

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI
CARRERA DE EDUCACIÓN SEMIPRESENCIAL
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD EDUCACIÓN BÁSICA

TESIS DE GRADO

TEMA:

“LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS Y SU INCIDENCIA EN EL PROCESO ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE LOS OCTAVOS, NOVENOS Y DÉCIMOS AÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL COLEGIO TÉCNICO PUJILÍ DEL CANTÓN PUJILÍ EN EL AÑO LECTIVO 2002-2003”

POSTULANTES:

EDITH VALERIA MOSCOSO DONOSO.
FRANCISCO ENRIQUE BONILLA.
JUAN BERNARDO MESÍAS RODRÍGUEZ.

DIRECTOR DE TESIS: Dr. RAÚL CÁRDENAS Q.

LATACUNGA- ECUADOR

2003



INDICE DE CONTENIDOS

PRELIMINARES:

PORTADA	
AUTORIA	
INFORME FINAL DEL DIRECTOR DE TESIS	
AGRADECIMIENTO.	
DEDICATORIA	
INTRODUCCIÓN.	
RESUMEN	
SUMARY	

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO:

1.1. La Educación en el ámbito Latinoamericano.....	1
1.2. Análisis de la Educación en el ámbito Nacional.....	3
1.3. Calidad de la educación.....	6
1.4. Evaluación.....	10
1.5. Teorías de la Evaluación.....	12
1.6. Clases de Evaluación.....	16
1.7. Sistemas de Evaluación y su clasificación.....	23
1.8. Instrumentos de evaluación y Clasificación.....	33
1.9. Caracterización de los instrumentos.....	41

CAPÍTULO II

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

2.1. Encuesta dirigida a los estudiantes.....	45
2.2. Encuestas dirigida a los docentes.....	54
2.3. Verificación de la hipótesis.....	64
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	66

CAPÍTULO III

LA PROPUESTA

3.1.1. Título.....	68
3.1.2. Presentación.....	68
3.1.3. Justificación.....	69
3.1.4. Objetivos.....	70
3.1.5. Fundamentación teórica.....	70

3.1.6. Plan de socialización.....	104
BIBLIOGRAFÍA	107

INDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

DE LOS ALUMNOS:

TABLA N° 1. Preferencia en la asignación de calificaciones.....	45
TABLA N° 2. Momento de la evaluación.....	46
TABLA N° 3. Aviso sobre la recepción de pruebas.....	47
TABLA N° 4. Motivos de la evaluación.....	48
TABLA N° 5. El Materia de las pruebas previamente elaborado.....	49
TABLA N° 6. Criterios para asignar calificaciones.....	50
TABLA N° 7. Asignación de calificaciones.....	51
TABLA N° 8. Acuerdo con la agrupación de asignaturas.....	52
TABLA N° 9. Capacidades desarrolladas.....	53

DE LOS DOCENTES:

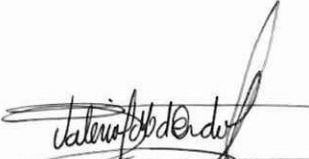
TABLA N° 10. Tipo de evaluación.....	54
TABLA N° 11. Momentos e la evaluación.....	55
TABLA N° 12. Formas de evaluación.....	56
TABLA N° 13. Avisos sobre evaluación.....	57
TABLA N° 14. Planificación de las pruebas.....	58
TABLA N° 15. Agentes de la evaluación.....	59
TABLA N° 16. Instrumento de evaluación.....	60
TABLA N° 17. Acreditación Global.....	61
TABLA N° 18. Desarrollo de destrezas.....	62

ÍNDICE DE ANEXOS

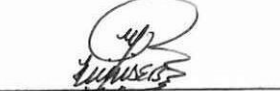
ANEXO N° 1 Encuesta dirigida a Docentes.....	110
ANEXO N° 2 Encuesta dirigida a los alumnos.....	112
ANEXO N° 3 Matriz F.O.D.A de la Motivación.....	114

DECLARATORIO DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Quienes suscriben: Edith Valeria Moscoso, Francisco Bonilla y Juan Masías, portadores de la cédula de identidad N° 050187580-1; N° 050109066-6; N° 050109328-0, respectivamente; libre y voluntariamente declaramos que la presente Tesis "LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA Y SU INCIDENCIA EN EL PROCESO ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LOS OCTAVOS, NOVENOS Y DÉCIMOS AÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL COLEGIO TÉCNICO "PUJILÍ" DEL CANTÓN PUJILÍ EN EL AÑO LECTIVO 2002-2003" es original, auténtico y personal. En tal virtud, declaramos que el contenido y para los efectos legales y académicos que se desprenden del Trabajo son y serán de exclusividad, responsabilidad legal y académica.



Valeria Moscoso



Francisco Bonilla



Juan Masías

INFORME FINAL DEL DIRECTOR DE TESIS

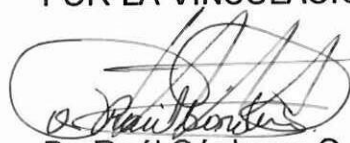
Cumpliendo con lo estipulado en el capítulo V, el arte. 12, literal f) del Reglamento Curso Profesional del la Universidad Técnica de Cotopaxi, informo que el grupo de Tesis conformado por: Bonilla Francisco Enríque, Mesías Rodríguez Juan Bernardo y Moscoso Donoso Edith Valeria, han desarrollado su trabajo de investigación de grado de acuerdo a los planteamientos formulados en el Plan de Tesis.

En virtud de lo antes expuesto considero que se encuentran habilitados para presentarse al acto de defensa de Tesis sobre:

“LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS Y SU INCIDENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LOS OCTAVOS, NOVENOS Y DÉCIMOS AÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL COLEGIO TÉCNICO “PUJILÍ” DEL CANTÓN PUJILÍ EN EL AÑO LECTIVO 2002 – 2003”.

Latacunga, 30 de julio del 2003.

POR LA VINCULACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CON EL PUEBLO



Dr. Raúl Cárdenas Q.
DIRECTOR DE TESIS.

AGRADECIMIENTO

A Dios, que nos ha brindado la oportunidad de estar vivos y de convertir nuestra vida en algo muy especial, por conducirnos a descubrir la verdad, en donde todas las verdades coinciden.

A la Universidad Técnica de Cotopaxi, en su Facultad de Ciencias de la Educación, Modalidad a Distancia, que nos ha permitido formarnos y alcanzar nuestra realización profesional.

A los docentes de la Universidad Técnica de Cotopaxi, tutores que han guiado nuestras mentes y corazones para amar nuestro trabajo diario en las aulas de clases.

Al señor Dr. Raúl Cárdenas, Director de Tesis, nuestro amigo que con paciencia y desprendimiento ha compartido con nosotros sus conocimientos y experiencias.

Los autores

DEDICATORIA

A nuestros padres, por sus sabias y oportunas enseñanzas, su amor siempre presente y porque supieron tallar en nuestro carácter con su ejemplo, el propósito de ser hoy mejores que ayer y mañana mejor que hoy.

A nuestros cónyuges, compañeros (as) inseparables, en nuestras penas y alegrías, autores de nuestros triunfos y solidarios en nuestros fracasos.

A nuestros hijos, motivo de nuestra existencia, razón sublime de ser mejores, nuestra gratitud por su comprensión, sacrificios, cuidados y protección, símbolos de amor verdadero y eterna abnegación, que iluminan la ruta de nuestra vidas y conducen a la luz, al éxito y a cumplir con nuestro propósito que es y será servir a los demás.

Valeria, Francisco y Juan

INTRODUCCIÓN

La preparación individual y colectiva nos permite el desarrollo de la inteligencia, la comprensión y el redescubrimiento de la ciencia. La valoración de la cultura, el desarrollo de la creatividad, convirtiéndose en el recurso invaluable, garantía para la sociedad, ya que de el depende la conservación de la naturaleza, la producción, la seguridad, la paz, la responsabilidad misma con el planeta.

Como Egresados de la Universidad Técnica de Cotopaxi, con el anhelo de superación personal y la adquisición de una formación científica, conscientes de la responsabilidad frente a los destinos de la Patria en el campo educativo, ubicados en la perspectiva crítica nos proyectamos por la reflexión colectiva, nos hemos propuesto realizar este trabajo de investigación para detectar en la práctica las formas y procedimientos de la evaluación de los aprendizajes implementados por los docentes del área de Matemática en el Colegio Técnico "Pujilí".

Para sobre esta base proponer lineamientos alternativos al proceso de evaluación, que permita el desarrollo de su capacidad crítica, reflexiva y participativa, con valores. Creemos que este trabajo fortalecerá el mejoramiento de la calidad del producto educativo.



RESUMEN

La investigación planteada se desarrollo en base a tres capítulos que detallaremos a continuación:

En el Primer Capítulo describimos el problema de la evaluación que aplican los docentes, delimitando el espacio físico, justificamos la investigación propuesta, planteamos los objetivos generales y específicos que pensamos cumplir, así como también contiene el Marco Teórico, explica la fundamentación científica en que se apoya la investigación.

El Segundo Capítulo contiene el proceso metodológico empleado, determinando el universo de la investigación, la muestra, presentación de tablas, gráficas y el análisis e interpretación de los resultados, finalizando éste con la comprobación de la hipótesis y con las conclusiones y recomendaciones.

El Tercer Capítulo está dedicado a la propuesta diseñada que se basa en los resultados obtenidos, sustentado en técnicas activas de evaluación que incidan positivamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en la formación integral de los alumnos.

Con la presentación de este trabajo consideramos cumplidas nuestras aspiraciones profesionales, y que gracias a la formación académica

profesional y humana que la Universidad Técnica de Cotopaxi, nos ha
brindado, la hemos podido culminar con gran satisfacción personal.



SUMMARY

The outlined investigation you development based on three chapters that we will detail next:

In the First Chapter we describe the problem of the evaluation that they apply the educational ones, defining the physical space, we justify the proposed investigation, we outline the general and specific objectives that we plan to complete, as well as the Theoretical Marco contains, he explains the scientific foundation in that he leans on the investigation.

The Second Chapter contains the process methodological employee, determining the universe of the investigation, the sample, presentation of charts, graphic and the analysis and interpretation of the results, concluding this with the confirmation of the hypothesis and with the summations and recommendations.

The Third Chapter is dedicated to the designed proposal that it is based on the obtained results, sustained in active techniques of evaluation that impact positively in the teaching process-learning and in the integral formation of the students.

With the presentation of this work we consider fulfilled our professional aspirations, and that thanks to the formation academic professional and human that the Technical University of Cotopaxi, it has offered us, we have been able to her to culminate with great personal satisfaction.

CAPÍTULO I



MARCO TEÓRICO

1.1. LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO LATINOAMERICANO

En las últimas décadas del siglo, se encuentran los países latinoamericanos comprometidos con procesos de integración regional y global, pensando siempre en un renovado interés por el desarrollo humano en democracia, fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural de los pueblos.

En el plano educativo permitió que el alumno y padres de familia se interesen más en la calificación que obtenga el alumno en su vida estudiantil y en la formación humana de la personalidad del alumno, dando mucha importancia a la posesión de un título o diploma. Esa importancia del documento, en muchos casos, va en detrimento o decadencia de las calidades, habilidades de quien lo ostenta.

Los alumnos que ingresan a las universidades, sufren de grandes deficiencias académicas y culturales, las cuales los acompañan a lo largo de su vida como universitarios.

Estas diferencias, con frecuencia se señalan como evidencias de una crisis generalizada en los sistemas educativos nacionales.

El derrumbamiento de la educación es un producto de un proceso que lleva varios lustros.

En países donde se han hecho estudios consensuados, se ha encontrado resultados en las que el alumno no se le ha brindado la oportunidad de acrecentar sus habilidades y desarrollar sus destrezas cognitivas, las cuales están muy relacionadas con otros aspectos del desarrollo humano como el motriz, la posibilidad de aprender

automáticamente y en convertirse en un ser humano crítico y creativo en constante desarrollo.

Los países latinoamericanos se debaten en un esfuerzo que tienen dos aspectos.

- 1.- Que la educación primaria sea gratuita con responsabilidad del estado.
- 2.- Se crea un subsistema educativo que en muchos casos es reconocido como educación rural, la misma que ha tenido sus desfases por falta de maestros que deseen laborar en este sistema, falta de equipos y recursos materiales apropiados, programas que no representan la calidad del lugar donde vive el alumno, la falta de métodos y técnicas apropiados para el desarrollo del proceso del aprendizaje, hacen que la educación rural se constituya en la cenicienta de las diversas calidades de educación de los países latinoamericanos.

Lamentablemente, el problema de la calidad de la educación no es patrimonio de las zonas rurales. A pesar de que los esfuerzos que se realizan en las áreas urbanas cuentan con mejores condiciones operativas, los resultados no son significativamente mejores.

Un problema de la educación latinoamericana es la masificación a expensas de la calidad, problemas de deserción y repitencia, deterioro de la universidad y débil relación con todos los niveles del campo productivo con la ciencia y la tecnología. El crecimiento de la población y la extensión de la educación obligatoria-gratuita al nivel secundario, requieren que dichos presupuestos sean incrementados de manera sustancial si se desea calidad y cantidad en la educación.

Los problemas comunes a los sistemas educativos latinoamericanos a inicios de la década de los años noventa son:

de familia y la autogestión paliar de alguna manera necesidades mínimas de cada una de las instituciones educativas, desvirtuando de esta manera el mandato constitucional de que en el Ecuador la educación es gratuita.

Estas falencias anteriormente anotadas son más notorias especialmente en el sector rural y rural marginal en todos sus niveles, debido a la desigualdad de oportunidades en atención de organismos gubernamentales y no gubernamentales (ONGs), ocasionando la emigración de la población estudiantil hacia los centros educativos urbanos dando origen a la sobre población estudiantil, consecuentemente se produce el reajuste del recurso humano existente en los establecimientos educativos rurales y en el peor de los casos el cierre total de las instituciones educativas que con mucho esfuerzo de las comunidades fueron creadas.

Los gobiernos del Ecuador preocupados por el alto índice de analfabetismo existente en la población, a su turno y desde el año de 1944 se inicia con una serie de campañas destinadas a reducir el alto índice de analfabetismo en el país; con la proyección de que después de 50 años más tarde y cerrando esta serie de campañas con la promovida por Monseñor Leonidas Proaño "ECUADOR ESTUDIA", se cree que la población mayor de 15 años sabrá leer y escribir.

Con estas consideraciones el Colegio Técnico "Pujilí" joven y visionaria Institución Educativa del Cantón Pujilí, fue creada el 30 de noviembre de 1990, con Acuerdo Ministerial N° 5243, gracias a los esfuerzos mancomunados del Ministerio de Educación y Cultura, de la Dirección Provincial Hispana de Cotopaxi, de la Ilustre Municipalidad del Cantón Pujilí, determinan la necesidad imperiosa de contar con un nuevo Establecimiento de Educación Media, que atienda la demanda de la población estudiantil especialmente del

sector rural marginal del Cantón, a consecuencia del cierre parcial del Instituto Normal Superior Belisario Quevedo. Realizados todos los trámites legales pertinentes se cristaliza esta necesidad en realidad tangible para la juventud estudiosa del Cantón y la Provincia, brindando nuevas alternativas y mayores niveles de formación técnica, científica y humanística en la educación del país.

Aprovechando los recursos financieros, humanos y materiales disponibles del extinto colegio Joaquín Mena Soto, como de la ex-unidad educativa José Vasconcelos; y gracias a la colaboración y ayuda brindada por las autoridades del Instituto Superior Belisario Quevedo facilitando su infraestructura para el funcionamiento del Colegio Pujilí con proyección a Técnico.

En sus doce años de servicio a la comunidad educativa del cantón y la provincia, el Colegio Técnico Pujilí que el 29 de febrero fue reconocido con la categoría de TÉCNICO con Acuerdo Ministerial 779; oferta a la comunidad pujilense bachilleratos técnicos en: Comercio y Administración, especialización Contabilidad e Industrial especialización Electricidad dando la oportunidad a los jóvenes que luego de incorporarse como bachilleres técnicos de la República se inserten directamente a la población económicamente activa, para que se puedan autofinanciar sus estudios superiores y al mismo tiempo fomentar el desarrollo socioeconómico del País.

En la actualidad el Colegio cuenta con una matrícula promedio de quinientos alumnos, veintiocho maestros de planta y a contrato pagados por los señores Padres de Familia ocho Profesores, además el cuerpo administrativo está conformado por un colector, una contadora y una secretaria; en esta área también existe una persona a contrato con funciones de auxiliar de secretaria y bibliotecaria, el personal de servicio está conformado por un conserje y un guardián.

Una de las falencias que tienen que soportar esta joven institución es que en su mayoría la población estudiantil proviene de sectores rurales marginales como de: Alpamalag de Acurios, San Marcos, Potrerillos, San José, La Cangahua, La Merced, Isinche, etc. Estos sectores poseen escuelas unidocentes y pluridocentes y muy pocas son completas, razón por la cual los conocimientos de los jóvenes estudiantes que ingresan a este plantel no son equitativos y por ende el esfuerzo del personal docente en nivelar sus conocimientos se convierte en una traba para el normal desarrollo y avance del proceso enseñanza aprendizaje.

La misión de esta institución educativa es crear alumnos netamente humanos, críticos, reflexivos, creativos, investigativos y sobre todo con conocimientos y aprendizajes significativos para mejorar la condición de vida y que dentro de la sociedad sean profesionales competitivos.

1.3. Calidad de la Educación:

En la presente época es una política de estado, la conceptualización del significado de "**Calidad de la Educación**" tiene múltiples acepciones y que dependen del enfoque con el cual se mire, son decenas los indicadores que evidencian esta calidad, pues van desde los fines o ideal pedagógico hasta el simple mobiliario o material didáctico mínimo.

Origen Histórico.

La fundación Carnegie para el Avance de la enseñanza en 1927, al realizar un estudio comparativo de la educación que se daba en los EEUU de Norteamérica ya comienza el enfoque de CALIDAD DE LA EDUCACION

Luego de la segunda guerra mundial surge el ímpetu planificador, en gran medida, debido al influjo de los regímenes comunistas. Hasta aquella época se consideraba a la política educativa como una cuestión de número.

Se comienza a meditar que la educación no solo tiene que ver con los problemas cuantitativos, sino en el QUÉ y CÓMO educamos en los fines, objetivos, evaluación, metodologías que desembocan en la formación de seres humanos capaces de gobernar su propia existencia y que intervengan eficazmente en la construcción de la sociedad es decir se enfoca cualitativamente al fenómeno educativo. Se habla de calidad de educación.

La Calidad de la Educación tiene su identidad expresada en educación para la excelencia humana. Mejora escolar, escuelas efectivas, eficiencia educativa. Todos estos referidos a los sistemas escolares.

Indicadores de la Calidad de la Educación

Sin tener una ordenación rigurosa, es posible anotar algunos indicadores que expresan la calidad del **sistema educativo o aparato escolar**.

- Reforma educativa que a partir de la lectura científica de la realidad ecuatoriana y con nuestros propios ojos de respuesta a los problemas y necesidades educativas articulados a la demanda social.
- Calidad de los fines o ideal pedagógico, formación ética, moral, de sentimientos y convicciones en la búsqueda del bien común.
- Calidad de los objetivos a partir de los problemas educativos y de aprendizaje.

Calidad del Currículo

- Diseño, estructura y desarrollo del currículo.
- Perfil del egreso por niveles escolares.
- Duración de programas de enseñanza.
- Frecuencia e intensidad de trabajo o tareas en el aula y para la casa.
- Enseñanza activa.
- Expectativas del maestro sobre el aprovechamiento del alumno.
- Tiempo empleado por el maestro para la preparación de las clases

Calidad del Profesorado

- Selección, formación y producción de excelentes maestros.
- Nivel salarial.
- Clase social de procedencia.
- Duración de su periodo de formación.
- Total de años de escolarización.
- Años de formación a nivel superior.
- Formación en servicio (actualización y capacitación)
- Años de experiencia como profesor.
- El profesor como constructor y generador de procesos de aprendizaje.
- Habilidad de expresión oral.
- Porcentaje de profesores a tiempo completo.
- Puntualidad y bajo absentismo
- Esfuerzo sistemático y continuo, dirigido al cambio de las condiciones de aprendizaje para alcanzar los objetivos educacionales.

Calidad de Dirección

- Planificación, organización y ejecución.

- Gerencia, seguimiento, control y evaluación de la calidad de los procesos.
- Cambios e innovaciones en el proceso del aprendizaje.
- Transferencia y deserción de curso (del alumno)

Presupuesto Estatal asignado al sector Educativo

- Atraer a los estudiantes hacia la cultura del trabajo cualificado, proporcionándoles recursos adecuados.
- Aprecio por la cultura nacional tradicional positiva.
- Instituciones educativas **efectivas**, es decir establecimientos que consignan resultados superiores a la media.
- Gastos por alumno.
- Tamaño de las aulas, pupitres (alumnos por cada una)
- Tamaño del local escolar (total de alumnos).
- Calidad del edificio escolar.
- Medios de enseñanza: textos, materiales de lectura.
- Tamaño y actividad de la biblioteca.
- Laboratorios de ciencias.
- Programación de nutrición.
- Contribución de la familia y en particular de una familia completa, unida y orientada hacia la educación de los hijos.
- Medios de comunicación como vehículos de instrucción y educación

Es necesario que a través de reflexionar sobre nuestra propia práctica profesional como maestros, recuperemos la información y a partir de la detección de los principales problemas, seamos propositivos, situando los objetivos pertinentes que vinculados a la voluntad de cambio tributará para el mejoramiento de la calidad de la educación.

La calidad educativa se refiere a los resultados del aprendizaje, es decir, permite poner al estudiante en el centro y en lo que él aprende, en lugar del sistema y en lo que éste enseña.

Debemos puntualizar que el equipo humano juega un papel muy importante dentro de este cambio educativo. Resonancia y repercusión que puede tener una acción.

Lo más importante para mejorar la calidad de la educación es el que nace de la misma institución.

Esto no implica que las políticas educativas y las reformas curriculares generales no sean necesarias, al contrario, éstas resultan esenciales para asegurar el desarrollo de un proceso sostenido de la calidad de la educación.

La calidad de la educación constituye el nivel de eficiencia, eficacia y efectividad interna y externa, producido por una organización educativa que se mide por los efectos o impuestos que resultan de los esfuerzos realizados por dicha organización en beneficio de la sociedad.

Al hablar de eficacia tiene que ver con la comprensión de un objetivo pertinente.

La eficiencia tiene que ver con el ritmo de ejecución paralelamente con los recursos empleados.

Por último la efectividad son todas las expectativas de impacto.

1.4 Evaluación

En las últimas décadas en el proceso educativo se han podido determinar algunas falencias, mismas que impiden el buen

desarrollo del sistema educativo y por ende no se permite impartir una educación de calidad, siendo uno de ellos la Evaluación, como un aspecto más cuestionado en los momentos actuales. A la Evaluación se le debe considerar como una actividad sistemática e integral en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo, para lo cual la evaluación debe reunir las siguientes características: integral, sistemática, continua, acumulativa, científica, participativa y formativa. Estos rasgos que debe distinguir a la evaluación educativa, constituye normas que todo educador considere para ejecutarla propiamente. No es dable que los educadores todavía acepten que la evaluación es una actividad de simple intuición e improvisación.

“La Evaluación es un proceso amplio susceptible de aplicarse a diferentes actividades humanas y que puede ser estudiada desde diferentes enfoques y teorías. La idea de evaluación implica antes que nada un proceso reflexivo que de lugar a juicios de valor fundamentados sobre los objetivos y juicios a evaluar”¹

“La educación es un fenómeno social que requiere de esos procesos reflexivos como medios que le permitan detectar aciertos, corregir imperfecciones, vislumbrar perspectivas”²

“La evaluación educativa puede visualizar diferentes objetivos de evaluación y diversos niveles de complejidad en los cuales se encuentran los procesos, las prácticas, las organizaciones, los sujetos, etc. Para llevarla a cabo se requiere conformar un conjunto de conceptos que conforman una teoría de la evaluación adecuada a las circunstancias históricas y conceptuales del objeto de

¹ PEREZ, Graciela, Programa del Seminario de “EVALUACIÓN EDUCATIVA”,

² PEREZ, Graciela, Programa del Seminario de “EVALUACIÓN EDUCATIVA”

evaluación que de lugar a metodologías y técnicas apropiadas de la diversidad y complejidad del fenómeno educativo”³

1.5. TEORÍAS DE LA EVALUACIÓN

La tendencia a cuantificar es innegable, su necesidad es discutible. Dentro de una visión sistemática, la evaluación de los resultados asume una importancia fundamental y esto se relaciona primordialmente con la utilidad de los datos de la evaluación para orientar al estudiante, para revisar los programas y para tomar decisiones en cuanto a las ventajas y desventajas de introducir modificaciones o adoptar innovaciones curriculares.

Pueden identificarse dos tendencias en los principios actuales relacionados con la evaluación. La primera consiste en evaluar por hábito, porque siempre se hace así y por lo tanto, es correcto. La segunda se efectúa para control administrativo y legal, como, por ejemplo, para aprobar a un candidato, aceptar el resultado de una selección de personal, etc. Esto en lo que se refiere a los productos del aprendizaje.

Algunos objetivos fundamentales de un sistema de evaluación construido dentro de un sistema de enseñanza son:

1. La evaluación actúa como retroalimentación dentro del sistema.

La salida del alumno brinda, entre otras cosas, elementos para:

- a) reformular los objetivos de formación;
- b) reformular la propia formación;
- c) reformular los objetivos del alumno;
- d) reformular el currículo;
- e) verificar si se alcanzaron los objetivos, tanto por el alumno

³ PEREZ, Graciela, Programa del Seminario de “EVALUACIÓN EDUCATIVA”



como por el programa;

f) tomar decisiones de naturaleza variada.

2. Sólo después de esto pueden considerarse los aspectos de medición en cuanto test de la evaluación. La medición es un componente central, pero los números deben ser utilizados para algo pues son indicadores de una acción a tomar y no un certificado final.
3. La evaluación, dentro de un enfoque sistémico, se ocupa de los aspectos del desarrollo de un programa o de un alumno dentro de un programa (evaluación formativa) y de los aspectos del producto final, alumno o programa, lo que implica las nociones de eficacia, eficiencia, costo y adecuación a los objetivos.
4. La evaluación, así entendida, es parte integrante del sistema, no un subsistema ad hoc, aunque pueda serlo para tareas específicas.

Teóricos de la educación como Ausubel, Bandura, Bruner, Gagné, Piaget y Skinner no son, por cierto, profesionales de la evaluación ni investigadores en esta área, pero su gran contribución consiste en haber sentado las bases filosóficas y sistemáticas para una nueva concepción de la evaluación. Veamos cómo expone cada uno de ellos sus ideas.

- a) **Ausubel** “insiste en que se debe evaluar para obtener datos que ayuden al estudiante. Esta ayuda consistirá en situarlo en el proceso y mostrarle su nivel de rendimiento. Asimismo, esos datos brindan recursos al instructor para evaluar, no sólo al alumno, sino también a los materiales, los métodos y el currículo. Entre lo que debe evaluar, Ausubel incluye además

de los conocimientos, otros productos del aprendizaje, tales como actitudes, personalidad, intereses”⁴

b) Bandura “es partidario del empleo de la evaluación individualizada, basada en grupos de objetivos y criterios preestablecidos, que sirva para hacer revisiones y correcciones y no para castigar al alumno. La teoría de la evaluación de Bandura se vuelve más transparente en su explicación respecto de los procesos componentes de la autorregulación”⁵

c) Bruner, “de modo general, dice que los objetivos de la evaluación sirven para proporcionar retroalimentación en un momento y en una forma que puedan ser útiles para la preparación de materiales y para el empleo por parte del alumno.

Bruner se preocupa más por la evaluación del currículo como un todo que por la evaluación individual. Para llevar a la práctica la noción de evaluación de Bruner sería imprescindible que se reunieran profesores, programadores, planeadores de currículos, evaluadores y estudiantes, para realizar un trabajo en equipo.”⁶

d) Gagné “utiliza el concepto de evaluación por objetivos, que consiste en evaluar el desempeño relacionándolo directamente con los objetivos establecidos para una unidad de aprendizaje.

El objetivo es la piedra fundamental de la planificación de cualquier evaluación de desempeño. El verbo, elemento básico para la planificación de esa evaluación, dice lo que el estudiante

⁴ ARAUJO, J. CHADWINK, C, en “Tecnología Educacional, Teorías de Instrucción, páginas 196 a 197.

⁵ ARAUJO, J. CHADWINK, C, en “Tecnología Educacional, Teorías de Instrucción, páginas 196 a 198.

⁶ ARAUJO, J. CHADWINK, C, en “Tecnología Educacional, Teorías de Instrucción, páginas 196 a 198.

debe ser capaz de hacer. Subyacente al verbo hay una capacidad que el estudiante debe demostrar que ha adquirido. Gagné destaca los siguientes aspectos en el área de evaluación:

- Evaluación de los dominios del aprendizaje;
- Calidad versus cantidad;
- Medidas directas (isomorfismo);
- Muestreo de ítemes;
- Tests referentes a la norma versus tests referentes al criterio.”⁷

e) El enfoque piagetiano “rechaza evaluaciones a priori para medir el comportamiento o salida de los niños. La razón es que tanto el alumno como el profesor están explorando activamente el proceso de aprendizaje. En todos los momentos de ese aprendizaje hay una orientación hacia la solución del problema.

La solución, por tanto, debe ser una función de cómo interpreta el alumno lo que sabe y de cómo continúa buscando lo que no sabe a fin de conseguirlo. De aquí el rechazo por la evaluación aditiva de los productos. En un determinado momento, poco importa si hay respuestas correctas o equivocadas”⁸

f) Considerando que la idea original de Skinner “es que el alumno, al progresar a través de los pequeños pasos de un programa, lo haga sin cometer errores, la evaluación debe ser una mera comprobación de que la finalización de un programa debidamente estudiado es garantía de que el alumno aprendió y

⁷ ARAUJO, J. y CHADWINCK, C., en “Tecnología educacional, teorías de instrucción, páginas 196 a 198

⁸ ARAUJO, J. y CHADWINCK, C., en “Tecnología educacional, teorías de instrucción, páginas 203 y 204.

dominó el objetivo

Asimismo, en las recomendaciones respecto de la elaboración se incluyen de cuando en cuando cuadros llamados "cuadros de criterio"; cuyo objetivo es verificar el aprovechamiento del alumno en puntos estratégicos. Estos cuadros pueden figurar dentro del programa o como un test final acumulativo"⁹

1.6 CLASES DE EVALUACIÓN:

Dentro del sistema educativo y particularmente de la Evaluación se consideran algunas clases de evaluación que están de acuerdo a la época y a la manera de aplicar ésta por los docentes, sin embargo la mayoría de los profesionales de la educación todavía aplican métodos y técnicas de evaluación de la escuela antigua, misma que no presenta resultados acordes a la realidad del avance del aprendizaje del alumno ni de la época actual, concomitante a esto el alumno no desarrolla sus capacidades y habilidades intelectuales para su formación holística.

A continuación presentamos tres clases de evaluación como son: la evaluación tradicional, evaluación según la tecnología educativa y evaluación según el construccionismo social.

EVALUACIÓN TRADICIONAL.- "Durante la edad media, la educación se desarrolló con orientación escolástica, sometida al dogma religioso y a la filosofía aristotélica. Predominaba la enseñanza teoricista, verbalista, pasivamente recibida, memorista y repetitiva.

⁹ ARAUJO, J. y CHADWINCK, C., en "Tecnología educacional, teorías de instrucción, páginas páginas 203 y 204.

Del profesor de aquella época, en cuanto a evaluador, se tienen la siguiente descripción, conservada en castellano del siglo XVIII: *Entra en el aula con el entrecejo. Señala un discípulo para que diga la conferencia de memoria sensitiva. Si no la sabe el joven, le corrige y reprende con aspereza (...) Concluida esta relación de papagayos, comienza el tal maestro a formar su explicación con un lenguaje mixto de varios idiomas; pues no es latino, ni es castellano*

Según Gaviria (1968), la escuela de Lancaster en el siglo XIX aplica la férula, el calabozo, los castigos infamantes, de acuerdo con la fórmula: *La letra con sangre entra y la labor con dolor*. Señala que la pedagogía era verbal y se dirigía a la memoria, sin explicación alguna. El maestro propinaba azotes a los niños, en la medida de los errores u olvidos en que hubiera incurrido en la lección. El castigado daba las gracias al maestro y aun le besaba la mano.

Ciertas referencias de aquella época, nos permitirán comprender de mejor manera la concepción y la práctica de la evaluación:

- Los exámenes orales se calificaban por medio de bolas blancas y negras. Las blancas expresaban aprobación; y las negras reprobación.
- Los exámenes escritos versaban sobre la totalidad de las materias y se sorteaban los temas que debían ser desarrollados.
- Las visitas de los supervisores, quienes llegaban vestidos de un poder casi sobrenatural, para determinar quien sabía y quien no.
- La visita era sorpresiva y dejaba alumnos y profesores atemorizados y aterrados por el fugaz calificador.

- Los exámenes iban acompañados de un ritual que expresaba el poder del examinador; en tanto que los alumnos debían fijar su mirada solo en la hoja del examen, mientras eran vigilados estrictamente.
- Las sabatinas eran demostraciones públicas de lo aprendido por los estudiantes; los mismos que competían por su memorismo.
- En estos eventos se premiaban a los mejores alumnos con medallas, diplomas, etc., mientras otros salían frustrados en medio de las represiones de sus padres.
- El control de la clase se expresaba a través del profesor omnipotente, quien reproducía en el aula las diferencias de clases sociales, como una realidad legal y válida.”¹⁰

EVALUACIÓN SEGÚN LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA.- En la década del 60 llega al Ecuador la Tecnología Educativa, procedente de los EE.UU. a través de la Alianza para el Progreso con la idea de resolver el problema del subdesarrollo. Se trataba de hacernos creer que la solución para la pobreza era la modernización; esto es la adopción de modelos de los países capitalistas desarrollados.

Los diseñadores de la Tecnología Educativa cuestionaban al tradicional método de enseñanza por libresco, por poco práctico, porque no lograba un verdadero aprendizaje en poco tiempo.

Proponía en su lugar un método más rápido y eficiente, más impactante, más hecho en serie. Consistía en condicionar al estudiante para que adoptara las conductas que el programador había predeterminado.

¹⁰ HERRERA I. Y NARANJO, G. en *Evaluación del aprendizaje*, 2000, páginas 15 y 16

En este contexto se postula que la evaluación del aprendizaje es una actitud fundamentalmente técnica y, que por lo mismo, debe ser llevada a cabo por expertos en el tema. El maestro, concebido como administrador de estímulos o ingeniero conductual, debía diseñar una serie de instrumentos cada vez más sofisticados para medir los resultados del aprendizaje. El diseño de pruebas estandarizadas y la calificación a través de computadoras permiten agilizar y multiplicar el número de aspectos a ser evaluados en muy poco tiempo.

Desde esta concepción, es importante reunir, clasificar y organizar los resultados académicos, con base en una serie de principios que validan los resultados, objetividad, validez, confiabilidad, eficiencia.

El punto de partida lo constituyen los objetivos operacionales, los mismos que deben tener al menos tres elementos: condición básica, cambio de comportamiento y nivel mínimo de éxito. En base a taxonomías minuciosamente configuradas; por una parte, se fragmentaba el conocimiento y, por otra, se aísla el área cognitiva del área afectiva y de la psicomotriz.

La pretensión es asegurar, más que la adquisición de conocimientos, la asunción de pautas de conductas atomizadas, observables y medibles, bajo control social, a través del profesor.

La objetividad resulta un acuerdo, consciente o no, con una forma dominante de representarse la ciencia; puesto que en las respuestas de la prueba no se puede cuestionar o romper el molde impuesto por el profesor, sino solamente validar las respuestas según las cuales se ha programado la evaluación.

En esta perspectiva de evaluación, lo importante no es el proceso

de aprendizaje, sino los resultados finales, que sirven como criterio de selección de los eficientes.

Respeto de esta tendencia, Esther Carolina Pérez (1996) nos hace reflexionar: "No hace mucho, al intentar superar las técnicas tradicionales de enseñanza como la conferencia, el dictado, la repetición mecánica, sucumbimos a las tentaciones que ofrecía la tecnología educativa, en aras de la realización de un "quehacer científico" y vimos con desazón los resultados de la aplicación de sus técnicas, tales como la programación por objetivos, la enseñanza programada, las cartas descriptivas de planeación y la utilización de costosos aparatos audiovisuales. Aparentemente nuestros alumnos aprendían rápidamente y con facilidad, pero ¿qué aprendían? Al analizar esto con sentido crítico, vimos que los aprendizajes eran limitados, minimizados, fragmentarios, reducidos a las relaciones simples y a los niveles elementales, lo mismo en materias como la historia y el español que en la química y en las matemáticas"

EVALUACIÓN SEGÚN EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL.-

Surge como una actitud contestataria a las posiciones ideológicas de dominación y control que determinan a la evaluación tradicional y tecnocrática; puesto que las dos tendencias mantienen el sistema vigente.

El construccionismo social asume como necesaria la reflexión crítica de los fundamentos teóricos y epistemológicos de la evaluación, para despertar una nueva conciencia encaminada a la transformación de una sociedad irracional en una sociedad humana; en que los hombres sean capaces de determinar, libre y solidariamente, el sentido de su aprendizaje y de su vida en un contexto determinado.

- Incremento de las tasas de deserción, repetición y desempeño escolar en todos los niveles de la educación.
- Materias como matemáticas, Ciencias, Sociales y Español con bajo rendimiento.
- Alto porcentaje de docentes sin preparación adecuada para su tarea.
- Falta de recursos para el aprendizaje (textos, material didáctico).
- Deficiencias en evaluación y supervisión.
- Deterioro de la infraestructura escolar.
- Falta de laboratorios apropiados y recursos de informática.
- Casi la totalidad del presupuesto asignado a pago de salarios.
- Maestros desmejorados en su nivel de vida y salarios.
- Serio deterioro de las condiciones sociales e incremento de la violencia.
- Penetración indiscriminada de los medios de comunicación masiva con su respectivo efecto sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

1.2 ANALISIS DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO NACIONAL

En nuestro país Ecuador, la educación es laica, libre y gratuita, con responsabilidad del Estado, mismo que destina según la Constitución de la República el 30% del Presupuesto Nacional; pero cada gobierno a su turno hace caso omiso al mandato constitucional, reduciendo constantemente lo que le correspondería a la educación, lo que ha ocasionado que el sistema educativo entre en una de sus peores crisis a inicios de este milenio. La falta de creación de nuevas partidas para maestros, el congelamiento de salarios para el magisterio nacional, el deficiente presupuesto destinado para la dotación de infraestructura escolar, la carencia de recursos didácticos y audiovisuales en los centros educativos fiscales y la inadecuada capacitación y formación docente, son factores que han influido en el deterioro de la educación nacional; lo que han obligado a las Autoridades Educativas mediante el aporte económico de los padres

Replantear las concepciones de hombre, sociedad, educación, aprendizaje, conocimiento, investigación, comunicación, proceso grupal, contexto, etc., devienen en exigencias del nuevo paradigma.

HOMBRE: Es en sí mismo una realidad integral, de naturaleza perfectible y libre; capaz de construir su propio proyecto personal y social de vida.

SOCIEDAD: Asociación humana heterogénea, con intereses en conflicto, los mismos que condicionan ideológicamente los distintos modos de educación.

EDUCACIÓN: Proceso de formación integral del ser humano en un contexto determinado, el mismo que se concreta en una personalidad autónoma, solidaria, comprometida con el cambio y transformación de las estructuras sociales.

APRENDIZAJE: Proceso interactivo construcción del conocimiento socialmente significativo en interrelación dialéctica teoría-práctica

CONOCIMIENTO: "Conocer un objeto es actuar sobre él, conocer es modificar, transformar el objeto, y de este modo entender el proceso de su desarrollo y, en consecuencia, entender cómo está construido" (Jean Piaget).

COMUNICACIÓN: Proceso interactivo entre interlocutores, en el que se intercambian experiencias, conocimientos, expectativas, intereses sobre un objeto de conocimiento.

Se establece que la evaluación es un proceso complejo, con serias implicaciones sociales, cuyas características básicas son:

totalizadora, investigativa, histórica, permanente, comprensiva y transformadora.

Totalizadora: Porque integra los ámbitos del proceso de aprendizaje, desde la perspectiva del alumno como una unidad indisoluble dentro de un contexto determinado.

Investigativa: Porque la evaluación se constituye en un proceso de investigación participativa que asume el compromiso de comprender, explicar y transformar el PEA, y en la que los actores sociales son evaluados y evaluadores.

Histórica: La evaluación es concebida como un proceso en devenir que recupera críticamente las experiencias del pasado, problematiza el presente y proyecta el futuro, para potencializar el desarrollo individual- social.

Permanente: Asume la necesidad del análisis cualitativo de los cambios que se van efectuando en los actores sociales del proceso de aprendizaje.

Comprensiva: La evaluación trata de llegar a la esencia del aprendizaje, a través del análisis de la red de interrelaciones e interacciones que ocurren en él.

Transformadora: La evaluación permite no solo comprender la realidad presente del aprendizaje, sino que además propicia el cambio, mediante la acción humana sobre dicha realidad, en una permanente dialéctica de teoría-práctica.

1.7 SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y SU CLASIFICACIÓN

EVALUACIÓN POR NORMAS.- La característica esencial de esta clase de evaluación es que los resultados de la medición se interpretan comparando el rendimiento de cada alumno con el de los demás miembros del grupo. En décadas pasadas, los estudiantes se ordenaban en un continuo de inferioridad – superioridad, y los juicios evaluativos se expresaban en términos del lugar que ocupaba cada alumno dentro de ese orden.

Los resultados de la evaluación por normas no siempre se expresan en términos ordinales. Esta es la forma más sencilla de hacerlo, pero también es posible comparar el rendimiento de un alumno, no con el de cada uno de sus compañeros, sino con el rendimiento promedio de los mismos. Esto requiere de procedimientos estadísticos un poco más complicados que el ordenamiento simple, pero que tienen la ventaja de arrojar resultados numéricos.

Los resultados de la evaluación por normas, ya sean de que se expresen en términos ordinales o numéricos, proporcionan muy poca información acerca del grado en que el estudiante posee la habilidad o conocimiento que se está evaluando; por ejemplo, la evaluación por normas revela si el alumno A es más o menos eficiente que los alumnos, para dividir utilizando la regla de cálculo, pero no demuestra qué tan eficiente es uno u otro ni qué punto concreto se facilita o dificulta las tareas. La evaluación por normas es una forma de interpretación de los resultados que no dice que es lo que el estudiante puede no hacer, sino solamente si puede hacer más o menos que los demás.

Efectivamente, la fuente de significado es la ejecución del grupo.

Esto implica que, además de que las conclusiones no se refieren al conocimiento del alumno acerca de la asignatura, sólo pueden ser generalizaciones u otras situaciones de evaluación con ese mismo grupo. Por ejemplo el juicio "A es el mejor estudiante de Matemática", no dice qué es lo que el alumno sabe, ni ofrece una garantía de que se mantendrá como mejor estudiante si se lo compara con otro grupo.

Así, el alumno más destacado de una escuela rural puede convertirse en un alumno mediocre en una escuela urbana; o bien, el peor alumno del grupo en un curso preuniversitario de alto nivel académico puede mejorar su clasificación sin necesidad de mejorar su rendimiento, si ingresa a otra universidad inferior académicamente. Estas pruebas son útiles cuando todos los alumnos del grupo examinado dominan los conocimientos básicos y se requiere evaluar a aquellos que llegan a niveles superiores.

Este sistema de evaluación tiene las siguientes limitaciones:

1. Los resultados no dicen si los alumnos dominan los conocimientos y destrezas que son prerrequisitos para llegar a un contenido superior.
2. La puntuación en la prueba da una idea general de la realización del sujeto, pero no permite establecer estrategias individuales de corrección o mejora.
3. Cuando se trata de medir objetivos afectivos y psicomotores donde, para juzgar el rendimiento personal, se precisa una descripción muy clara del estándar o criterio son menos adecuadas que las pruebas referidas a criterios.

4. Con estas pruebas se tiende a estimular la competición y comparación de resultados, tanto positivos como negativos.

EVALUACIÓN POR CRITERIO.- En esta clase de evaluación los resultados de la medición se comparan con un criterio absoluto, constituido por lo que debe saber hacer el estudiante. A este saber hacer se le conoce como dominio, que implica tanto la clase de tarea que ha de ejecutarse, como el contenido implicado en la ejecución. Resolver una ecuación de segundo grado, ejecutar una pieza musical en guitarra, son ejemplos de dominios, pues implican conductas y áreas de contenidos o información.

Al hacer la evaluación, los resultados de la prueba se comparan con el dominio correspondiente, a fin de determinar qué es lo que puede hacer el alumno y si su ejecución es superior o inferior al dominio, independientemente de que sea superior o inferior a la de sus compañeros; esto significa que la evaluación surge, no por la ubicación del alumno dentro del grupo, sino por el dominio que demuestra de los objetivos propuestos. Entonces, la fuente de significado es el dominio: cuanto mejor se conozca el dominio y más precisamente se define mayor tendrá la evaluación.

La evaluación criterial es un modo de comprobar el rendimiento de los alumnos cuya característica fundamental reside en que la apreciación del grado en que han sido cubiertos los objetivos de la enseñanza se hace en función de las realizaciones de cada alumno, sin compararle con la de sus compañeros. De esta forma se facilita las labores de diagnóstico de las dificultades, de programación de las actividades de recuperación, así como los juicios de promoción o no de nivel educativo.

Este tipo de pruebas se construyen para obtener mediciones que sean directamente interpretables en términos de realizaciones

concretas. Por lo tanto son especificaciones aconsejables cuando se quiere medir el nivel adquirido por un sujeto, en el aprendizaje de las destrezas básicas, tanto al final del proceso educativo como en el transcurso del mismo. Igualmente, son especialmente aptas para poner en marcha estrategias individualizadas de recuperación.

La principal limitación de estas pruebas es que se han de elaborar a partir de objetivos muy específicos y no todas las materias admiten este tipo de fragmentación.

A la hora de tomar una decisión respecto a qué tipo de prueba se puede utilizar con más éxito, en función de los aspectos que se quiere evaluar, se puede considerar las siguientes características principales de los dos tipos de prueba:

Las pruebas referidas a la Norma funcionan mejor para: Medir la capacidad general de un alumno en ciertas áreas como Lengua, Álgebra, Historia, Ciencias en general. Estimar la gama de capacidades de un grupo grande. Seleccionar los mejores estudiantes.

Las pruebas referidas a un Criterio funcionan mejor para: Medir el dominio de destrezas básicas. Determinar si los alumnos cumplen con ciertos requisitos previos. Estimar los objetivos afectivos y psicomotores. Agrupar a los alumnos para la instrucción, basándose en lo que saben y en lo que necesitan aprender.

Una prueba basada en criterios se emplea para determinar la posición del individuo con respecto a un dominio de la conducta perfectamente definido. En este sentido en la evaluación criterial la distribución de las puntuaciones se coloca usualmente en los extremos de una escala y la interpretación es directa: una puntuación en el extremo superior indica el aprendizaje completo

de las destrezas medidas, y en el extremo inferior indica la ausencia completa de esas destrezas.

Las evaluaciones referidas al criterio se usan para guiar el progreso individual en programaciones basadas en objetivos de aprendizaje, para evaluar programas de acción educativa y social y para orientar competencias (dominios) en diferentes exámenes.

Aunque existen múltiples definiciones de los que se considera una prueba referida a criterio, las notas más destacables y comunes a todas ellas se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

La finalidad de las pruebas referidas al criterio es poder averiguar con precisión la posición de un sujeto respecto al dominio de una conducta bien definida.

La interpretación del rendimiento es directa. La ejecución que realiza el alumno en la tarea que se le pide indica si la domina o no, independientemente de lo que hagan los demás.

El criterio en el cual se basa una prueba criterial tiene carácter absoluto, es decir, no está condicionada por el nivel de realización del grupo de alumnos. Es la descripción de la clase de conducta que el alumno puede o no manifestar.

El límite en que se basa la toma de decisiones que afectan al proceso de enseñanza aprendizaje, se establece especificando uno o varios puntos concretos que se toman como puntos de corte. Los criterios para fijar ese límite pueden ser diversos pero todos han de estar respaldados por la experimentación.

Una buena prueba referida al criterio proporciona información precisa, sobre el logro de los objetivos por parte de los alumnos, y

ésta puede ser utilizada para determinar la adecuación de la enseñanza, para avanzar en la instrucción, para volver sobre los aspectos menos logrados, etc.

Los elementos esenciales que hay que determinar en toda evaluación criterial son: El universo de medida, un punto de corte y la toma de decisiones.

Universo de medida es el conjunto de objetivos de aprendizaje formulados de forma operativa que constituyen el referente del conjunto de contenidos a evaluar. Un universo de medida debe reunir las siguientes características:

- a) Debe formarse sobre la definición de los objetivos operativizados, para favorecer la claridad y precisión frente a la ambigüedad de las generalizaciones.
- b) A partir de este universo se puede construir múltiples pruebas equivalentes entre sí, de forma que las medidas sean similares independientemente de la prueba que las provea.
- c) La medición puede ser de todo el universo o de una parte del mismo. Es decir, para cubrir un determinado contenido se pueden formular varios objetivos operativos con similar dificultad, por consiguiente equivalentes, y de éstos elegir para la evaluación sólo una muestra.
- d) El universo debe estar definido con tal precisión y claridad que en todo momento permita saber si dado un ítem, éste pertenece o no al universo.

El punto de corte llamado también punto de superación o nivel mínimo, Es el valor que dentro de un conjunto de medida sobre el

que se puede situar la ejecución de un sujeto, sirve para diferenciar el grado de suficiencia del de insuficiencia.

La determinación del punto de corte es de suma importancia en cualquier sistema de evaluación, pero cobra especial relieve en los sistemas de evaluación referidos al criterio.

En función del punto de corte se toman decisiones válidas que afectan al proceso de enseñanza aprendizaje.

CLASIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

De acuerdo con el modelo típico de la clasificación moderna, la evaluación, por sus características funcionales y formales que puede adoptar, se divide en diagnóstica, formativa y sumativa.

La naturaleza común de estas formas de evaluación no impide la existencia de variantes que a su vez admiten características especiales respecto al momento de su aplicación, el manejo de los resultados, las técnicas de exploración, etc.,

Esta clasificación es útil porque orienta y sitúa en el abigarrado mundo de particularidades que la evaluación puede y debe asumir según sirva a unos u otros propósitos, y aunque no soluciona en forma mecánica o automática cada problema, da la pauta para asociar lógicamente momentos con intenciones, instrumentos y manejo de resultados.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.- Se habla de evaluación diagnóstica para designar hacer aquella forma mediante la cual juzgamos de antemano lo que ocurrirá durante el hecho educativo o después de él.

Propósito: tomar las decisiones pertinentes para hacer el hecho educativo más viable o eficaz, evitando fórmulas y cambios inadecuados (en este caso corresponde a una fase de la planeación).

Función: Identificar la realidad particular de los alumnos que participarán en el hecho educativo, comparándola con la realidad pretendida en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda.

Momento: Al inicio del hecho educativo, sea éste todo un plan de estudios, un curso o una porción del mismo.

Instrumentos preferibles: Básicamente pruebas objetivas estructuradas, explorando o reconociendo la situación real de los estudiantes en relación con el hecho educativo.

Manejo de resultados: Adecuación de los elementos del proceso de enseñanza –aprendizaje, tomándose las providencias conducentes para hacer factible o más eficaz el hecho educativo, teniendo en cuenta las condiciones iniciales del alumnado. La información derivada es valiosa para quien administra y planea los cursos, por lo que no es indispensable hacerla llegar al estudiante.

EVALUACIÓN FORMATIVA.- Se habla de evaluación formativa para designar al conjunto de actividades probatorias y apreciaciones mediante las cuales juzgamos y controlamos el avance mismo del proceso educativo, examinando sistemáticamente los resultados de la enseñanza.

Propósito: Tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme avanza en el



proceso de enseñanza – aprendizaje (pasar a los siguientes objetivos, repasar los anteriores, asignar especiales a ciertos grupos, continuar con un procedimiento de enseñanza o sustituirlo, etc.)

Función:

- Dosificar y regular adecuadamente el ritmo de aprendizaje.
- Retroalimentar el aprendizaje con información desprendida de los exámenes.
- Enfatizar la importancia de los contenidos más valiosos.
- Dirigir el aprendizaje sobre las vías de procedimientos que demuestren mayor eficacia.
- Informar a cada estudiante acerca de su particular nivel de logro.
- Determinar la naturaleza y modalidades de los subsiguientes pasos.

Momento: Durante el hecho educativo, en cualquiera de los puntos críticos del proceso (al terminar una unidad o capítulo, al emplear in distintos procedimiento de enseñanza, al llegar a un área de síntesis, al concluir el tratamiento de un contenido medular, etc.)

Instrumentos preferibles: Pruebas informales, exámenes prácticos, observación y registro del desempeño, interrogatorios, etc.

Manejo de resultados: Condicionado por las características del rendimiento constatado, que dará pauta para seleccionar alternativas de acción inmediatas. Esta información es valiosa tanto para el profesor como para el alumno, que debe conocer no sólo la calificación de sus resultados, sino también el porqué de ésta, sus aciertos (motivación y reafirmación) y sus errores (corrección y repaso).

EVALUACIÓN SUMATIVA.- Se habla de evaluación sumativa o sumaria para designar la forma mediante la cual medimos y juzgamos el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc.

Propósito: Tomar las decisiones conducentes para asignar una calificación totalizadora a cada alumno, que refleje la proporción de objetivos logrados en el curso, semestre o unidad correspondiente.

Función: Explorar en forma equilibrada el aprendizaje en los contenidos incluidos, localizando en los resultados el nivel individual de logro.

Momento: Al finalizar el hecho educativo (curso completo o capítulos extensos)

Instrumentos preferibles: Pruebas objetivas que incluyan muestras proporcionales de la totalidad de objetivos incorporados al hecho educativo que va a calificarse.

Manejo de resultados: Conversión de puntuaciones en calificaciones que describen el nivel individual de logro, en relación con el total de objetivos pretendidos con el hecho educativo. El conocimiento de esta información es importante para las autoridades administrativas y para los alumnos, pero no se requiere para unos ni para otros la descripción pormenorizada del porqué de tales calificaciones, ya que sus consecuencias prácticas están bien definidas y no hay corrección inmediata de su comprensión.

1.8 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y CLASIFICACIÓN:

LAS PRUEBAS

Una prueba bien concebida y consecuentemente bien aplicada ayuda a comprobar el progreso experimentado en el rendimiento de los estudiantes, y además permite evaluar con el éxito o fracaso del aprendizaje. Es aquí donde el docente tiene la gran oportunidad para realizar los ajustes necesarios en el nivel de enseñanza y la orientación de la misma.

Una prueba consiste en una serie de preguntas que requieren del alumno:

- a) Completar un enunciado inconcluso, por medio de una palabra, una oración, una letra, un número, etc.
- b) Escoger una o dos respuestas correctas, entre varias alternativas.
- c) Escoger la respuesta precisa para una situación planteada en forma oral o escrita.
- d) Deducir si una situación problemática es correcta o no.
- e) Relacionar dos o más conceptos o situaciones problemáticas para dar la solución.
- f) Ordenar una serie de elementos que son presentados en forma desarreglada.

- g) Realizar una tarea específica de acuerdo con instrucciones dadas: ordenar rompecabezas, encajar figuras, descubrir errores gráficos, etc.

Es importante afirmar que las pruebas son instrumentos que se elaboran, con el fin de evaluar el logro de los objetivos planteados en los programas de estudio o los cambios conductuales planificados para un determinado grupo de estudiantes.

Por medio de estos instrumentos, se podrá, de alguna manera llegar a la valoración y la apreciación o enjuiciamiento de todas las manifestaciones de la conducta de los estudiantes, que demuestran el progreso alcanzado por ellos en todos los aspectos de su personalidad, como consecuencia lógica de la acción educativa.

CLASIFICACIÓN DE LAS PRUEBAS

Una prueba es un grupo de preguntas que deben ser contestadas por los estudiantes. Estas preguntas requieren del examinado que resuelva un problema matemático, dé el significado correcto de una palabra, identifique las partes de una planta o del cuerpo humano, etc. Las preguntas que contestan en una prueba toman el nombre de reactivos o ítems.

Las pruebas, entre sí, tienen diferencias muy significativas si se considera la dificultad que presentan, el tiempo en que deben administrarse, el número de personas a quien se administra, etc.

Las pruebas se clasifican en diferentes grupos y conviene aclarar que existen pruebas que pueden ser clasificadas en dos o más tipos a la vez. De acuerdo con lo afirmado las pruebas pueden clasificarse en consideración a los siguientes puntos de vista:

- 1) Por la forma de administración

- a) Individual.- Las pruebas individuales se administran a un solo alumno. Proporcionan resultados más estructurados, ya que los puntajes pueden ser complementados por la observación de las reacciones del alumno frente a cada respuesta. Por supuesto, es más lento y difícil de aplicar. El más conocido dentro de éstos es el test de inteligencia.
- b) Colectivo.- Esta clase de pruebas son administradas a varios estudiantes al mismo tiempo. Aquí la influencia del examinador es mínima. Cuando el número de examinados es alto, es necesario contar con varios administradores para tener un buen control y lo más aconsejable es entregar veinticinco alumnos a cada uno de ellos.

2) Por el número de pruebas.

- a) Único.- Se trata de la administración de una sola prueba para un grupo determinado de examinados. Los resultados serán analizados independientemente.
- b) Batería de pruebas.- Es un conjunto de pruebas que se administra a un mismo grupo de examinados. Los resultados logrados por los alumnos pueden ser analizados en forma independiente, por prueba. Cuando se mide una variedad de funciones por medio de ítems y pruebas, de las mismas que luego se llega a un solo puntaje, se le da el nombre de test ómnibus.

3) Por las personas que elaboran las pruebas

- a) No formal.- Es la prueba elaborada por el docente de la asignatura para administrar a sus propios alumnos, de acuerdo con condiciones por él establecidas. Se emplea

por lo general, para medir el rendimiento alcanzado en un período de tiempo.

b) Estandarizado.- Es un instrumento cuidadosamente diseñado por un grupo de especialistas grupo de especialistas en medición y por profesores calificados en el área correspondiente.

4) Por la forma de corregir.

a) Oral.- En esta clase de pruebas el examinado contesta oralmente a preguntas que le son formuladas. Este tipo de prueba puede proporcionar una información amplia sobre los conocimientos que el alumno posee, y ciertas características de su personalidad, como: seguridad, timidez, nerviosismo, etc.

i) Ventajas de la prueba.- Puede servir de diagnóstico. Por medio de preguntas se puede guiar al alumno a la respuesta correcta o a la aclaración de ideas. Le da mayor confianza a sí mismo. Permite organizar las ideas en forma clara.

ii) Desventajas de la prueba.- Hay mucha subjetividad para su calificación. Es un trabajo que carece de planificación adecuada. El profesor puede cometer injusticias con el alumno con mucha facilidad. Los examinados pueden ser influidos por el auditorio que le rodea.

b) De ensayo.- En esta clase de prueba, el alumno contesta al interrogatorio por escrito. Se emplea cuando hay necesidad de realizar un comentario sobre la materia

tratada. En este caso, es posible controlar a varios alumnos al mismo tiempo; cada examinado contesta a las mismas preguntas y puede hacerlo en la forma que creyere mejor.

- c) Prueba objetiva.- Este es elaborado por técnicos en la materia. Su corrección puede hacerla cualquier persona que haya tenido entrenamiento previo y los resultados siempre serán los mismos. La corrección se realiza empleando una matriz de respuestas. En la calificación de las pruebas no influye la apreciación, los conocimientos, la capacidad, la simpatía o antipatía de la persona encargada de la corrección.

5) Por el tiempo de administración:

- a) De velocidad.- Esta es una prueba donde el examinado debe contestar una serie de preguntas o realizar varias tareas en el menor tiempo posible, razón por la que constituye una prueba cronometrada. El nivel de dificultad no es muy alto porque interesa más el ritmo de trabajo que el dominio de la asignatura o de las destrezas.
- b) De potencia.- Es una prueba, donde se encuentra diferentes niveles de dificultad, pero se hallan debidamente ordenados de acuerdo con su intensidad. No se considera el tiempo empleado en contestar la prueba, porque lo importante es medir el dominio que el estudiante tiene sobre las asignaturas examinadas.
- c) Mixto.- Esta prueba es el resultado de una combinación de la prueba de velocidad y de la prueba de potencia. Parece ser la más adecuada para los propósitos que se persiguen,

porque la mayoría de las pruebas que se aplican son de este tipo. El criterio generalizado es dar el tiempo suficiente para que conteste por lo menos el noventa por ciento de los examinados.

6) Por el material empleado.

a) De lápiz y papel.- Toma este nombre porque el examinado tiene que escribir párrafos o en su defecto marcar en una hoja de respuestas obedeciendo determinadas instrucciones, precisas, dadas generalmente por escrito.

b) Psicomotriz.- Aquí el examinado tiene que manipular objetos, por ejemplo; armar un rompecabezas, ordenar objetos de acuerdo con determinadas instrucciones, etc.; todo esto se cumple en tenor de las instrucciones dadas en forma oral. También se conocen a estas pruebas como de performance.

7) Por la forma de responder:

a) De ensayo.- Son aquellas en las que, a partir de preguntas o reactivos de cierta amplitud, el alumno construye libremente las respuestas, sin restricciones de extensión o forma; utiliza las palabras o términos que considera más adecuados y el orden de presentación que mejor le parece.

Estas pruebas, también llamadas por temas, sólo son adecuadas para examinar objetivos relacionados con la creatividad o la capacidad para expresarse, o bien contenidos de gran complejidad en los que la propia manera de organizar y presentar el material forma parte el objetivo. No obstante, el profesor recurre a este tipo pruebas en demasiadas

ocasiones por la aparente ventaja que representa el no elaborar ni estructurar reactivos de suficiente calidad en suficiente cantidad. A cambio, estas pruebas presentan serios problemas cuando se trata de corregirlas, lo cual demanda una cantidad de tiempo y un volumen de esfuerzo muy grandes, además de la desventaja implicada por la subjetividad de las calificaciones que deban asignarse, dado que el profesor tiene que actuar calificando según su apreciación personal del producto de la prueba. Con este tipo de pruebas es difícil balancear la exploración de la totalidad de los contenidos a medir, teniendo que quedar, la mayoría de las veces, algunos temas sin explorar.

b) **Objetivas.-** Son las pruebas construidas a base de reactivos cerrados y específicos, de modo que las respuestas no requieren elaboración sino sólo señalamiento o mención. La situación probatoria ha sido previamente estructurada, de manera que el alumno trabaja sobre planteamientos muy concretos y opciones fijas, que no ofrecen duda en el momento de corregir y cuantificar los resultados. Aquí, el criterio del corrector prácticamente no cuenta, y las pruebas pueden ser calificadas por cualquiera que conozca las respuestas correctas, sin diferencia en el resultado. En estas pruebas, el trabajo del profesor se carga en la fase de elaboración, pero se descarga notablemente en las subsiguientes. En este caso, se posibilita el muestrear o probar la totalidad de contenidos con una cantidad proporcional de reactivos, haciéndose más justa la exploración del aprendizaje, al tiempo que la calificación del universo de objetivos que se pretende examinar se vuelve más representativa.

8) Contenido.

- a) De aptitud.- Esta prueba trata de medir ciertas características psicológicas estables y en cierto modo independiente de la persona que se estima son requisitos para tener éxito en determinado trabajo o en estudios de carácter superior. Entre estas características podemos citar las siguientes: la memoria, la percepción espacial, el ritmo, el razonamiento.

- b) De rendimiento.- Estas pruebas permiten determinar el progreso alcanzado por los examinados, en los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

- c) De inventario de intereses.- Permite medir la tendencia hacia el agrado o desagrado por ciertas actividades, de parte de los examinados. También se descubre las preferencias por determinadas ocupaciones o el poco interés, incluso, la aversión por otras.

- d) Escalas de aptitudes.- Las aptitudes están íntimamente asociadas con los sentimientos y emociones, y pueden ser consideradas como una clase de la personalidad. Su importancia radica en que permite determinar las reacciones y conductas de los examinados frente a la guerra, aborto, sida, iglesia y hacia muchos otras prácticas o grupos de personas.

- e) De personalidad.- En estas pruebas el estudiante tiene que responder a preguntas que se refieren a sus propios sentimientos, emociones, situaciones en la institución educativa, la familia, y aún de su persona; de tal manera que, en cierto modo constituye un autoinforme. El inventario de personalidad, que así también se lo llama, se

lo presenta dentro de un formato objetivo, muy similar a las pruebas de aptitud y de aprovechamiento.

- 9) También, de acuerdo con el propósito que se persigue, las pruebas pueden ser agrupadas de la siguiente manera: Prueba de aptitud; De diagnóstico; De selección; De clasificación; y, De promoción.

1.9. CARACTERIZACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

A las evaluaciones trimestrales, se las identifica como de naturaleza sumativa. Ocurren cada cierto tiempo, (tres meses) y después de finalizado el proceso, con el propósito de conocer los resultados y promocionar al alumno.

Por eso, a diferencia de cualquier otra evaluación, ésta asume las funciones muy particulares de clasificar, certificar y validar los procesos y los programas educativos.

En estas consideraciones, y para que cumplan eficazmente con su propósito, los instrumentos de evaluación deben ser válidos, consistentes, objetivos y amplios.

La validez.- Por lo general, se dice que un instrumento de evaluación es válido cuando mide lo que pretende medir. Si se parte del supuesto que la educación es esencialmente un proceso intencionado, a través del cual se intenta provocar cambios conductuales en el estudiante, fácilmente se comprenderá que es lo que ha de evaluarse, lo que se debe saber, una vez terminado el proceso didáctico, no es tanto la cantidad de ciencia que el estudiante ha sido capaz de asimilar, cuando los cambios conductuales que, desde el punto de vista de producto, se han podido evidenciar con el programa propuesto. Está claro,

entonces, que los exámenes trimestrales tienen como materia de evaluación los objetivos, las metas del proceso. En este contexto una prueba trimestral será válida, si evalúa estos aspectos, si se centra en los objetivos educativos.

A propósito de la validez de los instrumentos de evaluación, se suele distinguir la validez de contenido o interna de la validez empírica o externa, llamada también validez estadística. Con la primera se trata de establecer en qué medida los instrumentos evalúan los objetivos previstos en el diseño instruccional. Y una de las técnicas más útiles para este propósito, el uso de la tabla de doble entrada o de especificaciones, la misma que permite controlar, de modo visual, la relación entre contenido – conducta y los diferentes reactivos de la prueba. En este sentido, se puede calificar de válido a un instrumento de evaluación, cuando la congruencia objetivo – prueba es evidente. Con la validez empírica, en cambio, se intenta determinar la calidad de una prueba, mediante el análisis estadístico de sus resultados, una vez que ha sido aplicada a los estudiantes.

Un modo de detectar la presencia de la validez empírica consiste en relacionar los resultados de una prueba con la situación de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, se procede a comparar los resultados de la prueba con los rendimientos obtenidos por los estudiantes durante el trimestre. Este mecanismo parte del supuesto de que entre el aprovechamiento (los llamados aportes) del estudiante y su rendimiento final debe existir una real correlación. Si la discrepancia es significativa entre estos dos elementos de comparación, la validez de la prueba necesariamente tendrá que ser analizada más detenidamente, recurriendo al estudio especial de cada uno de los reactivos

Otra técnica, tal vez más sencilla, es aquella que hace referencia al poder discriminativo de la prueba. La técnica se basa en la premisa que afirma que si la prueba es válida, serán igualmente válidos todos los reactivos. El procedimiento es como sigue:

- ◆ Se ordenan los puntajes de la prueba de mayor a menor.
- ◆ Luego, se divide la serie en cuatro partes iguales. Es decir, le permitirá conocer el grupo con los puntajes más altos y el grupo con los puntajes más bajos.
- ◆ Finalmente, se toma al azar un reactivo cualquiera de la prueba. Y se procede a verificar el número de alumnos, tanto del grupo superior como del inferior, que respondieron correctamente.
- ◆ Si el reactivo es contestado satisfactoriamente por la gran mayoría de los alumnos del grupo superior, se deduce entonces que el reactivo es válido, y, por consiguiente, vale también la prueba. Lo contrario se concluirá cuando se registra que una gran mayoría del grupo inferior contesta correctamente el reactivo.
- ◆ Como norma general, se sostiene que una prueba válida tiende a confirmar la diferencia entre alumnos aprovechados y alumnos retrasados o menos aventajados. Es decir, los alumnos más altos, siempre corresponderán a los alumnos más aprovechados.

La consistencia.- La consistencia o confiabilidad hace referencia a la exactitud o precisión con que una prueba trimestral debe medir lo que trata de medir. Con frecuencia, como producto de apreciaciones ligeras, se suele confundir entre validez y consistencia. Ciertamente que éstas van juntas, como propiedades de un instrumento de evaluación sumativa, sin embargo, cada una apunta a aspectos diferentes. En este caso, la validez se refiere al "qué" se ha de evaluar; la consistencia, en cambio, al grado de exactitud.

Una de las formas más sencillas para determinar la consistencia de una prueba de rendimiento escolar, radica en dar un puntaje a los reactivos pares, y otro diferente a los reactivos impares. Si los resultados de la prueba coinciden en forma muy significativa, se podría concluir que dicho instrumento tiene alto grado de consistencia.

La objetividad.- Los instrumentos son objetivos cuando reducen en alto grado el subjetivismo en la corrección y en la puntuación; garantizando, de esta manera la nitidez e imparcialidad en la presentación de resultados, y eficacia en el sistema de promoción.

En este sentido, ni la ortografía, ni la caligrafía, ni la sintaxis deben afectar al resultado de la prueba, a no ser que expresamente dichos aspectos constituyeran objeto de la evaluación.

La amplitud.- Como quiera que el proceso didáctico esté programada (por capítulos, unidades, tópicos, lecciones, etc.) con las evaluaciones se ha de buscar evidencias del conjunto de objetivos, aunque éstos tengan taxonómicamente naturaleza diversa. Esta circunstancia exige usar instrumentos que capten muestras de todos los aprendizajes planeadas y ejecutadas.

Muestras que deben ser representativas y lo suficientemente amplias, de modo que pueden garantizar la objetividad de las inferencias que al respecto tengan que hacerse. Desde este punto es, a veces, difícil de comprender cómo una sesión evaluativa, de la naturaleza descrita, pueda tener lugar a través de la formulación de dos o cuatro preguntas o, lo que es peor, por un simple sorteo de temas. La educación ciertamente no puede estar en manos de un mero casualismo.



CAPÍTULO II

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

2.1. ENCUESTA DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES:

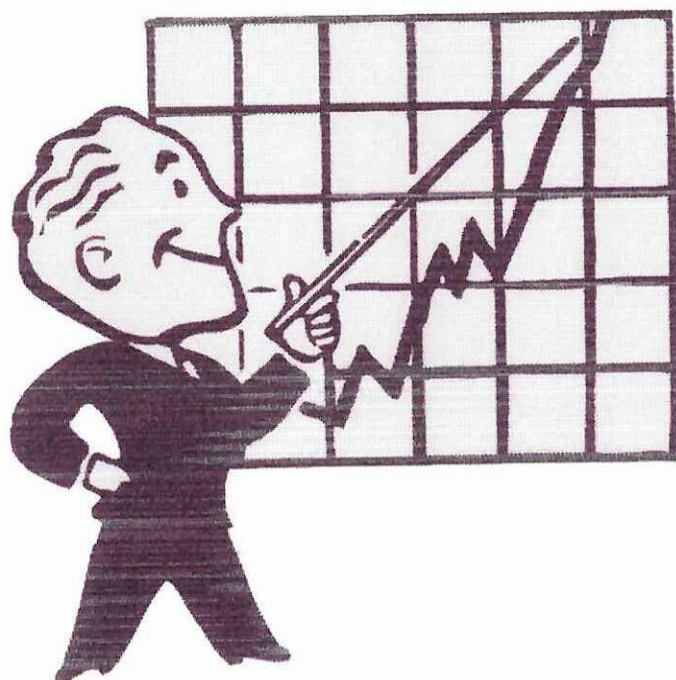


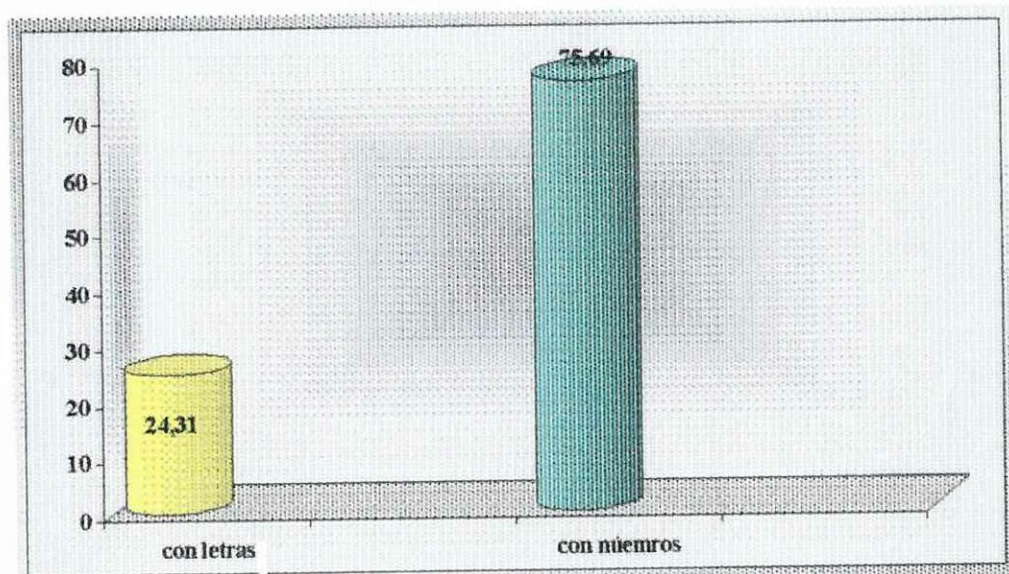
TABLA N° 1

PREFERENCIA EN LA ASIGNACIÓN DE CALIFICACIONES

Preferencia	f	%
Con letras	35	24.31%
Con número	109	75.69%
TOTAL	144	100%

Fuente: Investigación.
Responsables: Tesistas

PREFERENCIA EN LA ASIGNACIÓN DE CALIFICACIONES

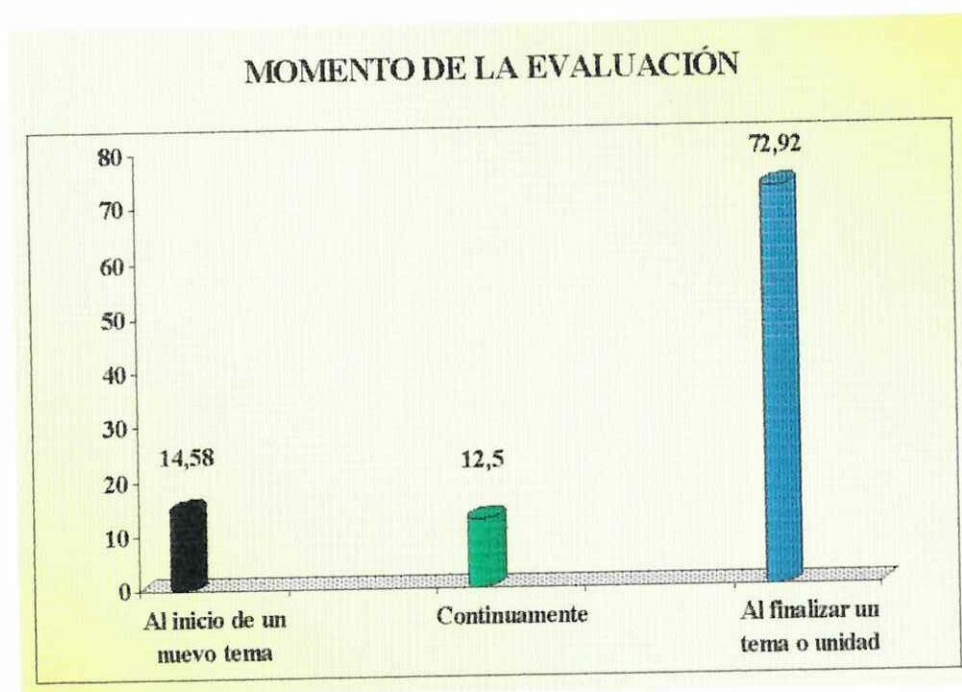


ANÁLISIS LÓGICO.- Un 24,31% de los estudiantes encuestados están de acuerdo en que se les asigne las calificaciones con letras; en su mayoría de los alumnos, el 75,69% prefiere la asignación de sus calificaciones cuantitativamente. Esto debido a que los números son más representativos y específicos;

TABLA N° 2
MOMENTO DE LA EVALUACIÓN

MOMENTO DE LA EVALUACIÓN	f	%
Al inicio de un nuevo tema	21	14.58%
Continuamente	18	12.5%
Al finalizar un tema o una unidad	105	72.92%

Fuente: Investigación.
Elaboración: Tesisistas.



ANÁLISIS LÓGICO.- El 72.92% de los alumnos encuestados señalan que su profesor evalúa al finalizar un tema o una unidad; mientras que el 14,58% lo hace al iniciar un nuevo tema; y tan solo un 12.5% indica que la evaluación es continua. Esto nos permite deducir que el proceso evaluatorio no es permanente, pues lo ideal sería que se dé al inicio, en el proceso y al finalizarlo para tener una apreciación más completa de los resultados en el avance del proceso enseñanza-aprendizaje; y no tan solo con el afán de asignar una calificación, desvirtuando el sentido y alcance que tienen la evaluación.

TABLA N° 3
AVISO SOBRE LA RECEPCIÓN DE PRUEBAS

ALTERNATIVA	f	%
SI	144	100%
NO	0	0%
TOTAL	108	100%

Fuente: Investigación.
Responsables: Tesistas.

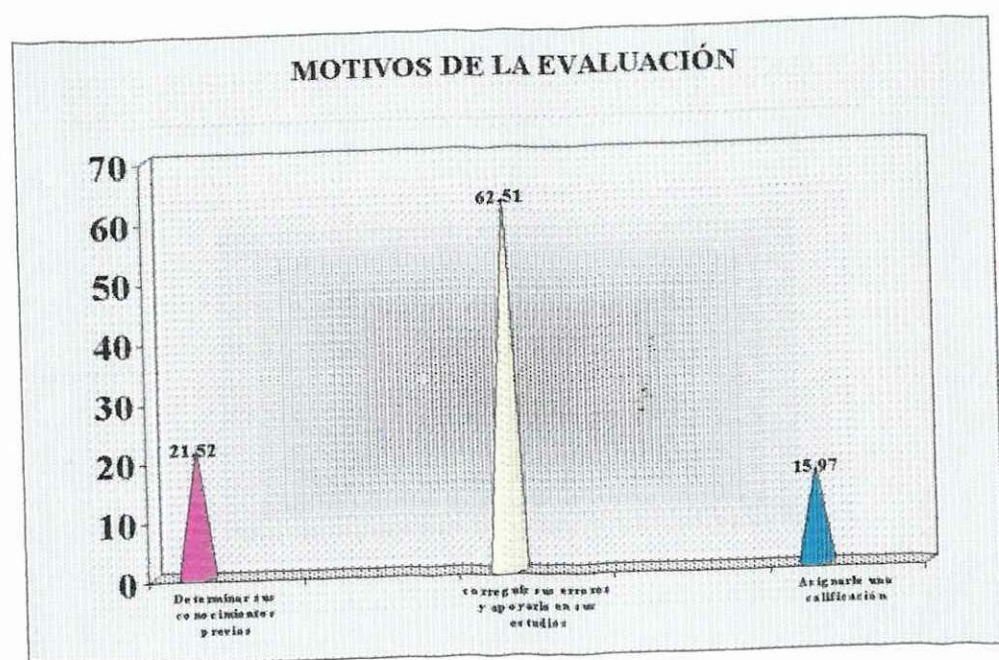


ANÁLISIS LÓGICO.- Mayoritariamente los estudiantes, en un 100%, señala que los profesores anticipan la recepción de una prueba, Esto nos permite afirmar categóricamente que los docentes planifican las pruebas y por lo tanto dan aviso con tiempo a sus estudiantes para que se preparen y puedan responder adecuadamente a las evaluaciones. Es decir que la evaluación no se la improvisa ni responde a situaciones del momento.

TABLA N° 4
MOTIVOS DE LA EVALUACIÓN

MOTIVOS	f	%
Determinar sus conocimientos previos	31	21.52%
Corregir sus errores y apoyarle en sus estudios	90	62.51%
Asignarle una calificación	23	15.97%

Fuente: Investigación
Responsables: Tesistas.



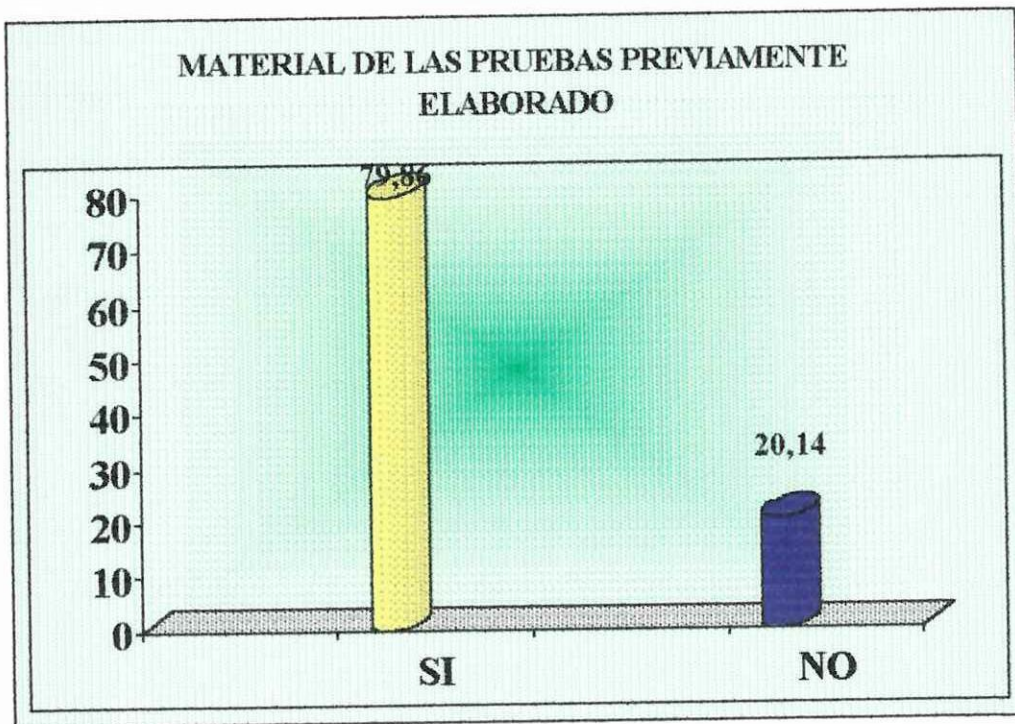
ANÁLISIS LÓGICO.- Según el 62.51% de los encuestados, los profesores los evalúan para corregir sus errores y apoyarles en sus estudios; el 21.52% considera que es para determinar sus conocimientos previos; mientras el 15.97% lo hace para asignar una calificación. En definitiva los profesores del área de Matemática tiene como finalidad de la evaluación el corregir los errores y apoyarles a los estudiantes, es decir se trata de una función orientadora de la evaluación que pretende que los estudiantes se superen en las deficiencias para que el proceso enseñanza-aprendizaje alcance sus objetivos.

TABLA N° 5

EL MATERIAL DE LAS PRUEBAS PREVIAMENTE ELABORADO

ALTERNATIVA	f	%
SI	115	79.86%
NO	29	20.14%
TOTAL	144	100%

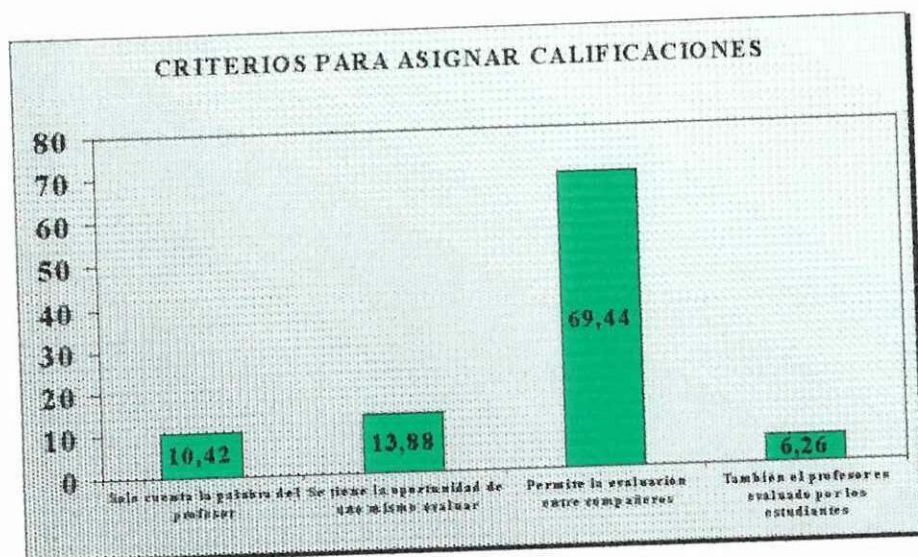
Fuente: Investigación.
Responsables: Tesistas.



ANÁLISIS LÓGICO.- El 79.86% de los estudiantes encuestados sostienen que sus profesores del área de Matemática, para la aplicación de una prueba preparan material con anticipación, el restante 20.14% señala que no lo hacen. Estos resultados corroboran lo registrado en la tabla N° 3, sobre que los docentes anticipan las pruebas, concomitante a aquello el docente preparara el material necesario para cumplir esta actividad, con lo cual el proceso tiene características de técnico y científico, pues no se lo improvisa.

TABLA N° 6		
CRITERIOS PARA ASIGNAR CALIFICACIONES		
CRITERIOS	f	%
Solo cuenta la palabra del profesor	15	10.42%
Se tienen la oportunidad de uno mismo evaluarse	20	13.88%
Permite la evaluación entre compañeros	100	69.44%
También el profesor es evaluado por los estudiantes	9	6.26%

Fuente: Investigación.
Responsables: Tesistas.



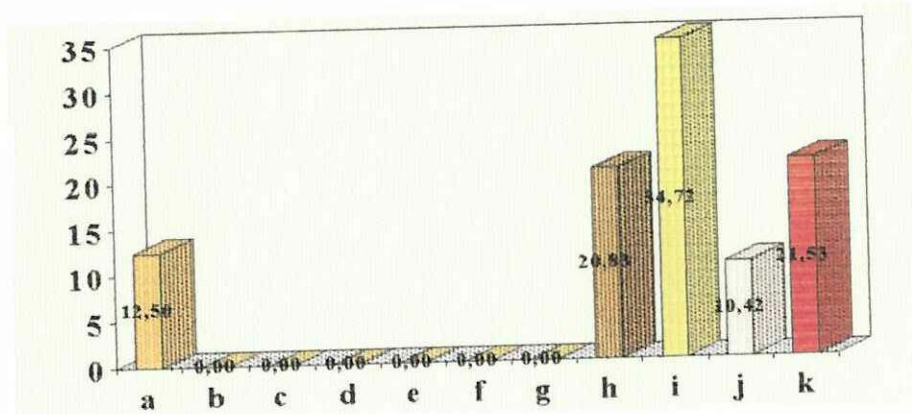
ANÁLISIS LÓGICO.- Un 69.44% de estudiantes señala que para asignar calificaciones se tienen la oportunidad de evaluarse entre compañeros, el 13.88% indica que se les permite la auto evaluación; un 10.42% considera que sólo cuenta la palabra del profesor y el 6.26% indica que también el profesor es evaluado por los estudiantes. Estos resultados permiten deducir que la evaluación se orienta hacia la co- evaluación, aunque no existe la cultura necesaria para aquello, mientras que las otras formas de evaluación también son practicadas; destacándose un porcentaje aun bajo se afirma la posibilidad de evaluar también a los docentes por parte de sus estudiantes.

TABLA N° 7
ASIGNACIÓN DE CALIFICACIONES

ACTIVIDADES		f	%
A	Pruebas objetivas	18	12.5%
B	Dinámicas grupales	00	00%
C	Crucigramas	00	00%
D	Trabajos de investigación	00	00%
E	Elaboración de resúmenes	00	00%
F	Investigación de campo	00	00%
G	Pruebas tipo ensayo	00	00%
H	Lecciones individuales	30	20.83%
I	Lecciones escritas	50	34.72%
J	Transcripción de ejercicios	15	10.42%
K	Revisión de cuadernos	31	21.53%

Fuente: Investigación.
Responsables: Tesistas.

ASIGNACIÓN DE CALIFICACIONES
ACTIVIDADES



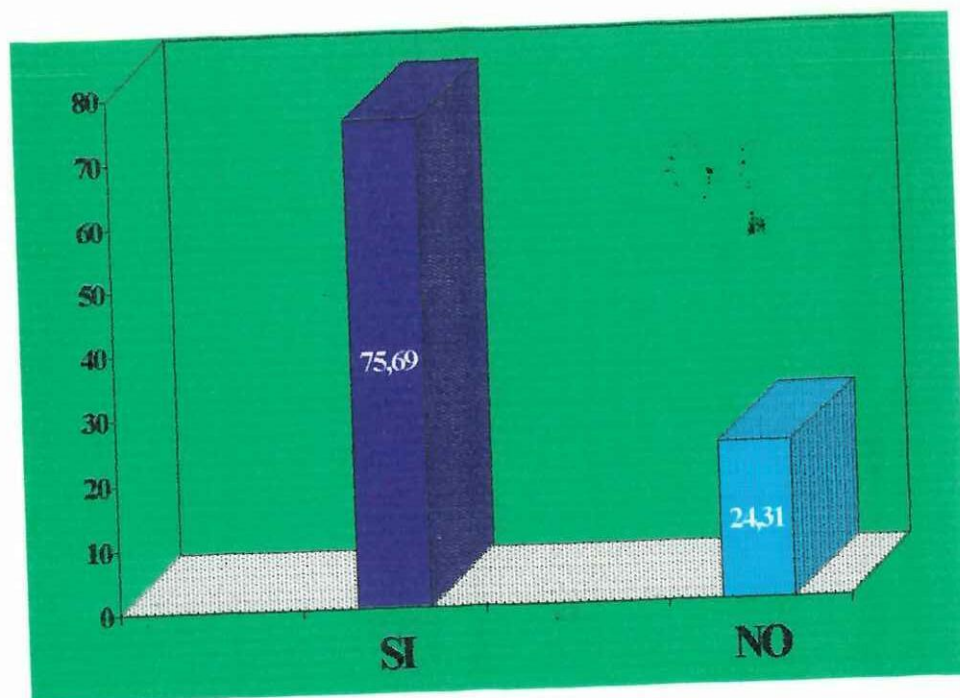
ANÁLISIS LÓGICO.- Observamos que se utiliza una evaluación tradicionalista, como lecciones individuales (20.83%), revisión de cuadernos (21.53%), transcripción de ejercicios (10.42%); lecciones escritas (34.72%); y las pruebas objetivas (12.5%); registran los porcentajes más altos; mientras que las restantes no se las considera en lo absoluto. Situación que nos permite sostener que los docentes prefieren evaluar con formas ya conocidas y tradicionales que fomentan el individualismo y persiguen la asignación de una mera calificación.

TABLA N° 8
ACUERDO CON AGRUPACIÓN DE ASIGNATURAS

ALTERNATIVA	F	%
SI	109	75.69%
NO	35	24.31%
TOTAL	144	100%

Fuente: Investigación.
Responsables: Tesistas.

ACUERDO CON AGRUPACIÓN DE ASIGNATURAS



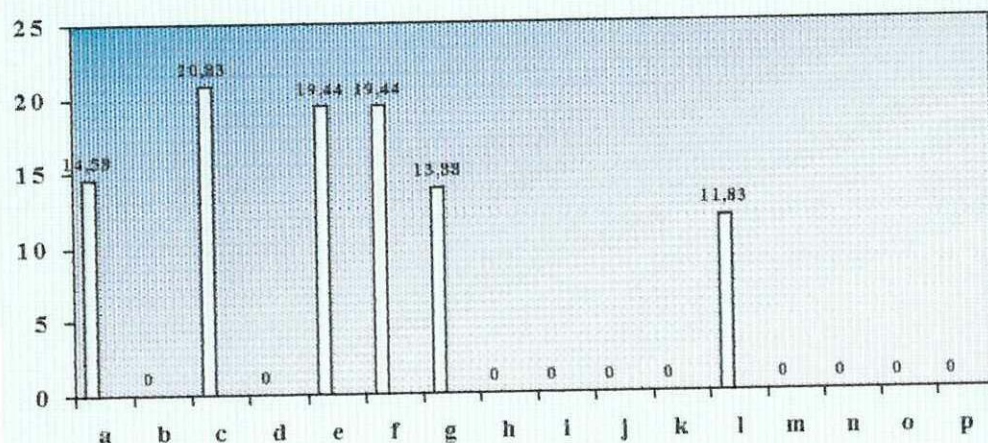
ANÁLISIS LÓGICO.- El 75,69% de los estudiantes dicen estar de acuerdo en que se agrupen las asignaturas para el promedio anual, el restante 24.31% no esta de acuerdo. Es decir que la mayoría de los estudiantes preferirían que para fines de promoción no se consideren las asignaturas en forma aislada sino como parte de un proceso de evaluación donde sea posible que las asignaturas de una misma área que son afines puedan agruparse para así poder determinar la promoción o no-promoción.

TABLA N° 9
CAPACIDADES DESARROLLADAS

CAPACIDADES		f	%
A	Dispone de fundamentación teórico-práctica	21	14.58%
B	Proyecta investigación	0	00%
C	Desarrollo del pensamiento lógico	30	20.83%
D	Capacidad de abstracción	0	00%
E	Solidaridad	28	19.44%
F	Responsable: aseo, presentación	28	19.44%
G	Respeto y estima	20	13.88%
H	Tolerante	0	00%
I	Libertad de expresión	0	00%
J	Habilidades culturales	0	00%
K	Categorización de ideas	0	00%
L	Generalización	17	11.83%
M	Conceptualiza	0	00%
N	Habilidades deportivas	0	00%
O	Habilidades artísticas	0	00%
P	Habilidades psico motrices	0	00%

Fuente: Investigación.
Responsables: Tesistas.

CAPACIDADES DESARROLLADAS



ANÁLISIS LÓGICO.- Las capacidades que según los estudiantes han sido desarrolladas en el colegio son: desarrollo del pensamiento lógico (20,83%); solidaridad (19.44%); responsable: aseo, presentación (19,44%); respeta y estima (13.88%); dispone de fundamentación teórico-práctica (14.58%); generalización (11.83%), las restantes no registran porcentajes. En general no se puede apreciar que se logran desarrollar capacidades en todas las esferas, tendientes a lograr la formación integral de los estudiantes.



4.2. ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES:

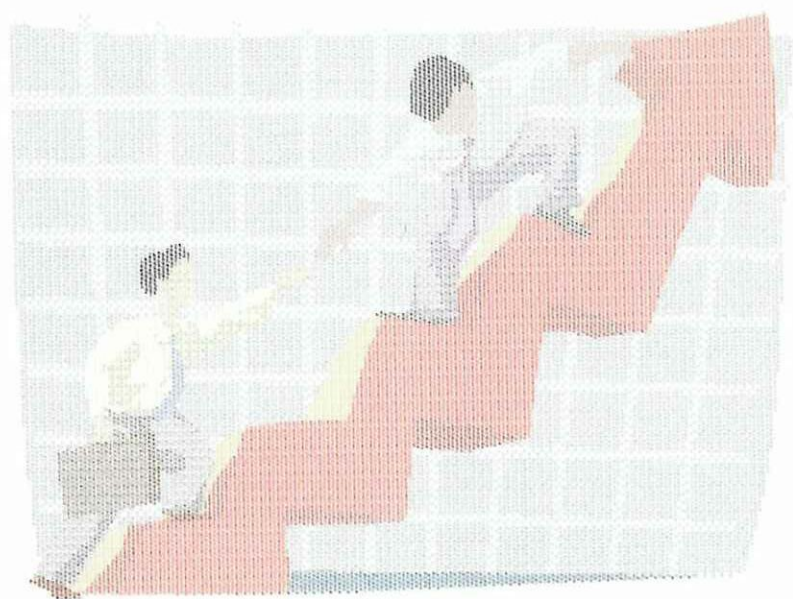
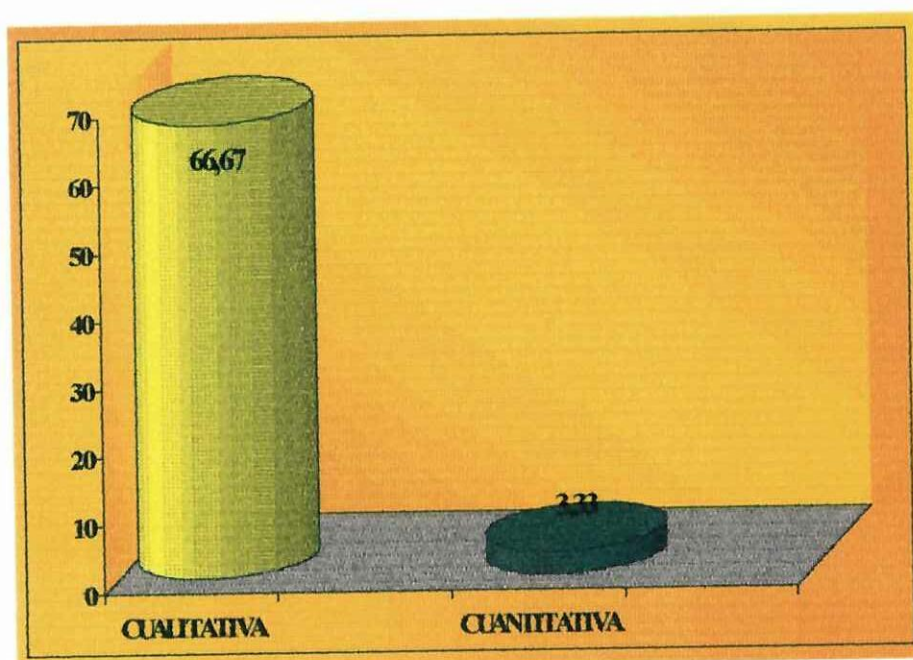


TABLA N° 10
TIPO DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN	f	%
Cualitativa	2	66.67%
Cuantitativa	1	33.33%

Fuente: Investigación.
 Responsables: Tesistas.

TIPOS DE EVALUACIÓN

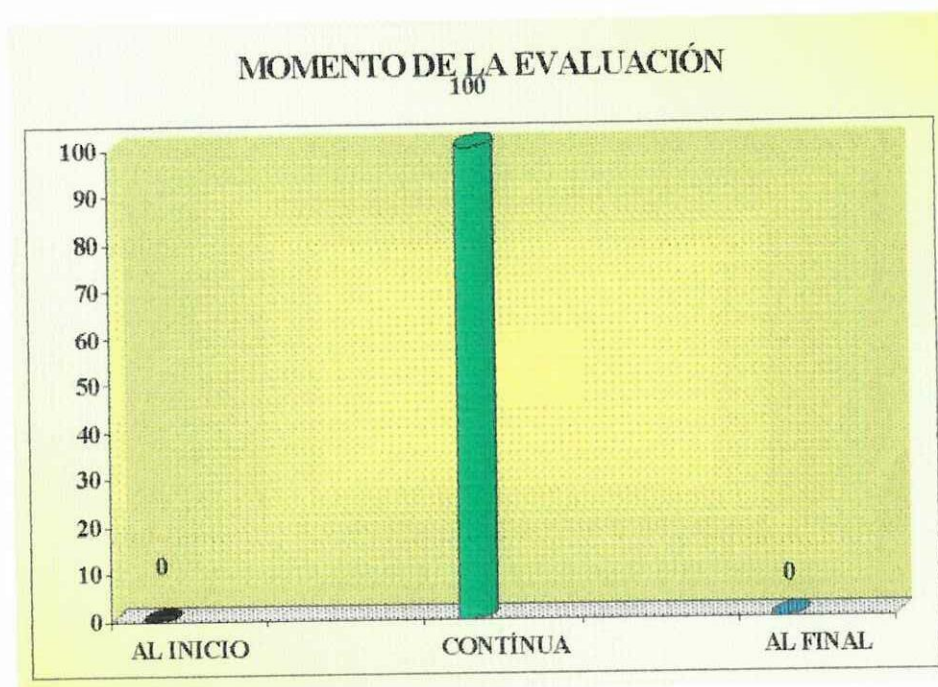


ANÁLISIS LÓGICO.- El 66,67% de los docentes encuestados sostiene que la evaluación que aplican es cualitativa, orientada a la asignación y registro de una calificación expresada en letras; el 3,33% lo hace de manera cuantitativa, contraria a los intereses de los alumnos que según el gráfico N° 1 desean una calificación cuantitativa, misma que trate de expresar la evaluación en consideración a apreciaciones que permiten orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las capacidades e intereses en los estudiantes.

TABLA N° 11
MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN

MOMENTOS	f	%
Al inicio	0	0%
En forma continua	3	100%
Al final	0	0%
TOTAL	3	100%

Fuente: Investigación.
Responsables: Tesistas.



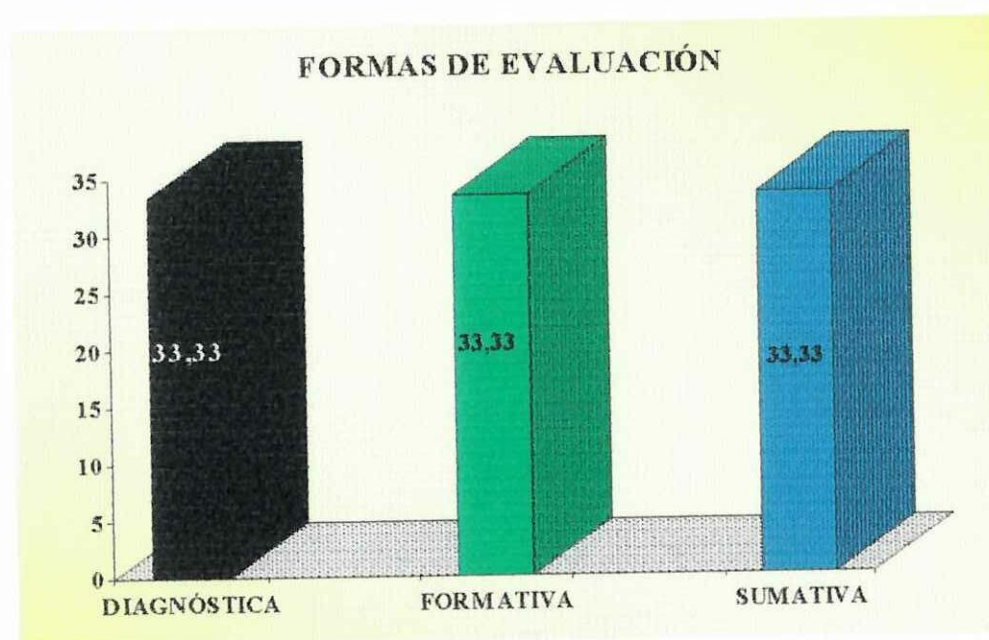
ANÁLISIS LÓGICO.- El 100% de los docentes encuestados afirman que la evaluación la realizan en forma continua, es decir se trata de un proceso permanente que abarca la totalidad de las actividades que se desarrollan en el aula de clase. Se trata por lo tanto de que el proceso evaluatorio se dé en todo momento con el fin de apreciar la mayor parte de las manifestaciones y modificaciones en los estudiantes; con el objetivo de que se logre una formación integral en los alumnos.



TABLA N° 12
FORMAS DE EVALUACIÓN

TIPO DE EVALUACIÓN	f	%
Diagnóstica	1	33.33%
Formativa	1	33.33%
Sumativa	1	33.33%

Fuente: investigación.
Responsables: Tesistas.



ANÁLISIS LÓGICO.- Los docentes del área de Matemática, indican en un 33.33% que la evaluación que emplean es diagnóstica; en un 33.33% es formativa; y el mismo 33.33% señala que es sumativa. Es decir que los docentes practican estas tres formas de evaluación, Estos datos no confirman lo expuesto por los docentes en la tabla N° 10, donde el 100% sostienen que evalúa en forma continua, es decir que la evaluación no abarca todo el proceso enseñanza-aprendizaje ni se consideran todas las manifestaciones y en todos los momentos.

TABLA N° 13
AVISO SOBRE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN	f	%
SÍ	3	100%
NO	0	00%
TOTAL	3	100%

Fuente: Investigación.
Responsables: Tesistas.

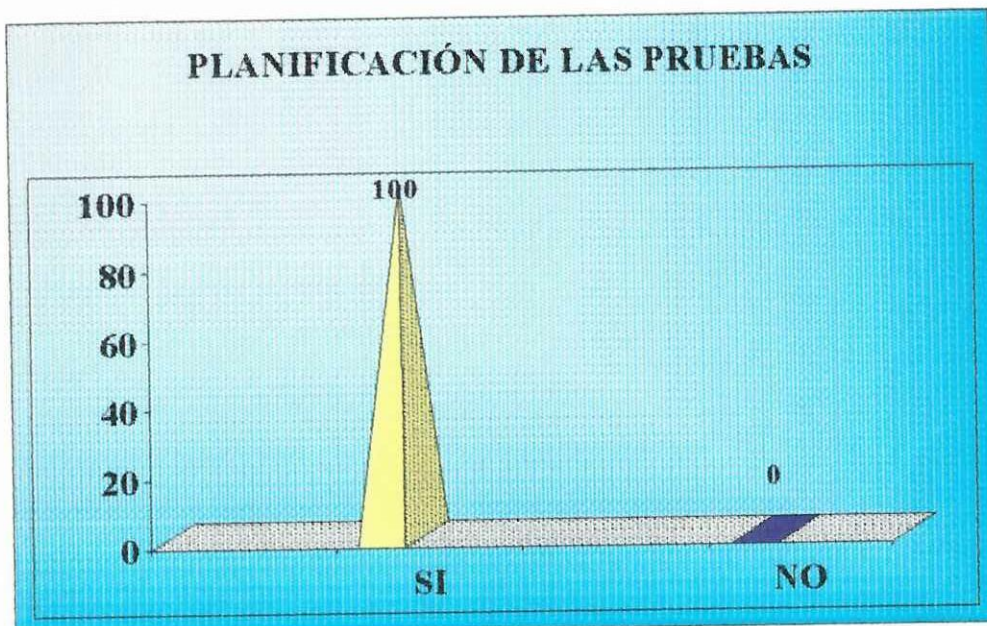


ANÁLISIS LÓGICO.- El 100% de los docentes anticipa previamente a los estudiantes sobre la recepción de evaluaciones. Estos datos nos permiten corroborar lo sostenido por los estudiantes en la tabla N° 3, en el mismo sentido. Es decir que la mayoría de los docentes al anticipar la recepción de una evaluación la han planificado y por ello responde a un objetivo propuesto.

TABLA N° 14
PLANIFICACIÓN DE LAS PRUEBAS

PLANIFICACIÓN	f	%
SÍ	3	100%
NO	0	0%
TOTAL	3	100%

Fuente: investigación.
Responsables: Tesistas.

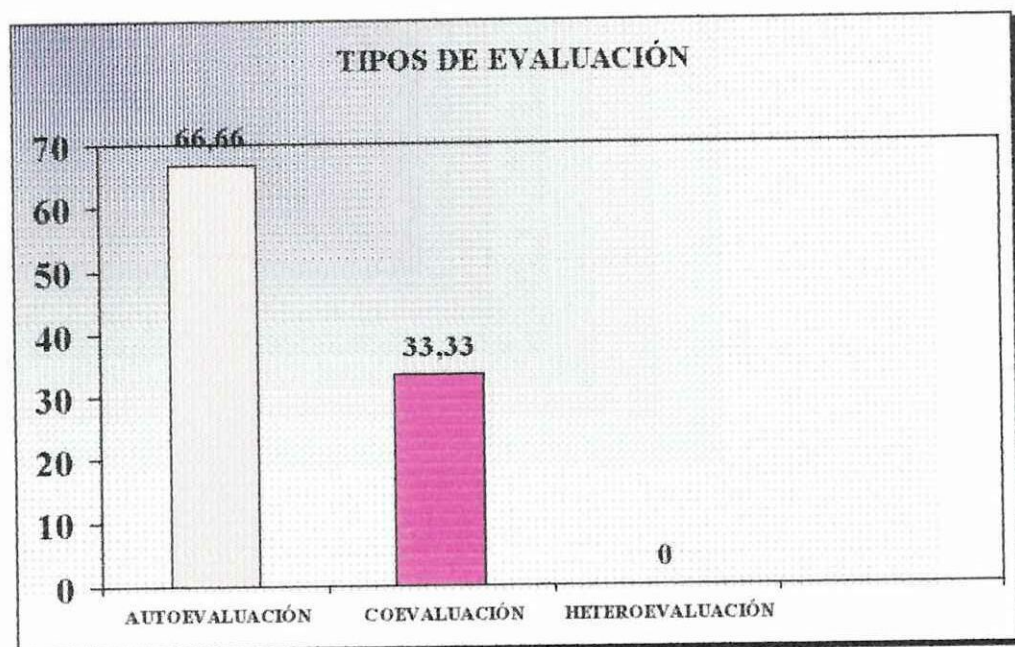


ANÁLISIS LÓGICO.- Los docentes, en un 100% indican que las pruebas por ellos aplicadas a sus estudiantes son previamente planificadas, por ello responden a un objetivo propuesto; es decir no se las improvisa, sino que más bien están dentro de un proceso que persigue la orientación de los aprendizajes en los estudiantes.

TABLA N° 15
AGENTES DE LA EVALUACIÓN

TIPO DE EVALUACIÓN	f	%
Auto evaluación	2	66.66%
Co evaluación	1	33.33%
Hetero evaluación	0	0.0%

Fuente: investigación.
Responsables: Tesistas.



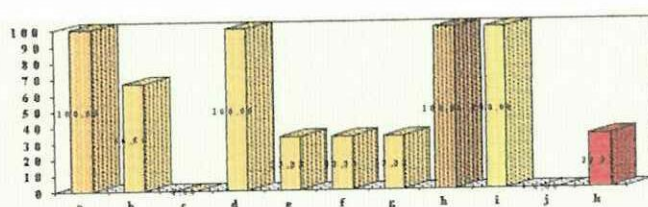
ANÁLISIS LÓGICO.- El 66,66% de los docentes señala que practica la auto-evaluación, un 33.33% la co-evaluación, mientras que ningún docente practica la hetero-evaluación. Es decir que a los alumnos se les permite evaluarse sus conocimientos y también evaluarse entre compañeros, aunque se ha notado que existe poca cultura aun para que se puedan dar procesos de auto y coevaluación, que requieren todo un proceso para su implementación, lo admirable es que los docentes no evalúan a sus alumnos, tendrán sus razones.

TABLA N° 16
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

	INSTRUMENTOS	f	%
a	Pruebas objetivas	3	100%
b	Dinámicas de grupo	2	66.66%
c	Crucigramas	0	0.0%
d	Trabajos de investigación	3	100%
e	Elaboración de resúmenes	1	33.33%
f	Investigación de campo	1	33.33%
g	Pruebas de ensayo	1	33.33%
h	Lecciones individuales	3	100%
i	Lecciones escritas	3	100%
j	Transcripción de ejercicios	0	0.0%
k	Revisión de cuaderno	1	33.33%

Fuente: Investigación.
Responsables: Tesistas.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN



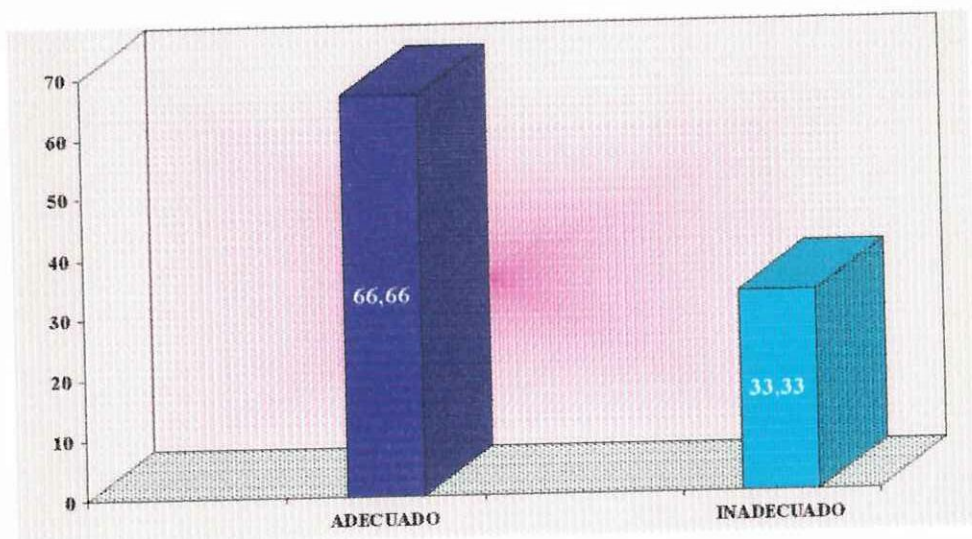
ANÁLISIS LÓGICO.- Según los docentes casi todos los instrumentos son utilizados para la evaluación de los estudiantes; siendo de preferencia Pruebas objetivas, trabajos de investigación, lecciones individuales, lecciones escritas con el 100%; las dinámicas grupales con el 66.66%; y las restantes con el 33.33%, a excepción de transcripción de ejercicios; es decir predominan los instrumentos netamente tradicionalistas.

TABLA N° 17
ACREDITACIÓN GLOBAL

Criterio	F	%
Adecuada	2	66.66%
Inadecuada	1	33.33%
TOTAL	3	100%

Fuente: Investigación.
Responsables: Tesistas.

ACREDITACIÓN GLOBAL



ANÁLISIS LÓGICO.- El 66.66% de docentes consideran que el sistema de acreditación global con agrupamiento de asignaturas es el más adecuado para la promoción de los estudiantes; mientras que el 33.33% dice lo contrario, es decir que sería más adecuado que los estudiantes sean promovidos bajo un sistema de evaluación que considera la posibilidad de agrupar asignaturas de una misma área o afines para obtener una acreditación global que se oriente a considerar la formación integral que se pretende y busca en los estudiantes.

TABLA N° 18

ASPECTOS DESARROLLADOS CIENTÍFICO

ASPECTOS	F	%
Dispone de fundamentación teórico-práctica	2	66.66%
Proyecta investigación	2	66.66%
Desarrollo del pensamiento lógico	3	100%
Capacidad de abstracción	1	33.33%

ASPECTOS DESARROLLADOS HUMANÍSTICO

Solidaridad	1	33.33%
Responsable: aseo, presentación	2	66.66%
Respeto y estima	2	66.66%
Tolerancia	1	33.33%
Libertada de expresión	3	100%

ASPECTOS DESARROLLADOS INTELECTUALES

Culturales	1	33.33%
Categorización de ideas	2	66.66%
Generalización	0	0.0%
Conceptualiza	1	33.33%

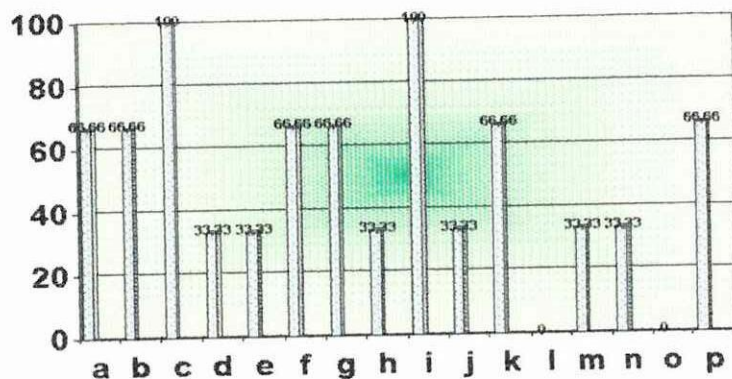
ASPECTOS DESARROLLADOS FÍSICA

Deportivas	1	33.33%
Artísticas	0	0.0%
Psicomotrices	2	66.66%

Fuente: Investigación.

Responsables: Tesisistas.

DESARROLLO DE DESTREZAS



ANÁLISIS LÓGICO.- Los docentes encuestados del área de Matemáticas, consideran que se han podido desarrollar la mayoría de las capacidades en porcentajes aceptables, tanto en lo científico, humanístico como también habilidades y destrezas que preparan a los estudiantes para afrontar con eficiencia la vida; faltando cultivar las destrezas artísticas y de generalización para que les permitan tener una formación integral

2.3. VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS:

Según los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a los alumnos de los octavos, novenos y décimos años de Educación Básica y docentes del área de Matemática del Colegio Técnico Pujilí, mismos que en un porcentaje mínimo mantienen consonancia en resultados de los alumnos con resultados de los maestros, nuestro posicionamiento tiende a la imparcialidad de los encuestados, pero si debemos considerar enfáticamente el criterio vertido por los alumnos, ya que en cierto modo el de los maestros también es muy importante con el riesgo de que los resultados no sean netamente fehacientes sino más bien por salvar el compromiso de la encuesta o con los encuestadores, notándose lamentablemente el desconocimiento del lenguaje pedagógico referente a la evaluación.

Concomitante a lo anterior podemos afirmar sin lugar a equivocarnos que nuestra hipótesis tenía razón de ser, es decir, gracias a los resultados de las encuestas comprobamos que, las técnicas, métodos y procedimientos para la evaluación influye mucho en el proceso enseñanza – aprendizaje y en la formación integral de los alumnos, a causa que sus profesores utilizan métodos y técnicas netamente tradicionalistas como las lecciones individuales, lecciones escritas, pruebas objetivas, Etc. tendientes a consignar una mera calificación y fomentar el memorismo e individualismo, alegándose totalmente del objetivo que persigue la evaluación en la formación científico, social y afectiva del alumno, se observa también un descuido en el cultivo de las destrezas artísticas, culturales, psicomotrices, así como también no se le brinda la oportunidad al alumno para que desarrolle su pensamiento lógico, su creatividad, para convertirse en un ente crítico constructivista en busca de su formación integral.

Una vez comprobada nuestra hipótesis, y gracias a l estudio realizado nos ha permitido acumular conocimientos tendientes a la búsqueda de

alternativas de mejoramiento individual y de los intentos por transformar el contexto social, en este caso a través del análisis e investigación de los problemas de la evaluación educativa. Nuestro posicionamiento teórico personal se inscribe dentro de la escuela crítico propositiva, pues el trabajo de investigación permite comprobar nuestra hipótesis y de esta realidad tangible mediante la fundamentación teórica, diseñar una propuesta que permita superar las falencias de la evaluación educativa.

Es decir pretendemos superar el diagnóstico y la crítica de la realidad observada para ser propositivos con alternativas de solución que permitan contrarrestar las dificultades, aportando con el mejoramiento de la educación nacional.

CONCLUSIONES:

- Que los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes son tradicionales influyendo notoriamente en el desarrollo del proceso enseñanza y del aprendizaje.
- La manera en que los docentes aplican las evaluaciones a sus alumnos no es la más adecuada, puesto que las pruebas son ya anticipadas y el conocimiento del alumno no es el verdadero, ya que el alumno se vale de procedimientos lícitos e ilícitos para responder al cuestionamiento.
- Que la aplicación de los instrumentos de evaluación, no proporcionan resultados significativos para el docente.
- Los resultados de las evaluaciones son utilizadas por los maestros únicamente para asignar una calificación y no para aplicar la Retroalimentación cuando el caso lo amerite.
- Las técnicas e instrumentos de evaluación no están de acuerdo con el objetivo de la reforma curricular, que es evaluar destrezas mas no contenidos.
- Se observa en los resultados de las encuestas que se aplica la auto y co-evaluación sin tener la cultura suficiente para estos procesos, dejando a un lado la heteroevaluación.

RECOMENDACIONES:

- ❖ Se debe considerar la evaluación de una manera continua en todo el proceso enseñanza y el aprendizaje.

- ❖ La evaluación debe ser constructivista para formar personas con pensamiento crítico, capaces de transformar la realidad y por ende mejorar su calidad de vida, para satisfacción personal, familiar y social.
- ❖ No se trata de cambiar los “Exámenes o Pruebas”, por fichas de observación o guías de entrevistas, diarios de campos, etc., sino de lograr que el maestro interprete los datos que generan estos instrumentos, a fin de tomar decisiones y buscar estrategias pedagógicas que mejoren los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- ❖ No se debe utilizar a la evaluación únicamente para registrar una calificación, sino para mirar el avance sistemático de su formación intelectual sin dejar a un lado el aspecto afectivo mediante la retroalimentación.
- ❖ Que las autoridades de la institución consideren nuestra propuesta de los lineamientos alternativos para mejorar la evaluación y por ende el proceso de enseñanza y el aprendizaje tendiente a mejorar la calidad de la educación, enmarcadas dentro de la relevancia, la eficacia, la equidad y la eficiencia.
- ❖ Que se aplique la heteroevaluación ya que es una forma de evaluar al alumno y al maestro.



CAPÍTULO III

LA PROPUESTA

3.1.1 TÍTULO

LINEAMIENTOS ALTERNATIVOS PARA OPTIMIZAR LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LOS OCTAVOS, NOVENOS Y DÉCIMOS AÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL COLEGIO TÉCNICO “PUJILÍ” DEL CANTÓN PUJILÍ.

3.1.2 PRESENTACIÓN

La evaluación es una parte necesaria del proceso enseñanza y aprendizaje, pues posibilita la retroalimentación y permite detectar y corregir falencias en el mismo.

En el sistema educativo ecuatoriano a los estudiantes se les suele atormentar con las evaluaciones, exámenes, pruebas y deberes o tareas que no siempre reflejan ni el proceso utilizado en la educación ni el conocimiento impartido o recibido; debido básicamente a la falta de planificación en la evaluación y su desconexión con las demás fases del proceso educativo.

Esta situación provoca que la mayoría de estudiantes sienta que su mayor preocupación dentro de las aulas esta en la obtención de calificaciones o notas, distorsionando el sentido del proceso enseñanza aprendizaje y la finalidad misma de la educación.

El docente debe asumir la responsabilidad de llevar a cabo la evaluación educativa, concibiéndola como una serie de actividades planificadas en forma científica que analicen el avance de los estudiantes y de todo el proceso.

3.1.3 JUSTIFICACIÓN

La evaluación se impone como un elemento imprescindible para alcanzar los objetivos del proceso educativo, para que la acción de esta mejore constantemente y los buenos resultados estén garantizados de manera objetiva y científica.

Es indudable que la evaluación es necesaria, en una u otra forma, para ayudar, en su labor, al personal docente y para orientar a los estudiantes.

En este sentido, consideramos necesario elaborar unos lineamientos alternativos, acordes a las necesidades que exige la sociedad en vías de desarrollo con relación al campo científico y humanístico, para evaluar – acreditar.

El aspecto más relevante de la investigación se basó en establecer la relación entre las formas y procedimientos de evaluación utilizadas por los docentes del área de Matemática en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos de los octavos, novenos y décimos años de educación básica del Colegio Técnico “Pujilí”; y con sus resultados diseñar los presentes lineamientos alternativos

Para proponer lineamientos alternativos al proceso de evaluación de los aprendizajes fue necesario determinar las formas y procedimientos que han implementado los docentes en el proceso enseñanza – aprendizaje.

El trabajo desarrollado consideramos es de utilidad para las autoridades educativas y profesores del plantel, a quienes les permitirá contar con un instrumento válido, elaborado técnica y científicamente, sobre la base de su propia realidad, para superar las deficiencias detectadas. Además es necesario citar que existe una cultura inadecuada por parte de los docentes para evaluar a sus alumnos, por lo que es necesario primeramente concienciar a los maestros para luego capacitarlos en técnicas e instrumentos de evaluación acorde con las exigencias y necesidades de los alumnos y de la institución.

3.1.4 OBJETIVOS

3.1.4.1 OBJETIVO GENERAL

Proponer a los docentes del área de Matemática de los octavos, novenos y décimos años de educación básica del Colegio Técnico "Pujilí" el proceso técnico – científico de la evaluación, tendiente a lograr aprendizajes significativos para optimizar el proceso de formación integral de los alumnos.

3.1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fundamentar teóricamente los lineamientos alternativos
- Construir estrategias y procedimientos para la evaluación
- Diseñar actividades y cronograma de trabajo para poner en ejecución los lineamientos propuestos

3.1.5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La evaluación en términos generales, es la acción de juzgar, de inferir juicios a partir de cierta información desprendida directa o

indirectamente de la realidad evaluada, o bien, atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado, o establecer reales valoraciones en relación con lo enjuiciado.

Por ende, los juicios evaluativos pueden ser desde muy simples (fulano es alto: tal casa es amplia), hasta muy elaborados y relativos (la mentira es buena donde la verdad no importa): desde muy objetivos (el tabaquismo perjudica la salud), hasta muy subjetivos (mi dolor de estómago es más fuerte que tu dolor de muelas), desde muy particulares (esa muchacha es guapa), hasta muy generales (la humanidad es egoísta): empero, todos ellos incluyen un mínimo de elementos; un objeto y un criterio de juicio o valoración.

Referida al campo de la educación, la evaluación puede recaer en diferentes objetos: al sistema educativo globalmente considerado, la administración escolar, el personal docente, los procedimientos de enseñanza, las instalaciones, etc. En función de estos objetos es factible enjuiciar, utilizando diversos criterios y valoraciones: la utilidad, el rendimiento, la eficiencia, la adecuación, la flexibilidad, la orientación, etc., lo cual nos abre casi hasta el infinito la serie de consideraciones educativas susceptibles de ser construidas sobre esta área.

Por otra parte, en el mecanismo tenemos que incluir a los sujetos que evalúan: sus intereses, posiciones y preparación, para redondear y delimitar lo que ha de ser la "funcionalidad" de las evaluaciones.

Es necesario centrar la atención en aquellos planteamientos (objetos, criterios y valoraciones) que atañen de modo más directo al personal docente, por estar íntimamente vinculados a la naturaleza de su actuación, ámbito de influencia y metas de trabajo. Tales planteamientos son aquellos que conciernen al

rendimiento en el aprendizaje, ya que si bien los profesores como grupo profesional no están al margen (ni teórica ni prácticamente) de los aspectos políticos, filosóficos o administrativos de la educación, también lo es el que en su calidad de unidades productivas les compete la realización de aquellas funciones y operaciones encaminadas específicamente a verificar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Invirtiendo los términos, la evaluación del rendimiento en el aprendizaje nos dirá hasta qué punto se está cumpliendo con los fines de la educación, cuyo responsable inmediato es cada profesor que en ella participa, aunque indirectamente pueda intervenir en el proceso favoreciendo o interfiriendo, otros factores y otros responsables.

Evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje significa ponderar (colectiva e individualmente, total y particularmente) los resultados obtenidos de la actividad que conjunta de profesores y alumnos en cuanto al logro de los objetivos de la educación.

Conforme a esta acepción, la evaluación educativa que a los profesores concierne ha de responder, según el momento y las circunstancias, a interrogantes como:

- ¿Se están logrando o se han logrado los objetivos planteados para el curso?
- ¿Son adecuados los procedimientos de enseñanza?
- ¿Están los alumnos en condiciones de proseguir en el aprendizaje?
- ¿Están adecuadamente planeados los programas de estudio?
- ¿Son realistas los objetivos propuestos?

De lo anterior se infiere que la propia evaluación quedaría definida como “el conjunto de operaciones que tiene como objetivo determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el

proceso de enseñanza – aprendizaje, con respecto a los objetivos planteados en los programas de estudio.”

La definición al tiempo que afirma la naturaleza del fenómeno (conjunto de operaciones), se desprende tanto el sentido y etimología del término (que tienen por objeto la determinación y valoración), como de las restricciones a que da lugar el referido a la actividad docente (de los logros alcanzados por los alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje). A esto se agrega el criterio específico que, teniendo en cuenta los pasos y elementos esenciales de la sistematización de la enseñanza, debe servir de parámetro básico para las apreciaciones o juicios (respecto a los objetivos planteados en los programas de estudio).

Función de la evaluación en la educación.- Todo proceso que estructura la educación posee un valor intrínseco, por lo tanto forma parte de una función integradora que permite al fenómeno social educativo presentarse como una ciencia práctica y científica a la vez experimental. Hay formas de funcionalidad que se han asignado a la evaluación educativa, pero las que mayor relevancia poseen son las siguientes:

Motivar: Es un término con el cual se explica una de las funciones de la evaluación de los aprendizajes. Significa: preparar el ánimo del alumno para que sea examinado, desechando en lo posible todo aquello de emocionante que pueda poseer un proceso de evaluación, dejando que sobre la prueba aplicada, o sobre el momento de preguntas y respuestas no fastidien factores internos o externos de orden físico o psicológicos.

El trabajo integrador no debe causar máxima preocupación, sino que realmente tiene, un proceso educativo, que servirá para conocer los avances o retrasos obtenidos tanto en la apreciación

de conductas como de contenidos, saber qué objetivos no fueron alcanzados o cumplidos en forma total o parcial y cuáles fueron sus etiologías. Importa alejar la preocupación psicológica, la ansiedad y, muy por el contrario, mas bien causar efectividad por conocer los hechos adquiridos.

Los estudiantes motivados pedirán ser evaluados siempre, para ello debemos desechar los puntajes como únicos parámetros de mejoría o como procesos indicadores de conductas adquiridas, es decir, un cambio de actitud mental y psicológica de autoridades y profesores frente a lo que realmente debe ser un examen y/o evaluación. El motivo fundamental de un examen apuntará: refrescar, revisar conocimientos, adquirir destrezas no captadas, reconocer valores no aprendidos y de ninguna manera será motivo de temor.

Una de las condiciones que motiva eficazmente hacia una evaluación correcta es, sin lugar a dudas, una enseñanza rica en fundamentos didácticos y pedagógicos y el haber propuesto una evaluación científica planificada.

La evaluación no motiva cuando:

- El maestro no planificó los temas de estudio.
- Se aplica una prueba sin aviso previo.
- Cuando la prueba es un medio de venganza, por cualquier problema de orden disciplinario o extra - clase.
- Rebusca las preguntas, posiblemente las menos explicadas.
- El alumno deja para el último el estudio de toda una asignatura.
- No se evalúan contenidos útiles para los alumnos.
- El profesor toma el cuaderno y en forma improvisada dicta las preguntas a los alumnos.
- Un solo examen sirve de tope para indicar la capacidad académica y conductual del alumno.

Por esto, la evaluación deja de ser motivante y por el contrario asume un papel negativo determinante en la vida académica del alumno. ¿Los fracasos de muchos estudiantes, no están determinados por algunas de las consideraciones expuestas? (Ver Anexo N° 3, Matriz F.O.D.A de la Motivación).

Diagnosticar: Consiste en conocer el estado científico, económico, social inclusive psicológico en el que se encuentra un estudiante, para lo cual planifica verdaderos programas de evaluación tanto al inicio, como durante el período de estudios y al final del mismo a fin de evaluar permanentemente, con el único fin de determinar qué conductas han sido adquiridas, cuáles no lo han sido, al mismo tiempo que sus contenidos. Examina para conocer, luego planifica el rumbo que deberá seguir un nuevo programa, insistiendo, internalizando ciertas conductas, adquiriendo nuevas o desterrando aquellas que no sean útiles y actuales.

El diagnóstico es un paso previo hacia la puesta en marcha de un programa, hacia la adquisición de un objetivo. Este proceso nos hará volver sobre lo enseñado, renovar técnicas, métodos o procedimientos o nos insinuará seguir hacia delante en la búsqueda de nuevas metas científicas y conductuales ya planificadas con anticipación. Una evaluación es diagnóstica cuando nos hace conocer los estados globales de conductas y contenidos científicos de los alumnos, así como sus procesos sociales y psicológicos; cualifica los objetivos adquiridos y los que se dejaron de adquirir: sus resultados no se incluyen en los parámetros de calificación; orienta al educador hacia una planificación o retroalimentación o hacia la aprehensión de nuevas conductas.



Esta función debe estar presente especialmente cuando se inicia un nuevo ciclo de estudios, cuando se termina con una parte de los contenidos científicos, por ejemplo implementar lecciones al término de una clase, aportes al término de una unidad o trimestre, sin que ello necesariamente precise de un puntaje para el rendimiento, vale decir será una especie de repaso o de refuerzo: cuando, por primera vez, un grupo de estudiantes se relaciona con su maestro y carece de referencias académicas, sociales, etc., del nuevo grupo.

Para diagnosticar es conveniente preparar una evaluación que cumpla con este papel. Una prueba diagnóstica debe poseer dos partes: cincuenta por ciento académica, según lo que se desea conocer y el resto de carácter afectivo. Para la primera parte se podría usar, como técnica recomendada los Ítems de ensayo limitado, con lo cual se recogería con mayor concreción ideas de la totalidad de conocimientos científicos y para la parte afectiva se debería utilizar Ítems objetivos; calificada la prueba se realizará un análisis de ella, esto es: Ítems bien contestados, Ítems mal contestados, Ítems no contestados, respuestas con mayor número de frecuencias verdaderas o falsas. De este análisis dispondremos un resultado lo que nos permitiría una nueva explicación, método y técnicas diferentes o proseguir con el resto de los conocimientos planificados. Como podemos darnos cuenta el diagnóstico no sólo es el inicio del proceso, es constante, permanente. Las pruebas que contengan este carácter nunca servirán para el aprovechamiento ni tendrán carácter promocional sólo un alcance netamente diagnóstico.

Promover: Otra de las funciones de la evaluación es la promoción en el sentido más amplio de la palabra, Por una parte logra que el estudiante surja, cambie sus hábitos y conductas, sus rendimientos académicos y por otra parte, sobre la base de

ciertos parámetros cuantificables que se lo considera hoy valiosa, pueda cursar un nuevo nivel de conocimientos.

No es el fin primordial de la evaluación la promoción del individuo de un ciclo a otro sino sólo una función. Para conseguir en forma eficaz los dos planteamientos anotados, los maestros deberíamos aprender a planificar con rigor científico pruebas, baterías o exámenes, en los mismos que se dé importancia tanto a los objetivos como a los contenidos. Con todo ello más el auxilio del trabajo en clase, de los trabajos de investigación y otros valores se podría cumplir con la noble función de la evaluación.

Una evaluación promueve siempre que haya sido preparada con destreza científica; se la haya aplicado en el mejor ambiente físico y psicológico; el examen no haya tenido ribetes de castigo, el alumno haya querido evaluarse y no haya sido obligado a ello; el tiempo requerido para el efecto deberá ser virtualmente calculado.

¿El alumno dejará de ser promovido en la dualidad del concepto inicial sobre este tópico cuando sus capacidades de aprehensión o las de su maestro fallan científica y conductualmente?. Al respecto entreguemos algunas hipótesis que orientarán en la resolución de la cuestión planteada.

El alumno se promueve debido a que de alguna manera absorbió ciertos conocimientos, algunos de carácter general otros muy específicos, pero según la forma de promoción actual no podrá cursar el siguiente año de estudios. Por la falta de aprehensión de dos o una conducta con sus contenidos científicos o simplemente porque le falta algún puntaje reglamentario no promociona a un alumno, ¿hasta qué punto el alumno se promueve o dejó de hacerlo en el primer o segundo caso?. Pero aún si la asignatura no es de especialidad; es la hora de meditar

en profundos cambios para que la evaluación cumpla con su función de promover al individuo.

En el mundo actual el estudiante se dedicará, de lleno, a cumplir con su papel dejando de lado otros intereses de mayor o menor categorización. Será el alumno capaz de aprehender en forma meritoria contenidos y conductas de un sin fin de asignaturas en un período lectivo o en un tiempo determinado, conocimientos que ya no resultan solamente estériles sino frustrantes. El bachillerato deberá seguir planificado en razón de divergencias específicas y generales o debería ceñirse a una o dos alternativas.

En fin, el promover o no en la actualidad ya no es cuestión de mediciones o evaluaciones; es cuestión de personalidad, de adquisición de hábitos y destrezas por parte del alumno cuyo objetivo sea hacer frente a la problemática de un mundo cambiante, por lo tanto no es una calificación la que lo promueve, son una serie de vicisitudes que aún estamos lejos de comprenderlas y utilizarlas por ello el maestro debe realizar un análisis somero sobre objetivos, conductas y contenidos antes que decidir si la evaluación planteada promueve o deja de hacerlo.

Puntualizar conductas y contenidos: La evaluación educativa tiene como función primordial, conocer las conductas y contenidos que mejor calaron en la mayoría de los estudiantes y su razón de ser. De igual manera determinará aquellas que no fueron captadas a pesar de haber sido planificadas con igual intensidad dentro del contexto educativo.

Si los contenidos fueron lo suficientemente desarrollados y utilizados a la par que se han logrado cambios conductuales significativos la evaluación y el aprendizaje fueron un éxito, caso contrario si sólo se lograron contenidos y conductas parciales o

nulas entonces el proceso fue decadente. Para lograr puntualizar los contenidos y conductas en los estudiantes, el maestro deberá, en primer lugar, poseer un dominio prudencial sobre la forma de planificar y aplicar una evaluación en condiciones científicas, usando para ello las reglamentaciones y recomendaciones vigentes; en segundo lugar, posee un dominio sobre contenidos y conductas, tanto en la materia a tratarse como en planificar y plantear objetivos a obtenerse, por lo menos de acuerdo con las propuestas de Bloom y colaboradores; en tercera instancia analizar si los contenidos propuestos se apegan a la realidad socio - cultural del curso y de los educandos y, finalmente, reconocer las fallas de tipo didáctico y pedagógico.

Estaditizar: La evaluación educativa no sólo se conforma con calificar y mirar los puntajes extraídos de la aplicación de una prueba en forma particular o global, sino aprovecha los corolarios que deja la estadística básica cuando algunas de sus operaciones nos permiten extraer conclusiones, gráficas y proyectos sobre algunas características observables. El maestro debe conocer en forma rápida cuántos alumnos con diferente nivel de puntajes posee, el porcentaje que significa dichos niveles; qué alumnos no han captado en forma mediana los contenidos y conductas; en fin nos dirá con eficacia la proyección de un conglomerado estudiantil, concluyendo en forma objetiva con recomendaciones que nacen de una visión general sobre los procesos estadísticos planteados a un grupo de puntajes.

Reactivación del aprendizaje: Es la función más importante dentro de un proceso de evaluación. Su contenido es concomitante al conocer los resultados de una evaluación. Esto significa proponer los correctivos necesarios. Generalmente el evaluador (maestro) al aplicar una prueba bien o mal estructurada califica y agrega un puntaje cuantitativo el mismo que de igual

forma indica muy generalmente la capacidad cognoscitiva del alumno y en muy pocas ocasiones o, en ninguna, lo afectivo o psicomotriz como objetivos básicos de los contenidos enseñados. Sólo en ello se basa el educador para promocionar o no a los estudiantes.

La evaluación educativa a través de esta función trata de entender las partes del conocimiento entregado que no han sido asimiladas y qué categorías conductuales no han sido adquiridas, para inmediatamente planificar una serie de estrategias reactivadoras del proceso pedagógico, entre otras buscar nuevos métodos y técnicas, profundización de los contenidos mediana o mal estructurados, dar una nueva oportunidad de mejoramiento a los estudiantes rezagados, mantener vinculación estrecha de trabajo académico y extra - clase con los alumnos que deseen recuperar,, es decir, hacer todo cuanto esté a su alcance con el fin de ubicarlos en la capacidad científica y conductual normal, caso contrario una primera desviación conductual o de contenidos en la mayoría de las veces serán las cortapisas para el resto de un proceso académico en los alumnos, los mismos que terminarán por desertar.

La Evaluación en el proceso enseñanza - aprendizaje.- Las principales funciones de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje, guardan relación con todas las fases del proceso. Gracias a la evaluación es posible:

- Conocer los resultados de la metodología empleada en la enseñanza, en caso, hacer las correcciones de procedimiento pertinentes (como cuando nos percatamos de que un grupo con alto rendimiento general acusa descensos notorios y uniformes en este rendimiento, coincidentes con el empleo de ciertos procedimientos de enseñanza).

- Retroalimentar el mecanismo de aprendizaje, ofreciendo al alumno una fuente extra de información en la que se reafirmen los aciertos y corrijan los errores (al revisarse con el grupo los exámenes, señalando los resultados y respuestas correctas).
- Dirigir la atención del alumno hacia los aspectos de mayor importancia, conclusivos o centrales en el material de estudio (dando por hecho que en los exámenes se hace referencia a las cuestiones más valiosas y se alude a las accesorias).
- Orientar al alumno en cuanto al tipo de respuestas o formas de reacción que de él se esperan (lo que de paso implica orientación en las formas preferibles del tratamiento y estudio, revisión de los materiales o ejecución de las prácticas correspondientes.).
- Mantener consciente en el alumno de su grado de avance o nivel de logro en el aprendizaje, evitándose la inmediata reincidencia en los errores y su encadenamiento (por otra parte, en lo que toca a aciertos y logros, su constante comprobación hace las veces de gratificación estimuladora).
- Reforzar oportunamente las áreas de estudio en que el aprendizaje haya sido insuficiente (detectable con relativa facilidad en el rendimiento grupal frente a los instrumentos de evaluación.)
- Asignar calificaciones justas y representativas del aprendizaje ocurrido (tales calificaciones, por acreditar el logro de objetivos previa y expresamente propuestos en el programa, mantendrán un alto rango de objetividad y consistencia.)

- Juzgar la viabilidad de los programas a la luz de las circunstancias y condiciones reales de operaciones (posibilitándose las modificaciones y ajustes a partir de una evidencia de su necesidad).
- Planear las subsiguientes experiencias de aprendizaje atendiendo tanto a la secuencia lógica de los temas, como a la coherencia de la estructura proceso (manejando y adecuando el orden temático y el ritmo de la enseñanza en cada momento, conforme al resultado del momento anterior).

Desde luego, con el listado anterior no se agota la relación de funciones que la evaluación puede cumplir en las aulas, en cambio si tuviéramos que buscar el denominador común de esa funcionalidad, bastaría con aludir el último sentido de las acciones descritas, que es incrementar la calidad y, en consecuencia el rendimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje, sometiéndolo en todas sus fases y momentos a una constante revisión de resultados que aporte indicadores y regule las transformaciones en pro de dicho incremento de calidad.

Sólo a través de la evaluación sistemáticamente utilizada y aprovechada es factible transitar con cierta seguridad por los caminos del quehacer pedagógico, sin dar palo de ciego con relación a las tareas que implica.

Principios generales de la evaluación.- El proceso de evaluar, a igual que los procesos de enseñar, aconsejar y administrar, es más efectivo y alcanza mejores resultados cuando se basa en adecuados principios operacionales. Estos principios, o ideas- guías proporcionan cierta dirección al proceso y sirven como criterios normativos para apreciar la efectividad de los procedimientos y de las prácticas que se utilizan para ello.

Los siguientes principios generales han sido planteados por algunos especialistas a manera de estructura básica, dentro de la cual debe ser enmarcado todo proceso que procure juicios que conduzcan a tomar decisiones en materia de educación.

1. Determinar y clarificar que se va a evaluar siempre tiene prioridad. Ningún instrumento de evaluación deberá ser seleccionado hasta que los propósitos de la misma hayan sido cuidadosamente definidos. Referido esto a la educación, quiere decir que la identificación y definición de los objetivos educativos, a los cuales nos hemos referido varias veces, están siempre en el primer puesto de las actividades. Como podremos observar más adelante, la efectividad de la evaluación depende en gran parte, de una cuidadosa descripción de lo que se va a evaluar y de las cualidades técnicas de los instrumentos que se utilicen. El progreso futuro en el área de la evaluación, incluso en el de la medida, dependerá fundamentalmente de nuestra habilidad para definir, en términos precisos, aquellos aspectos de la conducta del alumno que consideramos significativos para el proceso educativo.
2. Las técnicas de evaluación deberán de seleccionarse de acuerdo con propósitos que animen el proceso. Definido con precisión el aspecto de la conducta del alumno que va a ser evaluado, las técnicas de evaluación deberán ser elegidas basándose en su eficacia para medir la objetividad de sus resultados y la conveniencia de su uso, de común acuerdo con los propósitos que animen a la evaluación. No escatimaremos importancia a ninguno de los criterios antes expuestos, pero todos ellos pasan a ser secundarios al lado del que consideramos más importante: la eficacia de las técnicas utilizadas. Hay que tener clara noción de que existen técnicas de

evaluación que son apropiadas para determinados propósitos e inapropiadas para otros. Esta debe ser la primera consideración que se haga en el momento de seleccionar cualquier técnica de evaluación.

3. Un proceso de evaluación integral requiere el empleo de una gran variedad de técnicas.

Una sola técnica o procedimiento no permite apreciar el progreso del alumno en relación con los resultados del proceso educativo,

De hecho, la mayoría de las técnicas de evaluación son de alcance limitado. Una prueba objetiva destinada a averiguar el conocimiento de hechos importantes evidenciará la capacidad de retención o memoria del alumno, pero el resultado nos dirá poco, o nada acerca de cómo interpretar esos hechos, hasta qué punto ha evolucionado su pensamiento, si han cambiado sus actitudes, cómo reaccionaría ante una situación real aplicando las experiencias en su conocimiento adquirido, o qué influencia tienen ese conocimiento en su adaptación personal. Tales cuestiones, evidentemente, requieren ser demostradas por instrumentos y procedimientos que vayan mucho más allá de una simple prueba objetiva. Pruebas escritas del tipo de ensayo, pruebas objetivas, tests de actitudes y aptitudes, informes y métodos de observación, además de los juicios valorativos del educador, serían, tal vez necesarios para evaluar tan diversos y complicados resultados de la educación.

4. El uso de las técnicas de evaluación requiere tener conciencia de sus limitaciones

Las técnicas de evaluación varían desde los instrumentos especializados, bien desarrollados y experimentados, hasta los simples métodos de observación. Pero, aun los mejores

instrumentos de medición no alcanzan toda la precisión que sería deseable. Absolutamente todos están sujetos a uno o varios tipos de error. La mayor fuente de error, sin embargo, no radica en las pruebas mismas, sino en la inadecuada interpretación de sus resultados. Las personas que no conocen las limitaciones de los instrumentos de medida y de evaluación atribuyen a éstos una precisión absoluta que no poseen.

Muchos maestros distinguen entre dos alumnos apoyándose exclusivamente en la aplicación y el resultado de una o dos pruebas, cuando la diferencia puede haberse producido por errores contenidos en la naturaleza misma de las pruebas.

Además, los instrumentos de evaluación proporcionan solamente resultados inexpresivos que deben ser interpretados por los educadores mediante un análisis lógico.

Estas observaciones acerca de la posibilidad de error de los tests y pruebas, de ninguna manera pueden servir para negar su real validez. Muchos de los errores que ocurren habitualmente en proceso de evaluación pueden ser eliminados si se estudia cuidadosamente la construcción y selección de las técnicas que serán utilizadas; otros pueden ser controlados si se desarrolla y mejora la capacidad para usar las técnicas; y, por último, si se adquiere experiencia y capacidad para interpretar los resultados.

5. La evaluación es un medio que busca un fin, pero de ninguna manera es un fin en sí misma.

El uso de las técnicas de evaluación implica que el proceso tiene el propósito de ser útil y que el educador conoce ese propósito.

Desdichadamente, en algunas instituciones se aplican pruebas sin que se utilicen los resultados para mejorar el progreso general del alumno. La evaluación educativa tiene que ser mirada como una labor destinada a obtener una información que sirva de base a las decisiones o medidas educativas. Pero, esto implica dos cosas: primero, que los procedimientos de evaluación sean seleccionados de acuerdo con las decisiones que se piensan tomar, y segundo, que ningún procedimiento debe ser utilizado si no contribuye a mejorar las medidas de naturaleza educativa, de orientación o de administración que se piensan tomar.

PRINCIPIOS CONSTRUCTIVISTAS PARA EVALUAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS:

- 1.- Involucrar al estudiante efectivamente con el aprendizaje, como una forma de dar sentido y significado al mismo.
- 2.- Reconocer la existencia de un proceso negociador de la evaluación del aprendizaje, entre los docentes y los estudiantes.
- 3.- Tomar en consideración el grado de significatividad de los aprendizajes al proyectar actividades de evaluación.
- 4.- Evaluar en el estudiante, el esfuerzo voluntario que realiza al relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos ya existentes en su estructura cognitiva.
- 5.- Diseñar actividades y tareas de evaluación que permitan valorar el uso funcional que el estudiante hace de los aprendizajes realizados.

6.- Utilizar una gama de actividades de evaluación que pongan en funcionamiento las destrezas y contenidos aprendidos en contextos diversos.

7.- Considerar el carácter dinámico del proceso de construcción de conocimientos y su dimensión temporal, en el momento de programar las actividades de evaluación.

En síntesis, un aprendizaje significativo en la medida en que se ha interiorizado y puede ser autorregulado por el estudiante, por lo que evaluar adecuadamente supone otorgar al estudiante un papel activo, que si bien ya es considerado en el proceso del aprendizaje, todavía no tiene mucha presencia en las prácticas evaluativas de aula.

Características de la evaluación.- En las características generales de la evaluación educativa tenemos: integral, sistemática, continua, acumulativa, científica y cooperativa.

a. Es integral porque:

- Se ocupa de todas las manifestaciones de la personalidad del alumno.
- Atiende y da significación a todos los factores, tanto internos como externos, que condicionan la personalidad del educando y determinan el rendimiento escolar.
- Relaciona todos los aspectos de la formación de rasgos de conducta, lo cual obliga a utilizar los más diversos medios, procedimientos y técnicas para garantizar el éxito del proceso de valoración.

b. Es sistemática por que:

- El proceso no se cumple improvisadamente, sino que responde a un plan previamente elaborado.
- Forma parte inseparable e importante de proceso de la educación y, por lo tanto, participa de todas sus actividades.
- Responde a normas y criterios enlazados entre sí.

c. Es continua por que:

- Su acción no se detiene, ni sus resultados se logran en forma intermitente.
- Su acción se integra permanentemente al quehacer educativo.
- Se extiende sin interrupción a lo largo de todo el proceso de enseñanza - aprendizaje.

d. Es acumulativa por que:

- Requiere el registro de todas las observaciones que se realice.
- Implica que las observaciones más significativas de la actuación del alumno sean valoradas en el momento de otorgar una calificación.
- Las acciones más significativas de la conducta del alumno debe relacionarse entre sí para determinar sus causas y efectos.

e. Es científica por que:

- Atiende a la apreciación de los más diversos aprendizajes y todas las manifestaciones de la personalidad y de la conducta individual.
- Requiere de uso de técnicas, métodos y procedimientos debidamente garantizados como confiables y válidos, por lo que se supone que se ha experimentado debidamente con ellos.
- Se vale de métodos estadísticos.

f. Es cooperativa por que:

- El alumno y la comunidad que lo rodea no pueden ser ajenos a su propósito esencial.
- Las calificaciones y observaciones deben ser revisadas y analizadas por todos los que intervengan en el proceso educativo.
- Hace participar de ella a todos lo que, de una forma u otra, se interesan por el fin de la educación.

Lo que evalúa la evaluación.- Medir y juzgar el aprendizaje es, en el fondo, evaluar todo el sistema de enseñanza – aprendizaje, que a su vez puede adolecer de deficiencias o acusar fallas en prácticamente cualquiera de los elementos, funciones y procedimientos que lo componen.

Que se alcance o no las metas de cada curso, aunque se manifieste directamente en los índices, y éste en y para el alumno, no significa que a él deban atribuirse las culpas del fracaso o los méritos del logro. Logro o fracaso son consecuentes al funcionamiento del proceso en su totalidad y basta con que cualquiera de los factores participe inadecuadamente para que el aprendizaje final se vea afectado de manera tan negativa como grave sea la inadecuación.

Con lo anterior, nos estamos refiriendo a un problema de responsabilidad, de cuyo deslinde surgirán en forma natural los compromisos pedagógicos.

Los mejores maestros y alumnos fracasan ante un programa cuyos contenidos y objetivos estén mal planteados.



Los contenidos y objetivos mejor planteados serán inalcanzables si en ellos no se consideran la situación real y las características de los estudiantes, o si se intenta su enseñanza mediante procedimientos que no coinciden con la naturaleza y estructura del aprendizaje esperado.

Los mejores procedimientos fallan cuando suponen el empleo de recursos que no se encuentran al alcance de los alumnos o cuando son utilizados por profesores que no están capacitados para utilizarlos.

Los profesores más capaces fracasan frente a alumnos cuya preparación previa, no explorada, por sus deficiencias impide la incorporación de los nuevos contenidos que el programa plantea, o frente a grupos tan numerosos y mal instalados que resulta imposible verificar y controlar las experiencias de aprendizaje procedentes.

Los alumnos mejor preparados y entusiastas fracasan cuando trabajan con profesores que no saben seleccionar ni administrar los procedimientos adecuados para la enseñanza, etc.

La evaluación misma, en si calidad de función dentro del proceso, puede dar lugar a muy serias distorsiones en la orientación y desarrollo del proceso educativo, que suele redundar en descenso del rendimiento de los alumnos. Su uso inmoderado o abuso provoca rechazo hacia los contenidos y la asignatura; la superficialidad o injusticia de las apreciaciones origina indiferencia hacia el estudio y búsqueda de caminos deshonestos; el manejo coercitivo de las calificaciones suscita rebeldía y descontento o sometimiento aparente; la deficiente construcción de las pruebas o la elección errática de instrumentos probatorios da lugar a frustraciones y animadversión: la ausencia de evaluaciones justifica y reafirma a

quienes no estudian, desmotivado a quienes lo hacen en forma sistemática, etc.

Hasta aquí, las responsabilidades aparecen distribuidas homogéneamente entre la totalidad de participantes en el proceso educativo (especialistas que diseñan los programas, administradores, autoridades, que organizan la actividad, docentes y estudiantes); sin embargo, el panorama de los compromisos no se abre o distribuye de manera paralela, en virtud de la función catalizadora que al profesor corresponde asumir en la práctica pedagógica. Especialistas y autoridades permanecen relativamente ajenos a la realidad del aula de clase, y tanto su intervención directa como la modificación de sus proposiciones están supeditadas a la denuncia que el profesor haga de la existencia de problemas, fallas, dificultades, deficiencias y trastornos en el sistema.

Para el profesor sería muy cómodo (laboral y políticamente) descargar las culpas del fracaso pedagógico en los alumnos, como regularmente se hace, tachándoles de inpreparados, ineptos, indolentes, tontos, irresponsables, etc., y aunque no tenemos nada contra la comodidad del profesor, sí pensamos que ésta debe ser conseguida basándose en eficiencia y no del sistemático descargo de culpas en el alumnado.

Siguiendo la moderna partitura sociocultural, continuamente repetimos que la educación debe orientar sus pasos hacia la formación de individuos inconformes, críticos, inquietos: que cuestionen y pongan a prueba la validez de los principios: que modifiquen cotidianamente las circunstancias en busca de soluciones más efectivas: que nunca se den por satisfechos emocional ni intelectualmente, y que no se sometan a la aceptación de verdades en cuyo descubrimiento no hayan participado. Si todo esto esperamos del proceso educativo, el principal comprometido es el profesor encargado de regular y matizar la enseñanza, pues,

además de predicar con el ejemplo, es el único que con categoría de testigo profesional puede, acusando y denunciando, provocar el desorden indispensable para que se restablezca la armonía, romper la inercia de los mecanismos herrumbrosos y viciados y alterar la tranquilidad y estatismo que trae consigo el haber descubierto mañosamente un chivo expiatorio (el alumno), que no está en condiciones de defenderse, siendo, como es, el eslabón más débil de la cadena.

No se trata sencillamente de adjudicar al profesor el papel de arbitrario fiscal en los delitos educacionales, pese a su ubicación de pieza clave en el proceso, ésta es una posición que debe hallarse respaldada con actitudes similares a las que cabe esperar en las nuevas generaciones de estudiantes, sumadas a una preparación técnica sólida que le permita enjuiciar el sistema educativo por encima del mero ajuste acomodaticio.

La evaluación (sistemática y bien realizada) es entonces, el mejor aliado de los profesores en la tarea de promover el desarrollo educativo, ya que les pondrá al tanto de errores y fallas del sistema, posibilitando justificadamente los cambios prudentes en todos los estratos.

Todo profesor sabe que el sistema educativo no marcha tan bien, como fuera de desearse; algunos intuyen la fuente de los problemas, pero casi ninguno señala concretamente (para lo cual es indispensable la evaluación) el origen de tales problemas y la manera de solucionarlos. Si logramos invertir las proporciones y llegaran a constituir mayoría los profesores que por lo menos en el ámbito de sus cursos señalaran lo que está mal y cómo corregirlo (aunque se trata de fallas que no les sean imputables), la educación nacional tomaría un rumbo verdaderamente progresista.

Finalidades de la evaluación.- La finalidad general de la evaluación es contrastar si se ha logrado el rendimiento suficiente en el proceso educativo, dados los objetivos previstos y las condiciones personales y materiales con que se ha trabajado. Pero esta finalidad general puede desmenuzarse en una serie de finalidades más concretas, necesarias todas, para hacerla efectiva.

Mediante la evaluación se conseguirá conocer personalmente a cada alumno. No sólo se evalúa la cantidad y calidad de los conocimientos adquiridos, sino las características físicas, psicológicas y sociales que rodean a cada alumno. De este modo se hace posible la orientación y asistencia que lleva implícito todo sistema educativo. Este conocimiento personal permitirá determinar los intereses, aptitudes, así como las incapacidades y limitaciones que pueden entorpecer y condicionar la tarea educativa. La clara determinación de los límites es necesaria para buscar las soluciones más adecuadas y elaborar planes de recuperación cuando fueran necesarios.

Ubicados ya en el proceso mismo de la educación, habrá que valorar los contenidos, procedimientos, ritmo de acción, materiales, sistema de incentivos, motivadores, etc. La evaluación no se refiere únicamente al resultado final de un proceso sino a todos y cada uno de sus elementos. Así será posible efectuar los cambios y modificaciones en el lugar pertinente si se advierte que no se han alcanzado los objetivos previstos. En esto consiste precisamente la acción de "feedback", es decir, controlar la incidencia que cada elemento participante tiene en el proceso educativo a fin de acondicionarlos en cada momento a la búsqueda del rendimiento óptimo.

En efecto, a más de los elementos anteriormente señalados, los objetivos también son evaluables. Si la evaluación demostrara que

no se han podido lograr unos objetivos dados, sin que hubiesen fallado los restantes del sistema, forzosamente deberíamos concluir que los objetivos estaban por encima del alumno, y que no quedaría más remedio que modificarlos para ponerlos a su alcance.

La evaluación educativa abarca también al profesorado e institución educativa. El profesor ha de tener constancia objetiva de su labor con miras al perfeccionamiento de su eficacia, y otro tanto cabe decir de la institución educativa en lo que hace referencia a su organización, administración, etc.

El docente constantemente está evaluando la velocidad y la dirección del proceso educativo del alumno y se da muy bien cuenta de la necesidad de cambiar el paso, de hacer más o menos presión sobre el estudiante, de realizar cambios instantáneos cuando se requiera. Constantemente se evalúa a sí mismo para ver cómo se relaciona con el proceso, para comprobar su estado mental y emocional y para asegurarse que su propia motivación no decrece.

Las calificaciones escolares han sido tradicionalmente el único medio de comunicación entre la escuela y la familia; con mayor motivo un sistema de evaluación facilitará tal comunicación pues, no se tratará sólo de calificar al alumno, sino de explicar y valorar todas las dimensiones de los integrantes del proceso educativo. No hay que olvidar que la eficacia de la educación ha de apoyarse en la cooperación de todas las personas directamente implicadas en la vida del alumno, de las cuales los padres son los principales. En síntesis, la evaluación se presenta como una constante en el proceso educativo que afecta a todos y cada uno de los elementos participantes.

En conclusión y concomitante a lo expuesto anteriormente, podemos citar un registro de calificaciones para evaluar a los alumnos, el

mismo que consta de los siguientes tópicos, mismos que se alegan del sistema tradicional y presentarán una información objetiva que servirá para un entendimiento más claro para el padre de familia acerca del desenvolvimiento académico del alumno sistemáticamente:

Se sugieren cuatro métodos de valoración: Pruebas convencionales, valoración de desempeño (actuación en clase), técnica de interrogatorio.

Las pruebas convencionales de papel y lápiz son la forma más común de valoración en la educación; las valoraciones de desempeño son tareas y esquemas de calificación que requieren que los estudiantes realicen tareas que pueden ser observadas y juzgadas, los cuestionarios orales son aplicados en el contexto de discusiones en clases, más a menudo en clases tipo seminario que en grandes sesiones de conferencias; y, existe la valoración de carpetas o portafolios que son recopilaciones del trabajo de los estudiantes en cierto periodo de tiempo, de acuerdo con ciertos objetivos y delineamientos principales, los mismos incluyen generalmente reflexiones de los estudiantes acerca de su trabajo.

Es por esta razón que al alumno se le puede evaluar tomando en consideración las siguientes alternativas:

- Desarrollo del pensamiento (resolución de problemas, actuación en clase, participación en talleres, etc.).
- Retención del conocimiento (evaluaciones individuales y grupales).
- Desarrollo de habilidades y destrezas psicomotrices (manipulación de materiales y construcción con los mismos).
- Trabajos en equipo (trabajo de investigación práctica y científica, dinámicas grupales).
- Trabajo integrador. (todo lo tratado en la unidad o en el mes).

A continuación ejemplificaremos un registro de evaluación mensual considerando los tópicos anteriores:

NÓMINA	PRIMER TRIMESTRE															PROMEDIO
	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO															
	PRIMER MES					SEGUNDO MES					TERCER MES					
	1	2	3	4	T	1	2	3	4	T	1	2	3	4	T	
Bonilla Luis	1	1	1	1	4	0	1	1	1	3	1	0	0	0	1	8/4
Cerda Paola	1	0	1	1	3	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	11/4
Moscoso Estéfy	1	0	0	1	2	1	0	1	1	3	1	1	1	0	3	8/4
Mesías Dennis	1	0	0	0	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	9/4

NOTA: La ilustración anterior es un ejemplo de la valoración del primer tópico siendo ésta valorada sobre 4 puntos, para que el alumno alcance una nota promedio sobre veinte puntos a los demás tópicos se les dará un valor de acuerdo al grado de complejidad de la siguiente manera:

- ✓ Desarrollo del pensamiento, sobre 4 puntos.
- ✓ Retención del conocimiento, sobre 4 puntos.
- ✓ Desarrollo de habilidades y destrezas psicomotrices, sobre 4 puntos.
- ✓ Talleres en equipo, sobre 4 puntos.
- ✓ Trabajo integrador, sobre 4 puntos.

De esta manera el alumno podrá al final del trimestre alcanzar su promedio o nota trimestral sobre 20 puntos.

La evaluación en función de los objetivos.- Si algo hay esencial en educación, son los objetivos a alcanzar. En cualquier actividad, aprendizaje, realización, tenemos unos objetivos a alcanzar. Es decir, actuamos pensando en un fin más o menos inmediato, de nuestra actuación. En la mayor parte de las ocasiones, el fin, los objetivos, están al final de esa actuación.

Los objetivos los trazamos nosotros mismos o nos vienen impuestos.

En lo referente a las asignaturas, los objetivos que se persiguen nos vienen impuestos de acuerdo con la filosofía educativa y con la planificación de cada etapa educativa.

En general, el profesor tendrá que inspirarse en esos objetivos generales, mediatos que se le marcan, aunque tendrá libertad para determinar los objetivos específicos, en que se desglosan los primeros. Así como también será libre para determinar el momento y la forma en que se intentará que los alumnos cumplan con dichos objetivos. De manera que el punto de partida para construir todo el sistema instructivo ha de ser determinación de los objetivos a alcanzar y evaluar.

Los fines educativos son logros a plazo largo, metas lejanas que únicamente podremos evaluar al final de todo el proceso.

Efectivamente, sólo después de haber recorrido todo el proceso educativo podremos suponer que se han alcanzado esos fines: las evaluaciones finales de la que únicamente podremos evaluar al final de todo el proceso. Efectivamente, sólo después de haber recorrido todo el proceso educativo podremos suponer que se han alcanzado esos fines: las evaluaciones finales de la última etapa nos mostrarán el grado en que se cumplieron. Aunque los fines generales es lo último que se alcanza son los primeros que se establecen. La ley de

Educación contiene los fines generales que persigue la educación.

Los objetivos generales son metas más cercanas en el tiempo que pueden sistematizarse en varias características, varios aspectos a realizar y alcanzar. Generalmente, vienen especificados por cursos, por ciclos y dentro de cada ciclo por áreas o grupos de materias. La evaluación del curso, ciclo o área dejará constancia, de que esos objetivos han sido alcanzados, así como de las dificultades que para ello hemos encontrado.

Los objetivos específicos, denominados concretos, instruccionales, permiten analizar, desmenuzar la labor educativa llegando hasta la unidad mínima, que puede ser la labor de un día, una clase o de un determinado proceso de enseñanza. Efectivamente, en cada una de estas sencillas fases nos proponemos alcanzar unos objetivos inmediatos a cortísimo plazo y veremos hasta qué punto los hemos logrado al evaluar dicha labor. Estos objetivos hacen referencia al ámbito instructivo y por ello son susceptibles de planificación y medida con mayor grado de objetividad. Concretamente, en la planificación de las unidades didácticas, empezamos fijando los objetivos específicos que con aquellos temas, trabajos, actividades que señalamos pretendemos alcanzar.

De esta manera planteamos la actividad educativa e forma racional, ordenada, escalonada convenientemente, siempre con la vista puesta en objetivos más generales.

Los objetivos son los elementos esenciales en todo proceso educativo, pues ellos nos permiten tener una idea clara de lo que pretendemos enseñar a nuestros alumnos y lo que esperamos de ellos. Las pruebas, ejercicios, etc., tendrán como finalidad comprobar hasta qué punto los objetivos han sido alcanzados. Los

objetivos nos permiten determinar con exactitud lo que debemos evaluar, sobre todo en lo referente al rendimiento escolar.

La tendencia actual en educación, es de dar normas, objetivos generales que sirvan de guía y luego en cada institución educativa el profesor debe elaborar, planificar los objetivos específicos, elaborando su propio programa de actividades. Esto implica una mayor preparación por parte del profesorado, un mayor conocimiento del proceso educativo, una mayor responsabilidad, para hacer sólo o en equipo la planificación curricular.

Los objetivos fijados con claridad, corrección, facilitarán la elección de métodos de evaluación más acertados y en resumen una mejor evaluación.

La importancia de la evaluación.- Nada mejor para exaltar la importancia que tiene un sistema de evaluación apropiado, que destacar los peligros a que se expone el maestro que no disponga de los recursos indispensables para llevar a efecto esa valoración subjetiva de las diversas formas de conducta del estudiante.

Aunque aquellas en las que examina el conocimiento, porque se supervalora el aspecto instructivo, en detrimento del educativo; es decir, donde la cantidad asfixia la calidad, están expuestas a estos males porque se descuida todo lo referente a la información o conducción de las fuerzas espirituales del estudiante, cuyo progreso o desarrollo no se evalúa, porque su desenvolvimiento se considera en un plano secundario.

Cuando el maestro ignora las modalidades psicológicas y físicas de cada alumno, no puede ofrecer la estimulación apropiada, no interpretar las causas que originan su comportamiento, y carece a la vez de una base científica en que asentar los medios disciplinarios

más convenientes para conducir sus clases sin problemas de orden social o emocional, pues la falta de armonía entre el maestro y los alumnos acarrea una serie de conflictos de incalculables consecuencias.

Un sistema de evaluación bien organizado tienen para el maestro un valor imponderable, porque si el educador sabe aprovechar los datos y experiencias que estos recursos le suministran, los convierte automáticamente en poderosos auxiliares para la formación del alumno.

EL APRENDIZAJE.- Renovar la educación lleva asumir un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje. Ante nosotros se abre un nuevo horizonte educativo sintetizado en dos frases: aprender a aprender y enseñar a pensar. Se plantea un nuevo modelo de profesor que desarrolle la capacidad reflexiva sobre su propia práctica y que oriente el trabajo en el aula con una metodología activa y participativa. El alumno tiene que aprender a aprender y el profesor tiene que enseñar a pensar.

El aprendizaje como formación y desarrollo de estructura cognitivas.- El aprendizaje es un proceso de desarrollo de estructuras significativas. Se identifica con «conocer» definido como «comprensión del significado».

La formación y desarrollo de la estructura cognitiva depende del modo como percibe una persona los aspectos psicológicos del mundo personal, físico y social. Las motivaciones, incluso, dependen de la «estructura cognitiva» y el cambio de motivación implica un cambio de estructura cognitiva.



Las nuevas estructuras y actitudes, desarrolladas por la asimilación, reflexión e interiorización, permiten valorar y profundizar las distintas situaciones vitales en las que tiene que tomar una opción personal.

Por tanto, se trata de un aprendizaje para desarrollar la actitud crítica y la capacidad de toma de decisiones. Estas dos características definen el proceso de aprender a aprender.

Dentro de la concepción de Ausubel es importante clarificar el concepto de estructura cognitiva, quien designa a la misma como el conocimiento de un tema determinado y su organización clara y estable, el mismo que está en conexión con un tipo de conocimiento, su amplitud y su grado de organización.

Ausubel sostiene que la estructura cognitiva de una persona es el factor que decide acerca de la significación del material nuevo y de su adquisición y retención. Las nuevas ideas sólo pueden aprenderse y retenerse útilmente si se refieren a conceptos o proposiciones ya disponibles, que proporcionan las anclas conceptuales. La potenciación de la estructura cognitiva del alumno facilita la adquisición y retención de los conocimientos nuevos. Si el nuevo material entra en fuerte conflicto con la estructura cognitiva existente o si no se conecta con ella, la información no puede ser incorporada ni retenida. El alumno debe reflexionar activamente sobre el material nuevo, pensando los enlaces y semejanzas, y reconciliando diferencias o discrepancias con la información existente.

El aprendizaje significativo tiene lugar cuando se intenta dar sentido o establecer relaciones entre los nuevos conceptos o nueva información y los conceptos y conocimientos existentes ya en el alumno, o con alguna experiencia anterior. Desde el punto de vista de Ausubel, hay aprendizaje significativo cuando la nueva

información «puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe» En consecuencia este proceso es activo y personal.

- Activo, porque depende de la asimilación deliberada de la tarea de aprendizaje por parte del alumno.
- Personal, porque la significación de toda la tarea de aprendizaje depende de los recursos cognitivos que utilice cada alumno.

La clave del aprendizaje significativo esta en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del alumno, por consiguiente, la eficacia de este aprendizaje está en función de su significatividad; para ello los pre - requisitos básicos son:

- a) Que el material sea potencialmente significativo, es decir, que permita establecer una relación sustantiva con conocimientos e ideas ya existentes.
- b) La tendencia del alumno al aprendizaje significativo, es decir, una disposición en el alumno que indica interés por dedicarse a un aprendizaje en el que intenta dar sentido a lo que aprende.

La significación potencial del material quiere decir que el material de aprendizaje puede ser puesto en conexión, de modo significativo y objetivo con la estructura cognitiva de un determinado individuo.

Esta significatividad potencial del material depende de la significatividad lógica, es decir, que el contenido o material posea una estructura interna, organizada, de tal forma que sus partes fundamentales tenga un significado en sí y se relacione entre sí de modo no arbitrario. Esta potencial significatividad lógica no sólo depende de la estructura del contenido, sino también de la manera como éste sea presentado al alumno.

“Además de la significatividad lógica, el material o contenido de aprendizaje necesita una potencial significatividad psicológica, es decir, que pueda significar algo para el alumno y le lleve a tomar la decisión intencionada de relacionarlo no arbitrariamente con sus propios conocimientos. El material tiene potencial significatividad psicológica cuando puede conectarse con algún conocimiento del alumno, es decir, con su estructura cognitiva. Esto explica la importancia de las ideas o conocimientos previos del alumno con el proceso del aprendizaje significativo.

Además de la potencial significatividad, lógica y psicológica, del material, se necesita otra condición básica: una actitud favorable del alumno para aprender significativamente, es decir, una intención de dar sentido a lo que aprende y de relacionar, no arbitrariamente, el nuevo material de aprendizaje con sus conocimientos adquiridos previamente y con los significados ya construidos”¹¹

En resumen, el aprendizaje significativo presupone tres condiciones para que se produzca:

1. Los nuevos materiales o información a aprender deben ser potencialmente significativos, para poder ser relacionados con las ideas relevantes (inclusores) que posee el alumno.
2. La estructura cognitiva previa del alumno debe poseer las necesarias ideas relevantes (inclusores) para que puedan relacionarse con los nuevos conocimientos.
3. El alumno debe tener una disposición significativa hacia el aprendizaje, lo cual exige una actitud activa.

¹¹ AUSUBEL, D, NOVAK, J., y HANESIAN, H. “Psicología Educativa”. Trillas, México, 1989. página.37 y ss

3.1.6 PLAN DE SOCIALIZACIÓN

La evaluación – acreditación debe ser llevada en forma técnica y científica por los docentes, con un matiz propio acorde a la realidad, necesidades y exigencias de la institución educativa, para lo cual se requiere que en el Colegio Técnico “Pujilí” socialice los resultados de la investigación desarrollada e implemente la propuesta elaborada. Para lo cual se requiere se cumplan las siguientes fases del plan de socialización: entrega de los resultados, estudio y análisis, capacitación, adopción, adaptación, implementación e institucionalización.

Entrega de los resultados.- Una vez concluida la investigación, y aprobado el informe, una copia se entregará a las autoridades del Colegio Técnico “Pujilí”.

Estudio y análisis.- En las áreas académicas del plantel a través de un estudio y análisis crítico de los resultados del trabajo de campo.

Capacitación.- A través de talleres se capacitará a los docentes sobre los lineamientos propuestos para mejorar el proceso de evaluación – acreditación.

Adopción.- En la fase de adopción se pretende que la institución en su conjunto adopte una posición en cuanto a la evaluación - acreditación y unifique los criterios sobre dicha actividad.

Adaptación.- La fase de adaptación implica que la institución educativa sobre la base de las disposiciones legales, los documentos y más elementos relacionados al tema de la evaluación – acreditación, encuentre las aplicaciones más objetivas de los mismos a la realidad institucional.

Implantación.- La fase de implantación responde a una serie de actividades que se ejecutan para lograr que la evaluación – acreditación sea parte del proceso educativo.

Institucionalización.- La institucionalización busca que la evaluación - acreditación sea un componente de la cultura pedagógica de los establecimientos y de los miembros de la comunidad educativa.

Para alcanzar este proceso se requiere superar las siguientes etapas:

1° DE SENSIBILIZACIÓN

- En la junta de directivos y profesores discutir y llegar a un consenso sobre la necesidad de unificar criterios en torno a la evaluación - acreditación
- Pedir asesoramiento a expertos de la materia.
- Desarrollar talleres sobre los procesos de evaluación – acreditación

2° PLANIFICACIÓN.

- Revisión de los aspectos legales de la evaluación - acreditación
- Elaboración de documentos y guías acordes a las disposiciones legales y la realidad de la institución.
- Difusión en la comunidad educativa
- Programación de estrategias metodológicas.

3° EJECUCIÓN DEL PROCESO:

- Formas y procedimientos para evaluación - acreditación
- Recursos y materiales didácticos.
- Dificultades de adaptación.

4° EVALUACIÓN DEL PROCESO:

- Diseñar instrumentos de evaluación.
- Aplicar los instrumentos.
- Analizar los resultados.
- Elaborar informes.

ESTRATEGIAS

- Publicar un documento de lineamientos alternativos por parte del grupo de investigación para conocimiento de los actores que conforman la institución.
- Con el apoyo de este documento realizar círculos de trabajo, talleres por áreas para concientizar y motivar a una evaluación científica
- Unificar criterios sobre evaluación-acreditación, formación integral con el fin de mejorar la calidad educativa.
- Realizar un seguimiento de la aplicación de la evaluación de la labor docente sobre la base del documento de los lineamientos socializados.

Recibir criterios de los docentes, padres de familia, estudiantes y de la comunidad del entorno mediante diálogos, entrevistas, encuestas para determinar el efecto positivo del documento.

- ANUIES (1972): **Manual de didáctica general**, México, Editorial Edicol
- AUSUBEL, D; NOVAK, J.,
y HANESIAN, H. (1989): **Psicología Educativa**. Trillas, México
- BLACIO, Galo (1992): **Didáctica general**, Loja, Editorial UTPL
- BRAVO J. y Gómez H. (1990): **Aspectos básicos de evaluación educativa**, Loja, Editorial UTPL.
- CABRERA A., MINCHALA A.
y TITUAÑA L. (1996): **Aspectos didácticos de la docencia**, Loja
- CARREÑO H., Fernando (1995): **Enfoques y principios teóricos de la evaluación**, segunda reimpresión, México, Editorial Trillas
- CARREÑO H., Fernando (1994): **Instrumentos de medición del rendimiento escolar**. tercera reimpresión, México, Editorial Trillas
- CASTAÑEDA Y., Margarita (1993): **Análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos**, Cuarta reimpresión, México, Editorial Trillas.
- FUNDACIÓN EL COMERCIO (1996): **La evaluación somos todos**, revista Educación, número 52 de mayo de 1996, El Comercio
- GARCÍA A., Lorenzo (1994): **EDUCACIÓN A DISTANCIA HOY**, Badajoz, UNED - Merida
- JARA, Julio (1994): **Evaluación Educativa**, Cuenca, Editorial Universitaria Católica, Edunica.
- LAFOURCADE, Pedro (1974): **Planeación, conducción y evaluación en la enseñanza superior**, Buenos Aires, Editorial Kapelusz
- LEIVA Z., Francisco (1981): **Didáctica general, para una educación comprometida con el cambio social**, Quito, Tipoffset Ortiz
- LIVAS G., Irene (1988): **Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa**, sexta reimpresión, México, Editorial Trillas
- MERANI, Alberto (1984): **"Diccionario de pedagogía"**, México, Editorial Grijalva S.A.

- MERANI, Alberto (1983): **"Diccionario de Psicología y Grijalva S. psiquiatría infantil"**, México, Editorial
- M.E.C. (1998): **Manual de evaluación del aprendizaje**, Quito.
- M.E.C. (1994): **Fundamento**, Quito, s/d tipográficos.
- M.E.C. (1994): **Matriz básica**, Quito, s/d tipográficos.
- M.E.C. (1996): **Propuesta consensuada de reforma curricular para la educación básica**, Guayaquil, suplemento del diario El Expreso del 13 de marzo de 1996.
- M.E.C. (1996): **Módulo de Desarrollo de la inteligencia**, Quito, s/d
- MERINO A., Wilman (1999): **Evaluación y Acreditación de los Aprendizajes**, Loja.
- NÉRICIE, Imídeo (1973): **Hacia una didáctica general dinámica**, Buenos Aires, Editorial Kapelusz
- NOVAK, J. y GOWIN, D.(1988): **Aprendiendo a Aprender**, Editorial Martínez Roca, Barcelona,
- PANZA M. y otros (1986): **Fundamentos de la didáctica**, México, Ediciones Gernika S.A.
- PEZO O., Elsa (1999): **Evaluación Educativa**, Quito, Propad. Codeu
- RODRÍGUEZ L., Jhon (1996): **Evaluación Educativa**, Loja, Editorial UTPL
- SÁNCHEZ V. Victor (1993): **Medición y evaluación en el campo educativo**, segunda edición, Quito, Editorial Universitaria.
- SILVA H., GÓMEZ G. y ARMIJOS C. (1998): **Investigación del proceso educativo**, Loja, Universidad Nacional de Loja
- THYNE, James (1978): **Principios y técnicas de examen**, Colección Ciencias de la Educación, Madrid, Ediciones Anaya S.A.

- TUZA, Manuel (1998): **Proyectos de investigación y desarrollo educativo**, Loja, Universidad Nacional de Loja
- VARELA E., Luis (1986): **Como planificar las pruebas escritas del rendimiento escolar**, 4ta. Edición, Loja, Editorial UTPL
- VASCONEZ H., Aristóbulo (1978): **Elementos de evaluación en el aprendizaje**, Quito
- CORDERO I, Juan, **Módulo Apuntes Sobre Evaluación N° 1 Proyecto Equinoccio del Ecuador.**

ANEXOS



ANEXO Nº 1

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI

ENCUESTA PARA DOCENTES DEL ÁREA DE MATEMÁTICA DEL COLEGIO TÉCNICO “ PUJILÍ”

OBJETIVO:

- Obtener información sobre las formas y procedimientos de evaluación de los aprendizajes utilizadas por los docentes del área de Matemática.

INSTRUCCIONES:

Lea con detenimiento las preguntas para que nos proporcione las respuestas más adecuadas. Las respuestas que nos dé son confidenciales. Todas las preguntas tiene que responder con una equis (X). La encuesta es parte de una actividad académica y tiene fines de investigación.

CUESTIONARIO:

¿Qué tipo de evaluación aplica usted?

- a. Cuantitativa ()
- b. Cualitativa ()

En qué momento(s) evalúa:

- a. Al inicio ()
- b. En forma continua ()
- c. Al final ()

¿Cuáles de las siguientes evaluaciones emplea:

- a. Diagnóstica ()
- b. Formativa ()
- c. Sumativa ()

¿Cuándo evalúa a sus estudiantes les anticipa de la misma?

- Sí ()
- No ()

¿Las pruebas que aplica a sus alumnos son previamente planificadas?

- Sí ()
- No ()

En el proceso de evaluación práctica, con sus estudiantes, la:

- a. Autoevaluación ()
- b. Coevaluación ()

c. Heteroevaluación ()

¿Cuáles de los siguientes instrumentos utiliza para evaluar a sus estudiantes?

- a) Pruebas objetivas ()
- b) Dinámicas grupales ()
- c) Crucigramas ()
- d) Trabajos de investigación ()
- e) Elaboración de resúmenes ()
- f) Investigaciones de campo ()
- g) Pruebas tipo ensayo ()
- h) Lecciones individuales ()
- i) Lecciones escritas ()
- j) Transcripción de ejercicios ()
- k) Revisión de cuadernos ()

Considera que el sistema de acreditación global con agrupación de asignaturas, es:

- a. Adecuado ()
- b. Inadecuado ()

De acuerdo a la reforma curricular consensuada que se aplica en el Colegio, señale los aspectos que ha logrado desarrollar en sus estudiantes

A. Científico

- a) Dispone de fundamentación teórica – práctica ()
- b) Proyecta investigación ()
- c) Desarrollo del pensamiento lógico ()
- d) Capacidad de abstracción ()

B. Humanístico

- a) Solidaria ()
- b) Responsable: aseo, presentación. ()
- c) Respeto y estima ()
- d) Tolerante ()
- e) Libertad de expresión ()

C. Habilidades y destrezas

Intelectuales:

- a. Culturales ()
- b. Categorización de ideas ()
- c. Generalización ()
- d. Conceptualiza. ()

Física:

- a. Deportivas ()
- b. Artísticas ()
- c. Psicomotrices ()

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO Nº 2

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DE 8º, 9º 10º AÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL COLEGIO TÉCNICO "PUJILÍ"

OBJETIVO:

- Obtener información sobre las formas y procedimientos de evaluación de los aprendizajes utilizadas por los docentes del área de Matemática.

INSTRUCCIONES:

Lea con detenimiento las preguntas para que nos proporcione las respuestas más adecuadas. Las respuestas que nos dé son confidenciales. En todas las preguntas tiene que responder con una equis (X). La encuesta es parte de una actividad académica y tiene fines de investigación.

CUESTIONARIO:

1. ¿Cómo prefiere usted que le asignen sus calificaciones:
a. Con letras (S, MB, B, R, I)
b. Con números (20, 19, 18, 17, 16, 15, 14, ...)
2. ¿En qué momento le evalúa su profesor?
a. Al inicio de un nuevo tema
b. Continuamente
c. Al finalizar un tema o unidad
3. Por lo general sus profesores para tomarles una prueba, les anticipan:
Sí No
4. Sus profesores le evalúan para:
a. Determinar sus conocimientos previos
b. Corregir sus errores y apoyarle en sus estudios
c. Asignarle una calificación
5. Sus profesores toman las pruebas con material (copias, hojas, etc.) que previamente ha sido elaborado.
Sí No
6. Para asignar calificaciones:
a. Solo cuenta la palabra del profesor
b. Se tiene la oportunidad de uno mismo evaluarse

- c. Permite la evaluación entre compañeros ()
- d. También el profesor es evaluado por los estudiantes ()
7. Sus profesores para asignar sus calificaciones, toman en cuenta:
- a) Pruebas objetivas ()
 - b) Dinámicas grupales ()
 - c) Crucigramas ()
 - d) Trabajos de investigación ()
 - e) Elaboración de resúmenes ()
 - f) Investigaciones de campo ()
 - g) Pruebas tipo ensayo ()
 - h) Lecciones individuales ()
 - i) Lecciones escritas ()
 - j) Transcripción de ejercicios ()
 - k) Revisión de cuadernos ()
8. Está de acuerdo en que se agrupen las asignaturas para el promedio anual.
- Sí () No ()
9. De la siguiente lista, señale aquello que considera haber desarrollado en el colegio:
- a) Dispone de fundamentación teórica – práctica ()
 - b) Proyecta investigación ()
 - c) Desarrollo del pensamiento lógico ()
 - d) Capacidad de abstracción ()
 - e) Solidaridad ()
 - f) Responsable: aseo, presentación. ()
 - g) Respeto y estima ()
 - h) Tolerante ()
 - i) Libertad de expresión ()
 - j) Habilidades culturales ()
 - k) Categorización de ideas ()
 - l) Generalización ()
 - m) Conceptualiza. ()
 - n) Habilidades deportivas ()
 - o) Habilidades artísticas ()
 - p) Habilidades psicomotrices ()

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



ANEXO N° 3

MATRIZ F.O.D.A DE LA MOTIVACIÓN

MOTIVACIÓN	F	O	D	A
PROFESOR	- Estado de ánimo positivo.	- Horario adecuado de trabajo.	- Improvisación.	- Rebeldía.
	- Vocación.	- Ambiente agradable.	- Falta de revisión de contenidos.	- Discordia con la comunidad educativa
	- Flexibilidad.	- Capacitación.	- Métodos tradicionales.	
	- Buen humor.	- Aplicación de métodos y técnicas motivacionales.	- Autoritarismo.	
	- Altruistas.	- Intercambio de conocimientos.	- Uso inadecuado del material didáctico.	
	- Comprensión.	- Cambio de esquemas mentales.	- Sólo teórico.	
	- Vulnerables.		- No práctico.	
	- Dominio del conocimiento científico.			
	- Especialista (título).			
	- Levantar el ánimo.	- Arquitecto de su propio conocimiento.	- Estado de ánimo negativo.	- Indisciplina.
ALUMNO	- Provocar curiosidad e interés.	- Satisfacción de los conocimientos.	- No reconoce el esfuerzo del profesor.	- Baja autoestima.
	- Involucrarse en la clase.	- Intercambio de	- Inatención por	- Problemas familiares.
				- Problemas sociales.

<p style="text-align: center;">ALUMNO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Predisposición para la superación. - Participación con preguntas y respuestas. - Comunicación abierta. - Atención permanente 	<p style="text-align: center;">conocimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprovechamiento aceptable. - Solución de problemas. - Aporte a la sociedad. 	<p style="text-align: center;">distractores emocionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impuntualidad. 	
<p style="text-align: center;">CONTENIDOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actualización. - Selección. - Planificación. - Utilización adecuada de los procesos didácticos. - Seguimiento sistemático. - Metodología adecuada. 	<p style="text-align: center;">Bibliografía actualizada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inter aprendizaje. - Aplicación de técnicas activas para el aprendizaje. - Participación en Casas Abiertas. - Disertaciones. - Participación en mesas redondas. - Evaluación. 	<p style="text-align: center;">Bibliografía no actualizada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de motivación a la investigación. - Falta de recursos didácticos. - No planificación de contenidos. - Selección deficiente de contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos monótonos. - No se cumple con los objetivos de la planificación.