la medida en que tiene en cuenta el grado de consecución de los objetivos propuestos desde todas y cada una de las áreas en su conjunto.

- ❖ Evaluación parcial: Pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa, de una materia por separado o en algún aspecto concreto, dependiendo del nivel de aplicación al que se establezca. Referida a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, podría aplicarse a la evaluación de

algún tema en concreto o a la evaluación de algún bloque homogéneo de contenidos, sin tener en cuenta el resto del conjunto.

Según el origen de los agentes evaluadores:

- ❖ Evaluación interna: La evaluación interna es promovida y llevada a cabo desde dentro y por los propios integrantes de un centro, de un programa, de un equipo docente o directivo. Se trata de conocer desde la estructura interna del ámbito académico en el que se produzca la evaluación, tanto a la marcha del proceso a evaluar como los resultados finales del mismo.
- ❖ Evaluación externa: Es aquella en la que el evaluado y el evaluador son personas o instancias diferentes. Es realizada por agentes no integrantes habitualmente en el centro académico o en el programa instructivo los que evalúan su funcionamiento. El caso más habitual de esta modalidad de evaluación es la que realizan los servicios de inspección en los centros académicos bajo su jurisdicción.

Dentro de la evaluación externa también se puede incluir la denominada evaluación por expertos, que suele llevarse a cabo por personas de reconocido prestigio, investigadores, etc., quienes tratan de evaluar algún programa experimental puesto en marcha, situación innovadoras o con algún problema específico.

Ambas modalidades de evaluación interna, externa, se complementan mutuamente y deben aplicarse ambas dependiendo de la naturaleza de lo que vaya a ser evaluado.

La evaluación interna favorece la intencionalidad formativa al ofrecer datos permanentes sobre el funcionamiento del centro; y la evaluación externa garantiza que esa información interna es correcta y, consecuentemente, que se está en el camino adecuado para alcanzar las metas propuestas en la actuación académica o en el correcto funcionamiento del centro.

Según los agentes:

- ❖ Autoevaluación: Los agentes evaluadores evalúan su propio trabajo, por lo que las responsabilidades del evaluado y del evaluador coinciden en las mismas personas. Es llevada a cabo generalmente por los profesores, los cuales pretenden conocer, tanto la marcha del proceso instructivo que han desarrollado, como los resultados finales del mismo.

Se realiza mediante un proceso de autorreflexión y ayudándose de la complementación de algún tipo de cuestionario. La autoevaluación es también de gran utilidad como modalidad o forma de evaluar los aprendizajes de los estudiantes por ellos mismos en conformidad con el profesor.

- ❖ Heteroevaluación: En este tipo o modalidad de evaluación los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas. Se lleva a cabo dentro del propio centro, por personal del mismo y sin la concurrencia de evaluadores externos: es el profesor el que evalúa a sus estudiantes, o es el equipo directivo el que evalúa algún aspecto del centro.
- ❖ Coevaluación: En esta modalidad de evaluación determinadas personas o grupos pertenecientes a un centro, o los estudiantes de una misma aula se evalúa mutuamente: es decir, evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

Según el normo tipo:

- ❖ Evaluación normativa: En este tipo de evaluación, el referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado: otros estudiantes, centros, programas, la media de la clase. Aplicada al aprendizaje de los estudiantes, la evaluación normativa establece la comparación entre el rendimiento de cada estudiante con el rendimiento medio en el que se halla ubicado.

Esta comparación también puede establecerse con la media de otras clases, o con la media de todo el centro, o con la media de otros centros académicos de igual naturaleza y categoría académica. Se trata de una modalidad de evaluación que no personaliza el proceso evaluador y que puede perjudicar a un determinado estudiante en función del aula en la que se encuentre incluido.

La evaluación normativa es la modalidad de evaluación más practicada por el profesorado en general, puesto que de forma inconsciente se tiende a comparar el rendimiento de un estudiante con el resto de los estudiantes de su entorno, que suele ser la media de la clase o del aula.

La evaluación normativa establece un modelo de carácter comparativo con una norma que es siempre subjetiva y diferente de otra, por lo que las calificaciones obtenidas por esta modalidad de evaluación van siendo ajustadas en cada caso a la norma que

inconscientemente se va estableciendo. Es decir, la evaluación normativa que inconscientemente se va estableciendo. Es decir, la evaluación normativa se fundamenta en datos ajenos al rendimiento o al progreso real e individual del estudiante, al estar condicionada por el rendimiento medio del grupo, en función de los parámetros que describe su curva normal.

En otras palabras: esto quiere decir que un mismo estudiante que se situase en dos clases diferentes, una clase con estudiantes de alto nivel y la otra con estudiantes de nivel más bajo, sería calificado o evaluado, de distinta forma de acuerdo con la clase en la que se le hubiese situado, a pesar de que su rendimiento fuera el mismo en cualquier caso.

La evaluación normativa representa, por tanto, una valoración relativa del aprendizaje porque no se comprueba el aprendizaje real conseguido por el estudiante concreto, en función de sus posibilidades sino con relación a un grupo de referencia. En este caso, las calificaciones obtenidas mediante la evaluación normativa son sensiblemente diferentes a las que obtendrían si se hubiese puesto en práctica otra modalidad de evaluación, que en vez de tener en cuenta el nivel medio de una clase, evaluase los logros de cada estudiante en función de criterios de logro previamente establecidos para cada cual.

No obstante y aunque la evaluación normativa es cuestionada cuando se trata de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, esta modalidad de evaluación puede resultar útil cuando se trata de conocer datos estadísticos acerca del rendimiento concreto de algún estudiante en relación con su grupo de estudiantes, o en relación con otros grupos. Puede ser útil también cuando se trata de evaluar la idoneidad o la competencia de los aspirantes a determinados empleos o puestos de trabajo, pruebas de competencia, ya que lo que se intenta en este caso es seleccionar a los más calificados, por lo que se intenta en este caso es seleccionar a los más cualificados, por lo que es lógico pensar que en esos procesos selectivos, el nivel medio del grupo de aspirantes condicionara los resultados finales en los que se elegirá a los mejor valorados en función de los resultados obtenidos.

- ❖ **Evaluación criterial:** Una alternativa a la evolución normativa es la evaluación criterial o con referencia a un criterio previo; es decir, mediante la determinación precisa y concreta de los rendimientos que se pretenden alcanzar. Ello supone la formulación previa de

objetivos instructivos y de unos criterios de evaluación que les permitan determinar si un estudiante ha alcanzado los objetivos previstos.

En todo caso, la evaluación criterial requiere la fijación de unos criterios de evaluación o campos de conducta bien definidos. En otras palabras, es necesario formular previamente un propósito instructivo que describa con claridad lo que los estudiantes podrán hacer o deberían ser capaces de hacer después de la instrucción y que antes no eran capaces de hacerlo. (Popham, 1983)

La evaluación criterial debe ponerse en práctica, siempre que sea posible, cuando de lo que se trata es de evaluar el logro de los aprendizajes de cada estudiante en función de criterios de logro previamente establecido. Para ello es necesario que esos criterios de evaluación estén formulados de modo concreto y claro, ya que lo que se pretende con ella es comprobar que el estudiante es capaz de alcanzar un determinado nivel en una determinada materia, o que es capaz de aprender a hacer algo que previamente se le ha propuesto.

Para ello hay que garantizar los dos elementos fundamentales de la evaluación referida a criterio: en primer lugar, formular una definición exhaustiva y pormenorizada del dominio instruccional que se propone; y en segundo lugar, señalar el establecimiento de un criterio decisorio sobre el dominio que deberá lograr el estudiante para promocionar o pasar de curso o los aprendizajes necesarios que deberá adquirir para lograr unas competencias determinadas.

Por medio de una evaluación criterial se intenta, por tanto, personalizar el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes de una clase sin establecer comparaciones conscientes o inconscientes entre ellos, sino que se evalúa los logros alcanzados en función de los objetivos previamente establecidos en función de las posibilidades o capacidades de cada estudiante individualmente considerado. En consecuencia, es necesaria una actuación docente más individualizadora en los procesos de enseñanza, ya que la consecución del criterio o de la conducta de él derivada, supone situaciones diferenciales para cada estudiante, en función de su nivel inicial, de sus intereses, de sus aptitudes. Rodríguez Diéguez (1986).

Por lo expuesto hasta aquí, parece claro que en la aplicación de la evaluación a la práctica diaria de las aulas, pueden darse mezclados algunos de los tipos que hemos presentado, teniendo en cuenta siempre el criterio del profesor, en cada caso. La complejidad y variedad que presenta la acción docente requiere de una acción evaluadora coordinada que a veces se presenta bajo diferentes tipos y con distintos procedimientos; y en todo caso lo que se pretende es que dicha acción evaluadora sea eficaz, tanto en sus planteamientos como en su aplicación.

Por tanto, enseñar puede ser fácil, lo difícil es enseñar bien. Enjuiciar a alguien puede hacerse apresuradamente, pero evaluar a un estudiante o a un proceso instructivo, es una tarea seria y compleja que requiere de un diseño previo y de una metodología adecuada.

- ❖ Evaluación para la toma de decisiones: Actualmente la evaluación para la toma de decisiones es considerada desde otra perspectiva, de una manera más flexible, que denota la toma de decisiones. El acto de evaluar se realiza con frecuencia en la vida cotidiana, se pronuncian juicios de valor con distintas connotaciones. Verónica Edwards dice: “La evaluación tiene una finalidad práctica: analiza el pasado para diseñar el futuro en función de acciones educativas que se traducen en políticas, proyectos o programas. Es decir una investigación evaluativa que debe proporcionar información para la toma de decisiones acerca de las acciones futuras”. (EDWARDS, 1991:58).

Acotando a esta cita, la evaluación recoge información con una doble función: “En primer lugar, para suministrarla al alumno, a fin de que a partir de la toma de conciencia sobre los errores detectados pueda reconstruir las nociones y por eso hablamos del error constructivo (se devuelven todos los informes con correcciones explícitas sobre lo que debe ser reconstruido a partir de la reflexión del grupo o del propio alumno).

La segunda función de la recogida de información es la de prever datos al docente sobre su propia práctica para comprenderla, detectar los posibles obstáculos y reconsiderar aspectos que lleven a transformarla”. (PRUZZO, 1991:33).

La evaluación ya no se utiliza para calificar, sino para comprender el proceso enseñanza aprendizaje. De esa manera ayuda a comprender los errores, las prácticas; como también ayuda a detectar las falencias y debilidades de los alumnos y alumnas para luego

rectificarlos en bien de la educación de los niños y niñas, a la vez los alumnos tomen conciencia del conocimiento que están recibiendo para un futuro mejor.

Alejandro Tiana, señala acerca de la evaluación lo siguiente: “De acuerdo con estas nuevas perspectivas, parece indudable que la evaluación puede realizar una importante contribución a la mejora de la educación, a través del seguimiento permanente y riguroso de los efectos producidos por los procesos de cambio que tienen lugar en los sistemas educativos”. (TIANA, 1996).

Actualmente en la evaluación se ha de dar un paso más. La evaluación no puede ser un tema periférico como le llama Litwin (1998), sino que ha de ser una parte del contenido curricular de aprendizaje.

Es necesario, que el estudiante aprenda a evaluarse desde una perspectiva objetiva y válida, es preciso que conozca técnicas que puedan ser transferidas o adaptadas en distintas situaciones de aprendizaje directa o indirecta, es necesario que las aprenda incluso a través de su propia vivencia y a través de ella sea consecuente en su aprendizaje. Valga la redundancia es menester priorizar un auto aprendizaje crítico y constructivo del educando.

En estos tiempos, el aprendizaje y la evaluación deben tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir, sus expectativas, su nivel inicial, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses sus necesidades y proyección futura.

Desde esta perspectiva, el reto de la evaluación es cómo debe plantearse para ser congruente con las teorías que se propugnan para un aprendizaje significativo, en una formación basada en competencias respetando las peculiaridades individuales y culturales del estudiante y sus necesidades.

2.1.9 EVALUACIÓN EDUCATIVA

2.1.9.1 ¿Qué es la evaluación?

La evaluación es uno de los componentes más complejos del Proceso Enseñanza y Aprendizaje (P. E. A.). Está constituida por pruebas, informes, prácticas y tareas, las cuales han sido los instrumentos más comunes para evaluar un logro.

Sin embargo, el uso y abuso de la evaluación se ha deformado, ya que la evaluación, en muchos casos, se ha utilizado como instrumento de venganza, de represión, de desquite o de tortura.

Por otro lado, existe la tendencia a utilizar los términos “valorar”, “medir”, y “acreditar” como sinónimos de evaluación.

Ante esta perspectiva es necesario establecer, primero, la diferenciación de estos términos y luego integrar la evaluación al proceso de enseñanza – aprendizaje, lo cual nos permitirá formular una serie de principios significativos que regularán la evaluación a lo largo del proceso de formación del estudiante, en un determinado ámbito educativo.

Tampoco debemos perder de vista que cuando el estudiante sea evaluado, debe tomarse en cuenta todas sus potencialidades: la evaluación tiene que considerar sus conocimientos, sus habilidades y sus actitudes.

A continuación destacamos la diferenciación de los términos:

Valoración: La valoración es un proceso ontológico de elementos analíticos, sintéticos, objetivos y subjetivos que pueden participar o no en la evaluación. Es, para Dewey, un acto emocional.

Medición: La medición es una simple descripción cuantitativa en la que se establecen grados de comparación mediante la utilización de instrumentos, es decir; la medición consiste en comparar la evaluación numérica de una cualidad con la unidad o escala que sirve como parámetro o base de referencia.

Acreditación: La acreditación es el acto de criticar los conocimientos conforme a una necesidad institucional.

Evaluación: La evaluación es un proceso sistemático, gradual y continuo que conlleva el análisis técnico de situaciones y la emisión de un juicio crítico de valor. Es, para Dewey, un acto intelectual.

Finalmente, la evaluación es uno de los componentes más importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en las próximas temas vamos a profundizar su diagnóstico, proceso y su diseño.

2.1.9.2 ¿Qué significa evaluar la educación?

Con frecuencia, en el mundo de la educación utilizamos la palabra “educación” para designar acciones y procesos completamente distintos entre sí. Sin ir más lejos, el uso que hacemos del concepto es diverso, desde el tradicional examen, hasta la evaluación de políticas educativas, pasando por los test psicométricos.

Toda evaluación se rige sobre una masa de información acerca del objeto evaluado;

Toda evaluación se utiliza para tomar distinto tipo de decisiones que implican cambios en el objeto evaluado;

Toda evaluación lleva implícitas determinadas valoraciones acerca del objeto que se evalúa.

Por otra parte, también se usan indistintamente los objetivos “educacional” y “educativo” para calificar de qué tipo de evaluación estamos hablando.

Cada modelo de evaluación da énfasis en cada forma de evaluar, para algunos autores asocian lo “educativo” de la evaluación con los aportes que ésta puede hacer dirección al perfeccionamiento, progreso o mejora de un programa, de una institución o de un proyecto.

Detrás de esta asociación, subyace una equiparación entre la acción de evaluar y la de educar, en el sentido de conducir en una dirección considerada positiva.

Por ello, decir “evaluación educativa” remite a un modelo específico de evaluación que se propone mejorar el objeto evaluado o, sea éste o no un objeto ligado al campo de la educación. Por ejemplo, según esta definición, también es evaluación educativa aquella que evalúa el funcionamiento de una organización que presta servicios financieros (un banco) o de recreación (una colonia de vacaciones), siempre que persiga el fin de su mejora.

2.1.10 TIPOS DE EVALUACIÓN

Los tipos se dan en el proceso, son secuenciales en el sistema general.

2.1.10.1 Evaluación de contexto

Es el estudio básico que se efectúa para determinar los aspectos significativos de población, recursos, potencialidades, necesidades, problemas, limitaciones, en un ambiente determinado, para posibilitar una adecuada toma de decisiones en la determinación de los objetivos educativos.

El diagnóstico o perfil situacional persigue estos fines.

Medio ambiente: Aspectos: geográfico, económicos, sociales, culturales, políticos.

Recursos: humanos, financieros, materiales.

Organizativo: Institucionales.

Esta evaluación es esencial para la diversificación curricular en tanto aclara el contexto de aprendizaje del alumno; vale decir, para comprenderla como parte de un mundo familiar y social particular, valorar su cultura, problematizar sobre los factores socioculturales que influyen en la escuela, conocer los aspectos del aula: físicos (distribución de espacio, mobiliarios y materiales educativos disponibles), interactivos (distribución de roles en el grupo, comunicación, actitudes) y los referidos a la práctica educativa (análisis, objetivos y competencias, metodología, organización, coordinación y ejecución de actividades); y conocer la estructura y funcionamiento del centro educativo.

2.1.10.2 Evaluaciones de entrada:

Permite conocer si los participantes cuentan con los prerrequisitos (conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, etc.) establecidos para el inicio del proceso educativo. Permite saber si los alumnos ya lograron algún(os) objetivo(s) que se busca a fin de seleccionar adecuadamente las acciones educativas. Ésta, también, es conocida como Evaluación Diagnóstica o Evaluación Inicial.

Las interrogantes a la que contesta son: ¿Cuál es el nivel de rendimiento actual de cada alumno en relación a la jerarquía de objetivos que se propone para su grado de estudios? ¿Qué actividades de aprendizaje son las más adecuadas para tal o cual alumno? ¿Cuáles son los problemas de aprendizaje que tienen los alumnos?

Prerrequisitos: habilidades, Aptitudes, Actitudes.

Objetivos de la nueva acción educativa: Conocimiento-Habilidades-Actitudes-Aptitudes

Este tipo de evaluación permite: Reconocer y valorar el lenguaje del estudiante. Diseñar programas para nivelar el aprendizaje de los alumnos que no tienen los prerrequisitos. Ajustar el nivel de competencias previstas en la programación y otros aspectos de la enseñanza.

Los instrumentos para el caso son la ficha integral del alumno, los registros de evaluación y la lista de cotejos. Considerando el caudal de vivencias del estudiante es necesario capitalizar sus ideas, experiencias y lenguaje.

Consecuentemente, se debe enseñar al estudiante a partir de lo que él ya sabe y no de cero, como negando sus conocimientos.

2.1.10.3 Evaluaciones de proceso

Gradualmente integra la información proporcionada por las evaluaciones de contexto, de entrada y final, con el propósito de explicar la presencia o ausencia de logros y reajustar las acciones.

Este tipo de evaluación consiste en el acompañamiento oportuno que hace el profesor a las experiencias del estudiante, para tomar en cuenta el ritmo de avance de cada uno de ellos, adecuar las estrategias metodológicas del proceso enseñanza – aprendizaje, acepta que cada alumno está en su propio nivel, que necesita su propio tiempo y ritmo para avanzar en sus elaboraciones y que éste no puede ser el que marque un programa preestablecido por la escuela.

Es llamada también Evaluación de Desarrollo o Evaluación Formativa. Tiene dos aspectos fundamentales: retroalimenta al alumno y al docente y descubre los problemas en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Busca dos objetivos específicos:

1. Determinar el grado de influencia de las acciones y recursos (humanos, financieros, materiales, organizativos, etc.) en la consecución de los objetivos.
2. Presentar evidencias acerca de la validez de las acciones del proceso educativo, comparando los logros alcanzados al término del proceso con los propuestos al inicio del mismo.

2.1.10.4 Evaluación final:

Se realiza al término del proceso educativo para determinar si los objetivos fueron o no logrados, cuáles de ellos y en qué medida; a fin de considerarlos en la reprogramación de las acciones educativas próximas.

Esta evaluación también es conocida como Evaluación Sumativa o Evaluación Acumulativa, y tiene la posibilidad de decidir si el estudiante aprueba o no la materia.

Tiene lugar al final de una fase de aprendizaje, proyecto o unidad de aprendizaje, los cuales pueden ser usados con diferente duración.

Consiste en confirmar el logro de una competencia prevista calificándola según un código establecido. Con esto no se trata de comparar los logros de los alumnos menos capacitados con los más hábiles, sino más bien de apreciar el esfuerzo desplegado por cada estudiante desde el inicio del proceso hasta el final del aprendizaje.

2.1.11 PATOLOGÍA GENERAL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

El desarrollo curricular, en cualquiera de sus niveles está recorrido por un proceso evaluador de triple naturaleza: La evaluación diagnóstica, la evaluación procesual y la evaluación de término. En el buen entendido de que el proceso es circular, no meramente lineal, dinámico en su entraña.

La toma de decisiones, inicial o de proceso, nace de una valoración precisa y de un análisis del planteamiento, de la acción, del contexto y condiciones de la misma y en su caso de los resultados.

En el complejo mundo de la educación, por tantos motivos particular y cambiante, se realizan diversos procesos evaluadores del currículum, que están afectados de las patologías más diversas.

Cada uno de los desórdenes que afectan a este proceso (en el marco de referencia macro curricular = sistema, meso curricular = centro y micro curricular = aula) puede ser estudiado en sus signos, en sus síntomas y en su fisiopatología, es decir, en el mecanismo por el que se produce esa “enfermedad”.

Se habla de patología general porque interesa el estudio global que sienta las bases de cualquier posterior subdivisión analítica, además hablar de patología social (término introducido por la escuela organicista) de la evaluación, ya que se trata de desórdenes de procesos que afectan a grupos y a relaciones entre individuos.

La evaluación (tanto la de carácter funcional como la investigadora) puede ser manejada para servir los intereses del evaluador; ya que éste puede llamar “evaluación” a la operación que desee, puede evaluar aquello que le interese, en las formas y momentos que determine, con los instrumentos que considere oportunos y – desde luego – para utilizarla en los fines que su particular interpretación aconseje.

El poder que proviene del proceso evaluador es tan grande que permite atribuir causalidades arbitrariamente, catalogar éticamente, justificar decisiones y clarificar realidades.

La apariencia de rigor se convierte en una amenaza de perfiles contundentes. Los ribetes científicos disminuyen la capacidad de crítica y prestan un peligroso aval. Si entendemos / practicamos la evaluación como un proceso difícilmente podrán ser discutidas las conclusiones. “este alumno ha suspendido”, “este centro escolar es malo”, “esta experiencia educativa es excelente”, “esta actividad tiene que desaparecer”, “estas personas tienen que ser excluidas”

Los criterios que se aplican para la evaluación no siempre se ajustan a patrones rigurosamente elaborados. Y así, una reforma puede considerarse “buena” porque aumenta el número de los conocimientos de los alumnos, un centro puede etiquetarse como “estupendo”

porque aprueba la selectividad un porcentaje alto de alumnos presentados y un alumno es considerado “excelente” porque ha contestado correctamente a una prueba objetiva.

Más aún, de una evaluación superficial pueden nacer explicaciones explícitas / implícitas que consagran una determinada realidad, estableciendo nexos causales gratuitos. “Este alumno se suspende porque no estudia”, “ese programa de renovación no funciona porque los profesores son incompetentes”, “ese centro tiene eficacia educativa porque posee grandes instalaciones” (...). La patología que afecta a la evaluación atañe a todas y cada una de sus vertientes: por qué se evalúa y para qué), quién evalúa, cómo se evalúa, para quién se valúa, cuándo se evalúa, qué se evalúa, a quién se evalúa, con qué criterios se evalúa, cómo se evalúa la misma evaluación.

Algunas patologías lo son en cuanto hipertrofian un aspecto o dimensión que, planteado su justa medida, sería positivo. Valorar los conocimientos, por ejemplo, no es un error, pero sí lo puede ser el valorar exclusivamente, obsesivamente, los conocimientos, sin tener en cuenta su naturaleza, su importancia, su interés, su adecuación, su coordinación con otros conocimientos.

Otras patologías se deben a la atrofia de funciones que son consustanciales con un estado de salud educativa. No se desarrolla, por ejemplo, un tipo de evaluación democrática en la que tanto el proceso de evaluación como el manejo de la información resultante sean responsabilidad directa de los protagonistas de la experiencia educativa.

Hay también carencias, disfunciones la gravedad de la anomalía dependerá, en parte, de su misma naturaleza y desde luego, de su intensidad. A continuación desarrollamos algunas patologías de evaluación educativa:

1. Sólo se evalúa al alumno

En este sentido sí es protagonista el alumno. Se la examina siguiendo una temporalización determinada. Se le dan los resultados, prácticamente inapelables y, en general, se le considera el único responsable de los mismos.

No parece concebirse el currículum sin la evaluación del alumno, pero sí sin la evaluación genérica de aquél. Los argumentos – cargados de lógica – que se utilizan para avalar la

ineludible necesidad de la evaluación del alumno no se aplican a otros elementos del currículum.

A cada alumno se le signa en el expediente un valor numérico (al menos, cuantificado) que parece ser de su exclusiva responsabilidad. La calificación del alumno – para muchos padres, profesores y para los mismos alumnos – es el resultado de su capacidad y su falta o derroche de esfuerzos. En el caso de fracasar; será él quien deberá pagar las “consecuencias”. Sólo él deberá cambiar. Lo demás podrá seguir como estaba. La evaluación se convierte así en un proceso conservador.

La distinción socorrida de evaluación suficiente y evaluación satisfactoria viene a poner de manifiesto otro flanco de la patología. Porque se utiliza como criterio referencial fáctico la consecución de unos conocimientos mínimos (será el profesor quien lo compruebe según sus particulares criterios), estableciendo en la gama de puntuaciones una comparación con el resto de los escolares a todas luces discutible.

¿Qué es lo que se ha comparado para colocar a los individuos en la escalera de suspensos / aprobados / notables / sobresalientes / matrículas...? No se sabe si se comparan las capacidades de los sujetos, los esfuerzos realizados, los conocimientos adquiridos..., o la suerte de la que han gozado. Lo cierto es que la etiquetación que nace de la evaluación educativa figura estampada en impresos, debidamente rubricada por la autoridad académica y refrendada por los sellos oficiales.

Este ejercicio enmascara una injusticia grande, no sólo por la arbitrariedad de asignación, por el capricho atributivo (agravado por la apariencia de rigor científico), sino por la desigualdad radical de condiciones naturales y contextuales. Partir de situaciones desiguales y pretender comparar los resultados utilizando los mismos raseros de una fórmula radicalmente injusta de ejercitar una aparente justicia.

Lo cierto es que, en este mecanismo, sólo se incluye al alumno, quiera o no; muchos responsables del proceso educativo quedan sin esa consideración evaluadora y sin las consecuencias que llevaría aparejadas.

2. Se evalúan solamente los resultados

Los resultados han de ser tenidos en cuenta dentro del proceso evaluador. Pero no solamente los resultados. Los presupuestos de los que se parte, las condiciones que se tienen, las estrategias que se ponen en marcha, los procesos que se desencadenan, los ritmos de consecución, la proporción rendimiento /esfuerzo..., son también elementos que deben evaluarse. No sólo porque la consecución / no consecución de unos resultados (y el grado de su logro) está supeditada a aquellos factores sino porque ellos mismos constituyen el objetivo de la mirada evaluadora.

En definitiva, no sólo importa qué es lo que se ha conseguido, sino cómo, a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con cuántos esfuerzos, a qué costa, para qué fines...

Analizar sólo los resultados obtenidos es, cuando menos, parcial. Y la parcialidad suele ir acompañada de imprecisión y de tergiversaciones.

3. Se evalúan solo los conocimientos

El proceso de enseñanza / aprendizaje se realiza sobre un cuerpo de conocimientos más o menos estructurados, más o menos interesantes, más o menos conexiones con la práctica, más o menos “autónomos” (los grados de libertad del currículum pueden ser variables). No se puede aprender en el vacío.

Cuando hablamos de “aprender a aprender” – dejando al margen los conocimientos – estamos haciendo meras piruetas mentales.

Aprender a aprender es un slogan tan utilizado como desprovisto de sentido real. Porque sólo se aprende aprendiendo.

No se puede, pues, rechazar el aprendizaje de contenidos. Porque son necesarios para articular el pensamiento, para adaptarse a la realidad y para poder manejarla.

Otra cosa es la selección de los contenidos, su articulación, su significación de organizadores del pensamiento.

Ahora bien, limitarse a la evaluación de conocimientos supone un reduccionismo escandaloso. Existen otra serie de pretendidos logros (véase cualquier formulación

curricular, véase incluso la legislación de cualquier rango que defina objetivos educativos del sistema) que no se contemplan debidamente en el proceso evaluador: actitudes, destrezas, hábitos, valores.

Una persona que adquiriese un abundante caudal de conocimientos para mejor destruir / oprimir a los otros, un alumno que llenase su cabeza de conocimientos pero que odiase la sabiduría, un individuo con gran almacén de datos en la cabeza pero incapaz de comunicarse..., no estaría auténticamente formado.

Luego veremos que la evaluación de estas otras facetas no es tarea fácil. Muchos profesores no tienen conciencia profesional de que se trata de aspectos educativos relevantes. Otros no conocen las formas de acercarse a una evaluación adecuada a los mismos.

La administración, conocedora de esas limitaciones, nacidas de una deficiente formación del profesorado, desconfiando de que puedan realizar espontáneamente estas tareas, pretende implantarlas a golpe de “BOE”. Es más barato que una larga y concienzuda formación. Pero es totalmente ineficaz. ¿De qué sirvió implantar la evaluación continua cuando los profesores seguían instalados en sus viejas prácticas evaluadoras? Sencillamente, para repetir continuamente aquellas prácticas de evaluación memorística.

4. Solo se evalúan los resultados directos, pretendidos

La puesta en marcha de muchos proyectos curriculares que siguen un criterio de encadenamiento lineal (objetivos propuestos – contenidos – métodos – evaluación de objetivos propuestos) no tiene en cuenta la evaluación de aquellos efectos laterales, secundarios, imprevistos. Estos efectos existen, casi inevitablemente. Y, en ocasiones, son mucho más importantes que los resultados buscados directamente en el proyecto.

La pretensión de que el alumno adquiriera un elevado nivel de conocimientos, ejercida de manera despótica, puede engendrar una eversión hacia el estudio muy perjudicial.

La pretensión, en algunos centros religiosos, de que los alumnos adquirieran una práctica religiosa acendrada, llevó a muchos a una postura de rechazo y resentimientos hacia lo religioso.

Lo mismo habría de decirse de un centro o de una reforma. El resultado directo del programa es evaluado, pero sin tener en cuenta los efectos secundarios (llamémosles así, aunque en ocasiones tengan mayor relevancia que los buscados) que se han generado.

Introducir una mejora en un centro puede suponer, quizás, el enfrentamiento entre dos sectores del claustro o el enrarecimiento de las relaciones entre la dirección y entre los profesores. Bien es cierto que los efectos secundarios, en un momento incontrolable e imprescindible, no deben frenar la innovación o la implantación de un programa seriamente estudiado. Lo que decimos es que la evaluación del mismo debe tener en cuenta tanto los resultados que se buscaban como los que se hayan provocado que a lo largo del desarrollo curricular.

5. Solo se evalúan los efectos observables

Existen efectos que no son directamente observados. Estos – buscados o no- suelen pasar inadvertidos a los ojos del evaluado.

Los modelos de evaluación basados en la programación por objetivos operativas (Pager, 1972; Bloom, 1972; Proppham, 1975) exigen un modelo correlativo de evaluación que descansa sobre la aplicación de instrumentos de comprobación de carácter experimental.

Se podía objetar que no es posible evaluar los efectos no observables. No es así. Lo no observable no es equivalente a lo que no existe. Al menos, desde una concepción del proceso evaluador que pretenda profundizar en la entraña educativa.

Eisner (1981) dice que la mayoría de los aprendizajes que realiza el alumno en la escuela no se hallan programados en el currículum explícito.

Las limitaciones mitológicas que impone una concepción experimentalista de la evaluación no deben hacernos olvidar todo el bloque del iceberg curricular que permanece por debajo de la superficie de las aguas.

Expresivamente un modo de evaluación más exigente, más riguroso, más ambicioso el que, paradójicamente, nos lleva a explorar otras capas que no son reconocibles “a simple vista” o a golpe de mediciones pretendidamente objetivas.

Estas dimensiones de la evaluación exigen, eso sí, la utilización de técnicas de exploración adecuadas al intento de llegar a descubrir e interpretar lo oculto del currículum y de sus resultados.

6. Se evalúa principalmente la vertiente negativa

En la práctica habitual del docente la evaluación está marcada por las correcciones. El mismo lenguaje descubre la actitud predominante: “corregir” significa “enmendar lo errado”. El subrayado de las faltas de ortografía es mucho más frecuente que la implícita valoración de las palabras bien escritas. Sirva esta anécdota punto de referencia para referirnos a esa actitud no solamente mala por negativa sino por parcializante.

Una evaluación rigurosa requiere un tratamiento holístico de los fenómenos y de los productos. La comprensión de un proceso adquiere sentido un análisis estructural y estructurante en el que la interconexión de todos los elementos permite la explicación y el significado.

El desequilibrio de perspectiva hace que la escuela este más atenta a los errores que a los aciertos de los alumnos y que los equipos de valoración externa se aprestan más a describir problemas y deficiencias que a resaltar valores y logros.

Además de factores actitudinales, pueden influir en esta dinámica selectiva la mayor facilidad que existe de describir la tensión que la calma, el error que el acierto, la guerra que la paz...

7. Solo se evalúa a las personas

Es un error “someter” a los alumnos o a los profesores de un centro o a los coordinadores de una reforma a una evaluación conclusiva (lo cual encierra juicios de valoración, no meras descripciones de actuación) sin tener en cuenta las condiciones, los medios, los tiempos, los contextos en que se mueven.

Cronbach (1963) distingue tres grandes áreas sobre las que la evaluación toma decisiones: el material de instrucción, los individuos y la regulación administrativa. No son sólo los individuos los responsables de un proceso o de un resultado. Hay que contemplar cuáles son

los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan y los márgenes de autonomía real con que cuentan.

Los mecanismos de atribución pueden hacer descansar en el sistema, en la carencia de medios, en la presión de los programas oficiales, en la mala organización de los centros, en la irracionalidad de los calendarios..., toda la responsabilidad de un proceso educativo. Estos condicionantes / estimulantes existen. Hay que tenerlos en cuenta a la hora de la evaluación. No solamente como coadyuvantes del intento educativo, sino como elementos que pueden ser modificados y / o mejorados para un posterior desarrollo.

8. Se evalúa descontextualizadamente

Bertalanffy (1976 - 1978) plantea la necesidad de tener en cuenta un contexto amplio cuando se pretende comprender la realidad de un sistema actuante.

Pretender dar significado a la actuación de un alumno desde la óptica y el código del evaluador, prescindiendo de las claves de interpretación del contexto, es vaciar el contenido de la realidad (Oates, 1975).

Encasillar un centro dentro de la plantilla elaborada por el evaluador con unos criterios genéricos de pretendida validez, es negarse a entender todo lo que sucede en el mismo.

Una calificación sobresaliente puede ser considerada “algo despreciable” en un contexto determinado. Una clase indisciplinada puede estar en el eje de la admiración de la mayoría de los alumnos de un centro. Una experiencia pedagógica “modélica” puede ser valorada en su contexto de forma negativa...

Si el evaluador, en aras de una pretendida objetividad, busca la creación y realiza la aplicación de instrumentos de medida fiables y válidos técnicamente y no tiene en cuenta la realidad viva, compleja y dinámica de ese todo, de ese sistema organizativo que tiene en sí mismo los códigos sintácticos y semánticos, se verá enredado en un caudal de datos muertos y desprovistos de auténtico significado.

La actuación de un alumno podrá ser atendida ni interpretada justamente (con justeza y con justicia) en el marco de innumerables redes codificadoras que se producen en el sistema del aula que, a su vez, está es conexión en el sistema del centro que, a su vez...

“La optimización de un sistema es posible, siempre y cuando nos acerquemos a las peculiaridades específicas de la estructura y comportamiento de cada sistema, y en función precisamente de ese conocimiento específico” (Pérez Gomes, 1985).

9. Se evalúa cuantitativamente

La pretensión de atribuir números a realidades complejas es un fenómeno cargado de trampas en el área de la educación.

En las calificaciones escolares utilizamos escalas nominales, ordinales y de razón. Un aprobado es distinto de un suspenso, un 5 es una nota inferior a un 8, un 6 es el doble de un 3. Parece que todo está claro, que todo es muy preciso.

El peligro de la evaluación cuantitativa no es solamente la impresión sino –y sobre todo- la apariencia de rigor.

“La asignación de números de una manera mecánica, como es común en los procedimientos cuantitativos, no garantiza la objetividad” (Cook, 1986). Pero, como aparentemente tiene objetividad, genera en los usuarios y destinatarios una tranquilidad mayor que mata las preguntas más hondas.

Algunos padres de alumnos que reciben informes sobre la marcha de sus hijos, con la expresión “Progresó adecuadamente”, preguntan a sus profesores: “Progresó adecuadamente, ¿equivale a un 8 de antes?” La puntuación parece un lenguaje más claro. Engañosamente más claro. El padre tiene, además, el punto de referencia de otros alumnos que tienen puntuaciones de 36, 45, 60, 70. También el profesor puede sentirse más “seguro” después de estampar sobre la prueba objetiva, corregida con una fórmula matemática ($P = A - E / N - 1$), el número exacto, con decimales, correspondientes a la calificación. Además, puede establecer claramente, matemáticamente, la línea divisoria del apto/ no apto.

El alumno, con este procedimiento calificador, sabe lo que tiene que estudiar, cómo tiene que estudiarlo y – después de la calificación -sabe cuánto ha aprendido.

El problema, además del que entraña la pretendida objetividad de esas puntuaciones, estriba en que la luz cegadora de esa “claridad” no deja ver cuestiones más importantes:

- ¿Cómo aprende el alumno?
- ¿Cómo relaciona lo aprendido?
- ¿Cómo inserta los nuevos conocimientos en los ya asimilados?
- ¿Para qué le sirve lo aprendido?
- ¿Ha disfrutado aprendiendo?
- ¿Estudiaría “esas cosas” por su cuenta?
- ¿Tiene ganas de aprender cuando terminan las pruebas?

10. Se utilizan instrumentos inadecuados

En una recopilación de instrumentos en curso para la evaluación de centros escolares (Plaza, 1986), se ha podido comprobar que la casi totalidad tiene una configuración estática, anecdótica, aséptica, cuantificadora, descontextualizada.

Los cuestionarios, escalas de estimación listas de control plantean el interrogante de la triple adecuación realidad-percepción–interpretación, interpretación-expresión. Se añade a esta problemática la complejidad de la explicación de los datos cuantificados. Valorar con 3 puntos sobre 10 el funcionamiento de la biblioteca del centro nos deja en la duda de si la baja puntuación se debe a algunas de estas causas o a otras posibles.

- No hay libros.
- No está actualizada la documentación.
- No existen ficheros que permitan la localización rápida y fácil.
- No existen locales.
- No hay tiempo para su apertura.
- No existe personal que atienda.
- No hay afición por la lectura
- Los libros no tienen interés para los alumnos.
- No están informados los alumnos de sus normas de funcionamiento.

- Existe mucho ruido y es difícil la concentración.
- El bibliotecario es una persona indeseable.
- Este mal visto entre los alumnos acudir a la biblioteca.

Decir que el 48 por ciento de los profesores valoran con una medida de 3 puntos el funcionamiento de la biblioteca, es un modo de esconder, bajo la cifra porcentual, las innumerables causas que han llevado a los opinantes a conceder una puntuación.

Ese modo de evaluar hace difícil la comprensión de la realidad, su interpretación y obviamente, la posibilidad de efectuar mejoras que solucionen los problemas o potencian los aciertos. Lo mismo sucede en el aula. Un instrumento de valoración “objetivo” no puede estar más cargado de subjetividad/arbitrariedad. He aquí una escala de ambigüedad que no siempre es tenida en cuenta:

¿Lo que aparece en el currículum como contenido mínimo es lo realmente importante, valioso, interesante...?

¿Lo que ha seleccionado el profesor para la prueba es significativo de lo que el alumno tenía que aprender?

¿Lo que pregunta el profesor es exactamente lo que quiere saber sobre lo que ha aprendido el alumno?

¿Lo que el alumno lee es lo que el profesor ha querido preguntar?

¿Lo que responde él es exactamente aquello que sabe sobre la cuestión?

¿Lo que interpreta el profesor es lo que el alumno realmente ha expresado?

¿La valoración corresponde a lo que el profesor entiende que ha expresado el alumno...?.

Nada digamos de la dificultad de mejorar el aprendizaje a través de ese tipo de pruebas. A lo sumo, el alumno prestara atención al mejor modo de contestarlas en próximas ocasiones. Lo cual es distinto al propio proceso de enseñanza / aprendizaje

Existe otra complicada cuestión en la aplicación habitual de ese tipo de pruebas “objetivas” bajo el pretexto de que zonas justas, ya que “miden” a todos por igual. Lo cierto es que no

existe mayor arbitrariedad que la de querer “medir” de la misma forma a las personas que son radicalmente diferentes. Así, un alumno tímido no deseara realizar una entrevista ó examen oral. Quien no se expresa bien por escrito, preferirá una prueba...

La naturaleza de la prueba lleva dentro de sí un componente sesgado de valoración, independientemente del tipo de contenidos que plantee y de su forma de presentarlos.

11. Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza / aprendizaje

El camino es circular, no rectilíneo y unidireccional. Se evalúa como se enseña y se enseña cómo se evalúa. O más bien, se estudia para la evaluación. De tal forma que es este proceso el que dirige el aprendizaje. Los alumnos estudian para el examen. No solo en función de ese momento sino “de forma” que les permita hacer frente al mismo con suficientes garantías éxito.

Si el examen consiste en una prueba objetiva de Verdadero-Falso, estudiara de forma distinta que si se le anuncie una prueba de ensayos o si se le exige un diseño creativo. Es más, los alumnos trataran de acomodarse a las expectativas del profesor, a sus códigos llevará.

La incoherencia se establece cuando se quiere realizar un aprendizaje por comprensión y se realiza luego una prueba de carácter memorístico, rígido y repetitivo.

Un proceso de enseñanza basado en la explicación oral se cierra con un modelo d examen escrito. Un modo de trabajo asentado sobre el grupo concluye en una evaluación individual.

Un proceso de enseñanza/ aprendizaje teóricamente asentado sobre el desarrollo integrado del individuo, acaba con una evaluación exclusivamente preocupada por los conocimientos al incluirse con una evaluación que va mucho más allá de lo que se ha trabajado.

En el área de la didáctica se puede rizar el rizo al exigir el profesor la realización de una prueba objetiva por la diseñada sobre el tema: “Importancia, necesidad y valor del proceso de auto evaluación en la enseñanza.

12. Se evalúa competitivamente

Creo que una de las ventajas que encierra el enfoque cualitativo es el afinar la sensibilidad del evaluador ante los procesos.

El auténtico significado de un proceso educativo se encuentra en el análisis de todos los elementos que lo integran y que lo circunscriben. Pero no en el contraste, comparación y competencia con otros procesos similares, diferentes o antagónicos.

La evaluación habitual del alumno parece cobrar sentido en la comparación y la competencia. Para algunos padres, profesores y los alumnos importa el cuánto de aprendizaje. Y que ese cuánto esté por encima de. El carácter positivo que se pretende dar a la evaluación en algunos ámbitos educativos, se trastoca frecuentemente en una burda o camuflada contienda. “Saber más que”, “saber menos que” son puntos de referencia cruciales.

Lo mismo sucede con la evaluación de centros. La valoración cuantitativa es propensa a la. Las escalas tienen en ella su justificación más evidente. Éste es un centro “mejor” porque ha obtenido en la evaluación más puntos que otro.

La localización de la mirada se sitúa en el exterior del proceso mismo, con el agravante de que se establecen comparaciones arbitrarias ya que pocas veces se parte de condiciones, medios, historia, personas y fines similares.

Por otra parte, es frecuente justificar la comparación con el pretexto de que sirva de estímulo y emulación. Durante toda la enseñanza primaria y secundaria tuve que trabajar con émulo. Cada alumno tenía un compañero que era un competidor. Con él había que medirse. El éxito consistía en aventajarse.

Se desvía la atención del auténtico proceso de aprendizaje de cada individuo, de cada aula, de cada centro. Y si es posible pensar que el “ganador” se sentirá satisfecho y el “perdedor” estimulado, no es menos imaginable que el primero se sienta ridículo y estúpidamente orgulloso, y el segundo humillado.

En las evaluaciones que he visto realizar sobre los profesores (por sus alumnos), siempre he visto solicitar y exigir cautelas para que los resultados no se hiciesen públicos a través de escalas valorativas. “No se trata de establecer comparaciones”, se dice. Los profesores no consideran positivo que se publiquen unas listas donde unos aparecen como los mejores y

otros como los peores. Pero colocan, sin ambages, las calificaciones escalonadas de sus alumnos, muy bien matizadas con decimales.

13. Se evalúa estereotipadamente

Los profesores repiten una y otra vez sus esquemas de evaluación. Cada año los alumnos se preocupan de saber cuál es la costumbre evaluadora del profesor.

De forma casi automática, el profesor repite sus fórmulas. Ni siquiera negocia con los alumnos el planteamiento habitualmente practicado. Al comienzo del curso fija el número, el momento, la forma y los matices.

¿Ha sometido a evaluación sus propios mecanismos de evaluación? No de una manera rigurosa. Cuando ha pensado en ello ha sido para confirmar los estereotipos.

En un curso con cinco asignaturas un alumno deberá “someterse” a cinco proyectos diferentes de evaluación. Los profesores evalúan de formas muy diferentes cursos en que imparte docencia, evalúa de una forma idéntica.

Se multiplican los trabajos sobre evaluación, pero no son los protagonistas –los propios profesores- los que emprenden esta labor. Stenhouse (1984) dice que lo que mejora la acción educativa no es tanto la investigación sobre los profesores sino la de los profesores que analizan su propia actividad.

En los centros, la mecánica de la confección de las Memorias tiende a convertirse en pura rutina. Y, en la medida en que se establezcan pautas “generalizables”, estas rutinas serán similares en casi todos los centros. Tan similares como inútiles.

14. No se evalúa éticamente

Además de los problemas técnicos, acechan al proceso evaluador numerosos conflictos de carácter ético.

La evaluación puede convertirse en un instrumento de opresión. ¿Qué sucedería en las aulas si el profesor estuviese desprovisto del “arma” de la evaluación? Cuando se articula un proceso de enseñanza/ aprendizaje sobre el resultado de la evaluación –más que sobre la riqueza y la profundidad del saber – se corre el riesgo de la manipulación y el sometimiento

del alumno. La “hora de la verdad” no es la del aprendizaje sino la de la evaluación. Cuando es el profesor quien lo decide todo respecto a este momento decisivo, todo el poder descansa en sus manos.

La evaluación ha sido un instrumento de control, de amenaza e, incluso, de venganza, respecto a algunos alumnos que se han permitido ejercitar el derecho a la crítica, a la discrepancia o la indisciplina.

Cuando, apoyándose en la evaluación, se establecen nexos causales poco rigurosos, habrá que pensar cuáles son las intenciones y los intereses que motivan la manipulación.

En la evaluación institucional se plantea numerosos problemas de carácter ético. Uno de ellos es la confidencialidad de los informes ¿De quién son los datos? ¿Para quién son los datos? No puede rebelarse el contenido de los informes identificables, tanto por lo que respecta al emisor como al destinatario de los juicios.

La independencia de los equipos que realizan evaluación externa al servicio de la Administración o de entidades que financian los proyectos, no siempre está garantizada. John Elliott, Helen Simona y Savel Kousner insisten (Elliott et al., 1986) en la necesidad de conseguir la independencia de los técnicos frente a las posibilidades exigencias del poder (académico, político, financiero, etc.).

A nadie se le oculta que una evaluación puede ser rígida, condicionada o manipulada al servicio de unos intereses determinados, o de unas decisiones pretendidas, o de unas decisiones pretendidas: retirar subvenciones, modificar proyectos, sustituir personas, clausurar centros, cortar experiencias, etc.

15. Se evalúa para controlar

La evaluación en educación, paradójicamente, no suele ser educativa. No repercute en la mejora del proceso. La evaluación se cierra sobre sí misma, constituye un punto final.

Se habla de “calificación final”. Cuando es justamente un momento más en el momento de la mejora. No se debe confundir control con evaluación, aunque las dos funciones pueden ser necesarias. El poder sancionador de la evaluación no constituye su esencia más rica, más dinámica.

Cuando los profesores se niegan a explicar a sus alumnos (o se muestran reticentes a hacerlo, por pensar que se trata una pérdida de tiempo) de dónde proceden las calificaciones que les han atribuido, están desaprovechando un buen elemento de aprendizaje.

Disparar con los ojos vendados sobre una diana sin saber dónde se ha producido el impacto, hace imposible la mejora de la puntería en ensayos posteriores. Solamente conociendo el resultado se puede mejorar en próximos disparos. Pero, no solamente será preciso conocer y analizar lo que ha sucedido, sino planificar los nuevos procesos en función de aquello que se ha descubierto como fracaso o acierto.

Ese afecto retro alimentador se suele perder en las evaluaciones educativas. Y así, la evaluación que suponen las memorias finales de los centros, en nada ilumina el nuevo proyecto en el curso siguiente.

Los puentes de la eficacia están volados por la falta de análisis, la inercia inveterada y la despreocupación de muchos profesionales.

El mundo educativo está lleno de situaciones en las que no se aprovecha esta riqueza potencial que lleva en su interior el proceso evaluador. Los profesores / alumnos repiten los mismos errores casi con obstinación, los cursos que finalizan una especialidad en nada benefician con el análisis de su historia a los cursos siguientes, los centros no aprenden de la reflexión rigurosa sobre su experiencia. “La evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión”, dice, Stufflebeam (1971). Según este planteamiento, cuando la información no repercute en la toma de decisiones, perdería su misma esencia.

La nueva decisión, al ser puesta en práctica, deberá ser también evaluada. Este proceso dinámico, abierto, facilita el cambio y posibilita la mejora.

16. Se evalúa para conservar

Hemos apuntado ya que la evaluación suele cerrarse, sobre sí misma, limitándose a desarrollar una función sancionadora. En este sentido, no impulsa el cambio.

Pero, hay algo más grave, escondido en la patología de su funcionalidad. La utilización de la misma para justificar el statu quo del profesor, de la dirección del centro, de la

Administración Escolar. Si los malos resultados o el mal funcionamiento del proceso se pueden atribuir libremente (arbitrariamente) a quien se quiera, con la apariencia de la objetividad, del rigor científico y del argumento de autoridad del que maneja la evaluación, el “interesado en no cambiar” que, a la postre, tiene en su poder la interpretación de la evaluación, podrá mantener tranquilamente los mismos planteamientos.

Y los cambios introducidos afectarán a las capas y esferas menos comprometedoras, más superficiales y más económicas a la hora de realizar el diagnóstico de la innovación y la estrategia y la temporalización de la misma. Lo cierto es que se evalúa constantemente en la escuela, pero se cambia muy poco.

17. Se evalúa unidireccionalmente

La evaluación tiene sentido “descendente”. El Ministerio “evalúa” a los inspectores, los inspectores “evalúan” a los directores escolares, los directores escolares “evalúan” a los profesores, los profesores “evalúan” a los alumnos. Si bien es cierto que en la parte más baja es donde se nota el peso de esa función.

No se produce una evaluación en sentido “ascendente”. Ni, desde luego, en sentido horizontal. Un modelo de evaluación democrático supone que los interesados manejan la evaluación. Deciden sobre ella. Y ellos son los que dicen lo que piensan, los que analizan lo que hacen.

“Para conocer la realidad de sus significados relevantes hay que sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos y conocer las interpretaciones diversas que hacen de las mismas aquellas que las viven” (Pérez Gómez, 1983).

Sólo la evaluación democrática puede propiciar un cambio en profundidad. Esta evaluación, solicitada o emprendida por la comunidad en cuestión, revierte sobre ella en informes rigurosos, claros y significativos.

No es que la evaluación democrática pueda prescindir de los expertos. Pero no son éstos los que pueden atribuir significado de espaldas al mundo de los protagonistas. Y no son los expertos los que tienen el poder de la evaluación. Los expertos tienen la técnica, pero no las claves de la interpretación ni los resortes del poder pedagógico.

En la evaluación externa sólo la participación directa de los protagonistas podrá dar fiabilidad y validez a la lectura de los signos, a su meta lectura posterior y a su utilización para el cambio. Los que desean conocer el resultado de la evaluación y los que la llevan a cabo son integrantes de un proceso. También por eso la evaluación debe ser democrática (Mc Donald, 1976).

18. No se evalúa desde fuera

Una experiencia educativa necesita la evaluación externa para poder realizar una mejora sustantiva. No hacerlo así significa cerrar el horizonte valorativo y arriesgarse a la miopía y a la deformación óptica del que mira algo que está sobre sus mismos ojos.

Cerrar el círculo de la planificación de objetivos, métodos, evaluación, desde la exclusiva mirada del protagonista del proceso entraña el riesgo de quedarse atrapado en la propia limitación.

El evaluador externo goza de un punto de vista privilegiado, en cuanto tiene: Una distancia afectiva de la dinámica del resultado.

Unos criterios de independencia respecto al resultado.

Unos puntos de referencia más amplios y complejos.

Una mayor disponibilidad en el tiempo y la dedicación. Esto no quiere decir que se pueda prescindir de los protagonistas de la experiencia, como apuntaba más arriba. Tanto es así, que dentro de la metodología etnográfica de la evaluación es aconsejable la aportación de observación participante.

No decimos que el evaluador externo tenga que ser aséptico o ejercer una neutralidad que ni es posible ni siquiera deseable. El evaluador no solamente mira, sino que busca.

Y para ello ha de interpretar. Y la interpretación necesita unos códigos estructurados en los ejes de una sólida teoría.

19. No se hace autoevaluación

La autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad.

Dice Popper que realizamos más progresos al reflexionar sobre nuestros errores que al descansar en nuestras virtudes.

John Elliott plantea la autoevaluación de los centros como una tarea de investigación en la acción (1986).

Las técnicas de diseño, de explotación y de interpretación y de utilización de esas autoevaluaciones han de ser conocidas, asumidas y llevadas a término por los miembros de la comunidad escolar. ¿Tendría sentido un proyecto de evaluación que no fuese deseado, aceptado y conocido por los protagonistas en la experiencia? Muchas de las reticencias, de los miedos y de los conflictos que provoca una evaluación externa / deben practicar estos procesos auto evaluadores. El profesor debe poner en sus manos los instrumentos precisos para ello. Y ha de negociar con ellos el reparto de las cotas de decisión que lleva consigo la evaluación.

No es aceptable la práctica del juego autoevaluador, en la cual el alumno hace reflexionar y analizar sobre su aprendizaje, pero no puede materializar el resultado en una parcela de las calificaciones.

El profesor suele actuar con muchas reticencias en este sentido, suponiendo que el alumno no se calificara con criterios justos, por falta de objetividad por carencia de referencias exteriores que le sirvan de contrastes.

Contaré una experiencia reveladora al respecto. En un claustro de profesores de un centro escolar oí como los profesores se resistían a practicar la autoevaluación con sus alumnos por considerar que eran “demasiado pequeños, que no tenían capacidad para ello”. Ese mismo día, en un departamento universitario, otros profesores argumentaban que “la autoevaluación de los alumnos no era posible en el ámbito universitario porque no tenían la experiencia de haberla practicado en centros de niveles inferiores”.

Cuando los profesores utilizan estas excusas, no están en condiciones de realizar esa experiencia. Del mismo modo que cuando dicen que el número de alumnos o las condiciones de trabajo y de tiempo les obligan a realizar una evaluación superficial y masiva, no

podemos afirmar con seguridad que con menor número y mejores condiciones harían las cosas de otro modo.

20. Se evalúa “distemporalmente”

Entiéndase aquí el prefijo con su acepción griega (dis = mal), a sabiendas de que la palabra compuesta no debería utilizarse.

Cuando se habla de “evaluación continua” se quiere decir algo que casi nunca se hace. Más bien, ha tenido el efecto contrario, como apuntábamos anteriormente. El deseo de eliminar una mala forma de evaluar (anecdótica, memorística y superficial...) llevó a multiplicar las veces en que esto se hacía.

Porque el núcleo del concepto está más en el cómo que en el cuándo, más en el forma. El concepto exigía una actitud distinta, unos métodos diferentes, un enfoque nuevo. Pero no hace mucho más controles del mismo tipo que los que se hacían.

No se hace, pues, una buena evaluación sincrónica respecto al proceso de aprendizaje o, más ampliamente, de evaluación.

Pero tampoco se hace una adecuada evaluación diacrónica. Entendemos por “evaluación diacrónica” aquella que se realiza a través del tiempo, con una perspectiva temporal que ofrezca nuevos elementos de referencia.

Veamos un ejemplo relativo a la evaluación de centros escolares. ¿Cómo evalúan los ex – alumnos de un centro su experiencia educativa una vez transcurrido uno, dos, tres, cinco años? El “antiguo alumno” tendrá unos elementos de comprobación – constatación que no tiene el individuo que está inmerso en la experiencia. Sabe sí “aquello” sirvió para algo, si le permitió enfrentarse a los problemas.

Además de estas ventajas, se encierra la de una independencia más clara, más firme, más abierta. Ahora puede opinar sin ningún tipo de reticencias.

En este grupo que llamamos ex – alumnos de un centro habrá que integrar a los que – abandonaron de una u otra forma – que les instó a cambiar de centros o a quedarse en la calle.

21. No se hace para evaluación

La evaluación a la que aquí nos referimos se ciñe a cuestiones que van más allá de la simple comprobación. Veamos lo con algunos ejemplos. Un evaluador externo analiza la eficiencia de una institución militar en la formación de sus alumnos. Y puede llegar a la comprobación que realmente existe un buen planteamiento en los métodos que intentan lograr esos objetivos.

Realmente se ha conseguido. Supongamos que esos objetivos “no son deseables”, que esos métodos utilizados “no son éticos” y que esos logros “son contraproducentes para la formación de la persona”.

¿Termina la función evaluadora con el informe de que el funcionamiento es bueno porque se está desarrollando el programa de forma eficaz?

Un sistema educativo de un país totalitario incluye entre sus objetivos la formación de los profesores y de los alumnos en la filosofía y en el proselitismo sectario. Y el análisis del funcionamiento del sistema permite al evaluador comprobar que se están consiguiendo esos objetivos de forma rápida, eficaz y profunda. ¿Termina su tarea al realizar un informe en el que se describa y se analice la eficacia del sistema? entendemos que no.

De alguna manera Scriven (1973) se refiere a esta cuestión cuando diferencia la evaluación de la estimación el logro de los objetivos.

Nosotros pensamos que la “para evaluación” (para = junto a, al lado) supone un análisis de contenidos y un juicio de valor que va más allá de la simple descripción y análisis de la simple coherencia del programa y de la eficiencia del mismo.

22. No se hace meta evaluación

El proceso de evaluación está complejo que ha de ser necesariamente evaluada para poder atribuirle un valor. En cualquiera de sus vertientes puede encerrar numerosas trampas, numerosos riesgos, numerosas deficiencias. Por eso se hace imprescindible establecer criterios que permitan evaluar los mecanismos de evaluación.

No solamente para analizar el rigor del proceso, sino para ver como esa función condiciona lo que se estaba haciendo. Ahora, la evaluación de un programa de convierte en otro elemento que ha de ser evaluado estos actuando como una variedad poderosa que puede distorsionarlo o modificarlo sustantivamente. En esta vuelta de tornillo, pueden aparecer todos los componentes de la evaluación con un nuevo nivel de complejidad: quién meta evalúa, para quién, por qué, cuándo, con qué instrumentos, qué, de qué modo.

Un proceso riguroso de la meta evaluación no sólo permitirá valorar de manera rigurosa los resultados, sino que permitirá tomar decisiones eficaces para mejora el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación.

La evaluación educativa es un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo.

En otro lugar (Santos Guerra, 1988) planteó algunas cuestiones sobre la patología de la evaluación educativa haciendo patente los problemas de las limitaciones, las desviaciones y las manipulaciones de las que puede ser objeto. Planteada en forma negativa, realizada en malas condiciones y utilizada de forma jerárquica, la evaluación permite saber pocas cosas de cómo se produce el aprendizaje y pocas veces sirve para mejorar la práctica de los profesores, y desde luego, el contexto y el funcionamiento de las escuelas.

La evaluación producirá diálogo comprensión y mejora de los programas que se pongan al servicio de los usuarios. No por el hecho mismo de que estén funcionando son buenos, no porque hayan sido implantados con la mejor intención producen los mejores efectos.

Se habla de evaluación refiriéndose a procesos de carácter comparativo aplicados a mediciones de resultados, se llama evaluación a fenómenos de rendimiento de cuentas impuestos por la autoridad, se denomina evaluación al análisis diagnóstico realizado mediante instrumentos que permiten cuantificar los datos, se habla de evaluación cuando se realiza la comprobación de la aprendizaje de los alumnos.

El educador debe ser imparcial, pero no significa que sea aséptico. Una postura desinteresada, no comprometida, distanciada del mundo cotidiano y sus valores es

“moralmente deficiente” (House, 1990). Cualitativa y no meramente cuantificable. Porque los procesos que analiza cuando se trata de programas educativos, son enormemente complejos y la reducción a números suele simplificar y desvirtuar la parte más sustantiva de los mismos.

Práctica y no meramente especulativa. Tiene por finalidad la mejora de programas a través de su comprensión, a través del conocimiento de su naturaleza, funcionamiento y resultados.

Democrática y no autocrática. Se pone al servicio de los usuarios, no del poder. Porque la evaluación, cuando se utiliza torcidamente, produce efectos negativos. Los evaluadores se ponen al servicio de la injusticia, hace de la evaluación un instrumento y un proceso de perversión.

Procesual, no meramente final. Se realiza durante el proceso y no una vez terminado el programa. Porque es durante el mismo cuando se puede conocer lo que en él sucede. Y porque durante su desarrollo se puede modificar y mejorar. Realizada al final del mismo, como un apéndice, pierde la capacidad de generar comprensión de lo que realmente va sucediendo. Y aunque al final se realice todo el proceso, la perspectiva está adulterada por el gradiente de la meta.

Participativa, no mecanicista. La evaluación da voz a los participantes, no se realiza a través de pruebas externas y de análisis ajenos a la opinión de los protagonistas. Son ellos los que omiten su valoración sobre el programa, aunque no sea ésta la única voz y la única perspectiva que se tiene en cuenta.

Colegiada, no individualista. Es un tipo de evaluación que asume un equipo y no sólo un individuo. No porque la que se realiza bajo la responsabilidad única de una persona sea deficiente sino porque la realizada por un equipo goza del aval del contraste, de la pluralidad de los enfoques, de una mayor garantía de rigor, de una diversificación estratégica de acceso y actuación.

Externa, aunque de iniciativa interna. Es decir, son los propios participantes y usuarios los que la demandan. Y para realizarla requieren la colaboración exterior, por considerar

que desde fuera puede tomarse una perspectiva complementaria y puede trabajarse en unas condiciones favorables para conseguir una información veraz.

Cuando no se dispone de evaluadores externos, puede realizarse una autoevaluación que esté asentada sobre los pilares ideológicos y metodológicos que aquí se plantea.

La evaluación como un proceso de indagación sobre el valor educativo de un programa, de su importancia, exigencias y significados. Para evaluar hay que comprender dice taxativamente Stenhouse (1984). No hay que olvidar que lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerlo, sino al servicio de quién se pone.

La evaluación puede ser utilizada de forma negativa o inutilizada a través de interpretaciones caprichosas e interesadas. Se puede atribuir la valoración de los protagonistas a su falta de buen criterio o de exigencia, se puede achacar la mala opinión de deseos malévolos de perjudicar a los responsable.

2.1.12 CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Cuando se evalúa en educación, sea para niños, jóvenes y adultos; de tipo formal, alternativa y superior; es necesario determinar qué criterios y qué indicadores vamos a utilizar de manera que éstos nos permitan medir la buena marcha del proceso o el buen desempeño de las personas involucradas; Docentes, Estudiantes, Administrativos y Padres de Familia.

Un criterio de evaluación es un parámetro de referencia que funciona como base de comparación, para situar e interpretar el desempeño del educando con respecto a su aprendizaje. El criterio hace referencia al dominio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudes sobre cada uno de los componentes de las áreas curriculares.

Los criterios sirven para establecer el punto de corte a partir de cual se califica el logro o no logro de las competencias.

La determinación de los criterios parte de la competencia del área curricular establecida y consiste en la explicación de las habilidades que se propone desarrollar de manera sistemática y sostenida a lo largo del área. Hay que señalar que si bien estos criterios

(expresados en los programas de estudio) no son los únicos que se pueden lograr, si son los esenciales, por lo que se van a ser objetos de seguimiento continuo a manera de un monitoreo para verificar su evolución, realizar reajustes y tomar decisiones en beneficios del educando.

Los resultados de la evaluación orientada por criterios son significativos en términos de qué es lo que ha logrado o qué puede hacer un educando (evaluación criterial), más que en términos de cómo se ubica con relación a un grupo (evaluación normativa).

Averiguar la posición de un educando con respecto al grado de adquisición o desarrollo de los aspectos de la competencia.

- ✓ Establecer niveles esperados en el desarrollo de la competencia en función a indicadores precisos.
- ✓ Diagnosticar las fortalezas y debilidades de los educandos con relación a los niveles de desarrollo esperados en cada una de las competencias básicas.
- ✓ Un criterio es un objetivo de calidad respecto del que puede ser valorado un programa de intervención psicológica. Ese criterio puede establecerse en forma de normas o estándares y en forma de criterios no estándares.
- ✓ Las normas (estándares) son unidades de medición (DEWEY, 1934). Las que se manejan en el sistema educativo proceden, según Noriega y Muñoz (1969), de dos fuentes principales:
- ✓ Legislativa: las disposiciones legales establecen multitud de declaraciones de expectación obligatorias en cuanto a su cumplimiento. Reciben el nombre específico de normas legales.
- ✓ Cuando situamos como estándar de calidad de un proyecto curricular o de un programa especial (P. E. adaptación de un proyecto) la adaptación de las características del entorno y los estudiantes, simplemente nos estamos haciendo eco de una norma legal que establece la necesidad de que el PCC u otros programas se elaboren teniendo en cuenta las características del entorno y los estudiantes.

- ✓ Epistemológica: los especialistas y profesionales en un determinado área de las Ciencias de la Educación han llegado a una serie de conclusiones que sirven para elaborar las directrices con las que guiar los procesos educativos

Este criterio permitiría, valorar la medida en que el programa se apoya en unos fundamentos teóricos sólidos. En relación con el desarrollo del programa, un criterio que cuenta con el suficiente respaldo entre los evaluadores es el de la conformidad con la planificación: la constatación de un nivel aceptable de conformidad entre planificación y desarrollo es un término que permite establecer la calidad de la aplicación de un programa.

Los estándares admiten diferentes gradaciones, desde un mínimo exigible hasta un óptimo deseable. Esta característica permite conducir el proceso de evaluación a través de estándares que matizan la frecuencia o el grado de aproximación de la realidad evaluada.

La cualificación métrica del estándar puede ser:

- ✓ Por presencia/ausencia.
- ✓ Por frecuencia de adaptación del mismo, como se representaría en una escala del tipo Nunca (...) siempre.
- ✓ Por valoración cualitativa, en escalas del tipo: Deficiente (...) excelente (Noriega y Muñoz, 1996:10)

Los criterios no estándares adoptan la forma de argumentaciones o razones en las que se fundamentan las valoraciones sobre los componentes de un programa. En relación con el Proyecto Curricular de Centro, ejemplos de criterios de evaluación serían: Difundir los criterios y procedimientos de evaluación para regular el esfuerzo educativo de los estudiantes. Por su puesto, que establecer criterios no estandarizados requiere previamente de un acuerdo intersubjetivo.

La valoración de la ratio de egresados matriculados o el número de estudiantes por aula pueden considerarse como criterios con referencia a normas de estándar cuando se utilizan en relación con la media global, mientras que el tipo de metodología docente o el sistema utilizado en la evaluación de los estudiantes constituyen criterios cuyas normas no son estándares y por tanto reclaman previamente un consenso intersubjetivo para que cada observador pueda leer el mismo valor a partir de los datos que ofrece un instrumento o

indicador. De lo contrario, lo que para unas personas son criterios de calidad para otras simplemente son datos (De Miguel, 1991: xxxii).

Aplicar este tipo de criterios exige familiaridad con lo que representan los juicios y valoraciones, habilidad para proveerse de razones que justifiquen esos juicios y, por supuesto, entender por qué unos criterios y no otros resultan relevantes para juzgar el programa que se evalúa. Entonces, como señala Eisner (1993), aplicar criterios ni estandarizados es una empresa intelectualmente mucho más compleja que aplicar una norma.

Cuando el indicador tiene una expresión numérica se le conoce con el nombre de índice. La ratio, la tasa, la frecuencia. Son ejemplos típicos de índices numéricos utilizados en la evaluación de programas. Cuando el indicador no traduce una expresión numérica sino que se define en forma escalar o aparece como valoración o argumentación se le denomina descriptor. Un descriptor puede, por tanto, indicarnos la presencia/ausencia de un elemento a evaluar, el grado de consecución del mismo o un juicio de valor/una argumentación sobre el elemento objeto de evaluación.

2.1.12.1 Determinación de Criterios y Escalas de Valoración

Los instrumentos deben permitir obtener información para emitir un juicio de valor sobre los indicadores, como se ha expuesto en la unidad II, estos criterios de medida son la valía, el mérito y la viabilidad de un proceso educativo que a su vez se corresponden con la eficacia, eficiencia y funcionalidad del modelo sistémico de calidad.

Ahora bien, es necesario definir la escala que se utilizará entre los diferentes instrumentos para establecer si están o no presentes ciertas características, calidad en los ámbitos seleccionados, que nos permitan establecer en qué condiciones se encuentran determinados procesos educativos.

2.1.12.2 Las escalas

En educación son utilizadas para medir valores, actitudes e intereses que caen dentro del dominio afectivo. Estos instrumentos permiten asignar valores numéricos a las estimaciones acerca de la magnitud de las variables. Para elaborar escalas validas, confiables y objetivas, el investigador tiene como tareas:

- ✓ Definir el factor que se va a evaluar.
- ✓ Identificar las características de cada factor.
- ✓ Seleccionar una muestra representativa del universo de respectivos “ítems” que considere las características y los grados en que puede darse cada una de ellas en los sujetos.
- ✓ Precisa, hasta donde sea posible, el grado de importancia de cada ítem.

Algunos tipos de escala que obedecen a métodos específicos, se analizan a continuación:
Escala acumulativa o de Guttman: Consta de un conjunto de enunciados o ítems que muestran distintas actitudes hacia un objeto social ante los cuales el sujeto debe manifestar su acuerdo y desacuerdo.

Los ítems se ordenan desde el más favorable hasta el menos favorable, de modo que si el individuo opta por la primera alternativa, debe aceptar todas las siguientes. Las frases deben ser jerarquizadas no solo por el autor, sino que además, por los jueces.

Un ejemplo de ítem de la escala acumulativa de Guttman, puede ser el siguiente en donde se expresan actitudes favorables hacia el profesor de Artes Plásticas.

- a. Lo considero como si fuera mi padre.
- b. Para mí es mi mejor amigo.
- c. Si lo necesitara, le pediría un consejo.
- d. Lo respeto como a un pariente cercano.

Escala semántica diferencial. Los ítems son pares de palabras polares (bueno – malo; pasivo – activo, etc.) cada ítem presenta una escala de no más de 7 categorías; cada tramo de la escala tiene un puntaje asignado, de modo que el promedio permite ubicar al sujeto respecto de lo medido. Los ítems no llevan números para impedir algún tipo de orientación.

Existen tres tipos de factores principales que representan las dimensiones del significado subjetivo de los conceptos estudiados: una dimensión evaluativa, definida por objetivos, como bueno – malo, agradable – desagradable, una dimensión de potencia, con escalas como grande – pequeño, fuerte – débil y una dimensión de actividad, definida con objetivos como agitado – calmado, activo – pasivo, etc. El análisis debe considerar la varianza y la medida más que la media.

Escala Thurstone: Para construir este tipo de escalas se redactan numerosas frases que reflejan un tipo de actitud frente al sujeto de estudio. Una vez enunciadas, se someten a jueces para lograr la validez de contenido. Se someten jueces que ubiquen las frases en once categorías distintas, desde la más positiva a la más negativa. Luego se promedia la categoría que le corresponde a cada frase, que se logra a través de la mediana del análisis de respuesta de los jueces. El valor mediana es el valor escala. Al sujeto se le pide que elija las tres frases con las que está más de acuerdo y conocidos los valores de esas tres escalas, su puntaje el valor promedio de ellas. Otra alternativa, solicita al sujeto que marque todas las frases con las que está de acuerdo. El valor que refleja su actitud en este caso, es la mediana de los valores de las frases seleccionadas.

Escala likert: En este instrumento hay un gran número de enunciados que indican con claridad, una actitud favorable respecto de situación determinada. Para cada enunciado, el sujeto elige una de las respuestas posibles, tales como: “aprueba decididamente”, “aprueba”, “le resulta indiferente”, “desaprueba”, “desaprueba decididamente”.

En general se emplea un método arbitrario para asignar puntajes a cada una de las respuestas (de 1 a 5 si hay 5 categorías), otorgando el máximo (5 puntos) a aquellas respuestas que revelan una actitud favorable respecto de lo que estudia. El puntaje de cada sujeto se calcula sumando los puntajes otorgados a las opciones seleccionadas en cada uno de los ítems.

Las aplicaciones previas de esta escala, permiten eliminar los ítems defectuosos, sea por la poca claridad o porque no guarda una correlación significativa con el puntaje total o porque no permiten discriminar con exactitud entre quienes obtuvieron distintos puntajes en la escala.

Cada frase o sentencia (estimulo) se acompaña de una escala de 3, 5, o, 7 categorías que van desde el total desacuerdo, pasando por la indiferencia. El sujeto debe responder a todas las afirmaciones; como medida de su actitud, se suman los puntajes de todas las elecciones, o bien, se calcula el promedio de los puntajes asignados según sus respuestas.

Los criterios de medida y las escalas son complementarios a los instrumentos para obtener un juicio valorativo sobre la calidad de un proceso educativa.

2.1.13 INDICADORES DE EVALUACIÓN

En un currículo por competencias, la evaluación se centra en la competencia y explícitamente en las capacidades que la constituyen y que debe desarrollar si los educandos han desarrollado tal o cual capacidad, nos lleva a mirar los saberes culturales, es decir, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en la medida que cumplen un rol fundamental en el desarrollo de las competencias.

Los indicadores son las pautas, signos, indicios o señales que permiten verificar si el educando ha llegado a un determinado nivel de aprendizaje. Los indicadores confirman los cambios o transformaciones que se producen en el educando como efecto del proceso enseñanza y aprendizaje en término de la adquisición de las competencias. Por lo tanto, constituye los referentes que permitan a los docentes realizar un seguimiento cuidadoso sobre cómo está avanzando los educandos en su proceso de aprendizaje y de acuerdo con ello, apoyarlos y hacer los ajustes necesarios a las situaciones propuestas.

Estos indicadores de evaluación de derivan de manera lógica de los criterios propuestos en cada una de las áreas curriculares y de los contenidos de la unidad (es) de aprendizaje. Los indicadores al ser elegidos por el docente, son referenciales con respecto a la verificación de criterios y deben estar referidos a los contenidos de aprendizaje propios del área, trabajándolos a través de las actividades que se plantee en el aula.

Los indicadores de evaluación dan cuenta de los desempeños que los educandos deben ser capaces de poner en juego frente a distintas situaciones en las que tienen que resolver un problema, enfrentar un desafío o satisfacer una necesidad, confirmar los cambios o transformaciones que se producen en el educando como efecto del proceso de enseñanza y aprendizaje en termino de adquisición de las competencias.

Como se observa en el programa de estudios, cada área curricular presenta las competencias y los criterios de evaluación; es tarea del docente el formular los indicadores contextualizados a las características propias del proceso de aprendizaje de sus educandos.

En consecuencia, para determinar los indicadores, el docente debe analizar las competencias y contenidos de cada área de conocimiento a fin de identificar lo que debe ser evaluado. Si los indicadores se hallan precisados, pueden convertirse en ítems o preguntas de una prueba.

En resumen, podemos decir que los indicadores de evaluación:

Sirven como referente para analizar el desempeño de los educandos.

Se derivan de los criterios de evaluación y del contenido curricular de una unidad de aprendizaje o proyecto de aula, para su formulación.

A continuación presentamos los pasos para determinar los indicadores de evaluación:

Primer paso: Determinar las competencias.

Segundo paso: Determinar la capacidad.

Tercer paso: Determinar los contenidos.

Cuarto paso: Determinar los indicadores específicos para cada uno de los tipos de contenidos que se plantea desarrollar en la actividad de aprendizaje, teniendo en cuenta los criterios orientadores y los pasos anteriores.

2.2 MARCO REFERENCIAL

2.2.1 BREVE ANTECEDENTE DE LA REFORMA EDUCATIVA

Antes de la implementación de la Reforma Educativa el sistema educativo boliviano se encontraba en una suerte de oscurantismo, es decir en una postergación de más de 20 años en comparación a los países que nos rodean, ya que no era posible conocer la realidad educativa existente en ese tiempo, salvo algunas aproximaciones que tenían un carácter intuitivo.

En ese tiempo el conductismo dominaba la enseñanza que se centraba en el maestro, basada en el aprendizaje memorístico y repetitivo, dada esta circunstancia la enseñanza no estaba abierta a la experimentación ni al aprendizaje activo.

Puede afirmarse que fue una de las primeras razones por la cual se inicia con los planes de transformación del sistema educativo nacional. La actual Reforma Educativa fue concebida por un equipo de trabajo que no dependía del MEC. “El Ministerio de planificación

estableció el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE). En un inicio la oposición del magisterio a la reforma educativa fue tenaz. En gran parte, debido a que fue asociada con la privatización de la educación en el contexto de las Reformas neoliberales de los años noventa”. (CONTRERAS, TALAVERA, 2004:22)

Para que haya más coherencia, en el año (1991) el Ministerio de Planificación, establece el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE). En (1992) con la participación del nuevo Ministro de Planificación, Samuel Doria Medina, el ETARE, desarrolla una propuesta de Reforma Educativa dirigida por Amalia Anaya y financiada por el Banco Mundial (BM).

El equipo técnico de apoyo a la reforma educativa El ETARE con el afán de coadyuvar en la implementación de la reforma educativa creó una estrategia doble para implementar la actual reforma y para ello se tuvo ciertos criterios que a continuación se detalla. “Bajo el programa de mejoramiento, que intentaba resolver problemas a corto plazo (...). Los objetivos del programa era mejorar las condiciones de aprendizaje en las escuelas que aún no estaban operando bajo las propuestas curriculares y pedagógicas de la reforma. Por otro lado, a través del programa de transformación, las aulas de algunas escuelas experimentaron todas las propuestas curriculares y pedagógicas de la reforma”. (CONTRERAS, TALAVERA, 2004:70-71).

Para dar más consistencia a este planteamiento de estos dos aspectos se toma en cuenta la siguiente cita, extractada de la Revista el Maestro que dice que: “El programa de transformación son los cambios introducidos en el sistema educativo (educación intercultural bilingüe, avance des-graduado, organización del aula por grupos de nivel y áreas de aprendizaje) hacia el que todas las escuelas avanzan gradualmente, año tras año, núcleo por núcleo. Mientras se extiende y avanza el programa de transformación, todas las escuelas públicas y privadas del país se benefician de un programa de mejoramiento (bibliotecas de aula para todos, guías reglamentos para maestros, capacitación de miles y miles de docentes) destinado a elevar la calidad educativa de todo el Sistema Educativo Nacional”. (Revista el Maestro N° 6, 1997:2-3)

También buscar la calidad, expresada en la relevancia social, pertinencia cultural y lingüística, y en la permanente actualización del currículo. Por otra parte generar una equidad de género, y lengua, expresada en la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia y calidad de la educación pública y privada, entre otros.

Con esas propuestas planteadas el programa de Reforma Educativa en Bolivia se inició en 1995, con el objetivo principal de mejorar la calidad educativa en la educación primaria fiscal y pública; la oportunidad, el acceso y permanencia para un aprendizaje equitativo e intercultural que mejore las condiciones de vida y promueva el desarrollo humano, fortalezca la democracia participativa y aumente las capacidades productivas y competitivas de los bolivianos y bolivianas.

La Reforma educativa 1565, en su primera etapa de ejecución (1995-2003) priorizó el nivel primario por ser la base de todo el sistema educativo nacional puesto que iba a permitir aumentar el acceso a una educación secundaria y universitaria con calidad y por ende introdujo un enfoque constructivista centrado en el alumno y basado en el aprendizaje activo.

La segunda etapa de la Reforma Educativa, estaba comprendida entre los años (2004-2015) que era considerada como la estrategia de la educación boliviana que aún se encontraba en proceso de consulta y concertación y la que se planteó contribuir a lograr los objetivos a largo plazo (20 años), trazados inicialmente según el Ministerio de Educación y plasmado en el documento: La Educación en Bolivia, indicadores, cifras y resultados. Sin duda, revisando el nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas, establece que la ley de la Reforma Educativa organiza el Sistema Educativo Nacional en cuatro estructuras.

- De participación popular
- De organización curricular
- De Administración Curricular
- De servicios Técnico Pedagógicos y Administración de Recursos

Dada esa circunstancia se puso en marcha en el país un proceso de transformación global del sistema educativo que abarcó áreas como lo pedagógico-curricular, lo institucional y

administrativo entre otros, convirtiendo su ejecución en un proceso altamente complejo y de larga duración (20 años).

En tal sentido el programa de transformación, según datos del Ministerio de Educación se aplica el año 1996, en la cual se inicia la implementación gradual de la Reforma Educativa en las unidades educativas públicas del país. Un primer grupo comenzó implementando el nuevo programa en el primer grado de primaria ese año (1996), para luego continuar con los siguientes grados en los sucesivos años. Posteriormente, otras unidades educativas iniciaron la implementación del programa de transformación bajo esta misma gradualidad.

El Ministerio de Educación y Cultura para este fin produjo módulos de aprendizaje y guías didácticas para los maestros; dotó a las escuelas de bibliotecas, tanto para estudiantes como para docentes.

De forma simultánea, la reforma introdujo la educación intercultural bilingüe en todo el sistema educativo nacional, “Si bien casi la totalidad de las escuelas (97.2%) ha ingresado en el programa de transformación el año 2002, al menos en el primer grado, el 40.0% estuvo implementando el programa hasta el sexto de primaria, el 15.9% hasta el séptimo y ninguna en octavo”. (La Educación en Bolivia, indicadores, cifras y resultados, 2004:61)

El trabajo pedagógico con la actual Reforma Educativa, implica un cambio de mentalidad en el trabajo del docente, la aplicación de nuevas metodologías pedagógicas para que estimulen más la creatividad del alumno expresados hoy en día por el enfoque constructivista, además inducir a una nueva forma de evaluar los aprendizajes a través de las carpetas de seguimiento del aprendizaje y las hojas de resumen. En este aspecto, hablar de la ley 1565 y como antecedente trae a la memoria aspectos positivos y negativos en su aplicación y ejecución, puesto que hasta hoy en día se ha convertido en una temática que no se termina de analizar, ya que hubo diferentes documentos sobre esta ley educativa y su incidencia en el trabajo docente educativo en las diferentes Unidades Educativas del departamento y a nivel Bolivia.

Cabe destacar que muchos profesionales hicieron estudios e investigaciones para conocimiento propio y de la sociedad con diferentes temáticas referentes a la ley educativa 1565, estas ya sean de tipo evaluativa, curricular, técnico pedagógico, nivel político entre

otros; y que a la fecha este trabajo investigativo sigue ese rumbo con la intención de coadyuvar al conocimiento propio y de los demás sobre el proceso evaluativo que tuvo esta ley 1565, en referencia a los instrumentos y criterios evaluativos. Y que de alguna manera se considerará una base para continuar investigando otros aspectos que esta investigación no contempla.

En este plano se hará referencia a una serie de conceptos y criterios capaz de sustentar teóricamente lo investigado.

2.2.2 LA NUEVA CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA REFORMA EDUCATIVA

2.2.2.1 Enseñanza

En la perspectiva de la Reforma Educativa, la enseñanza ya no se centra en el maestro o maestra, como ocurría en la escuela tradicional: por el contrario, la enseñanza no debe violentar a los niños si quiere ser formativa y eficaz, debe ser apropiada y además centrada en el estudiante.

Desde ese punto de vista la enseñanza debe estar enfocada en un aprender a aprender, un aprender a hacer y un aprender a ser, como también un aprender a convivir.

Por otra parte, la enseñanza debe partir de una estimulación para que el aprendizaje sea constructivo, activo, participativo y a la vez sea necesario despertar la confianza del estudiante y su iniciativa para permitir un desarrollo integral de éstos.

En tal sentido, la enseñanza llega a tener un nuevo significado “La enseñanza es el apoyo y complemento que requiere el aprendizaje del alumno, favorece sus decisiones pedagógicas autónomas y le entrega los medios y herramientas para que él las tome”. (UNST-P, Organización Pedagógica, 2001:20).

El nuevo rol de los maestros se convierte en una pedagogía de ayuda, puesto si bien en la nueva enseñanza el rol primordial lo tiene el alumno, éste no puede construir su aprendizaje si no se considera al mismo tiempo el rol primordial del nuevo docente.

Es decir, que “la función del maestro es la de motivador e impulsor de la dinámica del aprendizaje. Él debe desencadenar y canalizar la energía de sus alumnos”. (UNST-P, Organización Pedagógica, 2001:20) Un aspecto primordial es que se debe tener en cuenta que el niño o niña no son considerados como una “tabula rasa” en referencia a sus conocimientos, sino por el contrario, cada uno de ellos tienen ya un conocimiento previo desde la etapa de la filogenia, que no es otra cosa, un aprendizaje que se genera desde la etapa de la fecundación hasta el nacimiento, y a la vez, a partir del nacimiento también ha seguido un determinado proceso al cual se ha denominado ontogenia.

Con todo ese bagaje de preceptos los niños llegan a la escuela. “Los niños no están vacíos de conocimiento, tienen un idioma, una manera de ver y sentir las cosas, unas costumbres, habilidades, destrezas, sentimientos, un entorno cultural y una personalidad propia. Nada de esto puede estar al margen: es la base a partir de lo cual y con la cual el niño aprende”. (Organización Pedagógica, 2001: 24)

Por esta razón los niños, jóvenes y adultos poseen ya un aprendizaje anterior o denominado un conocimiento previo y para alcanzar otro, es necesario que recurra a la ayuda del maestro de la familia o de la sociedad para alcanzar un nuevo conocimiento a través de algo significativo y que le sirva para un desenvolvimiento mejor en aras de un beneficio propio y de la comunidad en la cual está sumergido y de esa manera satisfacer sus propias necesidades.

2.2.2.2 Aprendizaje

En general, puede afirmarse que el aprendizaje de los niños, o no sólo de éstos, llega a ser caótico porque se da en momentos inesperados o en los instantes menos pensados de la vida real, por tal circunstancia tanto niños como niñas aprenden en la familia, en la escuela y en la sociedad.

El aprender y darle sentido a ese nuevo aprendizaje deriva en darle un rumbo a la vida social del educando y al mismo tiempo radica en valorarla.

El sentido del conocimiento, está referido a ayudar a los niños y niñas a desenvolverse mejor; además en capacitarlos para crear nuevas perspectivas para sí mismos en función del desarrollo psicomotriz e intelectual. Es posible afirmar a partir de los estudios realizados a partir de la segunda mitad del siglo pasado, que el aprendizaje, además de ser activo, cooperativo y constructivo tiende a ser individual. Es cada uno el que aprende, aunque se trabaje en grupo. A esto es a lo que se llama acto de aprendizaje.

Muy distinto es hablar de situación de aprendizaje, la cual se da en el contexto en que se desarrollan acciones de aprendizaje y, que por lo general y considerando los estudios de las escuelas pedagógicas hoy en boga, tienden a ser grupales, en espacios en que se desencadena un desarrollo integral de los actores de este proceso de aprendizaje.

“El aprendizaje es un fenómeno social”. (UNST-P, Organización Pedagógica, 2001:12) ya que el aprendizaje del niño comienza en la vida familiar. El niño se interesa por las cosas que le rodean, las experimenta y aprende a comunicarse con su familia.

El papel del padre y de la madre son determinantes para su desarrollo, ya que el niño va ampliando el horizonte de sus relaciones sociales y de este modo, las cosas que conoce también van en aumento, en cantidad y en complejidad.

“Las comunidades de los niños son espacios donde ellos aprenden de sus mayores por imitación y compañeros más expertos, de acuerdo a sus costumbres, necesidades y relación con otros espacios culturales” (Ibid:12)

Desde la óptica de la Reforma Educativa, el aprendizaje está sub-organizado de la siguiente manera:

- a) Aprendizaje situado
- b) Aprendizaje activo,
- c) Aprendizaje cooperativo,
- d) Aprendizaje intercultural y
- e) Aprendizaje como construcción de conocimientos.

“El aprendizaje entendido como construcción de conocimientos es el resultado de la realización de actividades auténticas, es decir útiles y culturalmente propias. En el aprendizaje activo y constructivo el niño usa su experiencia y hace suyo el conocimiento (...). La actividad auténtica es útil para la construcción del conocimiento y la construcción del conocimiento es útil para realizar nuevas actividades”. (UNST-P, Organización Pedagógica, 2001:15)

De manera global, el aprendizaje se da en situaciones reales el aquí y el ahora, donde cada uno necesita comunicarse a partir de lo que es conocido y familiar para el niño.

Hablar de la fusión de lo físico y lo mental genera en el ser humano un aprendizaje, pues cada uno de nosotros aprendemos haciendo, participando a través de los sentidos, de la comunicación verbal y el movimiento.

No se debe olvidar que el aprendizaje se da con el apoyo mutuo para solucionar problemas, pues cada uno aprende del otro y viceversa. Aprender lo nuestro y aceptar lo ajeno también es valorar y respetar la diversidad cultural.

2.2.3 LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN SEGÚN LA LEY 1565

La evaluación tradicional tenía como objetivo cuantificar la información en el sentido de cuánto los alumnos habían memorizado para luego repetir o reproducir como suele ser el padre nuestro. Este tipo de evaluación no garantizaba el logro a nivel individual y grupal, tampoco se permitía conocer que competencias lograba a lo largo del proceso educativo el alumno.

Las calificaciones que se otorgan mediante los exámenes dicen muy poco acerca de los alumnos y su aprendizaje.

La Reforma Educativa, en cuanto a la evaluación, ha rescatado diferentes aspectos de aportes de distintos autores. Existe un cambio sustancial en la conceptualización de evaluación y sus funciones, en su objeto, en su método relacionado con los procedimientos basados en la técnica de la observación y en sus finalidades, para tomar las decisiones que aconseje el caso dentro el proceso didáctico.

La evaluación abarca integralmente la tarea docente, el aprendizaje, la enseñanza, los materiales, la planificación anual, la efectividad de los recursos y la influencia de contextos organizativos y ambientales.

La nueva evaluación se propone observar y determinar cuanta y que ayuda es necesario, para que los alumnos vayan alcanzando logros de aprendizajes mayores. “No se evaluará al estudiante en forma aislada, sino en el proceso en el cual éste interactúa con sus maestros y con sus compañeros de grupo. Tampoco se medirá el avance solamente al final, sino durante todo el proceso, a fin de ayudar al alumno a superar obstáculos y dificultades en todo momento”. (UNST-P, Organización Pedagógica, 2001:44)

El maestro de educación inicial y primaria, será un observador del comportamiento del alumno, como acompañante de su desarrollo cognitivo, afectivo y social.

Debe ayudarle cuando se encuentre con dificultades, dudas o conflictos, replanteando nuevamente los problemas, replanteando las preguntas o presentándole nueva información para que los estudiantes puedan construir sus propios conocimientos.

Se puede afirmar que la evaluación se relaciona directamente con los factores que intervienen en el proceso de formación humana y que actúa de manera integral y coherente en el curso de la educación del hombre. “El valor más significativo de la evaluación reside en su compromiso para mejorar la educación y ayudar al hombre a tener éxito”. (Sistema de Educación Boliviana a Distancia, 1999:139)

2.2.4 TÉCNICAS, PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS EVALUATIVOS PROPUESTOS POR LA REFORMA EDUCATIVA

Para evaluar dentro el enfoque de la Reforma Educativa, existe una serie de técnicas. Dentro de éstas, se prioriza la técnica de la observación.

Sin embargo, es necesario utilizar la técnica de la comparación y de esa manera se puedan tomar decisiones valederas. Por decir, valorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas, de igual manera el trabajo realizado por el o la docente dentro y fuera del aula. Posteriormente,

se puede generar una autoevaluación y co-evaluación de los propios estudiantes y profesores/as.

Existe una serie de procedimientos e instrumentos que pueden ayudar a llevar a cabo una evaluación eficiente y eficaz. Estos instrumentos de evaluación van a permitir recoger una información veraz y útil.

Entre las técnicas e instrumentos que propone la Reforma Educativa está la entrevista, la observación, el diario de campo / aula, la lista de cotejo, el registro anecdótico, el archivador personal.

Cabe hacer notar que las pruebas objetivas no están tomadas en cuenta en esta lista; pero de la misma manera son consideradas importantes para la obtención de cierta información. Y para ello se puede notar como una técnica de comprobación en el proceso evaluativo.

A continuación se señalan los aspectos más sobresalientes de cada técnica e instrumentos mencionados, tomando como fuente de referencia el texto” (Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes, 1996:18-19-20)

2.2.4.1 La entrevista

La principal finalidad de la entrevista en la evaluación es la de recoger datos acerca de las características culturales y lingüísticas de los alumnos, de sus necesidades, capacidades, destrezas, hábitos, niveles de expresión y comprensión verbal, niveles de lectura, capacidad de cálculo matemático, expectativas e intereses de los niños y padres de familia, para brindar a cada alumno la ayuda pedagógica más adecuada.

2.2.4.2 Observación

Observar significa interpretar, reflexionar sobre los hechos, escuchar además de mirar, para luego actuar en base a este análisis.

Es necesario observar el desarrollo intelectual, emocional y físico del alumno, sus logros y dificultades de aprendizaje, su relación con el medio (manejo del espacio, del tiempo y de los materiales), y su interacción con los demás (compañeros, maestros y otros).

Es muy importante registrar permanentemente las observaciones recogidas del modo más inmediato posible.

2.2.4.3 Diario de campo/aula.

Es un instrumento que nos permite registrar el trabajo cotidiano en el aula y en la escuela, tal como ocurre, sin establecer indicadores predeterminados. Es un instrumento de reflexión y análisis del trabajo en el aula. Contiene una descripción detallada de los acontecimientos que suceden en el aula y conserva y comunica aspectos íntimos de la vida escolar.

2.2.4.4 Lista de cotejo

Es una lista de indicadores que señalan conceptos, actitudes o procedimientos. El observador constata y registra la presencia o ausencia de los mismos.

2.2.4.5 Registro anecdótico

Son descripciones de hechos significativos relativos a incidentes o acontecimientos que se apuntan en un registro.

2.2.4.6 Archivador Personal

Es una carpeta, que puede adoptar la el formato de fólder, portafolio, sobre, cuaderno de trabajo, donde se recogen cotidianamente las producciones de los alumnos y alumnas en función del logro de sus competencias.

El archivador no es un instrumento de control administrativo, su función es más pedagógica que ayuda al trabajo del maestro.

Este documento de trabajo sirve para que el profesor y el educando puedan reflexionar permanentemente acerca de los avances y dificultades sobre la base de evidencias auténticas del trabajo realizado

2.2.4.7 Pruebas Objetivas

A lo largo de las generaciones se ha acostumbrado tomar exámenes mediante pruebas objetivas, haciendo uso de diferentes técnicas como ser el de selección múltiple, falso verdadero, o el de complementación y para ello las pruebas objetivas son cuasi importantes

para comprobar el aprendizaje y según esta cita lo expresa de la siguiente manera: “Miden las habilidades o aprendizajes de los alumnos a través de ítems para obtener una información de logros de los productos del aprendizaje y detecta dificultades y obstáculos en el proceso educativo”. (GUTIERREZ, 2000:126)

Sobre este aspecto las pruebas objetivas son catalogadas como instrumentos evaluativos que van a describir situaciones cognitivas de los niños, y que señalen los logros o dificultades de los educandos.

Cabe recordar que para seleccionar y diseñar instrumentos evaluativos es casi importante que estén de acuerdo a la edad, escolaridad y maduración de los estudiantes, puesto que no todos los criterios y/o instrumentos pueden ser adecuados para todos, sino más al contrario deben regirse a una norma específica de criterio de lo que se dice: edad, escolaridad y maduración; así como no todos aprenden de la misma manera, así mismo se debe evaluar de diferente manera y no globalmente y/o de manera general.

A continuación se presenta un cuadro en el cual se presenta una clasificación de instrumentos y procedimientos, que se puedan dar en una evaluación, por la cual no se deja de lado la técnica a la cual corresponde que se puede aplicar en todo proceso educativo y evaluativo.

Pues en ella se explica las cualidades de las técnicas, los procedimientos que se utiliza y que en la realidad son los más conocidos para su puesta en la práctica y los instrumentos con los cuales se relacionan y/o utilizan para poder realizar una evaluación acorde a las necesidades y/o intereses de los estudiantes.

2.3 MARCO LEGAL

El sistema de educación pública existente en Bolivia, hasta la gestión de 1995, es producto de la Reforma Educativa de 1955 que fue llevada a cabo en el marco de la Revolución Nacional gestada en 1952.

Durante el año de 1955 se promulgó el Código de la Educación Boliviana, cuyos propósitos básicos era eliminar el analfabetismo, ampliar la disponibilidad de la educación y hacerla más democrática, ampliando la cobertura a la población indígena, además promover la cultura boliviana, la integración nacional, la promoción de la ciencia y la tecnología, y mejorar la capacidad productiva del país.

2.3.1 CONSTITUCIÓN POLITICA DEL ESTADO

Reformada por ley 1615 de 6 de febrero de 1995 se establece la Constitución Política del Estado durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada y que establece como derechos fundamentales de la persona.

En el artículo 7° incisos (e-f). Indica que las personas tienen derecho a recibir instrucción y adquirir cultura. Además a enseñar bajo la vigilancia del estado.

Complementa en su artículo 177° Que la educación es la más alta función del estado y en ejercicio de esta función deberá fomentar la cultura del pueblo. Y por otra parte el artículo 184° dice que la educación fiscal y privada en los ciclos pre escolar, primario, secundario, normal y especial estará regida por el estado mediante el ministerio del ramo de acuerdo al código de educación.

La Nueva Constitución Política del Estado por ley N° 2650 del 13 de abril de 2004 se promulga en el gobierno Evo Morales Ayma, derogando así la anterior Constitución Política del Estado por ley 2631 del 20 de febrero de 2004.

2.3.2 LEY DE REFORMA 1565

Es así que como política educativa proponen la ley 1565 como ley de reforma educativa de fecha 7 de julio de 1994, modificando así el Código de la Educación en sus cinco títulos, sesenta y tres capítulos y trescientos veinte nueve artículos.

Propone en uno de sus artículos el mejorar la calidad y la eficiencia de la educación haciéndola pertinente a las necesidades de la comunidad y ampliándola en su cobertura y en

la permanencia de los educandos en el sistema educativo y garantizando la igualdad de los derechos de hombres y mujeres. Desde esa perspectiva la Reforma Educativa en Bolivia es un proceso que se inicia en 1992 con el diseño de la propuesta técnica, la negociación de recursos externos y la aprobación de la Ley 1565 de Reforma Educativa (julio de 1994) y los decretos supremos que reglamentan la ejecución de la Reforma Educativa (febrero de 1995).

El 7 de julio de 1994, con la promulgación de la Ley N° 1565 de Reforma Educativa, se establece el carácter democrático de la educación, por cuanto toda la sociedad participa en su planificación, organización, ejecución y evaluación.

Entre sus objetivos a largo plazo (20 años) de la reforma Educativa estaban planteados bajo la siguiente óptica la cual era establecer un sistema de educación eficiente y equitativa, que se reflejara en un acceso, expresado en la plena cobertura de atención a la población en edad escolar en sus distintos niveles y modalidades.

A lo largo de la vigencia de esta ley (1994-2010), abrogada actualmente debido a la implementación de la ley educativa 070 (12/2010), que hasta ahora existen disidentes en diferentes estratos y que a la fecha no han visto ni lo ven con buenos ojos, por diversos aspectos que fueron planteados en esta política educativa.

2.3.3 LEY AVELINO SIÑANI ELIZARDO PEREZ

Posteriormente a la ley 1565 se implementa otra ley educativa 070, Avelino Siñani Elizardo Pérez, de 20 de diciembre de 2010 con características cuasi similares a la anterior ley, pero destacando el artículo 7 donde indica que el sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria.

Cabe recordar que ambas leyes educativas tenían y tienen el propósito de la mejora de la educación con características cuasi similares, pero de alguna manera y opinión propia, enraizadas en colores políticos en políticas gubernamentales y no así en políticas de Estado que sería lo ideal.

2.3.4 REGLAMENTO DE EVALUACIÓN

Con referencia al reglamento de evaluación que tuvo la reforma educativa 1565 fue estipulada por Resolución Ministerial N° 162/01 del 4 de abril del mismo año. Según el ámbito de aplicación era a nivel nacional contemplando los niveles inicial, primario y secundario, en Unidades Educativas públicas y privadas.

En el artículo 15 (La evaluación en las Unidades Educativas) está referida a lo siguiente:

El propósito de la evaluación es la orientación y la regulación del proceso educativo, proporcionando información constante que permite retroalimentar y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, mediante procesos permanentes y sistemáticos de reflexión sobre la práctica pedagógica y el desarrollo de aprendizajes de los alumnos. Los profesores de las Unidades Educativas evaluarán los aprendizajes y el desarrollo personal y social de los alumnos en los diferentes ciclos y en los niveles inicial, primario y secundario, de acuerdo a la Resolución Administrativa 59 del VEIPS de 26 de julio de 1996.

En este sentido es la obligación del estado fomentar la educación desde sus primeros años, puesto que establece como prioridad como alta función del Estado.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

3.1 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para la realización del análisis de la información, ésta fue procesada a partir del diseño de una serie de tablas de doble entrada, en que se fueron consignando las frecuencias con que se producían las respuestas proporcionadas por los encuestados.

Cada tabla fue dividida en columnas, donde fueron insertadas las preguntas realizadas tanto a estudiantes como a docentes.

La elaboración de las columnas responde a la especificidad de las preguntas realizadas, consignando que en algunas existen respuestas únicas y en otras, respuestas múltiples.

Las frecuencias, que constituyen la cantidad de respuestas dadas por los actores del proceso educativo (estudiantes y docentes), constituye la tabulación; que en caso de las tablas elaboradas, también incluyen el porcentaje que corresponde a cada una de ellas, en la columna de frecuencias porcentuales (%).

Con relación a la presentación de esta investigación, se hace notar que se tomaron en cuenta las diferentes alternativas de preguntas comunes por una parte y por la otra la cantidad de personas que coincidieron en las respuestas.

Como resultado del proceso, se realizó la tabulación respectiva con todos los datos que se requirieron para esta temática de estudio y posteriormente se procedió al análisis y gráfico respectivo.

Para la interpretación sólo se tomaron en cuenta los datos relevantes derivados del estudio. Los datos que no fueron tomados en cuenta, representan porcentajes menores y desde esa perspectiva se los consideraron complementarios, ya que no hacen a la comprensión global de la problemática. Este capítulo se subdivide en dos partes, la primera destinada a recoger la información proporcionada por los niños y niñas del establecimiento y la segunda, referida a los datos obtenidos a través de la información

recogida del personal docente.

Como se ha mencionado, se utilizaron cuestionarios destinados a los estudiantes y profesores así como entrevistar al director de la unidad educativa y algunos docentes.

En esta sección se presenta una serie de interrogantes y sus respectivas interpretaciones de los datos conseguidos en este estudio investigativo.

3.1.1 INFORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Tabla N° 1

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
1	Qué hacía el docente antes de avanzar un tema o una lección durante la vigencia de la ley 1565	- Motivaba	10	10	7
		- Explicaba lo que avanzaría	47	57	31
		- Dictaba y escribía en el pizarrón	68	125	46
		- Formaba grupos de trabajo	20	145	13
		- Otros	5	150	3
		TOTALES	150	150	100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Realizada esta interrogante a los estudiantes se pudo determinar que el 46% de las respuestas afirman que el o la docente dictaba y escribía en el pizarrón la lección o tema manteniendo así la forma tradicional de enseñar y esto equivale a 68 estudiantes quienes respondieron afirmativamente.

Por otra parte el 31%, 47 personas, sostienen que los maestros explicaban lo que avanzarían. Y con porcentajes menores en este caso 13% hacen notar que formaban grupos y otros.

Considerando los criterios pedagógicos establecidos por la Reforma Educativa, ya no debería ponerse en la práctica el dictado de los temas ni mucho menos escribir en el pizarrón porque se estaría coartando el libre desenvolvimiento de los educandos,

implícitamente se está poniendo barreras a su iniciativa y creatividad o en el peor de los casos se le está volviendo más dependiente de otros.

Para mostrar los resultados de esta pregunta en forma representativa se presenta el siguiente gráfico:

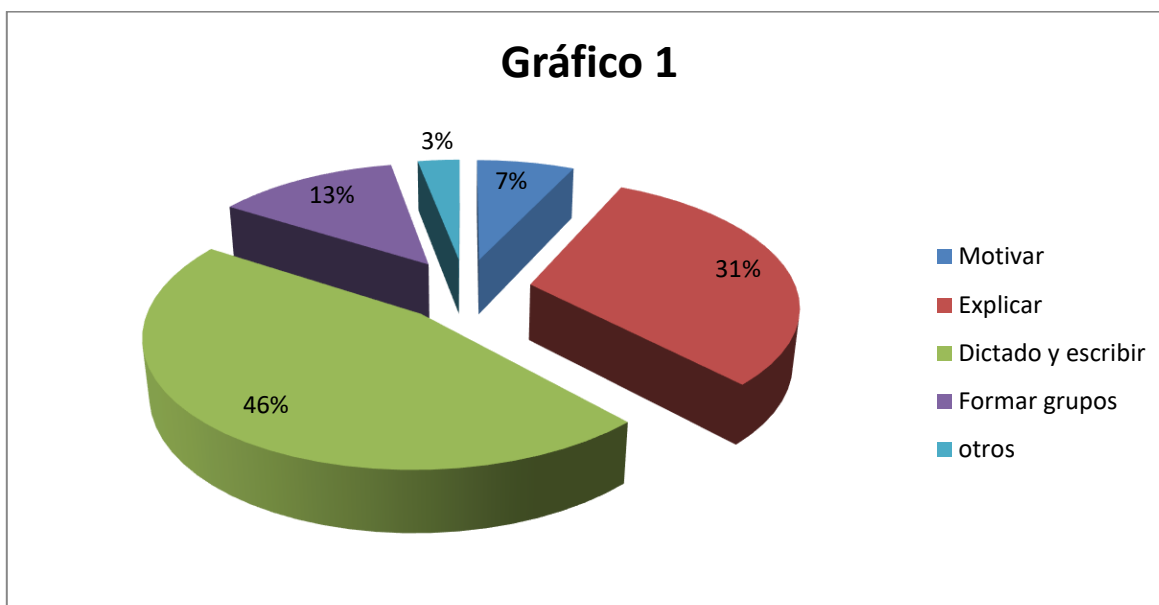


Tabla N° 2

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia Porcentual
2	Qué pedía el maestro con frecuencia para enseñarles dentro el aula, hace unos años atrás	- Libros	108	108	60.3
		- Módulos	16	124	9
		- Periódicos	24	148	13.4
		- Todos	31	179	17.3
		TOTALES	179	179	100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Con referencia a esta pregunta, los estudiantes tuvieron la oportunidad de responder y/o marcar más de una respuesta en el cuestionario que se les dio, en la cual se

obtuvieron los siguientes resultados:

- Se presentaron 108 respuestas comunes que dijeron que se utilizaban libros de apoyo de diferentes editoriales para el trabajo dentro el aula y eso equivale al 61% del total de los educandos encuestados.
- Esto permite evidenciar que hasta ahora los maestros siguen aferrándose a un libro de apoyo como si fuera una obligación; además saben ellos que en esos libros están los contenidos ya elaborados y listos para avanzar los temas como si fueran un recetario año tras año sin determinar cuál es la necesidad actual y sin ir lejos actualmente se sigue manejando actualmente.
- Pocos estudiantes señalaron que se trabajó con módulos de aprendizaje, y sólo fueron 16 respuestas que equivalen a un 9%. Este porcentaje pone en relieve que fueron pocos los maestros que trabajaron con los lineamientos de la Reforma Educativa e intentaron trabajar con los módulos de aprendizaje en el primer ciclo.

Para poder visualizar la distribución de las respuestas, se presenta el siguiente gráfico:

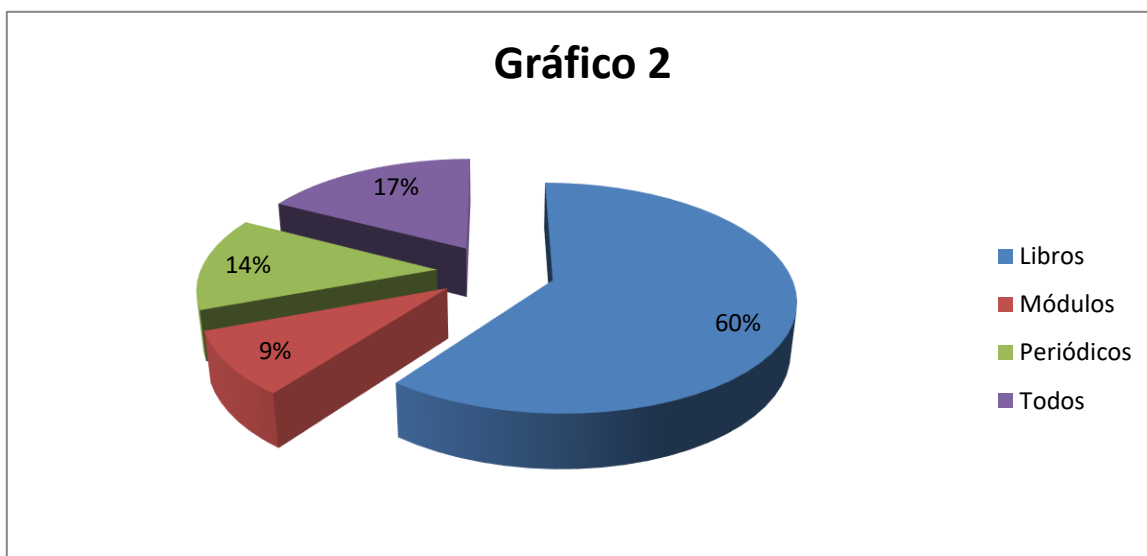


Tabla N° 3

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia Porcentual
3	Comúnmente que hacía el profesor para el aprendizaje de los estudiantes.	- Dictarles	57	57	26
		- Hacerles copiar	78	135	36
		- Las dos anteriores	59	194	27
		- Darles tarea para la casa	23	217	11
		TOTALES	217		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Sobre el total de las respuestas dadas a esta pregunta se pudo detectar que el 26 % de los estudiantes encuestados afirman que los maestros seguían manejando el dictado de la lección como técnica para el avance de los contenidos programados como ocurría años anteriores, fomentando de esa manera el trabajo tradicional en plena etapa de transformación de la labor educativa.

Otro porcentaje alto el 36% está relacionado a la copia de los textos que se realizaba como técnica de enseñanza, y que denotaba el poco trabajo o preparación que tenía el trabajo didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El 27% de los estudiantes expresan que el dictado y la copia de los textos eran parte de las estrategias de enseñanza que utilizaba el docente en el proceso de aprendizaje.

Los resultados de este cuadro se pueden observar en la siguiente gráfica:

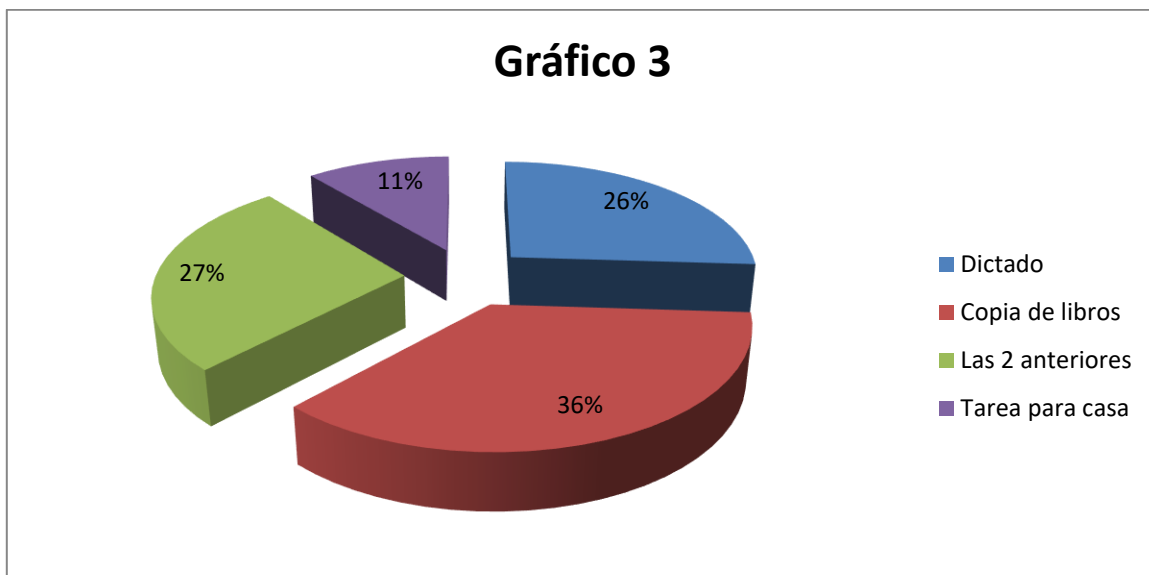


Tabla N° 4

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia Porcentual
4	El docente cuando les explica la lección, entendían lo que decía y comprendían mejor	- Si	42	42	28
		- No	63	105	42
		- A veces	45	150	30
		TOTALES	150	150	100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Para que se produzca una clara explicación de un tema cualquiera en el aula, los docentes deben aplicar procedimientos didácticos, que le permitan contar con estrategias, técnicas y métodos.

Particularmente, en el establecimiento objeto de estudio, el 42 % de los encuestados dijeron que no entendían la explicación de los profesores, en cambio otro 28% afirman que sí era entendible la forma en que el docente impartía sus clases. Es necesario tomar en cuenta que existen diferencias particulares que permiten comprender los mensajes, en

función a la edad, aprendizajes previos y otros factores, ya que no todos aprenden de la misma manera o a un mismo ritmo, sino que cada niño tiene una diferente manera de aprender.

La buena comprensión de los estudiantes tras la explicación de los profesores tendría que ~~estar~~ sustentado por dos aspectos fundamentales: primero, que los educandos estén predispuestos (por razones alimenticias, cognitivas, emocionales, etc.) a aprender y comprender y segundo que el maestro tenga el suficiente conocimiento del tema, una facilidad de palabra y no un solo método sino la conjunción de varias técnicas, estrategias y métodos para que se haga entender mejor.

Por ende el docente debe llevar a cabo una explicación de diferentes maneras y no repetir un solo ejemplo una y otra vez hasta que llegue al cansancio de los alumnos. De lo que se trata es que pueda llegar a cada alumno con lo que necesita.

A continuación vemos la gráfica de los porcentajes obtenidos con esta respuesta.

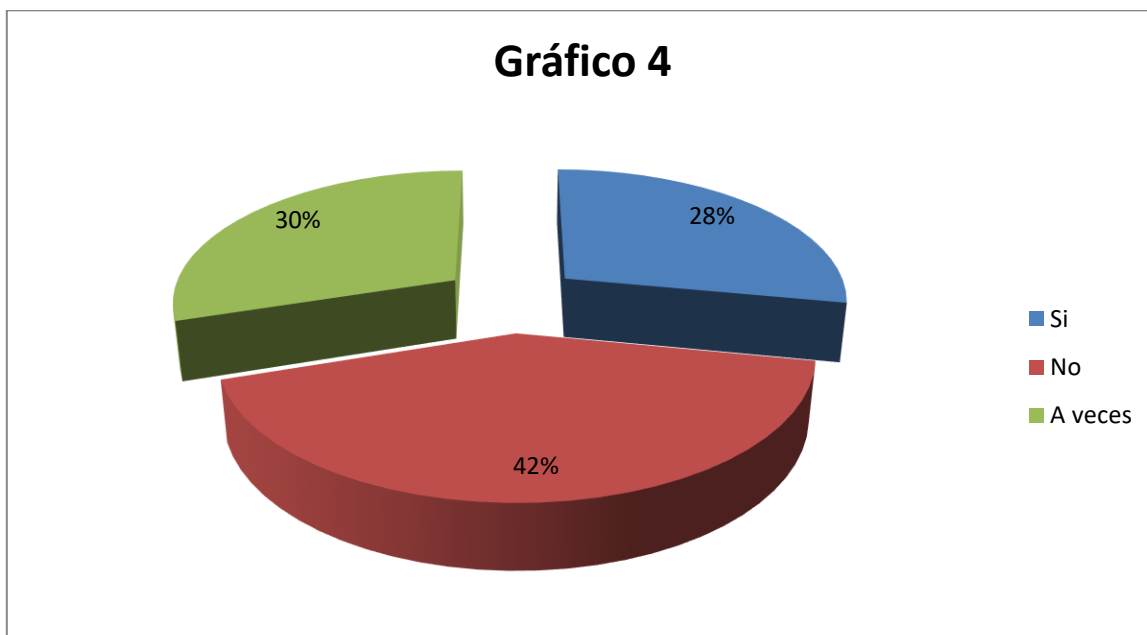


Tabla N° 5

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
5	Qué materiales utilizaba los maestros para enseñarles	- Textos o libros de apoyo	138	138	69
		- Módulos	37	175	19
		- Periódicos	20	195	10
		- Otros	4	199	2
		TOTALES	199	199	100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Se trata de una pregunta de validación, la cual se puede ver que cumple con su función ya que las respuestas que se han recabado son similares a las que los estudiantes proporcionaron en la número 2.

En tal sentido, se reafirma que el material mayormente utilizado por los educandos en el aula eran los libros o textos de apoyo, con un 69% y un 19% de las respuestas utilizan los módulos de aprendizaje.

La presente información pone en claro la realidad que estaba atravesando el proceso formativo de los educandos en este establecimiento y pone de manifiesto que todavía siguen trabajando dentro lo que actualmente estamos viviendo.

Continuar con el dictado de las lecciones por parte de los maestros da mucho que pensar en plena aplicación de la ley 1565, puesto que la política educativa era un cambio en la forma tradicional de enseñar además, este centro educativo estaba con los nuevos lineamientos de la Reforma Educativa y por tal razón deberían hacer uso de los módulos de aprendizaje, y no tanto así los libros que aún los maestros y maestras siguen pidiendo actualmente a los padres de familia para el aprendizaje de sus hijos, como se señaló anteriormente, aparentemente resulta fácil dictar y sacar de los mismos libros los contenidos para el respectivo dictado.

Puede decirse que, por tratarse de una Unidad Educativa en la que hemos señalado se inició el programa de transformación en los inicios de la aplicación de la Reforma Educativa, más allá de lo ya mencionado sobre la “facilidad” de mantener una

educación tradicional, han fallado los mecanismos propuestos por la misma Reforma para su generalización.

Uno de estos mecanismos lo constituyeron en su momento los Asesores Pedagógicos, los cuales aparentemente no pudieron o no supieron cumplir con la función en la que fueron capacitados el de proporcionar a los maestros las herramientas que les permitan aplicar la Reforma educativa en el aula, y lo que de alguna manera ratifica su desaparición del Sistema Educativo Nacional.

A continuación veamos gráficamente los datos analizados:

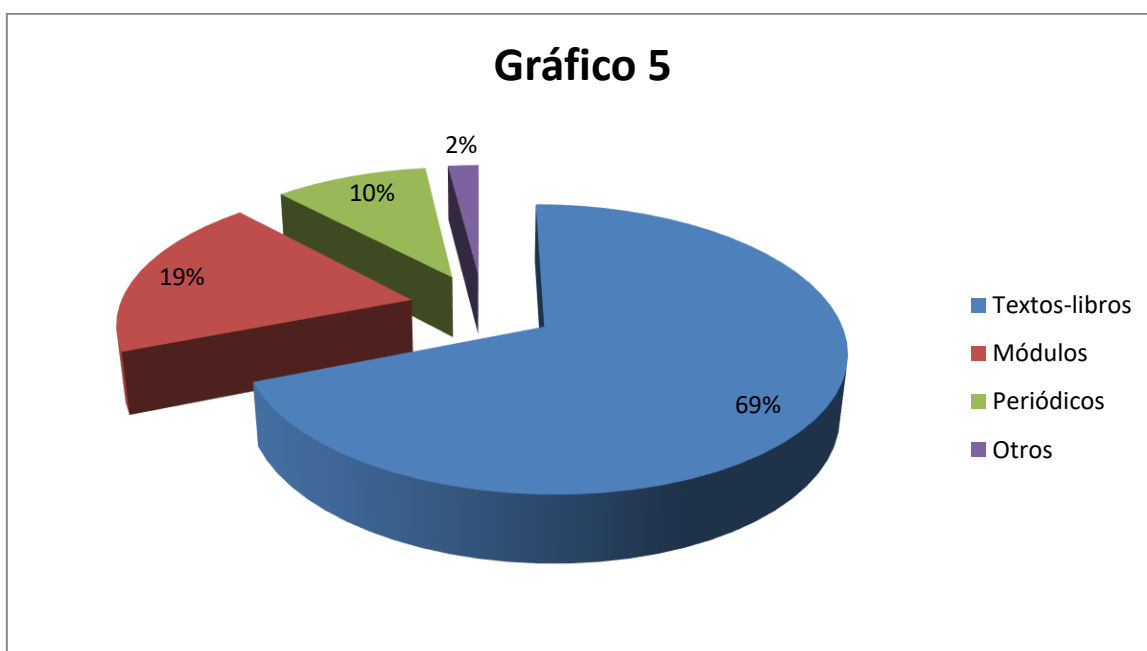


Tabla N° 6

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
6	Participaron activamente en la elaboración y ejecución de proyectos dentro y fuera del aula	- Si	46	46	31
		- No	74	120	49
		- Algunas veces	30	150	20
		TOTALES	150	150	100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Con referencia a esta pregunta el 49% de las respuestas dadas por los educandos afirman que no fueron partícipes en la elaboración de los proyectos de aula. El otro 31% de las respuestas aseveran que participaron en la preparación y ejecución de los proyectos de aula.

Cabe señalar acerca de los proyectos de aula, que fueron considerados como una estrategia más de aprendizaje a las que pudieron recurrir los maestros para promover el aprendizaje de los estudiantes y, a la vez, éstos puedan satisfacer sus propias necesidades e intereses.

Los proyectos de aula surgen de dos ópticas si el término es valedero, primero, surgen a raíz de las necesidades e intereses de los estudiantes y segundo por interés de los profesores para el aprendizaje de sus educandos.

Otro aspecto que también es importante hacer notar es que la gran mayoría de los docentes que tienen muchos años de servicio en esta Unidad Educativa, se opusieron a los cambios y las nuevas estrategias para la enseñanza y aprendizaje, vale decir que no les convenció la Reforma Educativa.

Es importante señalar en este punto, que la mayoría de los maestros con experiencia han sentido que el Ministerio de Educación no ha contado con el asesoramiento de los docentes con experiencia para poder organizar la concepción y

aplicación de la Reforma Educativa.

Presentamos ahora el gráfico de los datos señalados:

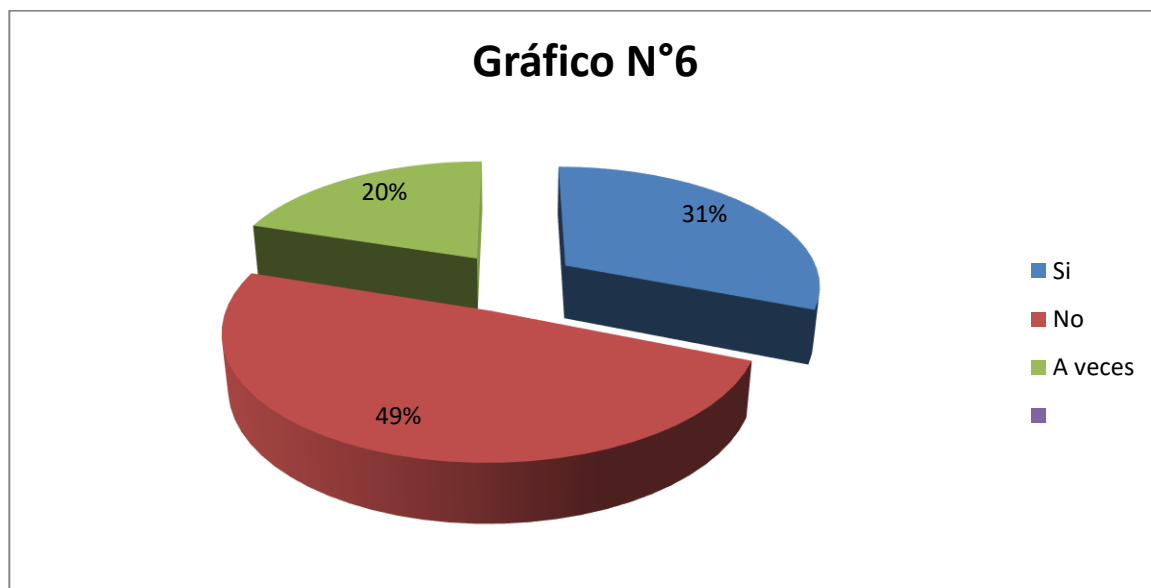


Tabla N° 7

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
7	El docente para evaluar les tomaba exámenes constantemente	- Si	117	117	78
		- No	33	150	22
		TOTALES	150	150	100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Vemos en esta tabla que el 78% de los estudiantes afirman que fueron parte de los exámenes en los que se suponía se evaluaba básicamente aspectos curriculares.

Este aspecto coincide con la información obtenida a través de observaciones en la Unidad Educativa, ya que en general los educadores de este establecimiento tomaron exámenes en base a pruebas objetivas con una serie de preguntas que llegan a ser de carácter memorístico.

No es un descubrimiento nuevo acerca de examinar a los educandos con pruebas tradicionales que a su vez fueron memorísticas y repetitivas, pero cabe reflexionar acerca que este tipo de exámenes no valoran las actividades, actitudes, habilidades o destrezas u otras características propias del ser humano.

La forma de tomar exámenes bimestrales, trimestrales o diarios se adecúa a una técnica la cual es denominada comparación y los maestros puedan sacar sus conjeturas sobre estudiantes que saben y otros que no saben o simplemente medir los conocimientos acumulados de manera memorística obviando la valoración de la persona. En este sentido se pone en claro que no ponen a la práctica los lineamientos evaluativos propuestos por la Reforma Educativa.

La evaluación dentro el enfoque del Programa de Transformación de la Reforma Educativa, sugiere como instrumentos una serie de observaciones a través de una lista de cotejo, un diario de aula y otros. Esta propuesta quiere enfocar más que todo a las habilidades, destrezas y actitudes de los estudiantes de manera cualitativa y no así cuantitativa como ocurría con los exámenes tradicionales.

Veamos en una gráfica los resultados de los datos obtenidos con la pregunta número 7:

Gráfico N° 7

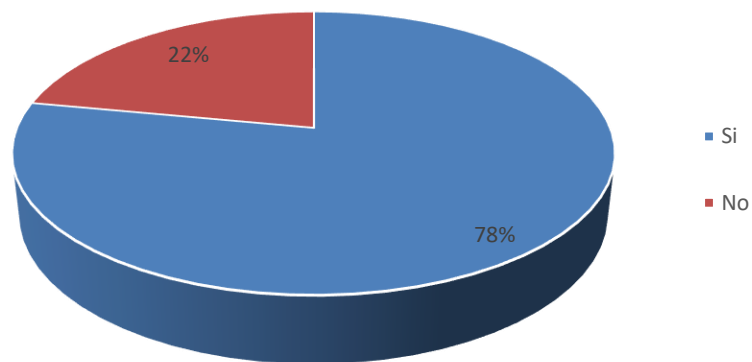


Tabla N° 8

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
8	Qué hacían ustedes cuando iban a realizar un examen cualquiera.	- Sacábamos una hoja de carpeta y nos dictaba las preguntas.	111	111	66
		- Nos vendían hojas con las preguntas ya hechas	58	169	34
		TOTALES	169		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Con referencia a esta pregunta, vemos que si bien los procedimientos señalados por los estudiantes son diferentes, se puede evidenciar que el 100% de los alumnos fueron evaluado en cuanto a los conocimientos acumulados, ya sea a través de un examen tradicional realizado en hojas de carpeta o en otro tipo de hojas ya impresas y/o fotocopias como se señala.

El 66% de los encuestados señalaron utilizar hojas de carpeta, el 34% manifiestan el uso de hojas fotocopias. Ninguno de los encuestados dijeron que son evaluados de otra manera, recalando que las alternativas están extractadas tal cual fueron escritas por los educandos del establecimiento.

Una vez más vemos una contradicción en el ámbito pedagógico acerca de esta Unidad Educativa, pues ella se encontraba en el programa de transformación desde 1997; pero aun así siguen utilizando procedimientos de evaluación que se encuentran más cercanos a lo tradicional.

Peor aún, hicieron caso omiso forma de evaluar propuestos por la Reforma Educativa, y éstos hacían uso de otros instrumentos de medición que no eran parte de los sugeridos por el Programa de Transformación.

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, respecto al 100% de alumnos evaluados de forma tradicional, veamos en el gráfico siguiente los porcentajes de alumnos que se someten a ésta evaluación a través de distintos procedimientos:

Gráfico N° 8:

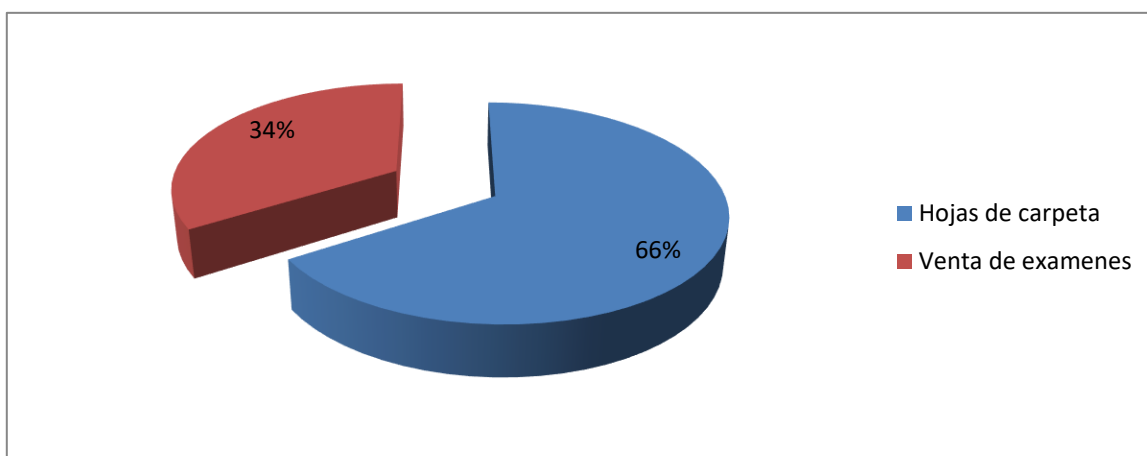


Tabla N° 9

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
9	Los exámenes que les tomaban los profesores eran de tipo:	- Memorísticos	80	80	27
		- Opinión personal	15	95	5
		- En grupo	38	133	13
		- Individual	94	227	31
		- Fáciles	28	255	9
		- Difíciles	45	300	15
		TOTALES	300	300	100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: La primera de las constataciones que se puede ver en función de los datos proporcionados por los estudiantes, es que por lo general son individuales, ya que el 31% de las respuestas así lo señalan, frente a un 13% que señalan que se realizaban en grupo.

Otro elemento que salta a la vista es que estos exámenes eran memorísticos,

considerando que el 27% de los encuestados marcaron esta opción.

Es una realidad confirmar que todavía hoy por hoy se toman este tipo de exámenes, memorísticos y repetitivos, y por ende eso implica que no dan valor a la persona, sus actitudes y aptitudes de los mismos.

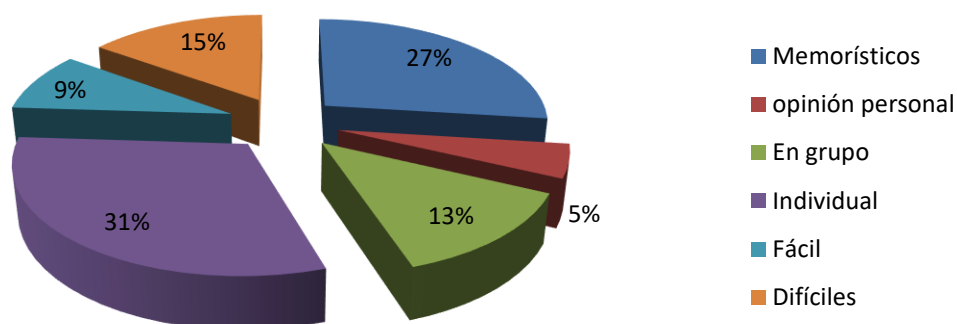
Es notorio observar que los maestros de este centro educativo han optado por un procedimiento que puede pensarse como más fácil, porque eso implicaba realizar una serie de interrogantes iguales para todos los alumnos y pedirles que respondan en un determinado tiempo, esperando las “respuestas correctas” en todos los casos iguales.

Obviamente el trabajo propuesto dentro la óptica de la Reforma Educativa lo han visto con malos ojos, ya que puede ser considerado como un trabajo pesado que les quitaba el tiempo para otras actividades, considerando que hay que buscar las explicaciones de los estudiantes para justificar puntos de vista o procedimientos que no necesariamente son iguales en todos los casos.

Tampoco es que debe ser menospreciado este instrumento evaluativo, el cual está relacionado con las pruebas objetivas; pero es de conocimiento de los educadores que estos exámenes tradicionales no les ayuda mucho a los alumnos a desarrollar sus potencialidades.

De este modo, podemos observar los resultados de la pregunta en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 9



3.3 INFORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Tabla N° 10

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
1	Usted considera que la Reforma Educativa 1565 ha contribuido en la enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.	- Beneficiosa	9	9	30
		- Poco beneficiosa	18	27	60
		- Ningún beneficio	3	30	10
		TOTALES	30		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Esta primera pregunta realizada a los maestros nos permite comprender algunos de los resultados obtenidos en los cuestionarios propuestos a los estudiantes, pues la mayoría de docentes respondieron que la implantación de la Reforma Educativa ha sido poco beneficiosa o nada beneficiosa y por ende ha habido poca contribución de esta reforma a la educación.

El 60% de los profesores de este establecimiento respondieron que ha sido poco beneficiosa y el 10% que no se obtuvo ningún beneficio. Únicamente el 30% de los docentes afirma que la Reforma Educativa fue beneficiosa.

Se entiende que existieron posiciones diferentes entre los profesores, considerando que algunos docentes no aplicaron ninguno de los criterios propuestos por la Reforma Educativa y otros pocos si aplicaron algunos de los instrumentos evaluativos, tema de la presente tesis.

Hablar de la Reforma Educativa como tal, implicaba señalar que se ha generado una inversión de más de trescientos millones de dólares que para muchos fue un negociado para los que iniciaron esta propuesta y de paso se diría que fue un plagio de diferentes

sistemas educativos de diferentes países.

Pero lo que dolió a muchos dirigentes y bases del magisterio es que no les consultaron o pidieron alguna opinión, pues para ellos era importante su aporte ya que son los que trabajaban y trabajan en el aula y conocen las necesidades de los estudiantes.

Las autoridades gubernamentales a cargo del Ministerio de Educación tienen conocimiento claro que no se les proporcionó la suficiente capacitación a los maestros de base y fuera de eso querían aún que continúen aplicando la reforma en la educación.

De ahí surge esa contraposición si para los maestros fue poco beneficioso, puede ser debido a dos factores: uno, que no les dieron la suficiente capacitación para el trabajo en aula y, por otra parte, debido a la ardua labor que implicaba trabajar con transformación.

Veamos gráficamente como se disponen los datos obtenidos.

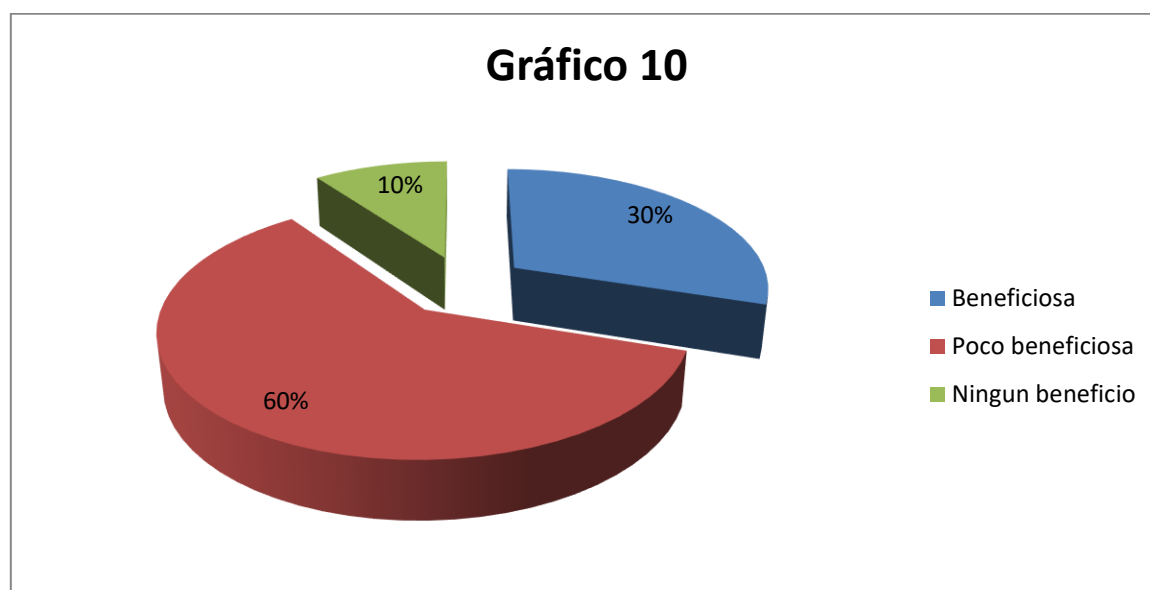


Tabla N° 11

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
2	Desde su punto de vista, los maestros estaban preparados pedagógicamente para trabajar con los lineamientos que propuso la Reforma Educativa.	- Estaban preparados	1	1	3.3
		- Poco preparados	10	11	33.3
		- No estuvieron preparados	19	30	63.3
		TOTALES	30		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Lo importante que se debe resaltar es la hidalguía que demostraron los maestros, ya que éstos reconocieron que los personeros del gobierno y el ex Servicio Departamental de Educación (SEDUCA) no les dieron la suficiente capacitación y preparación para trabajar con los lineamientos de la Reforma Educativa, resultando que el 33.3% de los docentes de esta Unidad Educativa afirman que estuvieron poco preparados. El otro 63% dicen que no estaban debidamente preparados.

Un caso se registró que estaba preparado para el trabajo en el marco de la Reforma Educativa y eso llega al 3.3% de los encuestados.

Efectivamente no existió la preparación respectiva para los maestros de aula, ya que no hubo realmente cursos de capacitación y actualización docente que fueron emanados por los del Ministerio de Educación a excepción de algunas intervenciones menores, que de ninguna manera reflejan la existencia de una política en este campo, más allá de las funciones de los ex – asesores pedagógicos de capacitar in situ.

Por otra parte se debe tener en cuenta que muchos maestros estuvieron en contra de esta política educativa porque, como se dijo, no fueron tomados en cuenta.

Aquellos maestros y maestras que de alguna manera fueron obligados a trabajar con el programa de Transformación, tuvieron que prepararse a costa de sus bolsillos, pero no son

todos quienes se prepararon y, como se ha señalado, el gobierno de turno y su respectivo Ministerio de Educación no hicieron nada por prepararlos adecuadamente.

Veamos entonces como se presentan los datos gráficamente.

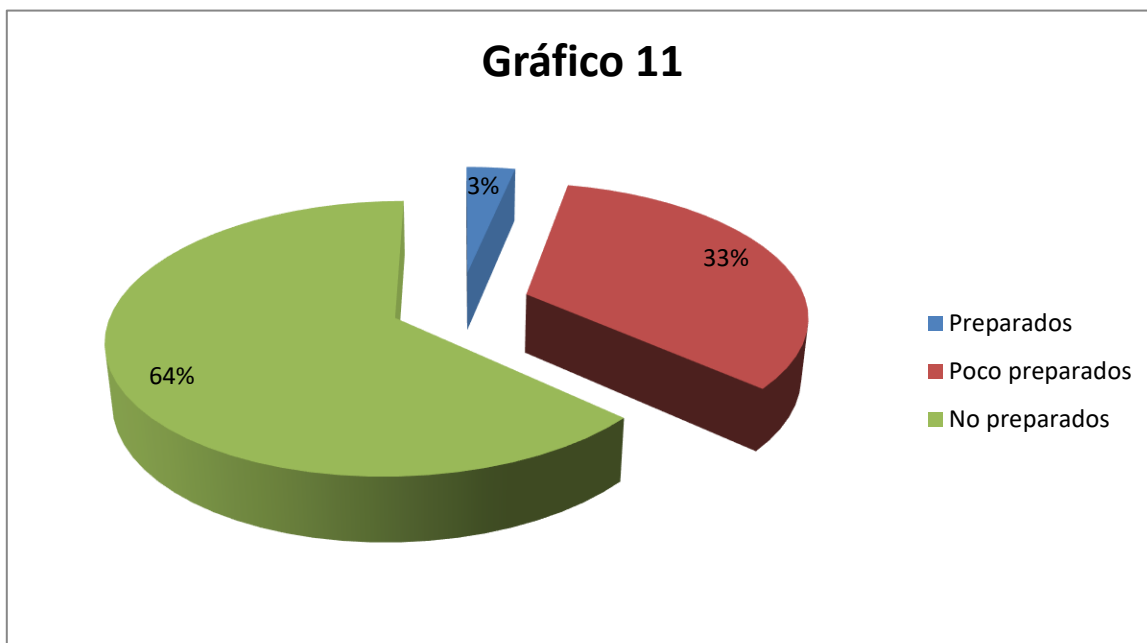


Tabla N° 12

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
3	Desde su punto de vista, la Unidad Educativa desde que ingresó al programa de Transformación ha tenido resultados:	- Óptimos	1	1	3
		- Regulares	27	28	90
		- No hubo	2	30	7
		TOTALES	30		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Considerando que la Unidad Educativa ingresó al Programa de Transformación en 1997, el 90% afirma que hasta el momento se han tenido resultados regulares en lo que es el programa señalado.

Cruzando la información obtenida en el ítem anterior, puede decirse que los resultados tienden a ser regulares en parte porque los procesos de capacitación no tuvieron el impacto necesario.

Otro aspecto que podría considerarse en este punto es que los docentes hicieron caso omiso a lo que fue el programa de transformación y continuaron trabajando con lo que era el programa de mejoramiento o, dicho en otras palabras, siguieron con lo que fue la enseñanza tradicional y conductista y que implica hasta ahora tener maestros que todavía son el centro del sistema escolar; los contenidos prescritos sin tomar en cuenta las necesidades e intereses de los propios educandos. En este marco, la gráfica correspondiente a este ítem es por demás elocuente. Veamos su forma:

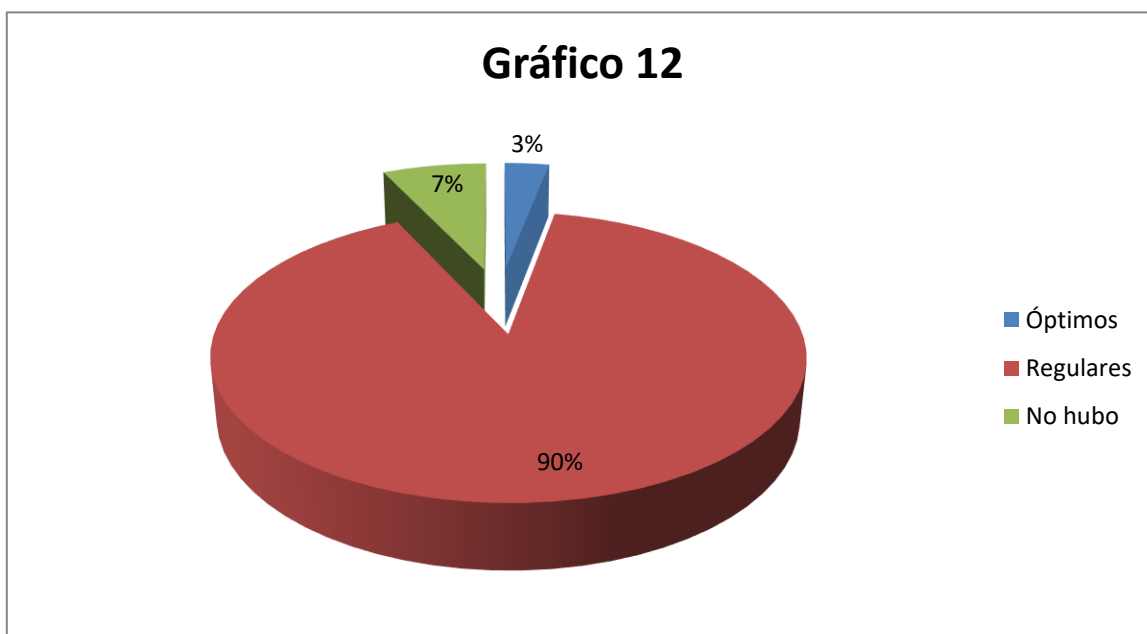


Tabla N° 13

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
4	Para que sus estudiantes estuvieran predispuestos al aprendizaje Usted como docente dentro el aula que es lo que realizaba.	- Motivarles	14	14	47
		- Incentivarles	5	19	17
		- Planificar un trabajo conjunto	3	22	9
		- Avanzar contenidos	8	30	27
		TOTALES	30		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Si consideramos que las dos primeras alternativas coinciden en la idea general, vemos que estamos en la presencia de un 64% de las respuestas apuntan a generar en el estudiante una motivación, deseo o necesidad de aprender. Esto, discriminado en 47% de los docentes afirma que les motivaban a sus alumnos para iniciar un nuevo tema, 17% que responde que les incentivan y un 9% que señaló que realizaban un trabajo conjunto con sus estudiantes.

Cabe recordar que cuando se les hizo una similar pregunta a los niños, no dijeron nada sobre si eran motivados e incentivados.

El 27% restante de las respuestas se dirigen a aspectos de gestión pedagógica o avance de contenidos propiamente, lo cual permite observar que es necesario compatibilizar ambas tareas, la de planificar y organizar el proceso, tanto como generar en los educandos una intención y deseo de aprender.

La labor de los docentes hoy en día es sin duda realizar una motivación adecuada a los estudiantes para que aprendan nuevas cosas y se interesen en lo que van a realizar en el momento.

En el siguiente gráfico vemos como se distribuyeron las frecuencias.

Gráfico 13

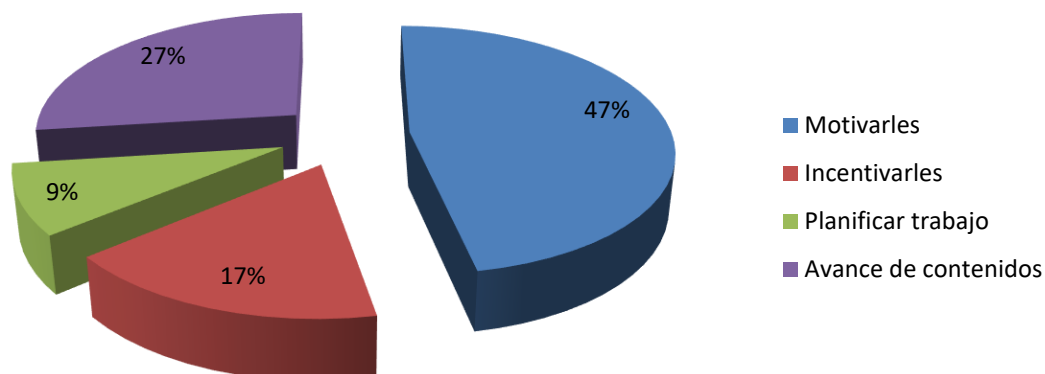


Tabla N° 14

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
5	Dentro su diseño curricular, usted planificaba sólo trabajar con los módulos de aprendizaje	Si	0	0	0
		No	30	30	100
		TOTALES	30		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Esta pregunta confirma la información obtenida en las respuestas de los niños, pues ellos indicaban que trabajaban con textos de apoyo comprados en librerías.

Efectivamente, el 100% de los profesores señalan que no trabajan sólo con los módulos de aprendizaje sino que optan por libros de diferentes editoriales.

Antes que se implante la Reforma Educativa los maestros hacían uso de los textos escolares o denominados libros de apoyo que les facilitaba el trabajo dentro el aula.

En la lógica de trabajar con módulos de aprendizaje era complicado y a la vez tedioso para los profesores de aula porque no han sido primeramente capacitados en el manejo de los mismos y de hecho se aferraron a lo ya conocido.

Por otro lado, es por todos conocido que dentro la Reforma Educativa, hubo retraso en la elaboración, impresión y difusión de los módulos en las escuelas, por lo que fue difícil dicen trabajar con los módulos que no existen.

Veamos a continuación la gráfica de los datos señalados

Gráfico N° 14

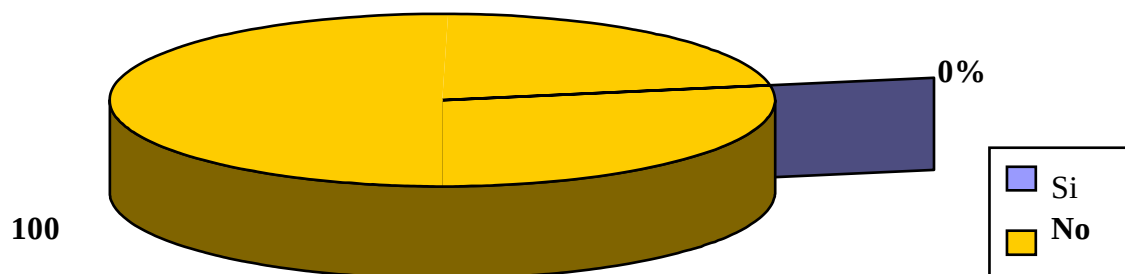


Tabla N° 15

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
6	Sabía usted que para trabajar con los módulos de aprendizaje se requería de cierta ayuda primordial.	- Si	29	29	97
		- No	1	30	3
		- Un poco			
		TOTALES	30		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: El 97% de los maestros afirmaron que si se requería de cierta ayuda para trabajar con los módulos y ahora ponen en conocimiento.

Es cierto que los maestros durante la vigencia de la ley 1565 necesitaron toda la ayuda necesaria para poder trabajar con los módulos de aprendizaje y para ello debió existir especialistas que se enmarquen en ayudar a los maestros en el trabajo diario con los módulos de aprendizaje y sus respectivas guías didácticas y que hubiera sido de gran ayuda en favor de los educandos.

Veamos la gráfica que se presenta a continuación:

Gráfico N° 15

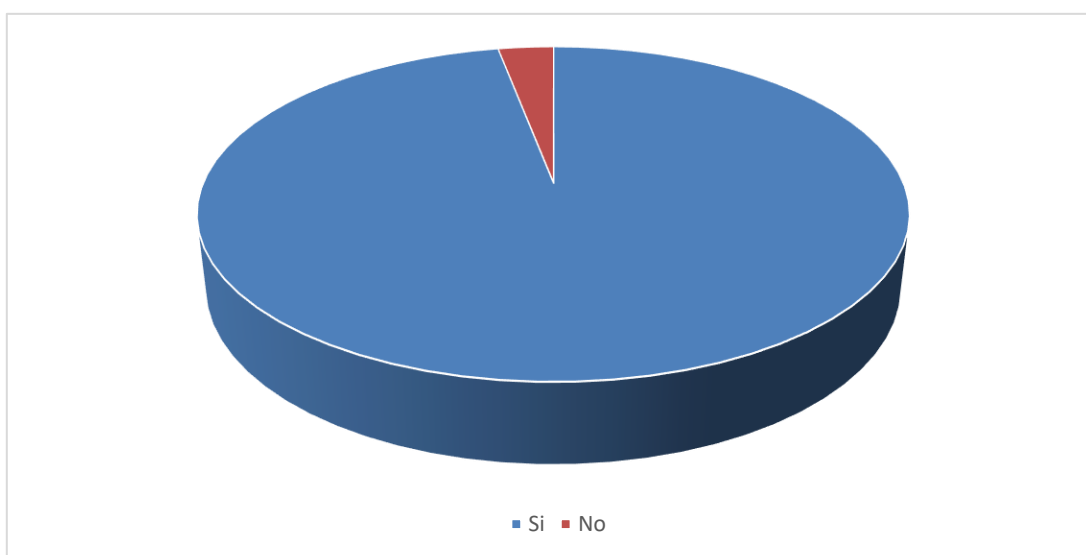


Tabla N° 16

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
7	Trabajar con módulos de aprendizaje, proyectos de aula y otros, les generó más tiempo para desarrollar su proyecto curricular	- Si - No - A veces	27 2 1	27 29 30	90 7 3
		TOTALES	30		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: El 90% de los docentes dicen que les genera mucho tiempo trabajar con las estrategias propuestas por la Reforma Educativa.

Puede decirse que una vez más se denota la falta de capacitación y actualización en el quehacer educativo por parte de los educadores en esta escuela y vuélvase a redundar que los miembros del Ministerio de Educación no les dieron las herramientas necesarias, sin embargo optaron por darles más trabajo y sin antes haberlos preparados debidamente.

Es fundamental que los docentes comprendieran la intencionalidad de las estrategias de enseñanza – aprendizaje que se proponía, ya que de los profesores dependía la ejecución de estas estrategias y la aplicación de procedimientos de evaluación. Si se considera que por la dificultad y tiempo que reportaba el trabajo con proyectos de aula, módulos y otros que no se utilizaron, entonces fue más difíciles de aplicar los procesos de evaluación de corte cualitativo y que requirió del docente mayor complejidad ya que debería conocer a cada estudiante y realizar un seguimiento constante.

Veamos ahora de manera gráfica como se distribuyen las respuestas de los docentes.

Gráfico N° 16

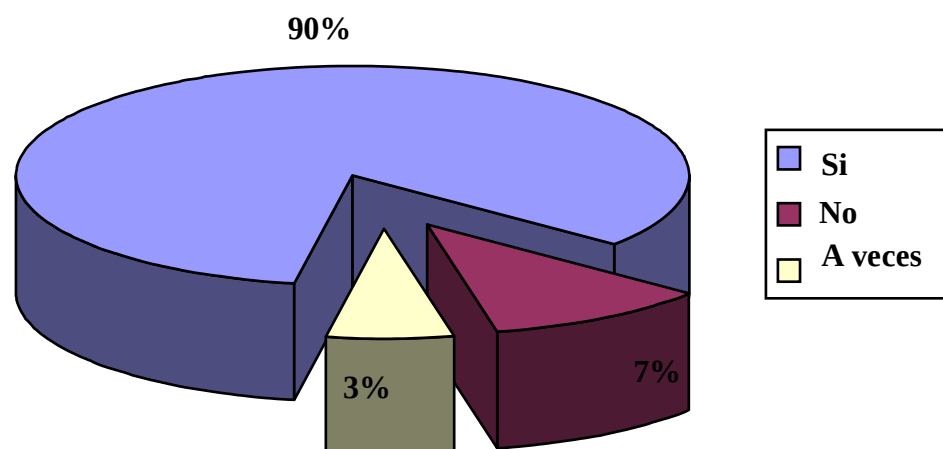


Tabla N° 17

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
8	Para que el educando adquiriera un aprendizaje significativo usted consideró que la base principal es una:	- Buena enseñanza	2	2	7
		- Autonomía del estudiante	2	4	7
		- Resolución de problemas y toma de decisiones	3	7	9
		- Todos	23	30	77
		TOTALES	30		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: El 77% de los docentes consideraron que todas las estrategias eran necesarias para adquirir un aprendizaje significativo. En teoría todos éstos son requisitos, pero en la práctica no es lo mismo.

Con referencia a esta pregunta, para un maestro de vocación todas las estrategias y técnicas que se pongan en conocimiento son importantes y para ello era y es necesario que los profesores estén debidamente involucrados con la labor educativa y a la vez capacitados

constantemente; porque los niños y jóvenes que son parte de su trabajo y a los cuales deben ayudar a desarrollarse en todas las áreas requieren un buen formador de sus potencialidades y con una clara idea del tipo de hombre que quieren formar.

No es significativo el porcentaje de docentes que optan por una sola de las alternativas señaladas, por lo cual no se hará mayor comentario al respecto. Para contar con una visión más clara de los significan los datos señalados, se presenta la siguiente gráfica.

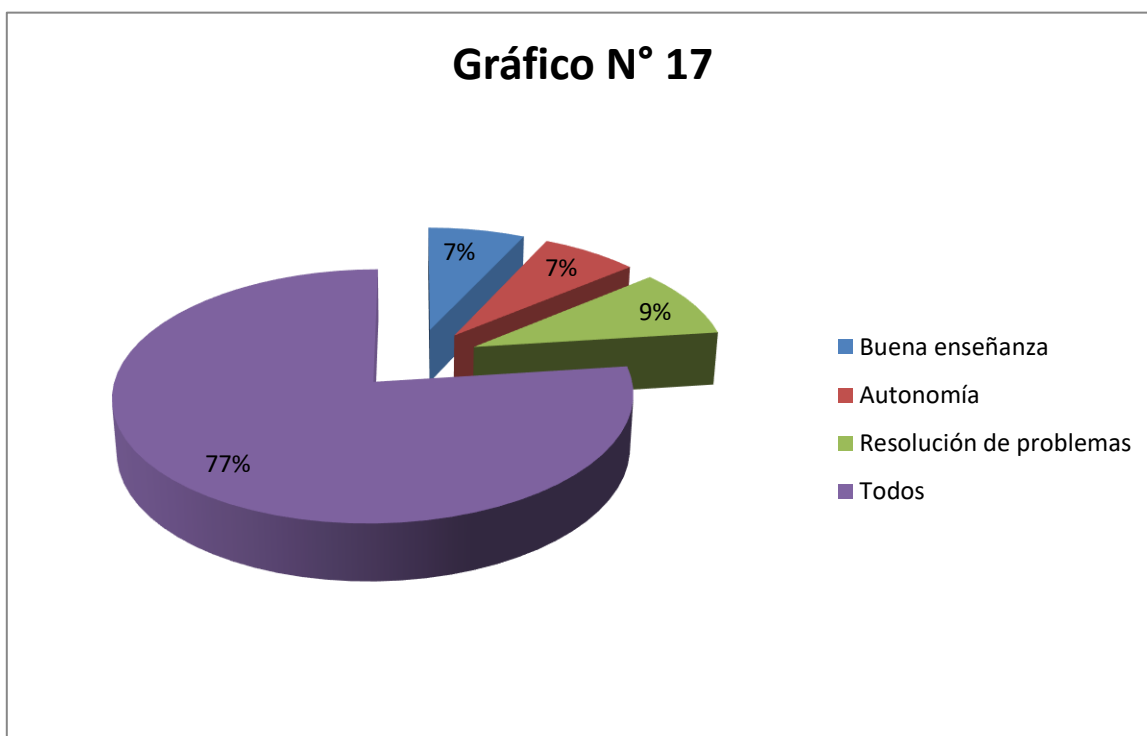


Tabla N° 18

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
9	Utilizó como recurso didáctico el dictado de la lección con frecuencia para facilitarle el trabajo dentro del aula	- Si - No - Algunas veces	14 10 6	14 24 30	47 33 20
		TOTALES	30		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En los dos extremos, entre los docentes que afirman utilizar el dictado y los que no lo hacen, se encuentra un 47% que indican que si han utilizado el dictado y el 33% afirmó que no utilizaron el dictado.

Llama la atención el alto porcentaje de docentes que señalaron utilizarlo (47%) o hacerlo algunas veces (20%), considerando que actualmente dentro lo que es la nueva ley educativa y a partir del Programa de Transformación de la Reforma Educativa, el dictado de las lecciones como tal debiera ir desapareciendo para dar paso a nuevas estrategias que ayuden a los niños y jóvenes a ser libres en el momento de escribir lo que piensan en ese momento sobre el contenido tratado.

De todas formas, es coherente con la información que se ha ido analizando en las respuestas anteriores de los docentes y los alumnos.

El dictado como tal es una estrategia que facilita el trabajo de los educadores y a estudiantes al mismo tiempo, pues los docentes tienen el objetivo de concluir con su plan anual de trabajo y de plano no les interesa si el alumno/alumna ha aprendido o no.

Por su parte, al estudiante no le interesa investigar porque el contenido ya lo tiene a disposición y solamente tiene que memorizarla y repetirlo.

Veamos gráficamente los datos analizados.

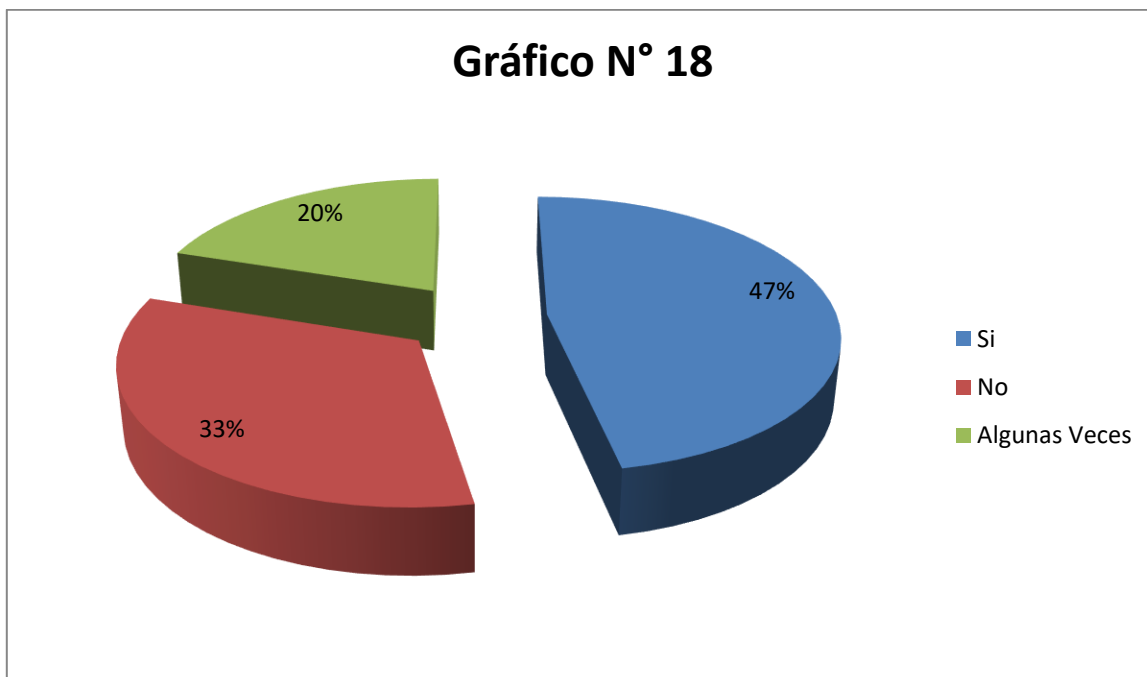


Tabla N° 19

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
10	Qué instrumentos evaluativos utilizó para evaluar a sus estudiantes	- Observación	9	9	22
		- Diario de aula	3	12	8
		- Pruebas objetivas	20	32	50
		- Lista de cotejo	3	35	8
		- Otros	5	40	12
		TOTALES	40		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Puede verse claramente que los docentes han señalado como una de las técnicas de evaluación más utilizada fue la prueba objetiva, contando con un 50% de las opciones. Éstos dicen utilizar las pruebas objetivas como instrumentos de evaluación manteniendo la coherencia entre los que han señalado los alumnos. Desde la indagación que se realizó llega a ser verídico. El otro 22% utiliza la técnica de la observación.

La utilización de este instrumento conocido por todos aquellos que estaban dentro la escuela tradicional, las pruebas objetivas han traído quizá algunos traumas porque quiera o no obligaba a la memorización y repetición de los contenidos sin dar lugar a la iniciativa y creatividad de los educandos.

Hoy por hoy la propuesta de la Reforma Educativa incluyó una serie de técnicas e instrumentos de evaluación distintos con el afán a evaluar con mayor objetividad el proceso de desarrollo del alumno de manera tal que se pueda trabajar a tiempo en sus errores. Por tanto es necesario que todos los maestros del país tengan conocimientos suficientes de su utilización y aplicación para poder evaluar mejor el proceso educativo de todos los que estudian en las diferentes Unidades Educativas ya que evalúa cualidades de la persona a diferencia de la cuantificación.

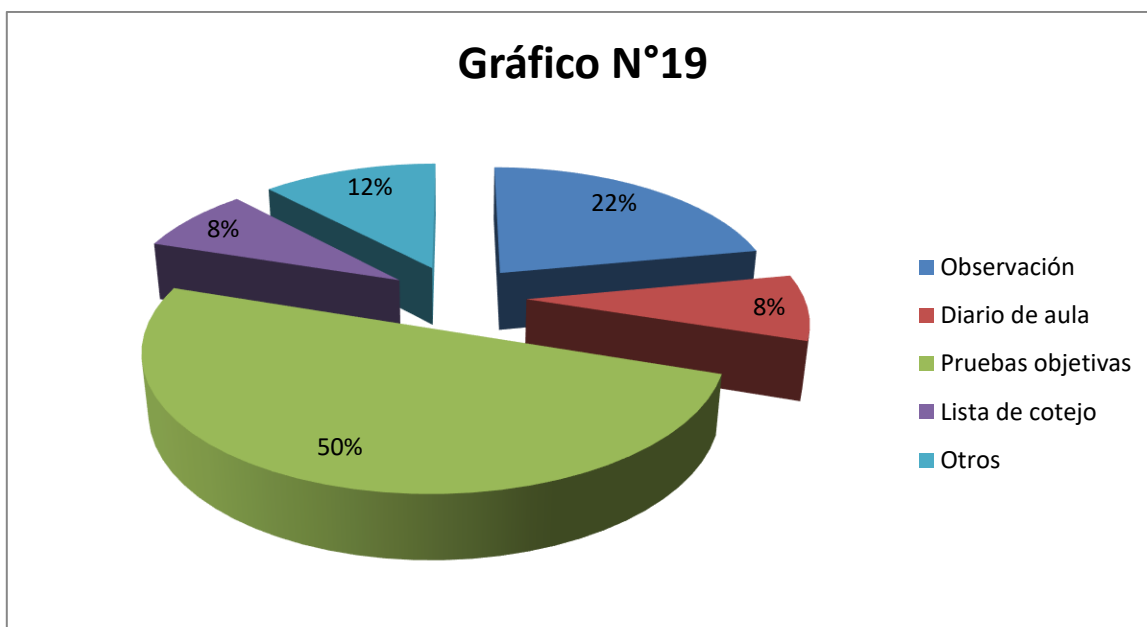


Tabla N° 20

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
11	Aplicó todos los instrumentos de evaluación sugeridos en la ley 1565 en su trabajo de aula	- Si	8	8	27
		- No	22	30	73
		TOTALES	30		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En este cuadro los profesores de este establecimiento dijeron que no aplicaron todos los instrumentos evaluativos que estaban propuestos por la Reforma Educativa y equivale a un 73% y el resto expresan que aplican todos los instrumentos evaluativos y eso llega a un 27%.

No puede negarse que se trata de una información verdadera y sin ninguna modificación antojadiza de pregunta en pregunta, ya que los docentes han mantenido la coherencia en sus respuestas, las cuales a su vez también se pueden validar con las proporcionadas por los estudiantes.

Cabe mencionar que es muy probable que si uno no sabe cómo diseñar y/o poner a la práctica las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación le parecerá difícil y a la vez inútil.

Por tal razón solamente preferirán aplicar lo fácil porque ya está hecho y además es más que conocido a través de los años de vigencia en la labor educativa, elaborando de esa manera preguntas sencillas y complejas lo que se conoce como pruebas objetivas o tradicionalmente conocida como examen, elaborada ya sea en hojas de carpeta u otra hoja.

Gráficamente podemos ver los siguientes resultados.

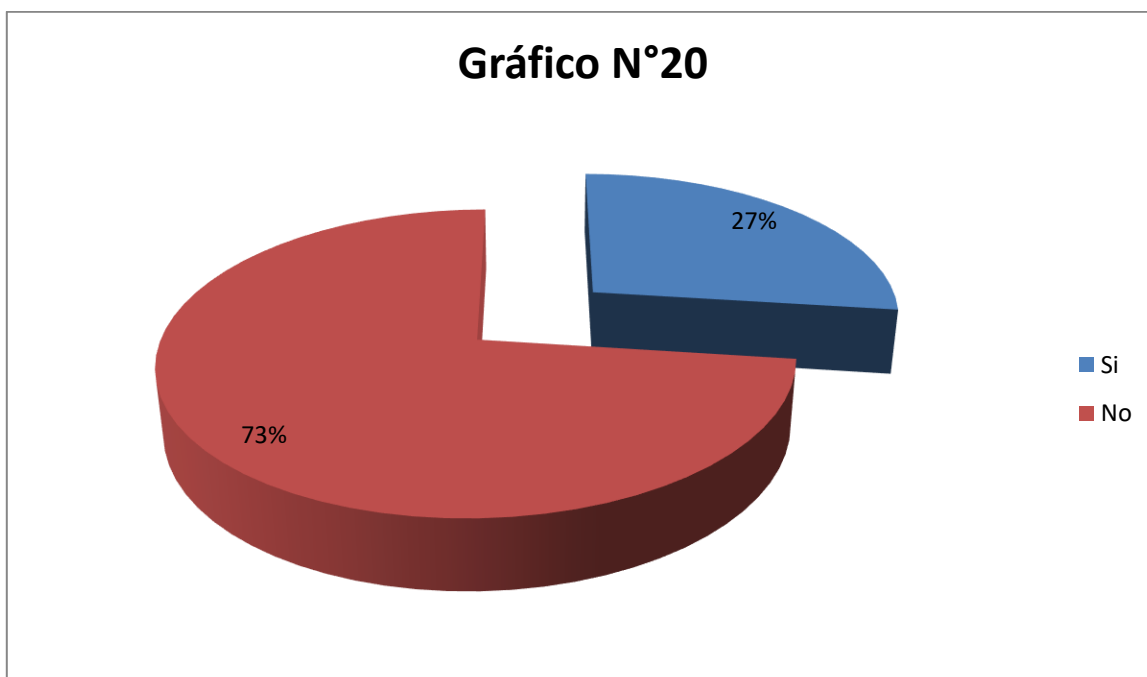


Tabla N° 21

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
12	Qué influyó en la aplicación correcta de los instrumentos de evaluación que fueron parte del programa de transformación de la ley 1565	- Factor tiempo	19	19	63
		- Falta de conocimiento	8	27	27
		- Inaplicable a la realidad	3	30	10
		TOTALES	30		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Muchos profesores sostienen que fue el factor tiempo que no les permitió aplicar los instrumentos de evaluación señalados por el Programa de Transformación, tal es el caso de la lista de cotejo, diario de aula, archivador personal, la observación y otros, representado por el 63% del total. Más lejos, de las respuestas dadas, el 27% señaló no tener aún un conocimiento para diseñar y aplicar estas técnicas e

instrumentos.

Lamentablemente aún se está viendo estos problemas, derivados de una falta de capacitación a muchos de los educadores del país y particularmente de la Unidad Educativa donde se realizó este trabajo.

No cabe duda que con los bajos salarios del magisterio y la necesidad de trabajar en doble jornada, el factor tiempo es uno de los factores negativos de los maestros, así como la falta de un conocimiento adecuado, que también puede derivarse del mismo fenómeno.

Se dice que ambos aspectos están relacionados, porque al necesitar trabajar dos turnos o buscar el sustento familiar en otras tareas, el docente tiene poco tiempo tanto para capacitarse, como para diseñar y aplicar los instrumentos evaluativos propuestos por el Programa de Transformación.

Si a estos aspectos sumamos el hecho que los docentes no estaban en su mayoría apoyando la Reforma Educativa, puede inferirse que también se trató de una reacción negativa de parte de los mismos.

En una manifestación visual de los datos vemos que:

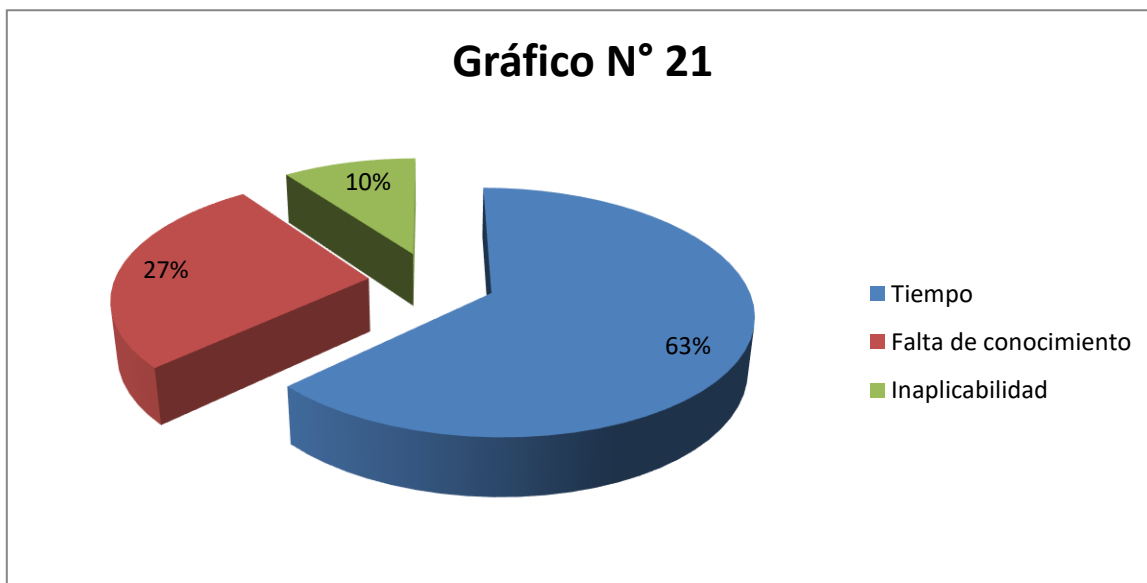


Tabla N° 22

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
13	Los parámetros que utilizaron (NA) y (S) estaban adecuados para evaluar el proceso de aprendizaje	- Si	3	3	10
		- No	23	26	77
		- Un poco	4	30	13
		TOTALES	30		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En términos generales, las carpetas de evaluación cuentan con dos parámetros: Satisfactorio (S) y necesita Apoyo (NA).

Así, dada la pregunta el 77% de los docentes sostienen que los parámetros establecidos por la Reforma Educativa no estaban adecuados para evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Puede decirse que uno de los primeros problemas con que tropezaron los docentes para aplicar los criterios de evaluación es que no realizaron un proceso de socialización de las carpetas de seguimiento del aprendizaje, lo cual repercutió en una falta de conocimiento para su manejo.

Por otro lado, es evidente que los técnicos no consideraron de ninguna manera el tiempo que llevó llenar una de esas carpetas de evaluación, considerando que los docentes tienen cursos numerosos.

Otro gran problema de las carpetas de seguimiento es que cuentan un número considerable de competencias e indicadores y que los niños deberían alcanzar a lo largo de tres años o un ciclo de nivel primario, y que exigía su llenado anualmente.

Finalmente, el trabajo que tuvieron que realizar los profesores llenando cada casilla para cada estudiante con una serie de recomendaciones y sugerencias que tiende a la morosidad

y cansancio, más que a su real función.

Por tanto estas carpetas llegaron a ser repetitiva y mecánicas.

En el siguiente gráfico vemos como se distribuyen las respuestas de los docentes:

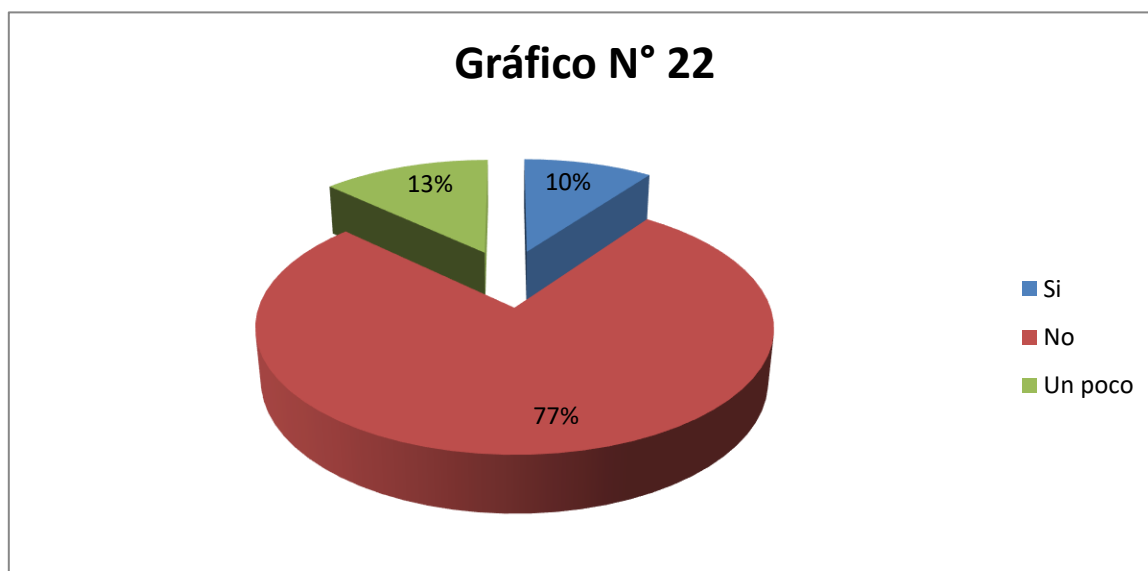


Tabla N° 23

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
14	La forma de evaluar en el programa de transformación Satisfizo las expectativas de usted como educador / a	- Si	8	8	27
		- No	18	26	60
		- Un poco	4	30	13
		TOTALES	30		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Con referencia a esta pregunta el 60% de los profesores y profesoras dijeron no estar satisfechos con la propuesta de evaluación. El otro 27% de respuestas considera que si satisfizo las expectativas y por ende para el otro 13% un poco

satisfacía sus expectativas.

La respuesta a esta interrogante es clara ya que el 60% no estuvieron de acuerdo con la forma de evaluar propuesto por la ley 1565 además por el poco conocimiento que se tenía sobre las carpetas de seguimiento del aprendizaje y por la poca capacitación que recibieron sobre la misma, además la pérdida de tiempo que ellos arguyen en el respectivo llenado de este documento de los alumnos en todo su conjunto.

Veamos el siguiente gráfico respecto a las respuestas dada por los docentes.

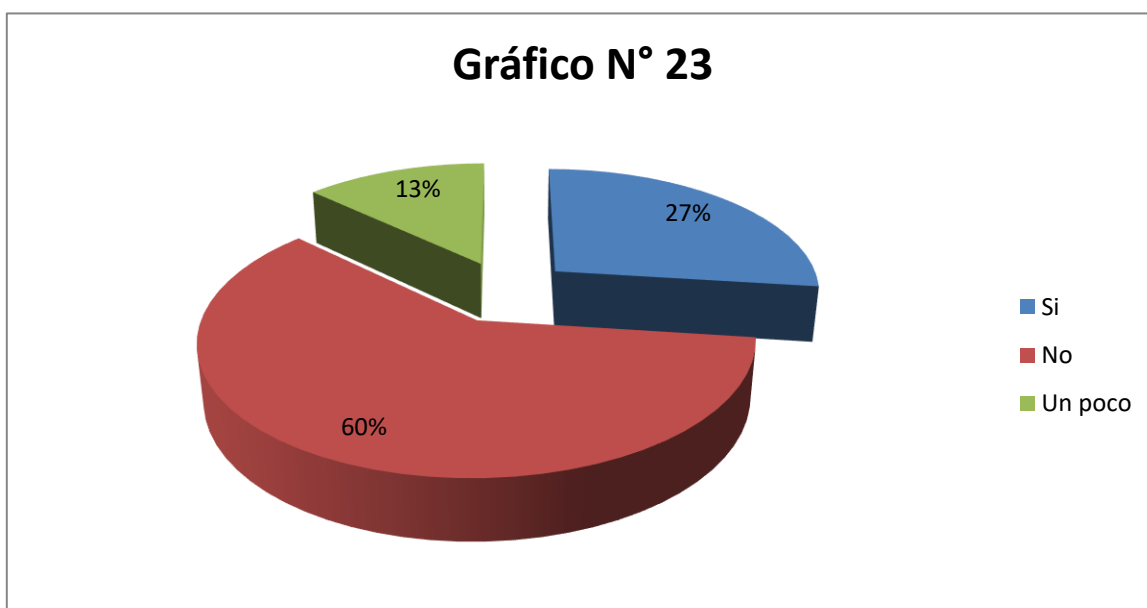


Tabla N° 24

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
15	Utilizó los resultados de la evaluación para mejorar su práctica educativa y realizar una retroalimentación para el logro de los aprendizajes	- Si - No - Alguna vez	30 0 0	30	100 0 0

		TOTALES	30		100
--	--	----------------	-----------	--	------------

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Acerca de esta pregunta el 100% de los docentes dicen que utilizaron los resultados de la evaluación para tomar conciencia en su labor docente. En tal caso, sería la auto evaluación del maestro y que por ende le va permitir cambiar el método que utiliza para el beneficio de los educandos.

Bajo esta perspectiva de cambios en la educación, es importante que los maestros realicen un análisis respecto al trabajo que están desempeñando, incluyendo los aspectos derivados del sistema de evaluación utilizado.

A continuación se presenta el gráfico de los datos de esta pregunta.

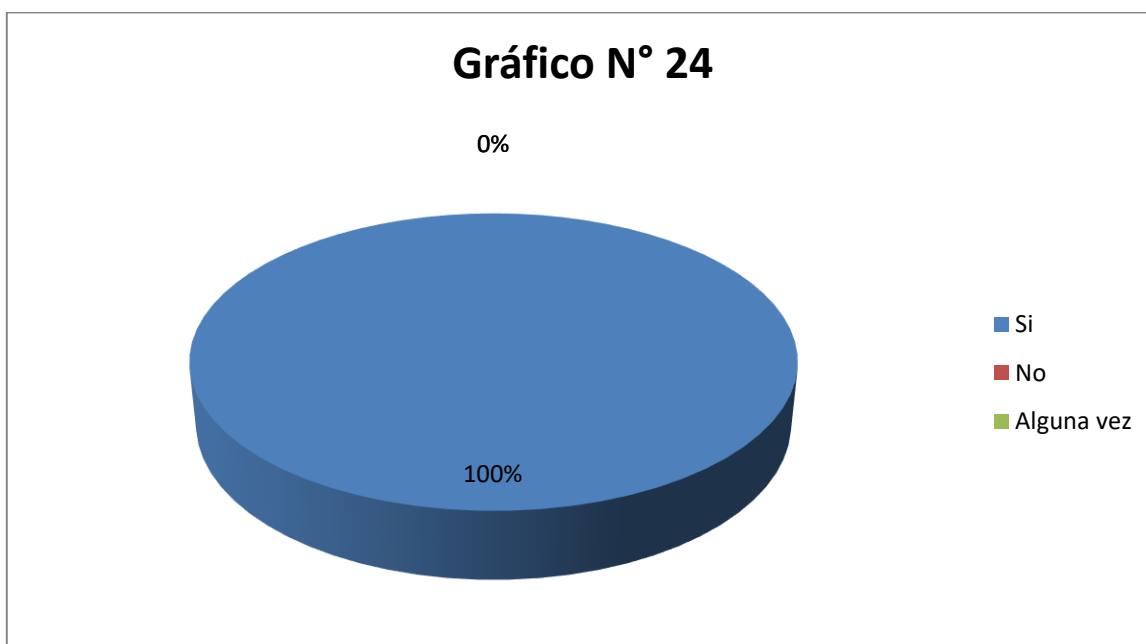


Tabla N° 25

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
16	Usted ha considerado que la forma de evaluar de la ley 1565 implicó:	- Mejoras en el desempeño del estudiante	11	11	37
		- Poca mejora en su desempeño	5	16	16
		- Era mejor lo cuantitativo y tradicional	14	30	47
		TOTALES	30		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Toda evaluación es buena si tiene buenos propósitos y objetivos alcanzables y además si persiguen desempeños aceptables que vayan en favor de los educandos, valorándolos en su proceso.

Con referencia a esta interrogante, se pudo notar que el 37% de los profesores consideran que la forma de evaluar dentro la ley 1565 existieron mejoras en el desempeño de los educandos, otros maestros afirman que hay poca mejora en el desempeño del alumno y como es natural prefieren lo tradicional con un 47% de los encuestados.

En este caso, vemos la primera contradicción entre lo dicho anteriormente y lo que se consigna como respuesta mayoritaria respecto a la utilidad de la nueva forma de evaluar. Entonces, a la hora de sacar conclusiones generales puede decirse que si respondieron a que no estaban de acuerdo con la forma de evaluar, esta no puede ser útil.

Del mismo modo, al momento de señalar su falta de conocimiento sobre la evaluación se manifestó que era muy alto, por lo cual no se entiende esta respuesta

De este modo, podemos decir que si bien no están de acuerdo con la forma de evaluación, lo que se ha manifestado hasta ahora ha sido fruto de las dificultades de aplicar un instrumento poco conocido, entonces surge la pregunta: si no manejan bien los instrumentos, ¿Cómo se dan cuenta que la nueva forma de evaluar ha dado mejores resultados en los educandos?

Esta es una pregunta, que esta investigación no pretende dar respuesta, sin embargo queda para futuras investigaciones.

Veamos ahora gráficamente los resultados de esta pregunta a los docentes:

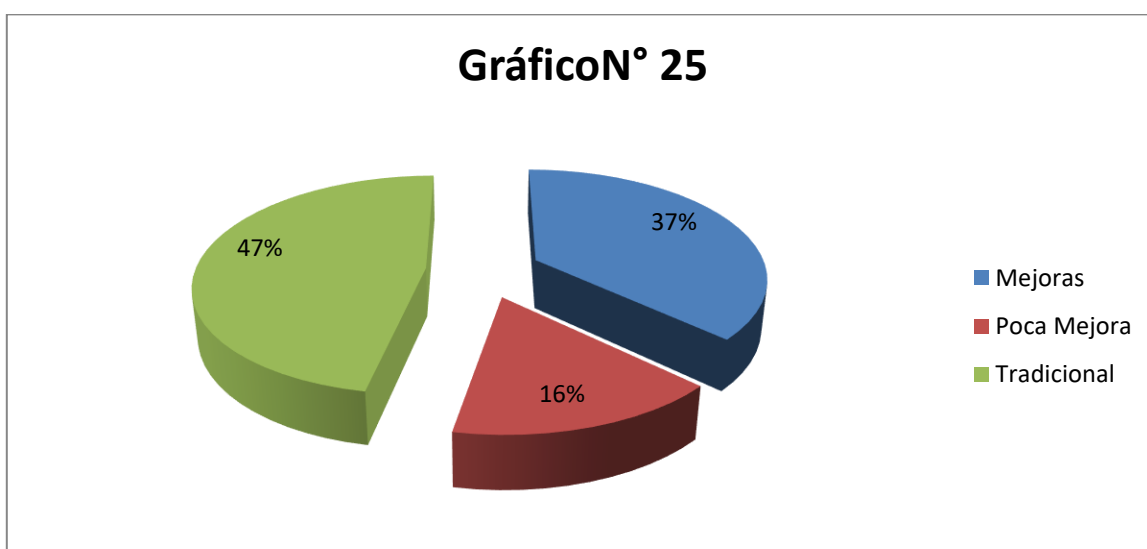


Tabla N° 26

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
17	Cree que las carpetas de evaluación fueron adecuadas para una evaluación acorde a los intereses y necesidades de los estudiantes	- Muy adecuadas	3	3	10
		- Poco adecuadas	20	23	67
		- Inadecuadas	7	30	23
		TOTALES	30		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: El 67% de los docentes señalan que las carpetas de evaluación fueron poco adecuadas para una evaluación acorde a los intereses y necesidades de los educandos y que además no responden al contexto y el 23% responden que son inadecuadas para su utilización. Nuevamente se llega a este punto de análisis sobre las carpetas de seguimiento son o no adecuadas para llevar a cabo la evaluación y la respuesta también es conocida: no recibieron capacitación anteriormente, el llenado que tienen que realizar los maestros es tedioso y quita tiempo.

Comprobando lo dicho por los profesores se manipuló una carpeta de seguimiento del aprendizaje y efectivamente se constató que existió una serie de indicadores y competencias que se tomaron en cuenta y que debieron ser llenadas a lo largo de la gestión escolar y toda la carpeta durante el ciclo que duró en este caso dos y tres años.

Aquí es necesario hacer un comentario que también determinó por qué no se utilizaron las carpetas: dijeron que éstas llegaban al finalizar la gestión escolar y los profesores no pueden llenarlas todas de una sola vez, tratando de recordar situaciones y ver en retrospectiva como se han desarrollado los estudiantes y que logros han ido teniendo en el transcurso del tiempo. Por tanto, a la falta de capacitación y de tiempo, se suma un problema administrativo derivado de una mala planificación por parte de las autoridades superiores del Ministerio de Educación y el Ex SEDUCA.

En términos gráficos, veamos los resultados de esta pregunta.

Gráfico N° 26

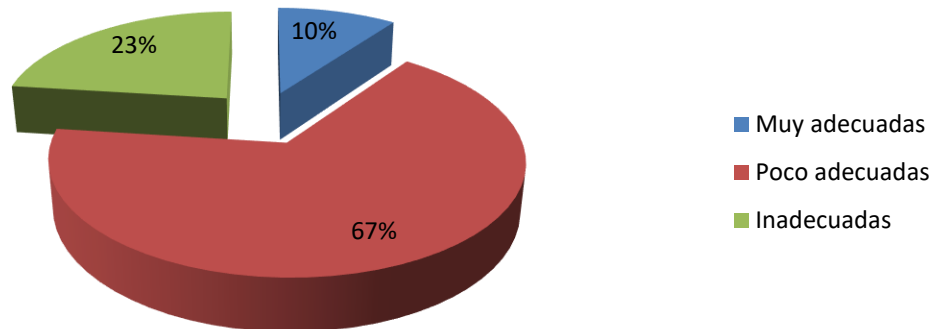


Tabla N° 27

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
18	Que dificultad tuvo usted para el llenado de las carpetas de evaluación de la ley 1565	- Factor tiempo	23	23	48
		- Cantidad de alumnos	8	31	17
		- Falta de ideas para sugerir y recomendar	6	37	12
		- Poco conocimiento sobre el llenado de las carpetas	7	44	15
		- Todos			
			4	48	8
		TOTALES	48		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: El 48% de los educadores arguyen que es fue el factor tiempo que les impidió llenar con comodidad las carpetas de evaluación y el 8% afirman que todas las alternativas son el perjuicio para el llenado de las carpetas de seguimiento de los aprendizajes, esto es coherente con lo que habían dicho hasta ahora en las primeras respuestas que dieron.

En cambio un 17% de educadores vio como dificultad la cantidad de educandos existentes en diferentes aulas y el resto 12% dicen que les faltaron ideas para sugerir y recomendar las cualidades de los estudiantes.

Hablaron de dificultad en el llenado de las carpetas de seguimiento del aprendizaje porque no conocieron la forma de cómo iban a llenarlo y tampoco tenían idea de qué instrumentos utilizarían para este fin.

En síntesis, se trató de un proceso que requirió del docente un mayor trabajo en el campo evaluativo.

Veamos gráficamente los datos:

Gráfico N° 27

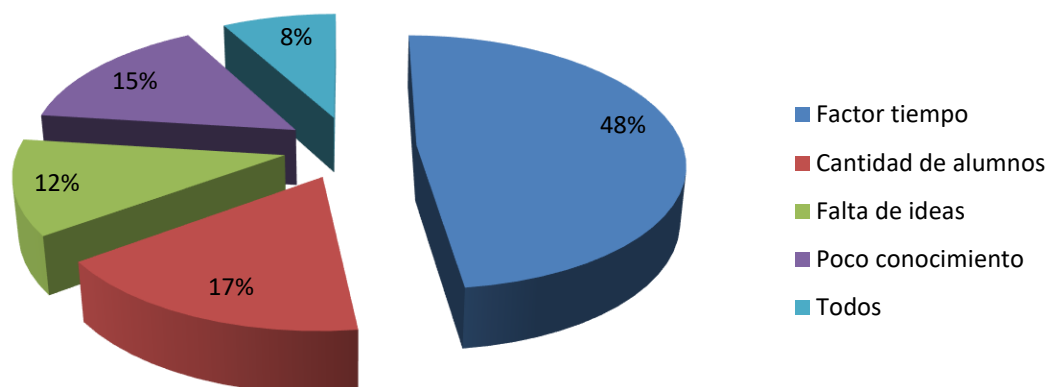


Tabla N° 28

N°	Preguntas	Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia porcentual
19	Cuál fue el propósito de la forma de evaluar propuesto por la 1565	- Evaluar diariamente	11	11	26
		- Conocer más de cerca al educando	3	14	7
		- Enfocar el desarrollo del niño	4	18	9
		- Observar logros y dificultades de los estudiantes	9	27	21
		- Solución de problemas por el propio alumno	8	35	19
		- Que razonen, que no sean mecánicos	7	42	17
		TOTALES	42		100

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: El conocimiento que tienen los maestros con referencia al propósito de la nueva forma de evaluar se distribuye de la siguiente manera:

El 26% dicen que debían evaluar todos los días el proceso educativo, un 9% dicen que debería enfocarse en el desarrollo de los niños, 7% dicen que se debería conocer más de cerca a los alumnos; el 21% de los encuestados dicen que era observar los logros y las dificultades de los alumnos en el desarrollo de las clases; el otro 19% afirmaron que la nueva forma de evaluar le permite solucionar problemas y por último otro 17% afirma que la evaluación le permite actuar razonando y no así mecánicamente.

Todos los profesores tienen conocimiento sobre la forma de evaluar, pero no lo llevan a la práctica.

En la realidad acerca de cómo evalúan los profesores a sus estudiantes, se pudo constatar que no es más ni menos que un examen con preguntas abiertas y cerradas y no así como expresan en las respuestas del cuestionario.

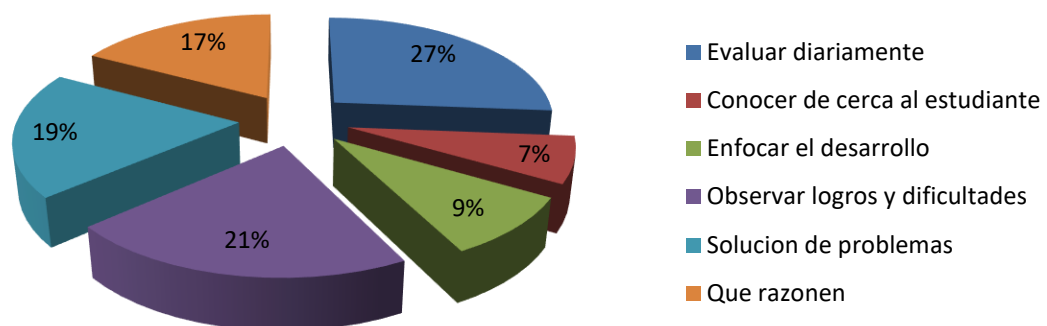
En este caso sólo están comprobando el aprendizaje que asimilaron durante el trimestre pero no llegaron a valorar al niño en su desarrollo.

La perspectiva de evaluar dentro los lineamientos de la Reforma Educativa se enfocó en conocer más a los estudiantes y a la vez orientar sus habilidades, destrezas y actitudes que son parte de todo ser humano.

La idea principal de este seguimiento que hace el docente es desarrollar estas capacidades en beneficio de los propios educandos a través de una participación directa en el que hacer educativo de manera activa y práctica y no como ocurría antes donde el niño era un ser pasivo y simple receptor sumiso de las explicaciones de los preceptores.

Vemos gráficamente las respuestas.

Gráfico N° 28



CAPÍTULO 4

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Durante el desarrollo de esta investigación se puso como limite el responder a los objetivos específicos que se propuso con el afán de constatar la veracidad de lo que se estaba investigando. Para ello formulamos cuatro objetivos específicos y en el transcurso de la indagación se darán respuestas a lo planteado en esta temática específica.

1. Determinar si la evaluación educativa de la ley 1565 fue objetiva, real y específica, en función a una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.
2. Diagnosticar la situación de la evaluación educativa desde los procesos de la enseñanza y aprendizaje en la ley 1565.
3. Determinar cuáles las funciones de la evaluación educativa dentro el proceso de enseñanza aprendizaje.
4. Ilustrar la clasificación de procedimientos e instrumentos de evaluación, proyectados en la ley 1565.

Respondiendo al **primer objetivo, Determinar si la evaluación educativa de la ley 1565 fue objetiva, real y específica.**

En función a una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, subrayar y se verifica en esta escuela con lo que respecta al manejo de los lineamientos evaluativos dentro el Programa de Transformación, la evaluación del aprendizaje, estaba en función de los parámetros establecidos por dicha ley: Una evaluación diagnóstica para conocer las características de los estudiantes. Una evaluación formativa destinada a ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades de los educandos y una evaluación sumativa como recuento final del proceso de aprendizaje; pero se confirma que lamentablemente hicieron caso omiso los profesores de este planteamiento evaluativo y sólo fueron abocándose a una forma tradicional de tomar exámenes memorísticos, para ello se tiene el siguiente cuadro.

Los resultados a las cuales se llegó con el programa de transformación de la ley 1565 sólo

daba cuenta de la cantidad de información que el alumno ha sido capaz de memorizar y repetir. Por ende la evaluación consistía en tomar los respectivos exámenes, muestra clara que actualmente examinan de la misma manera y de hecho se redujo a verificar si el alumno “sabe” o “no sabe” y de alguna manera sólo determinaban la aprobación o reprobación de éstos y esta respuesta conlleva a la promoción del estudiante de un curso a otro y no tanto a la toma de decisiones que se planteó en su momento. Y los estudiantes lo confirmaron ya que sólo se preocupan de aprobar el examen y no tanto así de aprender los contenidos curriculares.

Cuadro N° 3: Puntajes de evaluación

Estudiantes	Lenguaje.	Matemática	Ciencias de la vida
Mario	26	36	40
Elena	40	50	50
Carmen	36	40	38
Daniel	30	36	25

Fuente: Elaboración Propia

Supuestamente debió existir un cambio en la forma de evaluar el proceso educativo con la ley 1565, pero este cuadro nos demuestra que no fue así, ya que sólo se limitaban a colocar un puntaje o un número que determinaba el aprovechamiento del estudiante de manera cuantitativa y no tanto así en lo cualitativo.

Segundo objetivo. Diagnosticar la situación de la evaluación educativa desde los procesos de la enseñanza y aprendizaje en la ley 1565.

Una de las características de la Reforma Educativa era proponer un cambio en el sistema de evaluación, y dejar atrás la evaluación tradicional para acceder a una evaluación constructivista a fin de identificar los intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje de los niños y niñas,

El corroborar el trabajo que realizan tanto los profesores y profesoras dentro el aula, expresan que todavía manejan un trabajo tradicional, en el que el dictado y copia en el pizarrón de los contenidos prevalece como única estrategia o recurso pedagógico que les

ayuda al avance de los temas y también se ratifican los profesores sobre esta forma de enseñar durante la vigencia de la ley abrogada.

A través de la observación directa se pudo apreciar rasgos, conocer capacidades y carencias o limitaciones por las cuales los docentes de este establecimiento tropiezan actualmente en el trabajo de enseñanza y su respectiva evaluación del aprendizaje, porque siguieron y siguen haciendo uso de instrumentos tradicionales a la hora de tomar exámenes, poniendo nerviosos a los estudiantes y manteniendo lo memorístico y repetitivo, entonces no hubo cambios con la anterior ley educativa ni mucho menos con esta política educativa vigente.

En esta investigación los docentes que trabajan actualmente en la Unidad Educativa y que fueron parte durante la aplicación de la ley 1565, afirmaron que la labor realizada dentro el programa de transformación fue superficial y negativa puesto que practicaron y actualmente siguen manteniendo la corriente conductista y tradicional con ciertos intentos de cambio porque conlleva a desempeñar una labor diferente en la forma de la enseñanza y la nueva forma de aprender.

Y por último de manera general se llega a la conclusión que los docentes de la Unidad Educativa solo evaluaron los resultados pretendidos, los conocimientos, al estudiante, los efectos observables, a las personas, de manera cuantitativa, además unidireccionalmente, descontextualiza, y en forma incoherente con el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Tercer objetivo. Determinar cuáles las funciones de la evaluación educativa dentro el proceso de enseñanza aprendizaje.

Al revisar documentos que estaban guardados en el depósito como ser planificación curricular anual, carpetas de seguimiento, boletines y algunos registros pedagógicos, se hace notar que existió un diseño que presenta las funciones de la evaluación la cual estaba determinada por la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa y por falta de ese conocimiento sobre el manejo de los instrumentos de evaluación no lo tomaron en cuenta, y por situaciones que correspondía en su momento sobre las funciones evaluativas que debieron ponerse en práctica.

Por tal razón se determina cada una de las funciones de la evaluación en el siguiente cuadro diseñado para este fin con las funciones evaluativas propuestas por la ley 1565.

Cuadro N° 4: Funciones de la evaluación

	Función de contextualización e identificación de conocimientos previos	Función de análisis y apoyo en el proceso	Función acumulativa
Qué evaluar	EL contexto sociocultural	Los progresos, dificultades y obstáculos que se encuentran en el desarrollo de las competencias durante el proceso de aprendizaje.	Los tipos y grados de aprendizaje alcanzados en relación con las competencias propuestas
Para qué evaluar	Para adecuar el aprendizaje a las características y necesidades del estudiante para obtener información que ayude a organizar los grupos de nivel y otro tipo de grupos.	Para determinar los avances y dificultades en el desarrollo de las competencias y ofrecer el apoyo pedagógico oportuno	Para valorar la actuación del docente y educando y de todos los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, para decidir el avance por grupos de nivel y la promoción de un ciclo a otro
Cómo evaluar	Observando las actividades que realizan los alumnos, mediante entrevistas, conversaciones, estudio de documentos y otros.	Observando permanentemente las actividades de los estudiantes, conversando con ellos, revisando sus trabajos del archivador, promoviendo la auto evaluación y ofreciéndoles ayuda oportuna.	Observando los comportamientos y desempeños de los educandos ante situaciones que exigen la utilización de los saberes aprendidos, analizando los registros, el archivador personal y promoviendo la auto evaluación y coevaluación.
Cuándo evaluar	Permanentemente. Cuando se requiera.	Permanentemente. Cuando se requiera.	Permanentemente. Cuando se requiera.

Extractado del documento original de la U.E.

Estas funciones de la evaluación están sintetizadas en lo que es la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, velando las etapas que suponía realizarlo esta actividad que representa ser importante para cualificar el proceso educativo de los estudiantes, pero destacar que se tenía el diseño pero no se llegó a ejecutar a cabalidad por parte de los responsables del proceso

de enseñanza, específicamente referidos a los docentes.

Cuarto objetivo. Ilustrar la clasificación de procedimientos e instrumentos de evaluación, proyectados en la ley 1565.

Mejorar un sistema de evaluación para verificar logros, es fundamental el diseño con la cual se trabajará y además que sea adecuado, pertinente y relevante, esta ley 1565 tuvo idea de tal diseño, pero lo aplicaron de mala manera puesto que se dio más trabajo a los estudiantes por un lado y por otro, a los profesores tengan que incrementarle más su labor de “papelería” como dicen ellos, y los mismos docentes indicaban que su trabajo se había duplicado y triplicado en el llenado de los instrumentos de evaluación con las famosas carpetas de seguimiento personal de cada estudiante. Manipulando personalmente estos instrumentos se daba fe de lo que decían los profesores en base a unos criterios e indicadores ya establecidos que lo llenaban por cumplir, y no así para realizar una evaluación y valoración objetiva, real y específica

Para conformidad se hace conocer el diseño de los procedimientos e instrumentos de evaluación.

Cuadro N° 5: Clasificación de procedimientos e instrumentos de evaluación

Técnica	Procedimientos	Instrumentos
Observación	Perceptivos: Con base en la observación se emplea material estructurado.	Fichas de observación Registro anecdótico Diario de aula Lista de cotejo.
Observación	Orales: Prioritariamente se utiliza la expresión verbal.	Guía de entrevista o diálogos, Intervenciones en el aula y exposiciones de los educandos.
Observación Comparación	Escritos: Denominados también de lápiz y papel.	Pruebas objetivas: Relacionadas con respuestas abiertas o de desarrollo, cerradas, de selección múltiple, pareamiento y otros.

Observación	Manipulativos y prácticos: Empleo de materiales para manifestar resultados de aprendizaje.	Manual (artesanías, talleres, trabajo manual) Artística (artes plásticas, música) Físico (ejercicios, deportes, habilidades) Tareas, trabajos y actividades encomendados
-------------	---	--

Fuente: Cuadro Original pertenece a Menigno Hidalgo Matos

En este grafico se observa que existen diferentes formas de realizar la evaluación cualitativa utilizando técnicas, procedimientos e instrumentos y que de alguna manera lo que más se utiliza en esta forma de evaluar es la observación ya sea estructurada y no estructurada, y que por sí sólo da bastante información sobre el educando y sus actividades.

De manera global esta investigación hace conocer la parte negativa del proceso educativo de la ley 1565 en lo que respecta a la información recibida a través de los instrumentos utilizados para este fin.

ESTUDIANTES

- Aprendizaje Conductista
- Escriben lo que se les dicta y hacen lo que se les dice
- Copian del pizarrón
- Utilización del libro de apoyo como único recurso.
- Son examinados tradicionalmente (orales y escritos)
- La evaluación referida a una medición y cuantificación del aprendizaje.
- No existe valoración del esfuerzo realizado por los educandos antes que el resultado.
- Aprendizaje Memorístico y Repetitivo
- Estudiantes pasivos y simples receptores de conocimientos.
- Dependientes y sumisos a la vez

- Creatividad e iniciativa apagadas.

DOCENTES:

a. Muchos de los maestros de esta unidad educativa, arguyeron que ocuparse de la Reforma Educativa requería mucho tiempo, por lo que imposibilitó aplicar todos o parte de estos instrumentos evaluativos.

b. Se pudo coincidir mediante las observaciones y apuntes que se realizó a lo largo de este proceso investigativo, que los profesores y profesoras siguen actualmente empapados con el trabajo acostumbrado y tradicional de la enseñanza aferrados a que ellos lo saben todo.

c. Dadas estas características se pudo comprender que estos educadores siguieron y siguen manteniendo viejas prácticas para sus clases diarias entre las cuales se citan algunas:

- ☐ Docentes autoritarios/as,
- ☐ Relación docente-alumno verticalista,
- ☐ Dictado de las lecciones,
- ☐ Contenidos prescritos,
- ☐ Uso típico del pizarrón,
- ☐ Utilización de libro de apoyo como único fin,
- ☐ Exámenes tradicionales (orales y escritos) que fueron repetitivos – memorísticos,
- ☐ Carentes de una buena motivación,
- ☐ Reacios al cambio de mentalidad.

CAPÍTULO 5

PROPUESTA EDUCATIVA

5.1 INTRODUCCIÓN

La formulación de estrategias de acción posee un carácter de urgencia, para plantear soluciones alcanzando los objetivos y/o propósitos con una estrategia educativa y técnicas que coadyuven en su ejecución, para la mejora del proceso enseñanza aprendizaje y prioritariamente en lo que es evaluación educativa.

Estas acciones deben ser impulsadas y gestionadas por las respectivas autoridades del ramo en coordinación con la comunidad educativa para generar cambios de actitud de todos los involucrados en el campo educativo en todo nivel, sin desmerecer y al mismo tiempo precautelar la actualización docente para la mejora de la práctica educativa y evaluativa de los aprendizajes.

Esta propuesta y/i modelo de evaluación por competencias que se propone se realiza en función de promover una mejora a nivel institucional y centralizado en las unidades educativas con el único afán de mejorar la calidad educativa, valorando el trabajo del docente y sobre todo del estudiante.

5.2 PROPÓSITO

Proponer un modelo de evaluación por competencias, acorde a las necesidades e intereses de los entes del proceso educativo de manera real, objetiva y específica para coadyuvar en el desarrollo integral en el proceso aprendizaje-enseñanza.

A ellos va dirigido esta propuesta evaluativa porque se quiere CAMBIAR ACTITUDES de todas y todos los implicados en el campo de la acción educativa.

Más adelante se ejemplificará detalladamente la propuesta evaluativa de la mejor manera para la comprensión de todas y todos los involucrados en el campo educativo.

5.3
MO
DE
LO
DE
EV
AL
UA
CIÓN
N
El

TEMÁTICA	VARIABLES	DIMENSIONES	CRITERIOS	INDICADORES	ESTRATEGIAS DE ACCIÓN	DIFICULTADES AL IMPLANTAR ESTA INICIATIVA	VALORACIÓN OBJETIVA
Relacionada con el tópico y/o tema a ser tratado para desarrollar y/o mejorar	Expresión representada cualitativa o cuantitativa un aspecto de la actividad dentro de un sector u organización		Modelos definidos objetivamente con los cuales se comparan los resultados de un proceso con propósitos de evaluación.	Son descripciones operativas que permiten medir una característica determinada.	Habilidades y destrezas requeridas para llevar a cabo lo proyectado a través de estrategias, técnicas y apoyada metodología adecuada.	Se refiere en particular a supuestos que se pueden originar o aprietos que se presentan en el momento menos pensado.	Son los resultados y/o apreciaciones que se tiene para beneficios de los estudiantes y/o personas abocadas a un proceso educativo o de acción

esquema grafica la forma de realizar una evaluación en función a competencias abocadas a destacar las cualidades y aptitudes que tiene cada persona y puede ser aplicado en las unidades educativas, en instituciones que vean por conveniente y porque no llegar a las familias con este diseño. El cuadro contiene una serie de casillas que representan los tópicos a ser desarrollados y evaluados, para tal hecho se hace una pequeña descripción de cada una de ellas en las mismas columnas.

La característica de esta propuesta evaluativa está en referencia a realizar una serie de acciones pedagógicas con el único afán de priorizar el cambio de actitudes de todos los involucrados en la acción educativa, empezando desde los personeros del ministerio de educación, docentes de todos los niveles, primaria, secundaria, superior, como también los estudiantes de igual manera empezando en primaria y concluyendo en estudiantes abocados a la educación superior.

Se plantea un cambio de actitud porque en su mayoría están aferrados a una pasividad y negligencia, porque otros no se ocupan de generar políticas educativas que vayan en beneficio de todos, otros supeditados a la pedagogía del plagio, conformistas entre otros.

TEMÁTICA	VARIABLES	DIMENSIONES	CRITERIOS	INDICADORES	ESTRATEGIAS DE ACCIÓN	DIFICULTADES AL IMPLANTAR ESTA INICIATIVA	VALORACIÓN OBJETIVA	
							LOGROS	
							POS.	NEG.
ESCUELA TRANSFORMADORA	Cambio de actitud en los Recursos Humanos	Necesidades	Ámbito pedagógico - social	Alcanzar un nivel educativo.	Acciones a realizar ante las instancias pertinentes del Ministerio de Educación y otras instituciones abocadas al campo educativo para preocuparse y priorizar el cambio de actitudes de todos los recursos humanos para precautelar la acción educativa.	Directivos en contra de las demandas educativas	SI	
		Intereses	Situación	Plenitud del desarrollo		El sistema educativo con tendencia a evitar cambios y nuevas demandas en el campo de la educación. Falta de		

			educativa	educativo.	actividades educativas de los recursos humanos en lo social y pedagógico - didáctico para coadyuvar un trabajo en equipo para alcanzar un resultado óptimo.	formación del profesorado.	SI	
	Cambio de actitud en los Recursos Humanos	Diversidad	Desarrollo Personal y social	Destacar capacidades del individuo. Producción de recursos educativos y materiales. Interacción social comunitaria. Destacar el talento humano Implementar gestión participativa con la comunidad educativa.	Con la ayuda de los Coordinadores de evaluación, personal directivo, investigadores y docentes experimentados redefinir misión, visión, objetivos y funciones de un nuevo sistema de Evaluación. Estructurar un plan de formación	Actitudes de resistencia al cambio.	SI	

					permanente dirigido a los directivos, coordinadores y docentes	Choque contra estructuras organizativas que datan del siglo XIX.	SI	
	Cambio de actitud en los Recursos Humanos	Trabajo en Equipo	Proceso de ejecución Resultados		Gestionar la participación activa de la comunidad educativa y social para generar conciencia de cambio en el quehacer educativo.	La sociedad reticente al cambio social y educativo.	SI	
					Programar un plan de formación permanente para			

		Evaluación Educativa	Enseñanza Aprendizaje	Paradigma cuantitativo Paradigma Cualitativo Paradigma Crítico	compromiso que gire en torno a que lo importante no es ya transmitir, sino educar; despertar el interés para querer saber más, más que cumplir con lo que ya está hecho; y por ende valorar la cultura del esfuerzo por encima de la pasividad y la apatía		SI
	Mejora del Sistema de Evaluación	Evaluación Formativa	Pensamiento divergente Retroalimentación Toma de decisiones Diálogo - Reflexión	Diagnóstica Procesual Acumulativa Desarrollo humano. Educación por procesos. Construcción del conocimiento.	El fin último es formar ciudadanos preparados en lo científico y en lo humano, con criterio propio, seguros de sí mismos, atrevidos y con ganas de emprender		SI
		Evaluación Integral	Desarrollo bio-psico-social-cultural-político Desarrollo cognoscitivo	Transformación socio – cultural Innovación educativa y pedagógica.			

EJEMPLIFICACIÓN

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

- La Institución Educativa elegida para realizar este estudio fue tomada en cuenta por el Ministerio de Educación en 1997 como una de las primeras escuelas en ingresar al Programa de Transformación de la Reforma Educativa. Pero la labor en ese establecimiento fue mantener la corriente conductista y tradicional y sólo por nombre se consideraban estar dentro del Programa de Transformación Educativa.
- El maestro entre sus nuevas funciones educativas era el desempeñar su labor de diferente forma en la enseñanza y la nueva forma de aprender de los estudiantes lamentablemente mantuvieron la forma tradicional, repetitiva, memorística, y por ende se consideraba al maestro como el centro de toda atención educativa.
- La política educativa implementada con el programa de Reforma Educativa tenía un objetivo principal el de mejorar la calidad de la educación en las escuelas, pero no se cumplió tal propuesta pedagógica.
- La novedad fue que el nivel primario se dividió en tres ciclos de aprendizajes: básicos, esenciales y aplicados dándole otro enfoque al nivel primario considerándole con 8 años de estudio y no así con 6 años que era lo acostumbrado.
- Después de implementarse la ley 1565 en búsqueda de la calidad educativa se constató en la práctica aún del enfoque del conductismo basado en una transmisión de conocimientos y un aprendizaje memorístico y repetitivo.
- En síntesis los docentes de la escuela en la cual se realizó este estudio no evalúan bajo los lineamientos de la Reforma Educativa, y por tanto no supieron utilizar los instrumentos evaluativos adecuados como los que se cita y son sugeridos tales como: lista de cotejo, diario de aula, archivador personal y otros.

- En función de los resultados obtenidos a través de las evaluaciones, fueron negativos porque existió un bajo aprovechamiento de los estudiantes.
- La evaluación dentro la 1565 propuso la aplicación de tres tipos de evaluación según el propósito: Una evaluación diagnóstica para conocer las características de los estudiantes. Una evaluación formativa destinada a ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades de los educandos y una evaluación sumativa, como recuento final del proceso de aprendizaje pero lamentablemente hicieron caso omiso los profesores de este planteamiento evaluativo.
- La Reforma Educativa propuso un cambio en el sistema de evaluación, dejar atrás la evaluación tradicional y acceder a una evaluación constructivista a fin de identificar los intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje de los niños y niñas pero el trabajo de los maestros y maestras no fue del todo efectiva para acceder a buenos resultados.
- No tuvieron la suficiente preparación pedagógica en referencia a los lineamientos evaluativos dentro el Programa de Transformación y por ese hecho desconocían sobre el manejo y aplicabilidad de los instrumentos y criterios de evaluación.
- Los docentes de esta escuela confunden el proceso de evaluación con el de tomar lo respectivos exámenes y fomentar la memorización y repetición de los aprendizajes y determinar la aprobación o reprobación de éstos.
- Los maestros de la unidad Educativa donde se realizó esta investigación mencionaron haber recibido capacitación en diversas áreas pedagógicas, incluida la evaluación, en la cual no aplicaron estos conocimientos en el desarrollo de su tarea docente.
- Los estudiantes de esta unidad educativa donde se realizó este trabajo investigativo se preocuparon sólo por aprobar los exámenes en vez de ir aprendiendo los contenidos curriculares.
- El llenado de las carpetas de aprendizaje implicaba un trabajo moroso para los docentes por el tiempo que requerían por la cual se opusieron a la reforma educativa.

- Otro aspecto importante es hacer notar que personeros del Ministerio de Educación y el Servicio Departamental de educación EX (SEDUCA) no hacían entrega de las carpetas de seguimiento del aprendizaje y hojas de resumen en el tiempo determinado a la escuelas por lo que los docentes cumplieron esa labor solo por cumplir sin valorar personalmente a los estudiantes.

5.2 RECOMENDACIONES

- Qué los gobiernos de turno sepan que son necesarias medidas urgentes que palien nuestros déficits; pero no es muy positivo para el sistema educativo que las leyes cambien cada cuatro años o cada vez que el gobierno cambia de siglas o de color político, se tiene que fortalecer como una política de estado.
- A todo aquel o aquellos que se dedican al proceso de enseñanza que el compromiso de hoy gira en torno a que lo importante no es ya transmitir, sino educar; despertar el interés para querer saber más, más que cumplir con lo que está mandado; y valorar la cultura del esfuerzo por encima de la pasividad y la apatía.
- Las instituciones educativas implementen de manera periódica jornadas pedagógicas entre todos los docentes y que tengan como propósito la reflexión sobre la evaluación desde su carácter epistemológico y práctico para responder a los nuevos enfoques que se plantean cotidianamente.
- Qué haya un equipo selecto de profesionales curriculistas y evaluadores, para que realicen una revisión exhaustiva a la ley 070, evaluando los beneficios que tiene y los problemas que pueda acarrearle posteriormente, para evitar contratiempos en su aplicación final.
- Qué los maestros deben convertirse en la sombra del estudiante; desde la perspectiva de ser un/a observador/a del comportamiento de los educandos, además como acompañante de su desarrollo cognitivo, afectivo y social, y por consiguiente debe ofrecerle una educación de calidad para la vida por medio de la vida.

- Importante que todos los profesores sepan diseñar los instrumentos de evaluación teniendo en cuenta las diversas técnicas con ayuda de profesionales en el área de evaluación.
- Los docentes deben concebir a futuro que la evaluación no restringe sólo a tomar exámenes finales para cuantificar los conocimientos memorizados por el educando. Tienen que plasmarlo como una actividad continua, permanente del proceso educativo y por último no es una tarea que se realiza al final después de la enseñanza.
- Las autoridades educativas prioricen tomar en cuenta a los profesores y coordinar adecuadamente, porque a partir de sus experiencias se podrá realizar una real interpretación de las necesidades del Sistema Educativo Nacional.
- Qué los estudiantes prioricen su aprendizaje apoyados en una buena enseñanza para desarrollar esa capacidad de aprender, ser, pensar, valorarse y superarse fundamentándose en la vida cotidiana y el interés social.
- Los docentes traten de que sus estudiantes sean más creativos y expresivos, dándoles las herramientas necesarias para que expresen lo que piensan y sienten con ayuda de los propios maestros y no se vean coartados y dependientes en su aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

BRIONES, G

Evaluación Educacional. Editorial convenio Andrés Bello, santa Fe de Bogotá-Colombia 1996

CALERO PEREZ, M

Tecnología Educativa. Editorial San marcos, Lima-Perú, s/a

CHOQUE CHOQUE, RN

Evaluación educativa. PED-UNSXX, Llallagua-Norte de Potosí-Bolivia, 2006.

CONTRERAS, M y TALAVERA M. L

Examen Parcial, La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002, Fundación PIEB, La Paz-Bolivia 2004

CRISOLOGO ARCE, A

Diccionario Pedagógico. Editorial Abedul, Lima –Perú, 2008

EDWARDS, V.

El concepto de calidad de la educación. Instituto Frónesis, Quito Ecuador 1991.

EID, R.

La evaluación educativa: Conceptos, Funciones y Tipos, Fundación Instituto de Ciencias del Hombre, Santa Cruz-Bolivia 2010

GALLEGOS, J

La Supervisión en el Sistema Educativo. Editorial San Marcos, Lima-Perú.2002

GUTIERREZ, F

Glosario Pedagógico. Gráfica Gonzáles. LaPaz-Bolivia.2000

HIDALGO MATTOS, M

Evaluación del Aprendizaje. Quinta edición. INADEP. Lima-Perú.2000

LIVAS, I

Evaluación Educativa, Interpretación de Resultados. Editorial Trillas.

LOPEZ CALVA, M

Planeación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Ed. Trillas. Mexico 2001

PÉREZ, P

Evaluación Curricular: Evaluación para el aprendizaje. Editorial Espacio. Buenos Aires – Argentina 1999

PRUZZO, V.

Evaluación Curricular: Evaluación para el aprendizaje. Editorial Espacio. Buenos Aires-Argentina 1999

SANTOS GUERRA, M.A

Evaluación Educativa 1 y 2. Editorial Magisterio del Rio de la Plata. Buenos Aires República Argentina, 2000

SOVERO HINOSTROZA, F

¿Qué es, cómo y para qué evaluar? Editorial San Marcos, Lima Perú, 2007

TIANA, A.

La Evaluación de los Sistemas Educativos. Revista Iberoamericana de Educación N° 10. OEI, 1996

EQUIPO TÉCNICO DE APOYO A LA REFORMA EDUCATIVA

Dinamización Curricular. Lineamientos para una Política Curricular. La Paz - Bolivia 1993

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA - SOCIAL

Estudio de los Reglamentos de la Ley de Reforma Educativa. Editorial Catacora. La Paz- Bolivia 1995

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCION DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Examen Parcial, La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002, Fundación PIEB, La Paz-Bolivia 2004

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES UNIDAD DE DESARROLLO INSTITUCIONAL.

Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas. Primera Edición 2001 Bolivia Dos Mil S.R.L

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

La Educación en Bolivia, Indicadores, Cifras y Resultados. La Paz-Bolivia 2004

MODULO IV. Diplomado en Educación Superior (XIII). CCE-UMSA

Evaluación en la Enseñanza Superior. La Paz-Bolivia, 2008

MODULO 3. Diplomado en Organización y Administración Pedagógica del Aula en Educación Superior (LXXXII).

CEPIES-UMSA. Evaluación del Proceso Aprendizaje- Enseñanza- La Paz- Bolivia, 2010

ANEXOS

Cuestionario

Amigo/a, docente para llevar a cabo esta encuesta es imprescindible su colaboración, por ello es necesario que conteste con sinceridad, responsabilidad y precisión a estas interrogantes que le presentamos.

1. Datos Informativos

1.1 **Formación académica:** Técnico ☐ Magisterio ☐ Licenciatura ☐ Postgrado ☐

1.2 **Años de servicio:** como docente magisterio ☐

2. Problemática

2.1 **¿Usted considera que la reforma educativa 1565 ha contribuido en la enseñanza aprendizaje de los estudiantes?**

- a) Beneficiosamente ☐ b) Poco beneficiosa ☐
c) Ningun beneficio ☐

2.2 **¿Desde su pto de vista los maestros estaban preparados pedagógicamente para trabajar con los lineamientos de la reforma educativa?**

- a) Preparados ☐ b) Poco preparados ☐
c) Ninguna preparación ☐

2.3 **¿Desde su pto de vista la Unidad Educativa desde que ingresó al programa de transformación ha tenido resultados?**

- a) Optimos ☐ b) Regulares ☐ c) No hubo ☐

2.4 **¿Para que sus estudiantes estuvieran predispuestos al aprendizaje, usted como docente dentro el aula que es lo que realizaba? Marque lo conveniente**

- a) Motivarles ☐ b) Incentivarles ☐ c) Planificar un trabajo conjunto ☐
d) Avance de contenidos ☐

2.5 **¿Dentro su diseño curricular, usted planificaba sólo trabajar con los modulos de aprendizaje?**

- a) Si ☐ b) No ☐

2.6 **¿Sabía usted que para trabajar con los modulos de aprendizaje se requería de cierta ayuda primordial?**

- a) Si ☐ b) No ☐ c) Un poco ☐

2.7 **¿Trabajar con módulos de aprendizaje, proyectos de aula y otros, le generó mas tiempo para desarrollarsu proyecto curricular?**

- a) Si ☐ b) No ☐ c) A veces ☐

Cuestionario (segunda parte)

Amigo/a, docente, sigo contando con su colaboración, por ello es necesario que responda con sinceridad, responsabilidad y precisión a estas interrogantes que continúa.

2.8 ¿Para que el educando adquiriera un aprendizaje significativo, ud. Consideró que la base principal es una?

a) Buena enseñanza

☐

b) Autonomía

☐

c) Resolución

☐

d) Todos

☐

2.9 ¿Utilizó como recurso didactico el dictado de la lección con frecuencia para facilitarle el trabajo dentro el aula?

a) Si

☐

b) No

☐

c) Algunas veces

☐

2.10 ¿Qué instrumentos evaluativos utilizó para evaluar a sus estudiantes? Marque lo conveniente

a) Observación

☐

b) Diario de aula

☐

c) Pruebas objetivas

☐

d) Lista de cotejos

☐

otros

☐

2.11 ¿Aplicó todos los instrumentos de evaluación sugeridos en la ley 1565 en su trabajo de aula?

a) Si

☐

b) No

☐

2.12 ¿Qué influyó en la aplicación correcta de los instrumentos de evaluación que fueron parte del programa de transformación de la ley 1565?

a) Factor tiempo

☐

b) Falta de conocimiento

☐

c) Inaplicable a la realidad

☐

2.13 ¿ Los parametros que utilizaron (NA) y (S) estaban adecuados para evaluar el proceso de aprendizaje?

a) Si

☐

b) No

☐

c) Un poco

☐

2.14 ¿La forma de evalaur en el programa de transformación satisfizo las expectativas de usted?

a) Si

☐

b) No

☐

c) Un poco

☐

2.15 ¿Utilizó los resultados de la evalaucion para mejorar su practica educativa y realizar una retroalimentacion para el logro de los aprendizajes?

a) Si

☐

b) No

☐

2.16 ¿usted ha considerado que la forma de evalaur de la ley 1565 implicó?

a) Mejoras en el desempeño

☐

b) Poca mejora

☐

c) era mejor lo tradicional

☐

2.17 ¿Cree que las carpetas de evalaución fuero adecuadaspara una evalaucion acorde a los intereses de los estudiantes?

a) Muy adecuadas

☐

b) Poco adecuadas

☐

c) inadecuadas

☐

2.18 ¿Qué dificultad tuvo para el llenado de las carpetas de evaluacion de la ley 1565?

a) Tiempo

☐

b) Cantidad

☐

c) Falta de ideas

☐

d) Poco conoc

☐

Gracias por su tiempo y colaboración.