

editorial  
**redipe**

INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA &  
PEDAGÓGICA  
IBEROAMERICANA

METODOLOGÍA para la  
EVALUACIÓN del **UNA EXPERIENCIA EN**  
APRENDIZAJE: **ESTUDIANTES DE LA**  
**ALDEA Unesur**



**ISBN**  
978-1-945570-04

## **Título original**

Metodología para la Evaluación del Aprendizaje: Una experiencia en la aldea Unesur

## **Autores**

Dr. C. Ernan Santiesteban  
Naranjo. Prof. Titular

MSc. Edixon Enrique Gutiérrez  
Sánchez

ISBN: 978-1-945570-07-04

Primera Edición, Octubre de  
2016

## **Editorial**

REDIPE Red Iberoamericana de  
Pedagogía

## **Editor**

Julio César Arboleda Aparicio

## **Director Editorial**

Santiago Arboleda Prado

## **Consejo Académico**

Clotilde Lomeli Agruel

Cuerpo Académico Innovación  
educativa, UABC, México

Julio César Reyes Estrada

Investigador UABC, Coordinador  
científico de Redipe en México

Maria Ángela Hernández

Investigadora Universidad de  
Murcia, España; Comité de cali-  
dad Redipe

Maria Emanuel Almeida

Centro de Estudios Migraciones

y Relaciones Interculturales de  
la Universidad Abierta, Portugal.  
Comité de calidad Redipe

Carlos Arboleda A.

Investigador Southern Connecti-  
cut State University (USA). Comi-  
té de calidad Redipe

Mario Germán Gil

Universidad Santiago de Cali

Queda prohibida, salvo excep-  
ción prevista en la ley, la repro-  
ducción (electrónica, química,  
mecánica, óptica, de grabación  
o de fotocopia), distribución, co-  
municación pública y transforma-  
ción de cualquier parte de ésta  
publicación -incluido el diseño de  
la cubierta- sin la previa autoriza-  
ción escrita de los titulares de la  
propiedad intelectual

y de la Editorial. La infracción  
de los derechos mencionados  
puede ser constitutiva de delito  
contra la propiedad intelectual.

Los Editores no se pronuncian,  
ni expresan ni implícitamente,  
respecto a la exactitud de la  
información contenida en este  
libro, razón por la cual no puede  
asumir ningún tipo de respon-  
sabilidad en caso de error u  
omisión.

Red Iberoamericana de Pedago-  
gía editorial@rediberoamerica-  
nadepedagogia.com www.redipe.  
orgImpreso en Colombia

Printed in Colombia

## ÍNDICE

### CAPÍTULO 1. ACERCAMIENTO HISTÓRICO A LAS CONCEPCIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....1

1.1. Génesis de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje.....2

1.2. Reflexiones derivadas del primer acercamiento a la realidad de la aldea UNESUR de Venezuela.....3

### Capítulo 2. LA COMPROBACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y HÁBITOS.....26

2.1 Funciones de la evaluación.....28

2.2. La evaluación del aprendizaje en contexto universitario. Sus características.....38

2.3. La actividad de los alumnos en el proceso de evaluación.....46

2.4. Evaluación Curricular.....49

2.5. El diagnóstico del aprendizaje. Conceptualización y taxonomía.....60

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LA ALDEA UNESUR.....87

3.1. Fundamentación metodológica para el perfeccionamiento de la evaluación de los estudiantes de la Aldea Unesur.....87

3.2. Metodología para el perfeccionamiento de evaluación del aprendizaje de los estudiantes de la Aldea Unesur.....93

3.3. Descripción de procedimientos para la construcción del estudio de casos. Análisis del contexto, condiciones y otros datos necesarios.....102

3.3.1. La construcción del caso con los profesores y los estudiantes: algunas reflexiones sobre los nuevos indicadores para la evaluación.....107

3.3.2. La construcción del caso estudiante-estudiante a partir de las valoraciones ofrecidas por ellos sobre los indicadores para la evaluación. Agrupación por criterios valorativos.....116

# **CAPÍTULO 1. ACERCAMIENTO HISTÓRICO A LAS CONCEPCIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**

## **1.1. Génesis de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje**

Con la aparición de la propiedad privada, de la esclavitud y de la familia monogámica, comenzó la división de la sociedad primitiva y aparecen las primeras instituciones para la educación de los jóvenes. La evaluación del aprendizaje que se realizaba, no tenía un sustento teórico.

Ya en la sociedad esclavista las instituciones escolares se convertían cada vez más en privilegio de los grupos dominantes, donde la disciplina era muy severa: se utilizaban castigos corporales cuando no se aprendía algo; se planteaba el aprendizaje de lo más necesario y que el resto de la educación debía perseguir como objetivo, la obediencia sin discusión, y el dominio de la ciencia. Es en esta sociedad cuando se manifiesta el nacimiento de una rudimentaria teoría pedagógica, reflejada en tratados y disertaciones públicas de filósofos griegos de la antigüedad (se destacaban entre ellos Platón, Aristóteles y Demócrito), los cuales aportaron valiosas ideas sobre la enseñanza y la educación, por ejemplo:

Sócrates (469-399 a. n. e.) introdujo el llamado método socrático o Mayéutica para enseñar y a la vez evaluar, en el que se establecían

conversaciones en forma de discusión o incitaba a sus discípulos mediante preguntas y respuestas a buscar la “verdad” por ellos mismos, sin darles situaciones preparadas ni conclusiones. De este método después surgió el llamado “método de las preguntas sugerentes” que según nuestra opinión, propicia una evaluación favorable al aprendizaje y una autovaloración en los estudiantes, lo que influye positivamente en la formación de la personalidad.

Platón (427-347 a. n. e.) concibió un sistema de enseñanza por edades, en el cual para lograr el nivel superior había que demostrar tener aptitudes en el pensamiento abstracto, de lo contrario debían hacerse guerreros. De este modo se absolutizan los conocimientos desvinculando la instrucción de la educación y se exagera la evaluación.

Aristóteles (384-322 a. n. e.) en sus aportes pedagógicos nos legó formas fundamentales del pensamiento dialéctico; consideraba que toda la vida es un proceso de desarrollo que no se realiza bajo la influencia de fuerzas exteriores, sino como un desarrollo interno. Veía los errores del conocimiento como pensamientos engañosos producto de una mala interpretación de la experiencia sensible. Lo más novedoso en sus concepciones, estaba en propugnar una educación integral, donde no se debía descuidar ninguna potencialidad del hombre, considerando la posibilidad de que los estudiantes rectificaran sus errores.

Uno de los primeros trabajos relacionados directamente con la práctica de la escuela y de la evaluación corresponde al pedagogo Marco Fabio Quintiliano (42-118). En su opinión, la torpeza y la incapacidad eran fenómenos raros, decía que el maestro debía acercarse a cada alumno y prestarle cuidadosa atención, actuando moderadamente y no repartir fácilmente órdenes y castigos. Sugería además apartar a los malos compañeros.

En nuestra opinión con estas ideas el autor esboza, si bien de forma muy primaria, algunos elementos relacionados con el control sistemático y la atención a las diferencias individuales en la evaluación del aprendizaje.

En la sociedad feudal, la iglesia era el baluarte ideológico de los grupos dominantes, tenía el monopolio de la formación intelectual; el carácter de la enseñanza era teológico, se obligaba a memorizar lo aprendido y a repetir sin titubeos lo que se enseñaba, de manera que la evaluación del aprendizaje era totalmente reproductiva.

El maestro no perdonaba los errores, la aplicación de castigos crueles estaba muy extendida; se consideraba que los castigos corporales contribuían a la salvación del alma, expulsando de ella el principio diabólico. Estas prácticas limitaban el carácter cualitativo, integrador, que debe tener la evaluación del aprendizaje, haciendo que esta no cumpla sus funciones.

En esta etapa se destaca el pedagogo Juan Amos Comenius (1592-1670). En sus concepciones didácticas le concede gran importancia a la solidez de la asimilación de los contenidos por los estudiantes. Planteaba que los alumnos debían dominar totalmente lo que se les enseñaba; para valorar el grado de comprensión de los contenidos se les debía exigir la exposición de lo explicado por el profesor; en caso de dificultad debían repetirse estos aspectos hasta que quedaran sólidamente fijados. Se le asignaba un papel a la evaluación oral, con el criterio de que de esta forma la asimilación era la más sólida. A pesar de sus limitaciones, su teoría tuvo gran influencia en el desarrollo del pensamiento pedagógico y de la escuela en todo el mundo y se considera un gran aporte a la cultura universal.

Las conquistas de las ciencias sociales, de la práctica socio-histórica y los grandes descubrimientos de las ciencias naturales, proporcionaron las premisas científico-naturales necesarias para el florecimiento del materialismo dialéctico-histórico como una filosofía consecuentemente científica. Todo este desarrollo social y científico influyó notablemente en las teorías de la educación.

El aspecto de la evaluación en estas concepciones, generalmente no fue tratado teóricamente, pero si se reflejaba en la práctica escolar que la evaluación se desarrollaba casi exclusivamente mediante exámenes, que respondían



a las costumbres y exigencias sociales, sobre la base de lineamientos generales.

Esto último se evidencia en 1782 cuando se creó en San Petersburgo una comisión de escuelas públicas (órgano gubernamental burocrático) donde se elaboró un importante tratado de didáctica en el cual se recomendaba entre sus métodos, el interrogatorio a los alumnos. Aquí se exigía que los exámenes se hicieran dos veces al año en presencia de maestros de otros grados y al final de curso se debían hacer exámenes públicos en presencia de un gran número de invitados de la nobleza, el clero, funcionarios y comerciantes. Estos exámenes se debían realizar en forma solemne; los maestros debían pronunciar arengas en las cuales exaltaban la importancia de la ciencia y de la enseñanza y los alumnos recitaban poesías.

Los invitados tenían derecho a formular preguntas a los alumnos según el programa de exámenes. Esta guía era considerada como didáctica oficial y era de obligatorio cumplimiento.

En este ejemplo se evidencia cómo se ignoraba el papel significativo de la evaluación y su dependencia funcional de los objetivos. Concebida así de este modo, no crea las condiciones para la formación independiente de los estudiantes ni para potenciar los valores y sentimientos a los que debe aspirar la educación.

León Nikolaevich Tolstoi (1828-1860) contribuyó con significativos aportes a la actividad pedagógica de su tiempo, llevados a la práctica en una escuela experimental abierta por él. Entre sus principales deficiencias está la inexistencia de una evaluación sistemática. El desarrollo del proceso evaluativo se muestra aquí mediante el principio de la caja negra, en que sólo interesaba la entrada y la salida, sin recibirse información sobre el proceso de asimilación de los estudiantes.

En esta etapa algunos investigadores se dedicaron a estudiar el problema de las calificaciones y juicios emitidos por los maestros sobre los alumnos. Se destacan, entre otros: Meyer, de la Universidad de Missuri; Dearbom, de la Universidad de Wisconsin; Foster, de la Universidad de Harvard, los cuales concluyen que el juicio de los maestros acerca del trabajo de los estudiantes no podía merecer ninguna confianza. Es así como en 1894 el Dr. J. M. Rice, superintendente de escuelas de Baltimore, impresionado por los métodos utilizados por los sabios de otros sectores para realizar mediciones, estudia los problemas de la educación por métodos semejantes. Presumiblemente pudiera ser este el primer paso en las prácticas de exámenes por medio del test, innovación rechazada por investigadores de la época, quienes consideraron, que estos no le permitían obtener la información requerida sobre el proceso de asimilación y el desarrollo de habilidades de los estudiantes.

Estos test se generalizaron en las diferentes materias escolares y se les nombraban test tipificados, los cuales tuvieron mucho auge y se clasificaban de muchas formas: rendimiento, pronóstico, aptitud, de personalidad, etc.

En nuestro criterio, su utilización exagera el elemento conductual en el acto educativo, comparando la actuación de los alumnos con respecto a ellos mismos y a una norma; por tanto se determina la naturaleza de las dificultades de los estudiantes, no por su esencia psicológica en el proceso de aprendizaje sino por una cualidad estadística, sin valorar las habilidades y hábitos.

La principal deficiencia de estos test radica en concebir el desempeño de los estudiantes como un conjunto de dimensiones generalizables. Ellos expresan las diferencias individuales sólo por fluctuaciones cuantitativas, manifestándose el principio de la caja negra.

Bajo la influencia de las grandes transformaciones sociales y de la creciente Revolución Científico Técnica, las teorías pedagógicas tuvieron un creciente desarrollo.

Desde fines del siglo XIX y principios del XX sus enfoques eran extremadamente variados: Escuela Nueva, Educación Cívica, Escuela del Trabajo, Pedagogía de la acción, Pedagogía Experimental, Pedagogía Pragmatista, y otras. Cada una de ellas explicaba la evaluación del aprendizaje desde sus puntos de vistas y bases filosóficas.

Bajo estas condiciones, diversas concepciones psicológicas dan diferentes enfoques para mejorar el acto educativo y dentro de él, la evaluación del aprendizaje.

Cada una de ellas exalta el elemento psicológico que le es afín y que interviene en la educación, como son: conductuales, afectivos, cognoscitivos o sociales.

En este sentido, el conductismo aboga por una evaluación que compara la actuación de una persona consigo misma o con respecto a una norma. Consideran que la tarea básica del profesor es la de monitorear constantemente el rendimiento de los estudiantes, determinar los errores en las respuestas y verificar si se cumplen los objetivos o no, y sobre la base de esta información modificar el programa como único culpable de las deficiencias de la enseñanza.

Esta teoría concibe una evaluación del aprendizaje externalista, se absolutiza lo psicomotor, se reduce la misma a la aplicación de instrumentos sin tener en cuenta el contexto donde se desarrolla el proceso.

El cognoscitismo enfatiza la evaluación de las habilidades del pensamiento del alumno, donde, para David Ausubel, una buena evaluación es aquella que propicia una comprobación objetiva de los logros y deficiencias de los estudiantes. Se absolutiza así el elemento cognoscitivo

del proceso de enseñanza aprendizaje, sin tener en cuenta los objetivos de la enseñanza. Identifican el aprendizaje con un proceso de recepción, procesamiento, almacenamiento de la información.

Consideramos que este enfoque dirige la evaluación del aprendizaje hacia la comprobación de las diferentes acciones mentales en el procesamiento de la información, además, se obvia lo afectivo, las cualidades humanas y las relaciones socioculturales de los sujetos implicados en el proceso, y lo que es peor, el objetivo de la enseñanza en sí.

El humanismo plantea que el objetivo de la educación es promover la autorrealización, así como estimular las potencialidades del individuo hasta llegar a lo máximo.

Consideran que la única evaluación del aprendizaje válida es la autoevaluación del alumno, ya que los agentes externos están incapacitados para juzgar al educando, pues los cambios internos, son difíciles de medir y valorar con la utilización de criterios externos a la persona.

Plantean que los criterios de calificación los establece el propio estudiante y es él quien decide, en última instancia qué fue lo que aprendió y qué le hace falta aprender.

Explican formas para incorporar la autoevaluación en clase y los criterios que frecuentemente toman

los estudiantes para realizarla, desde el punto de vista de su satisfacción personal y en comparación con su pasado.

Finalmente exponen, que la evaluación del aprendizaje como recurso, fomenta la creatividad, la autocrítica y la autoconfianza de los estudiantes.

Así, el humanismo exagera en sus postulados, la importancia de la autoevaluación y se descuida de los elementos cognoscitivos y conductuales que ha de tener en cuenta la misma.

Por otro lado, la Teoría Genética de Jean Piaget, pone el énfasis de la evaluación en el estudio de los procesos cognoscitivos y en la utilización del método crítico-clínico, critican los exámenes tradicionales alegando que ellos fomentan la memorización, y no se preocupan por la formación de la inteligencia y de los buenos métodos de trabajo en los estudiantes. Opinamos que esta teoría influyó notablemente en la evaluación del aprendizaje.

En este sentido en 1946. "Walter J. Giffor señala la tendencia que se manifiesta en la literatura educativa de desplazar el término examen por el de evaluación y apreciación, pues se evidenció que la práctica de calificar a intervalos debía ceder su puesto a la apreciación día a día del trabajo de los estudiantes, revolucionando así los estudios que hasta el momento se habían realizado sobre los exámenes y mediciones.

Sin embargo, la escuela socio-cultural, fundada en sus inicios por L.S. Vigotski y sus seguidores A.N. Leontiev, P. Ya Galperin y otros, precisa que la evaluación debe dirigirse a la determinación del nivel de desarrollo potencial y real de los estudiantes, es decir, evaluar los productos pero especialmente los procesos en desarrollo, donde no exista alejamiento entre el estudiante y el profesor en los exámenes, para así diagnosticar el potencial de aprendizaje o la zona de desarrollo próximo, como le llamara Vigostky, en este sentido la evaluación debe diagnosticar lo que falta para cumplir el objetivo.

La teoría del Galperin, en específico, tuvo y aún mantiene una buena aceptación. Ella insiste en el control de operaciones, según la formación por etapas de las acciones mentales, y el paso paulatino del control externo al interno, exige además la utilización de indicadores para desarrollar la evaluación del aprendizaje.

Lo más significativo de esta escuela es la declaración del papel activo del estudiante, como sujeto y la consideración del principio de la caja blanca, para la realización de la evaluación del aprendizaje

En esta etapa y basados en estas tendencias psicológicas se han conformado diferentes modelos de evaluación del aprendizaje, uno de estos modelos fue propuesto por R. Tayler, cuya esencia es la evaluación del aprendizaje por objetivos. Según

este modelo la evaluación del aprendizaje consiste en una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza. Este modelo aún está vigente, sin embargo, la mala formulación de los objetivos y la inconsistente teoría que existe al respecto, condujo a la enfermedad de objetivitis y trajo como consecuencia una crítica contundente en los años 60.

Estas críticas no fueron dirigidas a la formulación de los objetivos, sino a la evaluación, y para eliminarle el aspecto subjetivo que ella conlleva, se creó un modelo que separaba totalmente la evaluación de las restantes categorías de la didáctica y la ponía en un lugar aparte, de tal modo que se podía ser experto en evaluación sin ser participante directo del proceso de enseñanza aprendizaje, sin tener en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes y como consecuencia Cronbach, en 1963, expone un modelo de evaluación del aprendizaje cuya esencia era la búsqueda de información sobre el desarrollo de los estudiantes, sin tener en cuenta los objetivos. El problema es buscar información clara, oportuna, exacta, válida y amplia, identificando la evaluación externa con la interna y eliminando la primera.

Otros autores como Scriven y Stufflebeam, 1971 perfeccionan el modelo de Cronbach al darle sentido al destino de la información. El primero la focaliza en satisfacer las necesidades de los



implicados en la enseñanza y el último la dirige al perfeccionamiento de la enseñanza, es decir, que se dirija al proceso y no a los resultados, por lo tanto ambos se dirigen a lo previsto en los resultados y a lo no previsto, por lo que privilegian los términos de evaluación formativa y sumativa, empleando el Test para medir desarrollo de conductas, capacidades y aptitudes.

En 1972, Parlett y Hamilton proponen un modelo basado en una evaluación total de la enseñanza. Este modelo recibió el nombre de Evaluación Iluminativa, que oponiéndose al uso del test, proponen la observación para la medición del desarrollo del estudiante y proponen además, la evaluación del contexto.

Más tarde en 1975, Stake propone complementar al anterior modelo con la medición de antecedentes, procesos, normas y juicios de forma que la evaluación debe estar al servicio de todos los implicados en la educación.

Eisner en 1979 retoma la importancia de que la evaluación del aprendizaje debe realizarse por el profesory define tres tareas en dicha realización: descripción, interpretación y valoración, viéndola separada del resto de las categorías didácticas.

Algunos autores, entre ellos Escudero Muñoz, 1987 adoptan un modelo basado en el paradigma cualitativo y la lógica inductiva, sin embargo el aumento de la calidad de los resultados educativos,

proclamado por los autores de este modelo, se derrumbó una vez que los alumnos entraron en un nivel superior de enseñanza.

Los modelos humanistas, como ya señalamos, ponían en el centro de la evaluación a la autoevaluación, que devino en evaluación individual y grupal, pero siempre en un sentido, o sea, realizada por los alumnos, mientras que los anteriores modelos estaban dirigidos en el sentido del evaluador, bien sea el profesor u otro experto alejado del proceso de enseñanza aprendizaje.

Gimeno Sacristán, 1992, significa muy bien, que el alumno prácticamente se prepara para la evaluación cuando ésta está centrada en medir el cumplimiento del objetivo y además tiene un matiz de acreditación, sin embargo, el modelo cualitativo y holístico que proponen, hace que el profesor no se dedique a la enseñanza, sino a evaluar todos los aspectos que proponen. Desde luego, esto es factible si el profesor, ya no es profesor, si es sólo un facilitador, revelándose así sus bases constructivistas. Como anteriormente se explica, Vygotski se aparta de los anteriores modelos al formular que la evaluación del aprendizaje debe medir, no si cumplió o no con el objetivo, sino qué le falta para cumplirlo. Este es el único modo de lograr que la atención central en los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, sea el aprendizaje en sí y no la evaluación.

## **Antecedentes**

La evaluación educativa es un fenómeno que impacta directamente a todos los elementos involucrados en el proceso académico y formativo. Asimismo, permite comprobar la adquisición del aprendizaje utilizando técnicas e instrumentos con diversas estructuras, según el objetivo que se propone. Desde la época colonial la enseñanza y la evaluación han sido dos procesos relacionados estrechamente, puestos que idealmente se debe evaluar lo que se enseña.

La evaluación en la época colonial, en Venezuela, en materia de educación, específicamente en el campo evaluativo, han ocurrido cambios significativos que han influenciado el paradigma de la sociedad venezolana. Se observa cómo Venezuela estuvo influenciada por las colonias españolas quienes tenían de manera implícita intereses políticos y sociales; para reforzar este planteamiento, cabe destacar la alianza entre la Iglesia y la monarquía, quienes consolidaron un dueto perfecto para llevar a las colonias indígenas su saber y su cultura, dándole prioridad a la educación primaria, en la que las ideologías eclesiásticas y el dominio real se unen, desarrollándose así una enseñanza de carácter religioso con dominio político, el cual se mostraba cada vez más dominante y dictatorial, producto de la concepción política de la época.

La educación venezolana en la época de la colonia, se caracterizó principalmente por ser: teológica, escolástica, humanista y religiosa, según O. Blanco (2000). El sistema evaluativo para demostrar la adquisición de conocimientos, se hacía a través de interrogatorios orales, en los que el estudiante debía responder textualmente de manera precisa, tal y como aparecía en los textos de estudio, con esto se comprueba una vez más, el carácter memorístico y repetitivo de la enseñanza y de la comprobación de los aprendizajes.

El estudiantado tenía poca participación en el desarrollo del acto pedagógico, su opinión no contaba, puesto que el rol del docente se reducía a transmitir solo contenidos programáticos y conocimientos, no existían espacios para la discusión ni el intercambio de ideas, por ende, lo esencial era cumplir con la labor de facilitar dichos contenidos sin confirmar la adquisición del aprendizaje por parte de los educandos, la única condición necesaria para la promoción escolar era comprobar el aprendizaje cabal de los conocimientos impartidos en el contexto escolar, lo que ponía en duda la facultad del saber, puesto que la educación se basaba en la memorización de fenómenos, fechas, argumentos, conceptos, teorías, leyes, fórmulas, procedimientos aritméticos, entre otros.

La memorización de contenidos induce al estudiante, producto de la práctica educativa de su época a que aprenda sin razonar sobre planteamientos previamente establecidos,

al mismo tiempo también se le atiborraba de conocimientos para que a posteriori el mismo reprodujera de manera exacta las lecciones impartidas por el docente. De la misma forma se critica el carácter ceremonioso en que se habían convertido los aconteceres académicos, puesto que los mismos afectaban a toda la comunidad en general. Este enfoque se mantuvo hasta la época independentista (siglo XVI), cuando la Iglesia tenía como firme propósito la evangelización a través de la educación, para moldear a los sujetos según la cultura española y la fe cristiana en especial.

Una característica importante de esta época fue el carácter selectivo y preferencial de la enseñanza, que solo favorecía a una minoría conformada por blancos, puros y castos, con quienes contaba la corona lealmente, en el contexto donde el tipo de evaluación se realizaba sobre la base de contenidos programáticos, otorgando carácter de permanencia social, privilegiando principalmente a los descendientes de los españoles, quienes en un futuro, producto de su preparación académica mantendrían el dominio político de la corona.

El acceso a la educación superior, era exclusivamente para aquellos que dominaran de manera perfecta habilidades relacionadas con lectura, escritura, ortografía castellana, aritmética, gramática, entre otros, obteniendo así la aprobación de dichas competencias.

La promoción escolar de la época, dependía única y exclusivamente del juicio de quien poseía el conocimiento, conocido como “juicio de expertos” con rasgos altamente subjetivos, ya que realizaba diversas actividades sobre la base de ejercicios y pruebas, así, cada final de año académico se realizaban exámenes orales y públicos sobre los contenidos enseñados en clase, donde los criterios de evaluación indicaban que si era aprobado, el estudiante era promovido, por otra parte, si era reprobado por votación secreta volvería a estudiar la misma materia.

Como consecuencia de esto último, se suscita la competencia estudiantil, sin tomar en cuenta que lo esencial de la evaluación es comprobar que el estudiante adquiera los conocimientos.

La gratuidad de la educación, en 1870, durante el gobierno del general Guzmán Blanco, se crea legalmente en Venezuela un sistema gratuito y obligatorio para la educación venezolana, por cuanto su finalidad era reducir el alto porcentaje de analfabetismo, lo que trajo como consecuencia un aumento considerable y acelerado en las instituciones educativas y en consecuencia una mejor reparación por parte de los docentes, sin embargo, la evaluación del estudiante se mantenía de la misma manera: el estudiante debía memorizar casi de manera exacta lo plasmado en la clase y en los textos de estudio con la finalidad de repetirlo de manera memorística.

Para 1900 el sistema de evaluación sigue consistiendo en la preparación del examen el cual tenía una duración de tres horas o más, allí se examinaba al estudiante de acuerdo a lo contenido en los programas de las diferentes asignaturas.

La evaluación sigue siendo mediante exámenes que generalmente son de índole memorística que llevan a la competencia estudiantil. Se genera algo novedoso, puesto que las pruebas escritas son complementadas con pruebas orales; además surgen las pruebas experimentales propias de las asignaturas prácticas.

Para determinar la calificación definitiva del estudiante, se establece la siguiente escala cualitativa de evaluación: Sobresaliente, Distinguido, Bueno, Regular y Aplazado. Según esta escala, aquellos que obtuvieran las dos últimas posiciones no podían incorporarse al curso superior. La evaluación de rendimiento del estudiante se circunscribía a medir a través del examen el grado de ejecución o dominio de la asignatura alcanzado por ellos; mientras el profesor era el juez que dictaminaba los logros.

En la época de los 70's, como consecuencia de los nuevos esquemas económicos basados en las estructuras industriales y el uso de las tecnologías foráneas, como respuesta a la dinámica y a los cambios significativos sufridos por la educación venezolana, surge en la educación superior la masificación de los planteles universitarios,

asignación de calificaciones producto de la aplicación de exámenes. Según afirma (M. Bonucci y A. Sarco 1991)

En este periodo prevalecen los enfoques medicionista y conductista, bajo el contexto educativo, entendido que el término medición, implica: “la descripción cuantitativa del rendimiento del estudiante, puesto que representa el grado en el cual éste alcanza la conducta establecida en los objetivos, expresado a través de letras, números, signos o palabras”. Ministerio de Educación (1996). Esta premisa comúnmente tiende a confundirse con el término evaluación, el cual es más complejo e integral, se considera como el producto de la integración de la teoría de aprendizaje y su relación con la metodología de instrucción.

Al mismo tiempo surge como enfoque alternativo de un proceso interactivo de negociación, donde participan los involucrados; y constructivista, puesto que designa la metodología fundamental que se emplea, sin negar la presencia del método interpretativo hermenéutico, según P. Hernández y M. Rose (1998). En el concepto de evaluación propuesto en el Currículo Básico Nacional (1997), se concibe como un proceso democrático, respondiente, negociado, iluminativo e integrado a los procesos de enseñar y aprender, considera que el cómo evaluar va unido al cómo enseñar, por cuanto ambos procesos se realizan simultáneamente en el aula y no de forma separada.



Los grandes cambios educativos en Venezuela surge a partir de 1999, por tanto el estudio histórico se centra a partir de la referida fecha. Para la determinación de las etapas se proponen los siguientes criterios de periodización. Es significativo acotar que aun cuando en los marcos de la presente tesis, no se haya contado con todos los documentos necesarios para fundamentar cada uno de ellos, se realiza una aproximación suficiente y necesaria que permite satisfacer el objetivo propuesto.

- Caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje en general y de la evaluación en particular.
- Investigaciones didácticas sobre la evaluación.
- Lugar del profesor.
- Posición del estudiante.

### **Etapas 1: (1999-2003).**

Nuevo proyecto educativo de la naciente revolución venezolana. El triunfo de la revolución marcó el inicio de una época de cambios y transformaciones para la escuela. La campaña de alfabetización (Misión Robinson) demandó una necesaria reorganización del incipiente Sistema Educativo Venezolano.

Las primeras experiencias en la dirección y evaluación del aprendizaje condujeron a la determinación de una serie de presupuestos teóricos y metodológicos para emprender el primer perfeccionamiento en la educación superior.

En esta etapa se aprecia el tránsito de una evaluación centralizada por el docente carente de fundamentación legal e influenciada por el conductismo y neo conductismo, a una evaluación que evoluciona hacia la determinación de los resultados de los estudiantes en una escala de valores que se concreta en la primera reforma al Sistema Educativo Venezolano, denominado Proyecto Educativo Bolivariano.

Las investigaciones evolucionan desde posiciones empíricas, puramente psicológicas a una concepción de diagnóstico pedagógico más diferenciadora por grados y niveles respectivamente, que sentaron las bases para el primer proceso de perfeccionamiento.

En este sentido E. Alves y R. Acevedo, (1999: 56) puntualizaron "(...) la necesidad de evaluar todo como única opción de optimizar los recursos y garantizar la calidad y la eficiencia. En el ámbito escolar no solo se evalúa el aprendizaje, sino todos los componentes del sistema y de la institución en subconjunto, caracterizado en alto grado por la regulación interna".

## **Etapa 2: (2003 - actualidad).**

Inicio del primer proceso de perfeccionamiento del Currículo Básico Nacional y concluye con la determinación de los fundamentos teóricos-prácticos para la primera versión del modelo de la universidad. Este plan de perfeccionamiento implicó transformaciones radicales tanto en la estructura como en el contenido.

Las investigaciones didácticas foráneas, fueron evolucionando desde una connotada carga teórica y muestras estandarizadas, centradas en las categorías de la didáctica, hasta la consideración de la relación docente-estudiante en la clase, donde era evidente la hegemonía del primero sobre el segundo.

Derivado de la influencia extranjera, en Venezuela, las investigaciones didácticas evolucionaron desde la concepción heterogénea y animista de las categorías de la enseñanza-aprendizaje hacia la consideración del desarrollo más diferenciado de habilidades en los estudiantes, pero con un carácter descontextualizado de curriculum y sin criterios de evaluación integrados en una escala de valores.

Lo que ha hecho, que la posición del docentes evolucione desde la consideración del estudiante como receptor del sistema de conocimientos, hasta considerarlo activo solo en el plano teórico; en la práctica escolar seguía centrando la dirección y evaluación del aprendizaje. Esto ha llevado que las manifestaciones de los estudiantes evolucionaron, sin mucha trascendencia, en correspondencia con la nueva estructura por trayectos, desde la heterogeneidad de un trayecto hasta la delimitación de los tres trayectos importantes en la adquisición diferenciada de conocimientos, pero su protagonismo seguía frenado por la hegemonía de los docentes.

Todas estas tendencias integran los antecedentes en la determinación de las posiciones teóricas de partida para la construcción del Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE). Las normas y regulaciones que rigen el proceso de evaluación transitan desde una concepción extremadamente cuantitativa como expresión de las resoluciones vigentes, hasta la consideración de criterios más valorativos basados en la corriente humanista.

Los cambios en la didáctica evolucionaron desde la determinación de las grandes muestras de carácter nacional y descontextualizado hasta la diferenciación de los problemas de los estudiantes por municipios como antecedentes de las posiciones teóricas de partida para la construcción del modelo de la educación universitaria, sin considerar a la evaluación como una vía para la potenciación el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes.

Una característica de la evaluación es la relación que se establece entre los sujetos de la acción (evaluador y evaluado) por tanto este acto recae en otra persona individual o grupal que se erige como sujeto de la acción. Para el caso de la evaluación del aprendizaje se aspira a que el evaluado esté en capacidad de determinar su evaluación porque la misma debe ser un proceso de comunicación interpersonal donde se establecen determinadas complejidades de la comunicación humana dado el rol del evaluador y del evaluado, por tanto los resultados de la evaluación no

dependen solamente de las características del objeto que se evalúa sino de las particularidades de quién o quiénes realizan la evaluación y de los vínculos que existen entre ellos .

En la actualidad, la evaluación educativa es vista como una forma de llevar a cabo juicios acerca del avance y progreso de cada estudiante, utilizando para ello métodos o pruebas que parten de los aportes de enfoques pedagógicos que a lo largo del tiempo siempre han buscado el perfeccionamiento de las técnicas de evaluación para lograr dar una valoración eficaz e integral de los estudiantes.

La evaluación en la actualidad como parte del proceso educativo, debe ser democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes, tomando en cuenta los factores socio-históricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del estudiante y el profesor.

## **Capítulo 2. LA COMPROBACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y HÁBITOS**

### **Introducción**

El sistema de evaluación permite conocer oportunamente, los problemas del aprendizaje para

que los maestros y alumnos adopten las medidas remediales que sean necesarias y se eviten fracasos irreversibles al final del curso.

En el presente acápite se trata uno de los aspectos centrales para la comprensión, valoración y proyección de la evaluación, el referido a sus funciones: las que cumple, las que debiera cumplir en el contexto de una enseñanza desarrolladora orientada a los más caros objetivos de la formación integral de los estudiantes universitarios. El propósito es el de precisar y subrayar aquellas funciones legítimas y deseables de una evaluación formativa, a la vez, ofrecer una panorámica sobre la problemática y enfoques vigentes, como base informativa de referencia para su estudio y para la propia práctica evaluativa.

Procede, inicialmente, delimitar entre el objetivo de la evaluación como actividad, sus fines y sus funciones. El primero de la evaluación del aprendizaje, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en cuanto a sus resultados y consecución. Las segundas marcan los propósitos que signan esa evaluación. Las terceras están referidas al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza aprendizaje, para los individuos implicados en el mismo.

Mientras el objetivo o meta de la evaluación es una y la distingue de otras actividades humanas (como la investigativa, la laboral); las finalidades y funciones son diversas, no necesariamente coincidentes

entre sí, son variables, no siempre propuestas conscientemente, ni reconocidas y asumidas. Pero tienen una existencia real. Están en estrecha relación con el papel de la educación en la sociedad, con el que se reconoce de modo explícito en los objetivos educativos y con los implícitos. Están vinculadas con la concepción de la enseñanza y con el aprendizaje que se quiere promover y el que se promueve. La distinción de las finalidades y funciones es una herramienta metodológica importante para la metaevaluación pues informa acerca del grado de correspondencia entre las funciones que cumple con los propósitos con los que se realiza. El análisis de las funciones es un punto de partida y un aspecto central en el estudio de la evaluación.

En correspondencia con la intención del presente trabajo se trata, por lo pronto, de mostrar la multifuncionalidad de la evaluación y la importancia de revalidar aquellas funciones que sustentan el carácter formativo de la evaluación del aprendizaje en la educación superior, para que devengan auténticos fines o propósitos a alcanzar.

## **2.1 Funciones de la evaluación**

Las variaciones en los significados de la evaluación, planteada en el acápite anterior, se vinculan con la consideración de las funciones. Las direcciones que sigue el estudio de la evaluación, en opinión de los autores, muestran históricamente una ampliación en el reconocimiento de sus diversas funciones, tales como:

- De una función de comprobación de resultados al reconocimiento, además, de funciones de dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- De funciones puramente académicas al reconocimiento explícito de las diversas funciones sociales de la evaluación.
- De funciones de acreditación y certificación a funciones educativas, formativas y reguladoras de la actividad de los sujetos que intervienen en la situación educativa.

Es obvio que la evaluación cumple y ha cumplido diversas funciones con independencia de su identificación y reconocimiento. Las funciones sociales de selección de individuos, por ejemplo, aparecen de forma descarnada a la luz del análisis histórico anteriormente referido y que permite ubicar el origen del examen como instrumento usado a tal fin fuera del contexto educativo, y en el ámbito de la universidad medieval, como medio para seleccionar y admitir a aquellos que formarían parte de las corporaciones de profesores. Vale reiterar que la génesis de esta función no responde a necesidades pedagógicas.

Durante la primera mitad del siglo XX y hasta la década de los 60, la función declarada y esperada de la evaluación fue la de comprobar los resultados del aprendizaje, en correspondencia con un fundamento conductista de la enseñanza y el aprendizaje y de las propias demandas sociales sobre la educación. Ya se tratase –los resultados– en términos del



rendimiento académico o del cumplimiento de los objetivos propuestos. Autores de la talla de Tyler y Johnson (citados por Stufflebeam, 1987), plantearon que la finalidad de la evaluación es determinar si los objetivos han sido alcanzados. Aun en la actualidad se pueden encontrar concepciones similares (C. Álvarez, 1999).

Las insuficiencias de esta posición se hicieron sentir agudamente con el auge de la evaluación de programas y de instituciones educativas, en las décadas del 60 y el 70. Se abre un espacio para cuestionarse las metas: “Las metas propuestas pueden ser inmorales, poco realistas, no representativas de las necesidades de los consumidores o demasiado limitadas como para prever efectos secundarios posiblemente cruciales” (Stufflebeam, 1981). Se revela, asimismo, la importancia de evaluar el proceso, no solo sus resultados.

En este último sentido la distinción de más impacto en la historia de la evaluación, se debe a Scriven cuando, en 1967, propuso diferenciar las funciones: formativa y sumativa. La función formativa, la consideró, como una parte integrante del proceso de desarrollo (de un programa, de un objeto).

Proporciona información continua para planificar y para producir algún objeto y se usa, en general, para ayudar al personal implicado, a perfeccionar cualquier cosa que esté realizando o desarrollando. La función sumativa “calcula” el valor del resultado y puede servir para investigar todos los efectos de

los mismos y examinarlos comparándolos con las necesidades que los sustentan. Estas funciones han sido ampliamente tratadas, por numerosos autores, en lo referido a la evaluación del aprendizaje, desde el momento en que fue propuesta hasta nuestros días.

Desde la perspectiva sociológica, filosófica y de la Pedagogía Crítica tiene lugar, hoy día, los mayores y más ricos aportes, sobre las funciones sociales de la evaluación educativa y del aprendizaje. Argumentados análisis de las implicaciones ideológicas y axiológicas de la evaluación evidencian aquellas funciones que trascienden el marco escolar y pedagógico, subrayando, en última instancia, un hecho establecido: la inserción del sistema educativo en un sistema mayor, el de la sociedad en su conjunto, que en gran medida explica la multifuncionalidad de la evaluación.

Uno de los valores a nuestro juicio, más destacables de estos aportes, es su capacidad para develar el “lado oculto” o, cuando menos, no fácilmente aceptado de la evaluación, aquello que no se hace explícito en los objetivos de la educación ni en la evaluación que se realiza; que no responde a una intención, pero que está latente o que sencillamente se asume como algo natural y con ello despojado de valoraciones. Muestra que no hay valoración neutral, tampoco educación neutral.

Lo oculto o latente no necesariamente es negativo en el sentido de su relación con los valores de una

sociedad, aunque las referencias más frecuentes hagan énfasis en aquello que no entra en los propósitos aceptados socialmente y en las funciones que no devienen de necesidades pedagógicas.

Resulta interesante la observación de Cardinet en *Evaluation scolaire et mesure*, 1988 (citado por Fdez Pérez, 1994), que bajo el rubro de “crítica social de la evaluación” concluye: “los sociólogos han analizado los mecanismos de las barreras que obstruyen la movilidad social y su veredicto es claro: la escuela, en especial su sistema de exámenes y de calificaciones constituyen el principal instrumento de diferenciación y estratificación social”.

En relación con los fines o propósitos de la evaluación se destaca su relación con las llamadas funciones “encubiertas” del sistema educativo y dentro del mismo (F. Angulo, 1993) referidas a la selección de individuos, control administrativo, gestión productivista del sistema educativo, que produce una conversión de la participación ciudadana en dicho sistema, en participación mercantil (como clientes). Dichas funciones, según el referido autor, se derivan de las demandas que el capitalismo avanzado hace al Estado y al sistema educativo como aparato del mismo.

Los fines de la evaluación se subordinan, en gran medida, a dichas funciones, trayendo como consecuencia el predominio de aquellos fines que se le corresponden. En estudios que indagan sobre los propósitos de la evaluación aparecen respuestas

de docentes y directivos que muestran una realidad sometida a exigencias externas, como “evaluamos porque se nos pide que evaluemos” (Beltrán y San Martín, 1993; Fernández Pérez, 1994) y no como una necesidad intrínseca del proceso de enseñanza y sentida como tal por los docentes.

Además, repercute sobre el contenido de la evaluación, pues el supuesto de que todo lo significativo es susceptible de ser evaluado se invierte y termina siendo “todo aquello que no pueda ser evaluado carece de importancia” (ibid), o el contenido más probable de ser evaluado es el que puede serlo más fácilmente (Gimeno, 1993; Díaz Barriga, 1993) Esto se da en todo el campo de la evaluación educativa. No se evalúan objetivos y procesos complejos y polémicos, o bien se simplifican arbitrariamente, lo cual repercute sobre el alumno dando preferencia a los contenidos y formas de aprender exigidas por la evaluación.

Las implicaciones de las funciones de la evaluación en sus fines y contenido llevan a diferentes autores (Irvine, Miles, Evans, 1979; Secada, 1989; Berlak y otros, 1992; Byrk y Hermanson, 1993; Citados por F. Angulo) a proponer un replanteo político de algunos procedimientos de evaluación en el ámbito de sistemas educativos. En tal sentido F. Angulo propone lo que llama principios de actuación básicos y características que debe cumplir el proceso evaluativo (ver 1993, p. 13).

El reconocimiento de la multiplicidad de funciones que cumple la evaluación del aprendizaje, como tendencia dominante en la conceptualización de la misma, permite listar funciones tan diversas como:

Funciones de la evaluación según Amaya (1995).

- **Función básica** en el proceso de intervención educativa: “(...) función básica e ineludible en el proceso de intervención educativa”. “Es el proceso o conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información relevante para medir o describir cualquier faceta de la realidad educativa, y sobre esta descripción formular un juicio de valor por su comparación con un criterio o patrón, todo ello como base para tomar decisiones”.

Funciones de la evaluación según G. Labarrere y G. Valdivia (2009: 97)

**Función instructiva:** las distintas actividades de evaluación constituyen valiosas experiencias de aprendizaje para los alumnos, mediante las mismas, estos infieren qué es lo más importante, de qué manera deben de mostrar sus conocimientos y habilidades y sobre todo, consolidan el contenido de enseñanza apropiado en las distintas clases. Es indiscutible que la función instructiva tiene gran importancia pues contribuye al perfeccionamiento de los conocimientos.

**Función educativa:** esta función expresa la relación de la evaluación con las motivaciones de los estudiantes hacia el estudio. El conocimiento

por parte de los alumnos de los resultados de la evaluación, coadyuva a que estos puedan trazarse una estrategia para erradicar las deficiencias, sirve de estímulo y a la vez posibilita una participación más consciente en el proceso de enseñanza.

**Función de diagnóstico:** la función de diagnóstico permite el análisis de las causas que incidieron en las deficiencias detectadas en la evaluación. Estos resultados deben servir para que el profesor se formule múltiples interrogantes en relación con las causas de los problemas que se hicieron manifiesto. Todo profesor, después de un proceso evaluativo, debe pensar en las decisiones que debe tomar con respecto a los objetivos que no han sido alcanzados por los alumnos, lo cual demostró la prueba o examen, y debe pensar también en los cambios que introducirá en su modo de actuar o en el de sus alumnos. La práctica, lamentablemente, muestra que a esto el profesor, por regla general, no le concede gran atención, pues considera que los bajos resultados se deben solo a la falta de estudio de los alumnos; resuelve el problema exhortándolos a que estudien, y continúa el desarrollo de la asignatura como si los resultados fuesen solo un problema de los alumnos. Para los profesores que actúan de esta manera, la evaluación no tiene función diagnóstica ni contribuye al perfeccionamiento de la enseñanza que imparte.

**Función de desarrollo:** la evaluación debe contribuir al desarrollo intelectual, moral, político e ideológico de los alumnos. Esto exige que los aspectos incluidos en las pruebas y los exámenes tengan en

cuenta el desarrollo del pensamiento independiente y creador de los alumnos y de sus convicciones cuestión importante pero que todavía en el plano teórico y práctico es poco conocida, la cual requiere, por tal motivo, la realización de investigaciones en relación con esta función.

**Función de control:** esta función va más allá del trabajo del profesor en su clase, pues no se trata solamente de recibir información y actuar conscientemente dentro de los límites de su enseñanza. De lo que se trata es de poner esta información en función de establecer estrategias más amplias por parte de los organismos estatales, para conocer la eficiencia del sistema de enseñanza y educación. Entran en juego no solo el análisis de una asignatura, sino también del Plan de Estudio y hasta el del perfil del especialista, como en el caso de los centros de enseñanza superior.

Funciones de la evaluación Castro.

**Función pedagógica:** la función pedagógica es la rectora y se caracteriza por producir tres efectos importantes: efecto instructivo, efecto educativo y efecto de resonancia.

Resonancia es el reflejo objetivo o distorsionado de los efectos instructivos y educativos como parte de todo efecto parte de un nexo causal, existen dificultades que afectan este efecto:

- Estudiar para aprobar.
- El promocionismo como indicador de calidad.
- Las exigencias de los padres a los hijos con altas calificaciones, sin tener en cuenta que realmente saben y qué desarrollo han alcanzado.
- El promocionismo apunta hacia el facilismo, el fraude, el paternalismo y la doble moral.

**Función innovadora:** Función innovadora implica que la evaluación no solo debe medir conocimientos o dominio, sino que debe dar espacio para propiciar la duda constante, la necesidad de verificar las propias respuestas.

Esta se evidencia:

- El promocionismo apunta hacia el facilismo, el fraude, el paternalismo y la doble moral.
- El alumno, con sus palabras, enriquece el contenido.
- El alumno elabora un nuevo problema.
- El alumno ofrece la lógica para solucionar el problema y se pide encontrar otras.

**Función de control:** El control es la función que permite planificar, recepcionar y calificar la información acerca de las transformaciones que tiene el educando tanto por etapas como en los resultados, así como sobre la efectividad del sistema didáctico y



la estrategia pedagógica empleada.

CONTROL			
Forma	Frecuencia	Método	Objetivo
Verbal	Inicial	Tests	Obtener información
No-verbal	Procesal	Pruebas	Reactiva, activa, proactiva
Práctica	Resultado	Cuestionario, juegos, etc.	

CLASIFICACIÓN DEL CONTROL					
Objetivos	Sujetos	Inmediatez	Frecuencia	Normas	Formas de cooperación
Diagnóstico	Interno	Directo	Diagnóstico	Normativa	Individual
Formativo	Externo	Indirecto	Proceso	Criterial	Por equipo
Aditivo			Final	Conductual	Frontal

Aspectos a tener en cuenta para seleccionar el control:

1. Los objetivos de control.
2. El lugar de ese control en la estrategia evaluativa.
3. El desarrollo de la independencia alcanzada, así como otras dependencias individuales.
4. Condiciones y maestrías del docente.

Hasta aquí una breve referencia de una serie de funciones de la evaluación aportada por diferentes autores, que independientemente que emplean diferentes denominaciones no entran en contradicción

y de una u otra forma están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2.2. La evaluación del aprendizaje en contexto universitario. Sus características**

La evaluación del aprendizaje es un proceso consustancial al desarrollo del proceso docente educativo. Tiene como propósito comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos formulados en los planes y programas de estudio de la educación superior, mediante la valoración de los conocimientos y habilidades que los estudiantes van adquiriendo y desarrollando; así como, por la conducta que manifiestan en el proceso docente educativo. Constituye, a su vez, una vía para la retroalimentación y la regulación de dicho proceso.

La evaluación del aprendizaje le permite al profesor indagar sobre el grado de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en su proceso de formación, así como la capacidad que poseen para aplicar los contenidos en la resolución de problemas de la profesión. Le brindará información oportuna y confiable para descubrir aquellos elementos de su práctica que interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que pueda reflexionar en torno a estos para mejorarlos y reorientarlos permanentemente.

La evaluación del aprendizaje en la educación superior tiene un carácter continuo, cualitativo e

integrador; y debe estar basada, fundamentalmente, en el desempeño del estudiante durante el proceso de aprendizaje-aprendizaje. Se debe desarrollar de manera dinámica, en que no solo evalúe el profesor, sino que se propicie la participación de los estudiantes mediante la evaluación grupal y la autoevaluación, logrando un ambiente comunicativo en este proceso. La evaluación del aprendizaje puede incluir aspectos teóricos y prácticos vinculados a ejercicios integradores; así como, contenidos de carácter académico, laboral e investigativo.

La evaluación del aprendizaje se estructura de forma frecuente, parcial, final y de culminación de los estudios, en correspondencia con el grado de sistematización de los objetivos a lograr por los estudiantes en cada momento del proceso. Estas formas de conjunto, caracterizan a la evaluación como un sistema.

En correspondencia con su carácter continuo, cualitativo, integrador y basado fundamentalmente en el desempeño del estudiante, la tendencia que debe predominar en el sistema de evaluación es a que el peso fundamental de la misma descansa en las actividades evaluativas frecuentes y parciales, así como en evaluaciones finales de carácter integrador.

La evaluación frecuente tiene como propósito fundamental comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos específicos en la ejecución del proceso docente educativo, mediante la valoración del trabajo de los estudiantes en todas las formas organizativas del proceso.

Los tipos de evaluación frecuente a utilizar, por su gran versatilidad, se definen por el profesor, para cada asignatura. Los tipos más utilizados son: la observación del trabajo de los estudiantes, las preguntas orales y escritas, las discusiones grupales, entre otros. En sus diversas formas: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, metaevaluación y paraevaluación.

**Autoevaluación:** “(...) manifestación del estado metacognitivo que depende de las posibilidades metacognitivas del sujeto y que le permite valorar aquello que aprendió y cómo lo aprendió, así como analizar los criterios acerca de la calidad de su ejecución y de los aspectos que debe superar o retomar como experiencia en otras condiciones de aprendizaje”. (A. Labarrere, citado por H. Feria, 2004)

**Autoevaluación:** “Forma evaluativa desarrollada por el sujeto de aprendizaje sobre el proceso y el resultado de su propia actividad, lo cual incrementa el valor educativo de dicho proceso y el nivel de compromiso de los implicados en él”. (H. Feria, 2004)

**Autoevaluación:** “... fase más cualitativa que se da a través de la reflexión personal o participativa para describir o valorar la realidad propia o institucional. Puede hacerse a través de cuestionarios de autoevaluación, autoinformes, materiales para autoestudio”. (E. Porrás, citado por D. Quiñones, 2007).

**Coevaluación:** “Disposición en la cual los alumnos consideran la cantidad, nivel, valor, calidad o éxito de

los resultados del aprendizaje de sus coetáneos, con la utilización de escalas diferenciadas de valores. Es una vía para socializar lo aprendido, aprender a valorar hasta dónde han llegado él y su compañero, y ofrecer la ayuda necesaria en el momento oportuno". (G. Jiménez, citado por D. Quiñones, 2007)

**Metaevaluación:** mirada hacia el proceso; no hacia el resultado. Evita lo que generalmente sucede: que solo se premia la ejecución, sin tener en cuenta la reflexión.

**Paraevaluación:** evaluación de la evaluación y sus instrumentos.

La evaluación frecuente, al apoyarse en el desempeño del estudiante durante la actividad docente, resulta la de mayor significación en el proceso de aprendizaje. Será utilizada para valorar sistemáticamente la efectividad de la autopreparación de los estudiantes, como forma de retroalimentación para ambos; y así tomar a tiempo las medidas necesarias. Por sus características, esta forma de evaluación constituye un elemento esencial de la evaluación del aprendizaje, particularmente en la modalidad semipresencial.

La evaluación parcial tiene como propósito fundamental comprobar el logro de los objetivos particulares de uno o varios temas y de unidades didácticas. Los tipos fundamentales son:

- La prueba parcial.
- El trabajo extraclase.
- El encuentro comprobatorio.

El contenido de las evaluaciones parciales debe estar orientado a valorar, en diferentes momentos del proceso docente, las posibilidades de cada estudiante de aplicar los conocimientos adquiridos en la solución de problemas.

Se pueden utilizar otros tipos de evaluación parcial que convengan a los propósitos y funciones de esta evaluación. El decano está facultado para aprobar la utilización de tipos de evaluación parcial no contemplados en este artículo, siempre que sea necesario por las características de la asignatura.

La prueba parcial es el tipo de evaluación parcial que comprueba objetivos relacionados con uno o varios temas o unidades didácticas de la asignatura, pudiendo integrar contenidos recibidos en otras asignaturas. Se realiza durante una actividad docente, en correspondencia con los objetivos seleccionados para evaluar.

El trabajo extraclase es el tipo de evaluación parcial que comprueba, fundamentalmente, objetivos relacionados con uno o varios temas o unidades didácticas de la asignatura, la práctica laboral o el trabajo científico de los estudiantes. Este trabajo puede integrar contenidos recibidos en otras asignaturas. Se realizará individualmente por el estudiante en el tiempo de autopreparación, y será

comprobado por el profesor en la forma que considere más conveniente.

El encuentro comprobatorio es el tipo de evaluación parcial que se utilizará para comprobar los conocimientos y las habilidades que los estudiantes demostraron no dominar en evaluaciones frecuentes o parciales realizadas. Se empleará cuando se requiera emitir un juicio de valor sobre el aprovechamiento docente del estudiante en un momento determinado del período docente. Además de verificar el aprendizaje, permite discutir y analizar las dificultades fundamentales que presenta el estudiante y dar las orientaciones correspondientes. El profesor decidirá cuáles estudiantes realizarán esta evaluación, en dependencia de los resultados docentes alcanzados con anterioridad.

La evaluación final tiene como propósito fundamental comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos generales de una asignatura o disciplina. Sus tipos fundamentales son los siguientes:

**El examen final:** es un tipo de evaluación final que comprueba los objetivos generales de las asignaturas o disciplinas. Evaluará, fundamentalmente, los conocimientos y las habilidades adquiridos por el estudiante, y su capacidad para integrarlos, sistematizarlos, aplicarlos y generalizarlos.

En dependencia del modo en que se realice, el examen final, igualmente puede contribuir a comprobar en qué medida los estudiantes han

incorporado a su conducta los valores precisados en los objetivos generales de la asignatura o disciplina.

La tendencia que debe predominar en los exámenes finales en su carácter integrador, de modo que puedan evaluar objetivos generales de varias de las asignaturas o disciplinas que se imparten en un determinado periodo lectivo. En correspondencia con ello deben disminuir los exámenes tradicionales por asignaturas.

**La defensa del trabajo de curso:** es el tipo de evaluación final que comprueba el grado de cumplimiento, por cada estudiante, de los objetivos propuestos para este tipo de trabajo investigativo, según esté asociado a los formulados en las asignaturas, las disciplinas o el año académico en cuestión.

Los trabajos de curso deben igualmente manifestar la tendencia a integrar contenidos de todas o algunas de las asignaturas o disciplinas que se imparten en un determinado periodo lectivo. La evaluación final de la práctica laboral comprueba el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos para esta forma organizativa del proceso docente educativo y se realizará de acuerdo con las características de cada carrera, en correspondencia con lo establecido en el plan de estudios.

La tendencia que debe predominar en la evaluación final debe ser su carácter integrador, de modo que respondan a objetivos del año o del período lectivo



que corresponda. La evaluación de la culminación de los estudios comprueba los objetivos generales del plan de estudio. Los tipos de evaluación que pueden utilizarse son:

- **El examen estatal / (examen final en Venezuela)** es un tipo de evaluación de la culminación de los estudios que tiene como propósito comprobar el grado de dominio que posee el estudiante de los objetivos generales de la carrera, mediante ejercicios evaluativos directamente relacionados con los modos de actuación de la profesión. En correspondencia con ello, los estudiantes deberán conocer con suficiente antelación los ejercicios que deberán desarrollar durante el examen estatal, de modo que puedan prepararse adecuadamente para el mismo.

- **La defensa del trabajo de diploma** es un tipo de evaluación de la culminación de los estudios cuyo objetivo es comprobar el grado de dominio de los estudiantes de los objetivos generales de la carrera, mediante la solución, con independencia y creatividad, de un problema propio de la profesión, utilizando la metodología de la investigación científica.

### **2.3. La actividad de los alumnos en el proceso de evaluación**

El cumplimiento de las funciones instructiva, educativa, de diagnóstico y de desarrollo depende fundamentalmente de dos cuestiones: primero, de la consideración por parte del profesor del control

como parte inherente del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como un elemento aislado, el cual se introduce en ciertos momentos; y segundo, de que tenga en cuenta que el alumno debe ser un integrante activo del propio control.

El primer aspecto demanda que el control sea incluido dentro de la planificación del sistema de clases, de modo que el profesor tenga ideas precisas en cuanto a qué controlar y cómo realizar el control. Muchas veces esto no es objetivo de la atención del profesor, lo cual trae como consecuencia la elaboración de controles estereotipados y mecanicistas que no pueden reflejar lo que verdaderamente ocurrió en el desarrollo del proceso.

Lo segundo, es decir, que el alumno sea un elemento activo dentro del propio proceso de control, es consecuencia de lo expresado, por cuanto si el profesor considera que el control es parte inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el alumno no solo es objeto, sino también sujeto de la educación y por consecuencia de la evaluación, dará oportunidad para que este realice el control de su propia actividad.

La actividad de los alumnos en el proceso de control se puede manifestar mediante dos formas básicas: el control de los resultados, considerado como la simple información de los resultados de la tarea realizada. Mera reproducción o producción de los contenidos impartidos, sin identificar las causas del error por parte del profesor.

La segunda forma es el denominado control del proceso. Este tipo de participación de los alumnos en el proceso de control, tiene la ventaja de que posibilita que los alumnos obtengan información de la etapa o momento de la asimilación de los conocimientos en que se produjeron los errores. Esta forma de retroalimentación es la que mejor contribuye a la consolidación de los conocimientos y en esto radica el valor de semejantes formas de control.

El control del proceso requiere que el profesor ofrezca a los alumnos un patrón o modelo de todo el proceso de la actividad. El profesor debe plantearle al estudiante los distintos aspectos o ideas que entran en la respuesta a determinada pregunta. De esta manera puede localizar en que parte del proceso el alumno cometió el error y establecer qué hay que hacer para rectificarlo.

Un elemento importante del proceso docente-educativo es la evaluación que controla sus resultados y sirve de guía para su dirección. El sistema de evaluación permite conocer, oportunamente, los problemas del aprendizaje para que maestros y alumnos adopten las medidas remediales que sean necesarias.

Para que este planteamiento se convierta en guía para el trabajo metodológico, es necesario que el profesor tenga en cuenta lo siguiente: que la evaluación de los conocimientos, las habilidades y los hábitos cumpla una serie de funciones, las cuales están estrechamente relacionadas y cuyo

conocimiento por parte del profesor constituye una de las premisas para efectuar de manera consciente la dirección de la enseñanza.

La evaluación es un proceso en el que debe existir un equilibrio adecuado entre sus distintas formas: frecuente, parcial y final, de modo que cada una de ellas refleje su esencia y objetivos y a la vez como sistema, aseguren el control del grado de cumplimiento de los objetivos de todo el programa.

Para que este planteamiento se convierta en guía para el trabajo metodológico, es necesario que el profesor tenga en cuenta lo siguiente: que la evaluación de los conocimientos, las habilidades y los hábitos cumpla una serie de funciones, las cuales están estrechamente relacionadas y cuyo conocimiento por parte del profesor constituye una de las premisas para efectuar de manera consciente la dirección de la enseñanza.

La evaluación es un proceso en el que debe existir un equilibrio adecuado entre sus distintas formas: frecuente, parcial y final, de modo que cada una de ellas refleje su esencia y objetivos y a la vez como sistema, aseguren el control del grado de cumplimiento de los objetivos de todo el programa.

Para que este planteamiento se convierta en guía para el trabajo metodológico, es necesario que el profesor tenga en cuenta lo siguiente: que la evaluación de los conocimientos, las habilidades y los hábitos cumpla una serie de funciones, las cuales están estrechamente relacionadas y cuyo

conocimiento por parte del profesor constituye una de las premisas para efectuar de manera consciente la dirección de la enseñanza.

La evaluación es un proceso en el que debe existir un equilibrio adecuado entre sus distintas formas: frecuente, parcial y final, de modo que cada una de ellas refleje su esencia y objetivos y a la vez como sistema, aseguren el control del grado de cumplimiento de los objetivos de todo el programa.

Por último, una concepción correcta de la evaluación de los conocimientos, las habilidades y los hábitos solo es posible sobre la base del reconocimiento de la existencia de la relación objetivos-contenido-evaluación; no tener esto en cuenta limita considerablemente la función de dirección del profesor.

## **2.4. Evaluación Curricular**

La evaluación educativa para su estudio puede ser analizada en cuatro dimensiones fundamentales: evaluación del aprendizaje (alumnos), evaluación docente (maestros), evaluación del currículo (macro, meso y micro-diseño) y la evaluación institucional (de la entidad docente en su conjunto), que por su complejidad e integralidad incluye a las anteriores.

En el presente acápite se profundizará en la evaluación curricular. La misma según L. D. Hainaut, "(...) ha sido el aspecto más descuidado de los estudios sobre currículo".

Por tanto la evaluación del currículo incluye:

- evaluación del diseño curricular;
- evaluación de la implementación o puesta en práctica de dicho currículo (Validación);
- metaevaluación en el currículo, es decir, la evaluación de la evaluación que se realiza en el currículo de referencia.

Es significativo señalar que la validación del currículo es una parte de su evaluación y se refiere al carácter adecuado del diseño curricular en relación con su puesta en práctica. Dicho proceso se puede realizar través del trabajo metodológico (que se realiza en la escuela, lo que no excluye la utilización de métodos y técnicas de investigación), mientras que para llegar a la evaluación integral del currículo solo se lleva a cabo mediante la investigación pedagógica.

Es importante significar que la evaluación es parte integrante del currículo. De ahí que el proceso de evaluación de los distintos componentes del currículo debe ser previsto, concebido y englobado en el currículo mismo y no ser tratado como una actividad separada.

Para la evaluación de modelo curricular es necesario considerar los parámetros: la pertinencia, la sistematicidad, la trascendencia, eficiencia, eficacia, efecto, calidad y excelencia.

La pertinencia formativa del plan de estudio y de los programas evalúa la relación de la institución docente

con la sociedad, dada por la correspondencia que debe de existir entre problema-objeto-objetivo del modelo curricular.

La sistematicidad evalúa el grado de correspondencia entre los problemas, los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios y las formas; o sea la ejecución del proceso mismo desde los problemas y propósitos de formación del programa hasta las tareas que desarrolla cada grupo en las tareas que se llevan a cabo dentro del aula.

La trascendencia evalúa la medida en que los resultados del modelo curricular logran mayor difusión en diferentes áreas del desarrollo científico, cultural, tecnológico y social.

La eficiencia educativa, la obtención de elevados resultados, según las normas, escalas o estándares, previamente convenidos y aceptados por la comunidad social, docente y científica, con la utilización del mínimo de recursos económicos y humanos. Esta se caracteriza por un conjunto de relaciones entre las que sobresalen: insumo/logros, ingresos/egreso y esfuerzos realizados/objetivos alcanzados.

La determinación de la eficiencia es condición necesaria para cualquier evaluación. Sin embargo, no es suficiente, en tanto no profundiza en la eficacia y efectos educativos.

La eficacia educativa expresa con qué calidad se ha obtenido los objetivos, en qué forma se ha desarrollado el proceso y califica los resultados de la educación y la autoeducación, dirigidos al proceso

del efecto recíproco en lo social y personal. Esta se caracteriza por las relaciones esenciales entre: fenómeno/esencia, causas/efectos, problema/solución y cantidad/calidad.

Por tanto, los efectos educativos sobre los sujetos interactivos constituyen la síntesis de las interacciones dialécticas entre la eficiencia y la eficacia. El efecto educativo expresa la realización en el sujeto, el rasgo logrado, la naturaleza de la transformación alcanzada, su duración en relación con la interiorización de determinados valores y la manifestación de estos en cualidades, que a su vez se exteriorizan a través de la actividad y la comunicación. Este se caracteriza el efecto por las relaciones sujeto/sujeto, sujeto/objeto y enseñanza/aprendizaje.

Es significativo acotar que la calidad educativa constituye la síntesis de las interacciones dialécticas entre eficacia y efecto educativo. La misma se refiere al logro de una educación, que no solo permita la adaptación y reproducción social, sino la transformación de la sociedad, hacia formas mejores, superiores; que promueva una formación multilateral en todas las esferas de la vida: física, intelectual y moral.

Por tanto, la calidad educativa implica, diseñar, desplegar, evaluar y perfeccionar un nuevo currículo, más vinculado a las necesidades y demandas de la sociedad y del hombre. La misma puede expresarse en uno u otro componente o proceso curricular (diseño, proceso y evaluación del currículo).



Sin embargo, excelencia educativa constituye la síntesis de las interacciones dialécticas entre: pertinencia formativa, sistematicidad, trascendencia, eficiencia educativa, eficacia educativa, efecto educativo y calidad educativa.

La “excelencia educativa, es la calidad superior de la educación, alcanzada integralmente. La misma se refleja la calidad alcanzada en: estudiantes, los docentes, el plan de estudio, los programas, la ejecución del proceso desde los problemas y propósitos de formación para el desarrollo científico, cultural, tecnológico y social, el entorno, los servicios, satisfacción de las necesidades sociales, la genérica, el liderazgo, lo que se expresa y concreta en un proceso curricular consecuente.

El proceso docente-educativo es de excelencia si se valida y evalúa integralmente el currículo, si permite a los estudiantes el desarrollo pleno de sus capacidades intelectuales y del pensamiento, si potencia el desarrollo armónico y multilateral de su personalidad, si contribuye a la formación de unidades subjetivas del desarrollo, si potencia la creación y recreación, si posibilita aportar soluciones de manera consciente a los problemas sociales y a los suyos personales; y a la vez, formar valores, sentimientos y con ello convicciones necesarias que lo preparen mediante, durante y para la vida; en la que se les permita participar grupal y activamente en el desarrollo ascendente de la sociedad, que lo hacen un miembro pleno y feliz de ella.

## Evaluación de la calidad y la excelencia del currículo

La evaluación curricular debe considerar, al menos, tres elementos o aspectos generales:

a) Las finalidades, metas u objetivos del nivel organizacional o de sistematicidad. (Bloom, Tayler, Lafourcade, Hainaut, Gagne, Guilford y otros).

b. La información necesaria y de confiabilidad suficiente para permitir la toma de decisiones (I. Combbach, Stufflebeam, McDonald y otros).

c. La esencia política, lo que se basa en el hecho de que todo currículo es el resultado de una determinada política educativa, cuyos objetivos tienen su origen en una derivación gradual, iniciada desde las necesidades sociales y fines de la educación, por tanto al evaluar el currículo, se evalúan partes, de dicha política educativa.

Otro aspecto del carácter político, está dado por el hecho de que el evaluador al obtener la información e incidir en la toma de decisiones, adquiere un poder, cuyo ejercicio debe apoyar el logro de la política educativa.

Al evaluar el currículo es necesario considerar el nivel organizacional o de sistematicidad de que se trate, lo que está condicionado por el plano o dimensión del diseño curricular: así pueden considerarse los planos macro, meso y microcurricular.

Todo currículo tiene implícito un valor intrínseco dado por la calidad del plan o programa de que se trate, a partir de lo cual se puede considerar que un programa es estructuralmente adecuado (tiene todos los componentes establecidos, responde a las finalidades o metas para los que fue concebido, se ajusta a las normas de aplicabilidad en determinadas condiciones, etc.).

En el currículo se debe buscar también su valor instrumental, es decir indagar acerca de qué competencias, habilidades permite desarrollar, cómo considera el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, de sus modos de actuación en los diferentes contextos.

El valor instrumental del currículo carecería de sentido fuera del contexto de la educación integral de la personalidad de los estudiantes, por lo que hay que profundizar no solo en el componente cognitivo-instrumental, sino además en su valor motivacional, afectivo y actitudinal.

Al evaluar un currículo es necesario tener en cuenta los siguientes parámetros generales: la utilidad, la factibilidad, la adecuación, la precisión y la validez.

Según Lewy, 1979, citado por Hainaut "(...) la mayor preocupación de los evaluadores de programas es determinar el "éxito total del programa", aunque puede limitarse a una de sus partes".

Al evaluar el currículo en su totalidad es pertinente tener en cuenta la experiencia acumulada durante la aplicación y validación de diferentes modelos de evaluación curricular, en tal sentido han resistido las más disímiles pruebas y el paso del tiempo los siguientes criterios:

a) Coherencia. Referida a la correspondencia del programa con las finalidades u objetivos para los que fue elaborado.

b) Jerarquización. Ubicación en los procesos curriculares, del plano de ejecución, macro, meso o microdiseño, así como orientación en la red curricular (relaciones horizontales y verticales).

c) Adecuación psicopedagógica. Referida a la correspondencia con las características de los estudiantes, niveles de desarrollo, nivel de partida, intereses y motivos.

d) Validez temporal. Determinación del tiempo que se previó para un despliegue y validación.

e) Accesibilidad o aplicabilidad. Referida a las condiciones para su aplicación exitosa, en lo que sobresale por su importancia la preparación de los docentes, la base material de estudio y los recursos financieros.

f) Aceptabilidad afectiva. Si el currículo responde a las necesidades de los sujetos interactivos e indirectos, a sus expectativas.

La evaluación, del modelo curricular que se gestiona, se expresa en la relación entre el proceso y su resultado, es decir, entre el estado inicial del proceso, el estado ideal presupuesto, y el estado final a que se arriba. La misma tiene como objetivo la toma de decisiones para cualificar el proceso. Por tanto, debe englobar dos momentos generales:

- La evaluación externa
- La evaluación interna

La evaluación externa constata el grado de aceptación que tiene el egresado, el producto del proceso docente-educativo, del proceso curricular, en el medio social. Para ello son necesarias las indagaciones con aquellos que emplean al egresado y que pueden constatar la calidad de su labor profesional.

La evaluación interna tiene que revelar el grado de excelencia en la ejecución del proceso curricular y de los documentos que registran el proceso planificado.

Los diferentes modelos de evaluación vigentes (Bloom-Tyler, el Modelo descriptivo de R.E. Stake, D. Hamilton y otros, parten de diferentes conceptualizaciones sobre el currículo, pero tienen en común la aspiración de evaluar integralmente el proceso curricular en su conjunto, por lo que no se niegan mutuamente y permitiendo arribar a las concepciones actuales sobre evaluación curricular. No hay una ruptura total entre los modelos, por lo que no es conveniente absolutizarlos.

A partir del análisis de la dinámica de los modelos anteriores, se puede arribar al rasgo común a todos los modelos evaluativos que identifican como objeto de la evaluación curricular a: los objetivos, los procesos, los medios y recursos, y los efectos esperados o resultados de la implementación o despliegue de los diseños.

Otro aspecto común es el reconocimiento explícito o implícito de que el currículo no se puede evaluar con un único enfoque o con un solo método, dada su complejidad y carácter multifactorial.

Entre los métodos utilizados para evaluar los procesos curriculares se señalan y describen:

- La observación
- El método de expertos
- Los cuestionarios
- Encuestas
- Entrevistas
- Método Delphi
- Los Tests.
- Las pruebas o exámenes
- Escalas valorativas
- Método analítico-sintético.

En relación con los métodos, hay que precisar que

si se parte de la concepción de que evaluar el currículo, es investigar el currículo, entonces, son válidos los métodos de investigación pedagógico. Por tanto, serán empleados métodos de nivel teórico, empírico y estadísticos que respondan a las particularidades del contexto, los evaluadores, directivos, entre otros.

La selección de los métodos para la evaluación curricular, como cualquier otra determinación metodológica, debe partir de la relación problema-objetivos- contenido-métodos. Por cuanto, el método tiene que ser contextualizado, en tal sentido, resulta conceptual y metodológicamente importante partir del eje principal de un proceso eminentemente social, pedagógico, dado por la relación entre los sujetos participantes y las condiciones o contextos en que se manifiestan sus relaciones interactivas.

En relación con el currículo, la concepción de validación integral del diseño curricular, proporciona la base de información indispensable para la toma de decisiones y la transformación curricular. El análisis de la información obtenida a partir de la aplicación de los métodos e instrumentos de evaluación permite:

- Colaborar con la institución educativa en relación con el establecimiento de los marcos referenciales para planificar, organizar y controlar el proceso de validación.

- Identificar los elementos que permiten valorar las posibilidades e insuficiencias del diseño curricular y el impacto social de los egresados.

- Fundamentar la toma de decisiones y alternativas de solución de los diferentes problemas del diseño curricular, mediante el proceso de validación.

En relación con el currículo es necesario prestar atención a tres aspectos esenciales: el Modelo o Perfil del egresado, el Plan de Estudio y los Programas de las Disciplinas y las Asignaturas, en tal sentido resulta necesario recoger los criterios de los estudiantes, de los docente, de los usuarios, de grupos de expertos constituidos al efecto.

## **2.5. El diagnóstico del aprendizaje. Conceptualización y taxonomía**

Al abordar un tema de corte pedagógico, dirigido fundamentalmente, a los maestros y profesores, y en los inicios de un nuevo milenio, es necesario hacer alusión al Documento Principal de Trabajo preparado por la UNESCO, para la quinta reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, celebrada en Santiago de Chile en el 1995, con la asistencia del Ministro de Educación cubano, elegido como uno de los vicepresidentes de dicha cita, se plantea como uno de los acuerdos tomados, elaborar entre todos los miembros una Estrategia Educativa Integrada; como parte de los siete objetivos estratégicos, se refiere al de apoyar a la profesionalización de los educadores, para lo cual se deberá tener en cuenta dentro del sistema de acciones, las siguientes:



- Modificar el acento tradicionalmente puesto en el Proceso de Enseñanza, por un nuevo acento en los aprendizajes.

- Del rol de transmisor de información, al de atender los problemas de aprendizaje de cada alumno.

- Favorecer un mayor protagonismo de los alumnos en sus propios aprendizajes.

- Interpretar las razones que operan como obstáculos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

- Prescribir y administrar los tratamientos adecuados a los problemas de aprendizaje.

- Enfatizar en la evaluación y organización de tratamientos diferenciales..

- Favorecer las vías de:

1. Empleo de materiales de autoaprendizajes.

2. Rescate de los aprendizajes previos.

3. Búsqueda autónoma de información.

4. Conversión de las experiencias cotidianas en instancias de aprendizajes

5. Generación de aprendizajes basados en procesos auto-asumidos de investigación, entre otras vías.

Indiscutiblemente que la puesta en práctica de este objetivo estratégico para lograr la profesionalización

de los educadores, de hecho les permitirá estar preparados para resolver muchos de los problemas profesionales a los cuales deberá enfrentarse durante su práctica educativa, similares a los que señalamos a continuación:

- ¿Cómo formar en el contexto social actual personalidades con los valores a que aspiramos?
  - ¿Cómo desde las experiencias pedagógicas del pasado, interpretar el presente y proyectar el futuro?
  - ¿Cómo atender las diferencias individuales desde el contexto grupal?
  - ¿Cómo atender la diversidad de los aprendizajes desde las metodologías generales?
  - ¿Cómo favorecer la salud de los alumnos a partir de la organización y ejecución de las actividades del proceso pedagógico?
  - ¿Cómo enseñar de manera que el alumno aprenda mediante un aprendizaje significativo, desarrollador, creativo o interdisciplinar?
  - ¿Cómo dirigir el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje manteniendo una disciplina adecuada, basada en el respeto mutuo entre profesor-alumno?
  - ¿Cómo lograr una relación adecuada entre todos los componentes del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje?
  - ¿Cómo lograr el desarrollo de la independencia

cognoscitiva en aquellos alumnos donde predomina un aprendizaje lento y memorístico?

- ¿Cómo lograr que los alumnos se motiven por la asignatura que imparto, cuando esta no goza de sus preferencias?
- ¿Cómo lograr el desarrollo de los alumnos con un diseño curricular que no lo facilita realmente?
- ¿Cómo lograr el desarrollo de habilidades en los estudiantes con el sistema de conocimientos de mi asignatura?
- ¿Cómo realizar un diagnóstico pedagógico certero desde el punto de vista integral?

Como parte de las tareas y funciones del profesional de la educación, este deberá aprender a determinar y solucionar aquellos problemas profesionales más acuciantes dentro de su accionar educativo. Parte del éxito en ello estará dado, en gran medida, por la capacidad que tenga para hacer adecuados diagnósticos pedagógicos, de ahí la importancia de esta actividad que actualmente se resignifica y ha tenido dificultades que vale la pena sean motivo de análisis y reflexión en aras de lograr su erradicación.

Contribuir a la capacitación de los profesores en formación en este tema, es el propósito fundamental de este material de estudio, en el que podrás buscar respuestas a:

1. ¿Qué es el Diagnóstico Pedagógico Integral?
2. ¿Para qué se hace el Diagnóstico Pedagógico Integral?

### 3. ¿Cómo se hace el Diagnóstico Pedagógico Integral?

Que el profesor tenga que capacitarse para realizar diagnósticos pedagógicos adecuados, no significa bajo ningún concepto, una tarea extra, sino todo lo contrario, es una actividad inherente a su rol de educador profesional. Recordemos que este rol de educador se expresa a través de dos tareas básicas: la educativa y la instructiva, las que a su vez se expresan en tres funciones específicas: función docente metodológica, función investigativa y función orientadora.

La actividad de diagnosticar está relacionada con ambas tareas y con todas las funciones específicas del maestro, en mayor o menor medida.

La categoría diagnóstico ha sido definida por varios autores y desde diversas perspectivas, así por ejemplo:

Primeramente, debe interesarnos que este término proviene de la palabra griega “diagnosis” que significa conocimiento, pero ¿Conocimiento de qué? Esto último es importante porque está muy extendido el hecho de relacionar al término con el conocimiento de enfermedades, así por ejemplo en el diccionario Aristos plantea: “Conocimiento de los síntomas de una enfermedad”. Diccionario Enciclopédico Labor: “Distinguir e identificar categorías de datos que se obtiene sobre una situación a través de estrategias basadas en un conocimiento previo”. Enciclopedia Larousse: “Labor eminentemente práctica, explorativa, encaminada al conocimiento de la naturaleza de una

situación con el fin de tomar una decisión sobre la misma”. Enciclopedia Larousse: “Se ha de centrar, al menos en aquellos campos donde se detectan necesidades con el fin de tomar una decisión en cuanto a su pronóstico e intervención”. Diccionario de las Ciencias de la Educación, (1983): “Evaluación de una situación dada, juicio emitido sobre un hecho y su conjunto de circunstancias que presupone además una confrontación con la normatividad”.

Por su parte M. L. Nieves (1995) “El diagnóstico no constituye un momento específico inicial del proceso docente educativo sino un proceso que responde al carácter continuo de las necesidades, es decir, una vez que se satisfacen unas necesidades aparecen otras que deben ser satisfechas. Proceso de evaluación-intervención y no puede desarrollarse fuera del marco del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Como se puede apreciar el concepto diagnóstico es una categoría multi-contextual. De ahí, la necesidad de incorporarle adjetivos que lo tipifiquen y restrinjan su campo de acción. En este sentido nos referiremos al pedagógico e integral.

El diagnóstico pedagógico para G. Fernández (1991) “Un proceso que, mediante la aplicación de unas técnicas específicas, permite llegar a un conocimiento más preciso del educando y orientar mejor las actividades de enseñanza aprendizaje...A través de la exploración de la actividad del escolar se intenta comprobar, describir y valorar los progresos del alumno en orden a la consecución de los objetivos educativos”.

J. Pérez (1990) “Actuación técnica profesional realizado con mentalidad científica, esto es con rigor, encaminado a conocer a los educandos y a su ambiente para facilitar una actuación pedagógica eficaz en pro de la excelencia”.

En esta definición se precisa:

- ¿Cómo debe realizarse esta actuación? (con mentalidad científica)
- ¿Con qué fin? (objetivos): Conocer a los educandos.
- ¿A quién? (objeto): Los educandos y su ambiente.
- Para qué (finalidad): favorecer la excelencia personal (aspectos formativos e instructivos).

A partir del breve análisis de esta definición, nos aproximamos a una definición de Diagnóstico Pedagógico Integral al considerarlo como un “proceso que permite conocer la realidad educativa, con el objetivo primordial de pronosticar y potenciar el cambio educativo a través de un accionar que abarque, como un todo, diferentes aristas del objeto a modificar.” (González Soca)

Si bien el Diagnóstico Pedagógico Integral se encuentra entre aquellos temas de los que más se habla en el ámbito educacional contemporáneo, desdichadamente, como se planteó con anterioridad, persisten muchas incongruencias y limitaciones a partir de su propia denominación y su correspondiente puesta en práctica, nos referimos a:

- No se tiene como un proceso, mucho menos continuo y sistemático.
- Se identifica con la caracterización, como si ambos fuesen lo mismo.
- No se considera que, en sí mismo, contemple una caracterización, un pronóstico o predicción del cambio, mucho menos la proyección de acciones o estrategia para obtener el cambio esperado.
- Lejos de considerarlo con un carácter holístico o totalizador, se hace atomísticamente, como si el objeto o fenómeno motivo de investigación fuese estudiado por pedacitos y no como una unidad, como un todo que posee varias partes.

La práctica nos ha demostrado que de no tener claro ¿Qué es el diagnóstico?, tampoco podría tener claridad ¿Para qué se hace el mismo?

### ¿Para qué se hace el **Diagnóstico Pedagógico Integral**?

“El diagnóstico independientemente del contexto de aplicación (contexto individual, contexto grupal, contexto institucional) se dirige fundamentalmente a identificar, categorizar el fenómeno estudiado, sobre la base de su caracterización general y a ejercer determinada influencia sobre él, con el propósito de lograr su modificación; ya sea desarrollándolo, consolidándolo o transformándolo” Estrechamente relacionado, con los tres contextos de aplicación del diagnóstico, la misma autora de la frase anterior, plantea tres niveles en los que éste pudiera funcionar:

**El macronivel:** Abarca el conocimiento relacionado con la sociedad, instituciones, empresas; todo lo referente a su funcionamiento interno, a su relación con el entorno y a las posibles vías que permiten un desempeño superior. Es un diagnóstico en el contexto institucional; un diagnóstico de las relaciones intergrupales.

**El mesonivel:** comprende el diagnóstico relativo a los grupos sociales que funcionan dentro de determinada organización. Se refiere al diagnóstico intragrupal, al diagnóstico en el contexto del grupo, que trata de brindar un conocimiento del funcionamiento interno del grupo, de los mecanismos que explican ese funcionamiento y las vías para alcanzar niveles superiores.

**El micronivel:** está referido al diagnóstico en el plano individual, al diagnóstico en el contexto de la personalidad. A este nivel la actividad diagnóstica, debe brindar un conocimiento de la personalidad del sujeto, o de alguna de sus partes integrantes, dirigido a detectar y caracterizar sus dificultades y /o potencialidades en determinadas áreas, para transformarlas en desarrollo, en aras del mejoramiento profesional y humano, logrando modos de elevada eficiencia personal y valor social.

Al referirse a la importancia que tiene cada uno de estos niveles plantea que es de vital importancia para los ejecutivos educacionales, debido a que cada uno tiene sus especificidades, por tanto le es inherente una estrategia determinada, los métodos y técnicas a utilizar también adoptan formas diferentes según sea



el caso y además porque los mismos deben responder a determinada concepción teórica de partida.

Responder para qué se hace el diagnóstico nos conduce también a saber cuáles son sus funciones.

### **1. Búsqueda, exploración e identificación.**

Esta ha sido fundamentalmente el atributo que ha caracterizado tradicionalmente a la labor diagnóstica. El diagnóstico ha estado identificado por mucho tiempo, con las tareas de evaluación y la categorización en sentido general. Esta función del diagnóstico no va más allá de la descripción. Por tanto aquí el proceso se dirige solamente al examen fenoménico del objeto de estudio.

### **2. Reguladora-orientadora.**

Se basa fundamentalmente en la toma de decisiones que favorezcan el cambio. Responde a la pregunta ¿Qué hacer para cambiar la realidad?

Esta función está básicamente relacionada con la posibilidad que tiene el diagnóstico de conducir todo el proceso de modificación, sobre la base del establecimiento de un sistema de decisiones, a partir de las estimaciones y el conocimiento de la realidad.

### **3. Interventiva, preventiva y potenciadora.**

El primer objetivo del diagnóstico debe ser mostrar los caminos o vías para modificar el estado actual y transformarlo en interés del desarrollo óptimo de las potencialidades individuales, grupales y /o institucionales, para lograr así el estado deseado. Esta función está dirigida a la posibilidad que brinda el

diagnóstico de elaborar estrategias individuales para cada sujeto, grupo y /o institución en dependencia del perfil singular de sus potencialidades, capacidades y deficiencias.

El cumplimiento de estas tres funciones, y más aún, la estrecha relación entre ellas, constituye un requisito indispensable para que el diagnóstico pedagógico tenga el éxito requerido. Como se expresó con anterioridad, para nadie debe ser un secreto que la mayoría de los diagnósticos que se realizan, se centran fundamentalmente en la primera función, de ahí el carácter limitado, reducido, descriptivo, y pasivo de los mismos, pues a pesar de todo los esfuerzos que se realizan en este orden, esto es lo que refleja la realidad: un diagnóstico con estas características y además engavetado, inoperante, sin llegar a cumplir su objetivo o finalidad.

Al respecto, muy interesante resultan las palabras de la especialista Pérez Matos cuando plantea que “la finalidad del diagnóstico en última instancia, independientemente del contexto de su aplicación, es el conocimiento de su objeto de estudio, en cuanto a sus manifestaciones, las causas de su comportamiento actual y mecanismos explicativos; la posibilidad de pronosticar sus futuras manifestaciones y tendencias, y el establecimiento de vías concretas para el logro de su modificación y/o transformación. Todo ello es posible, si y sólo si, la actividad diagnóstica se dirige acertadamente sobre la base de una estrategia que se caracterice por:

1. Una adecuada planificación, en función de los objetivos previamente establecidos.

2. Una organización que permita la correcta selección de toda la instrumentación, considerando no sólo los objetivos establecidos en la planificación, sino además los objetivos concretos de cada instrumento seleccionado y además considerando, la congruencia entre cada uno de los instrumentos en cuestión y todo el sistema instrumental, con respecto a los objetivos de la planificación efectuada.

3. Una ejecución que respondiendo a tales objetivos permita dar solución al problema diagnóstico.

4. Un control sistemático de todo el proceso y de sus resultados en la medida que se vayan alcanzando, para tener la posibilidad de efectuar los ajustes adecuados en caso necesario. El control incluye la comprobación de la validez de los resultados, asegurando la aplicación en la práctica, del conocimiento obtenido en el contexto específico en que se trabaja, lo que constituye además, una medida del acierto de la predicción.

A tono con lo expuesto anteriormente en el Seminario Nacional para el personal docente dirigido a los maestros, profesores y directivos, de todos los niveles de enseñanza, efectuado en noviembre del 2000, en el tema “Aprendizaje y Diagnóstico”, se plantea:

“Los retos actuales de lograr una mayor eficiencia en el aprendizaje de los escolares, convierten al diagnóstico de la preparación del alumno, en un

elemento clave para diseñar las estrategias a seguir en función del logro de los objetivos planteados.”

En él son claves los elementos siguientes: Estado del Problema. En un momento dado. Con un objetivo. Para su transformación.

“El objetivo es decisivo, pues indica la finalidad del diagnóstico, precisa qué se aspira a lograr, qué para qué se precisa diagnosticar. Se diagnostica para saber el nivel de logros alcanzado, qué precisa ser atendido, modificado, en función del objetivo esperado.”

Así por ejemplo, al inicio del curso, el docente diagnóstica el estado del alumno en el aprendizaje, sus motivos e intereses, las características de su comportamiento, entre otras cosas, con el propósito de caracterizarlo, saber cuál es el nivel de logros alcanzado y trazar una estrategia de trabajo que asegure los logros esperados. Proceso que realizará en diferentes momentos del curso a modo de seguimiento o profundización y que culminará en la entrega pedagógica.”

El diagnóstico del alumno de forma integral se convierte en una necesidad, dado el estrecho vínculo e interdependencia entre los factores cognitivos, afectivos, motivacionales y volitivos.

El diagnóstico del docente, de la escuela, de la familia y de la comunidad, son necesarios, pues con éste puede obtenerse un buen dominio del nivel de logros de los diferentes factores, conocer qué saben, qué saben hacer con éxito, a qué aspiran, cómo viven,

cómo se relacionan, son, entre otros, elementos muy importantes para una acertada dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, de la vida de la escuela, de las relaciones y atención a la familia, de las características y potencialidades de la comunidad.

Ante la pregunta ¿Por qué y para qué es necesario realizar el diagnóstico? En un artículo de la revista Maestros de Perú, 1996, referida fundamentalmente a lo institucional, se destaca la importancia tan versátil que éste tiene porque: Proporciona información indispensable para formular proyectos educativos.

- Facilita la identificación de los problemas y necesidades de la realidad para la formulación del currículo.

- Permite conocer la realidad educativa en sus características esenciales, a la que se puede acceder a través de la observación de sus manifestaciones externas, visibles y fenoménicas.

- Permite identificar y comprender la situación del centro educativo en sus aspectos negativos y positivos. Esto es importante porque provee al equipo responsable, y en general a toda la comunidad, de los datos necesarios para elaborar una estrategia de atención a la problemática educativa.

- Establece la jerarquización de las necesidades y problemas, identifica los diversos factores sociales, económicos, políticos, administrativos, pedagógicos, etc. Y también nos permite conocer cuáles son los recursos disponibles.

- Posibilita ver de una manera crítica los diferentes aspectos de la situación y comprender sus causas.

- Permite identificar tendencias en curso y prever escenarios futuros probables ilustrando sobre las posibilidades del Centro Educativo.

¿Cómo se hace el Diagnóstico Pedagógico Integral?

Penetrar en el cómo hacer un diagnóstico, requiere antes de ejecutarlo, de una premisa teórica importante: el cumplimiento de determinados principios como los que siguen a continuación:

### **Principio de la Finalidad.**

Se refiere a la subordinación del proceso diagnóstico a objetivos y fines concretos, que deben ser claramente definidos y precisados, en tanto ellos determinan las características de todo el proceso. Todos los momentos por los que atraviesa el diagnóstico dependen del establecimiento de los objetivos.

### **Principio del Desarrollo.**

Enfatiza el hecho de que la función principal del diagnóstico consiste en la modificación posterior. El diagnóstico constituye una premisa para trazar las estrategias de desarrollo.

### **Principio de la Continuidad.**

Este principio está estrechamente vinculado al anterior y lo complementa. Supone el paso

de un diagnóstico centrado en la clasificación a un diagnóstico centrado en el desarrollo; de un diagnóstico “puntual”, a un diagnóstico “continuo”.

### **Principio de la relación dialéctica entre la realidad y la posibilidad.**

Significa que el proceso de diagnóstico debe permitir caracterizar lo que el fenómeno estudiado ES y lo que puede LLEGAR A SER, de acuerdo con sus potencialidades, considerando sus debilidades y fortalezas y las posibles influencias positivas y negativas de su entorno. Implica la dialéctica entre lo actual y lo potencial para posibilitar la intervención temprana y oportuna.

### **Principio de la Integralidad.**

Significa que el proceso de diagnóstico, debe basarse en métodos y procedimientos que permitan obtener un conocimiento integral del fenómeno estudiado, con vista a propiciar una visión profunda del mismo.

En la estrategia anteriormente mencionada, por la misma autora, se evidencian algunos elementos que obedecen al cómo hacer un diagnóstico. Estrechamente relacionado con esa estrategia están las etapas o momentos del diagnóstico, que también propone esta especialista, a saber:

### **Definición del proceso.**

Esta constituye la primera etapa y se caracteriza por el esclarecimiento de los objetivos que se persiguen con el proceso, de su proyección futura y de las

bases teóricas y metodológicas sobre las cuales se sustentará todo el proceso. Este es el momento de:

- Delimitar el estado actual, partiendo de la consideración de las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades actuales del fenómeno que se desea estudiar.
- Fijar los objetivos, a partir de la modelación del estado deseado para el fenómeno estudiado.
- Delimitar la estructura del sistema diagnóstico. Esto es; analizar el objeto de estudio con un enfoque de sistema, para detectar dónde nos estamos moviendo; si en la parte o en el todo y desde esa posición analizar qué resultados podemos esperar, partiendo de una clara y precisa concepción teórica; entonces establecer el sistema de indicadores, a partir de los cuales se evaluará la existencia del fenómeno estudiado en caso necesario.

Este momento constituye uno de los más difíciles y esenciales para todo el proceso diagnóstico, pues es el momento de reflexión y definición.

### **Planificación y organización del proceso.**

Aquí se determina qué hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo y quién debe hacerlo, tomando en consideración los objetivos previamente establecidos y el análisis previo del estado actual y del estado deseado del objeto de estudio.

Su contenido fundamental es pues, la delimitación



de los medios, vías y maneras de llevar a cabo el diagnóstico.

Comprende la selección de los métodos, técnicas y procedimientos diagnósticos para la exploración y evaluación del objeto de estudio, sobre la base del marco teórico asumido y la proyección de la estrategia operativa, considerando la dimensión temporal, la participación y rol de los especialistas en la investigación y el manejo de la posterior información y resultados que se obtengan.

### **Aplicación del sistema diagnóstico.**

Este momento implica la puesta en práctica, del aparato instrumental seleccionado con vista a asegurar el estado cognitivo del objeto de estudio, a partir de la exploración, recolección y procesamiento inicial de la información. En esta etapa se da la posibilidad de generar nuevas hipótesis diagnósticas u operativas, a partir de los niveles primarios de procesamiento de la información, que pueden modificar la etapa anterior o introducir variantes en su proyección inicial.

### **Formulación diagnóstica.**

En este momento se produce todo el procesamiento de la información en sus diferentes niveles de complejidad, sobre la base de la sistematización, integración e interpretación de toda la información obtenida, todo lo cual permite la elaboración del resultado del proceso, en forma de un conocimiento que permita generar conclusiones, sugerencias y la proyección futura de la actividad con vista a la transformación.

De modo que en esta etapa, como culminación de la exploración y evaluación se arriba al diagnóstico propiamente dicho, que permite llegar a conclusiones de diferentes tipos:

- Descriptivas. Permiten caracterizar las manifestaciones más generales y comunes del objeto de estudio.
- Clasificadoras. Posibilita la categorización de los distintos tipos de sujetos, grupo y /o instituciones, o de los indicios encontrados.
- Explicativas. Se centran en las características esenciales y /o significativas del fenómeno estudiado, encontrando la relación causa-efecto.
- Pronósticas. Permiten predecir las particularidades y potencialidades en función del desarrollo, en determinado marco de influencias e interacción.

La evaluación del objeto de estudio, no sólo supone la comprensión de las deficiencias y limitaciones del fenómeno, sino también la distinción de sus potencialidades, capacidades y cualidades positivas con el fin de desarrollarlas y lograr el desempeño eficiente. Esta evaluación supone además, la consideración de las características del entorno en el cual se desenvuelve dicho fenómeno.

### **Modificación de la situación problémica.**

El proceso de diagnóstico no culmina con la evaluación del objeto de estudio y la declaración de la conclusión diagnóstica. Es necesario además, la

elaboración de prescripciones que actúen sobre las causas que generan la situación problémica, en pos de su modificación y el logro del estado deseado.

Este momento por tanto comprende:

- La interacción con el objeto de estudio a través de estrategias pertinentes e individualizadas que permitan la transformación, la elevación a un nivel superior del estado inicial que constituyó el motor impulsor del proceso diagnóstico.
- La elaboración conjunta de un sistema de recomendaciones que garantice la dirección y el establecimiento de vías que propicien el crecimiento y desarrollo del fenómeno estudiado.

Este momento sugiere además la necesidad del seguimiento y control. Esto es; exige la aplicación en la práctica, de los conocimientos obtenidos, con vista a comprobar en dicha práctica la veracidad y la efectividad de las medidas sugeridas y conjuntamente formuladas. Por tanto cabe la posibilidad del reajuste diagnóstico si los resultados obtenidos son disonantes con la actividad práctica; lo que pudiera desencadenar la inicialización de todo el proceso nuevamente, o reconsiderar alguna(s) de su(s) etapa(s)

Importante es señalar, que si bien el control predomina, en esta fase, está presente durante todo el proceso.

Es válido recordar que durante todo el proceso, desde sus momentos iniciales hasta su culminación, el objeto de diagnóstico participa activamente, aportando su experiencia, su disposición, su

conocimiento, sus iniciativas, su consentimiento y propuesta de soluciones, pues el proceso como tal, constituye más que todo una necesidad intrínseca a él mismo, por lo que su implicación en el proceso, favorece el logro de los objetivos propuestos y asegura en un elevado por ciento, merecer la eficiencia en el desempeño de su encargo social.

Como sucede en la mayoría de los casos determinar el qué y el para qué es algo difícil, pero determinar cómo hacer, es mucho más difícil aún. En este sentido muchos son las dificultades y los errores que se cometen cuando se trata de ejecutar un diagnóstico, o sea cómo hacerlo. De una forma u otra a través de lo expresado con anterioridad puede observarse esta realidad que afecta la calidad del Proceso Pedagógico. A continuación un resumen de algunos de los elementos que reflejan esta problemática y que son fruto de nuestra experiencia y de las autoras antes citadas:

El diagnóstico en las instituciones educativas ha estado dirigido, tradicionalmente, a la descripción y caracterización de algunas habilidades y capacidades que son reflejadas en el expediente académico del escolar y en la gran mayoría de las ocasiones, la caracterización que se realiza es el resultado de un registro frío, poco serio y sin rigor científico.

El diagnóstico escolar se reduce a la mera descripción que realiza el profesor, acerca de algunas cuestiones generales que se solicitan en el expediente del alumno y que no exigen mucho más, que de la observación cotidiana del educador, y en

la mayoría de los casos carecen de credibilidad, por haberse realizado sin la debida motivación y preparación para ello.

Para el profesor el diagnóstico se convierte en una tarea más a cumplimentar, algo que se le obliga a hacer, pero que carece de sentido y significado, en sentido general es una actividad mecánica, que no desempeña ningún rol en el aprendizaje del educando. Su falta de cientificidad afecta la influencia positiva que éste debe lograr en los componentes personales del proceso pedagógico. La mayoría de las veces asume la forma de una tarea burocrática.

Para el profesor, por lo general, no está claro lo que significa diagnosticar y tampoco tiene claridad de la importancia que éste tiene para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Cuando se hace un diagnóstico en el micronivel, o sea en el contexto de la personalidad, ésta queda atomizada, al realizarse el análisis por separado o desequilibrado de cada una de las esferas que la conforman y no como la unidad que ésta representa. Así se oye hablar de un diagnóstico ideopolítico, de otro psicopedagógico, de otros de las diferentes asignaturas que tiene que aprender, cuando en realidad toda la información recogida en cada uno de los instrumentos aplicados, vienen a conformar, en última instancia un único diagnóstico, el inherente a la personalidad en cuestión.

Conocer estas y otras de las muchas dificultades que en la actualidad presenta el Diagnóstico Pedagógico Integral, "obliga" al profesional de la educación a

prepararse intensamente para erradicarlas y obtener un diagnóstico de calidad. Ante este imperativo nos preguntamos:

¿Podrán los profesores noveles alcanzar esa meta cuando de planificar, ejecutar, seguir y controlar el diagnóstico se trata?

En este sentido durante la labor desplegada en el curso de formación emergente de profesores integrales de Secundaria Básica, muchos son los estudiantes-profesores que se han acercado con disímiles preocupaciones relacionadas con la forma en que van aprendiendo a dirigir el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Algunos han contado sus satisfacciones, sus logros, otros todo lo contrario, es decir, sus limitaciones e insatisfacciones, por no saber realmente cómo enfrentar determinados asuntos relacionados con el grupo con el que trabaja. Tanto unos como otros han demostrado que poseen una cualidad, entre otras, muy importante para la realización de la profesión de educador, el interés en la ejecución de las tareas básicas y las funciones específicas de un maestro, o lo que es lo mismo, por cumplir eficientemente con el rol profesional, que recién acaban de estrenar.

Así por ejemplo, han confesado algunas inquietudes como las que siguen:

- Conozco como es mi grupo, he aprendido como tratarlos, excepto a un alumno, cuya actitud negativa consigo mismo y con los demás entorpece mi actuación profesional, ¡ya no sé qué hacer con él!

- Tengo un alumno que es excesivamente egocéntrico, indisciplinado, agresivo, irrespetuoso conmigo y con el resto de los que le rodean, en fin, es un verdadero caso difícil, con el cual he tenido que tomar medidas urgentes, pero realmente ya me he dado cuenta de que en el grupo tengo a otros que son tanto o más difíciles que él. Ej. : Poseer el nivel de aprendizaje de un 3er grado.

- Me siento verdaderamente abatido con la mayoría del grupo, hay momentos en que, a pesar de que he preparado una “buena” clase, al menos así lo pienso, no quiero dársela, hasta tanto ellos no cambien de actitud, siento como si todo el esfuerzo que he hecho haya sido en vano, pues ellos no se encuentran interesados ni así les presente una maravilla.

- Conozco a cada uno de mis estudiantes, es lógico que así sea, son muy pocos y es mucho el tiempo que paso junto a ellos ¿Cómo no iba a conocerlos? Ese contacto directo me basta para saber realmente cómo son cada uno de ellos, no necesito nada más.

- Casi las 24 horas del día las paso planificando clases y en contacto directo con los alumnos, sin embargo, no tengo tiempo de indagar con profundidad muchas cosas, como por ejemplo: sus principales motivos, temores, necesidades, problemas, forma en que piensan, habilidades que poseen, conocimientos que han logrado y más aún los que les faltan por lograr, las potencialidades que poseen, sus principales limitaciones o debilidades. ¿De qué manera podría organizar el tiempo para lograrlo? ¿Será esto tan importante como la planificación de la clase?

En sentido general se observa la necesidad que tienen estos profesores de conocer bien a sus alumnos, poder realizar pronósticos adecuados y trazar las estrategias que le faciliten poder transformar, con acciones acertadas, el estado real que no satisface, por un estado deseado, lo que se traduce en pocas palabras: necesidad de poder hacer diagnósticos pedagógicos integrales, con los alumnos de su grupo.

Seguros estamos de que cuando estos profesores se percaten bien de la importancia que tiene para su desempeño profesional, poseer una concepción adecuada del diagnóstico pedagógico integral, redoblarán sus esfuerzos por ejecutar la tarea, paralelamente a las otras que cotidianamente realizan y comprobarán que lejos de ser una tarea más, es tan importante que facilita el resto de las tareas, y le permite ser y hacer feliz a sus alumnos, en mayor medida.

Lo anterior no contradice que tendrá que capacitarse fuertemente para lograr tener éxito, sin desesperarse, pues en la medida que avance en el trabajo, las habilidades para ello se irán desarrollando y perfeccionado poco a poco.

A continuación se ofrece a manera de ejemplo o demostración ¿Cómo hacer un diagnóstico pedagógico integral de la personalidad de un adolescente? (sobre la base de los tres elementos esenciales que conforman al mismo: caracterización, pronóstico y estrategia.

Para iniciar la caracterización se sugieren las técnicas que se ofrecen en el modelo siguiente:



(puedes seleccionar otras, pero recuerda guardar el debido equilibrio entre las dos esferas de la personalidad)

### **DIAGNOSTICO PEDAGÓGICO INTEGRAL:**

I Caracterización.

II Pronóstico.

III Estrategia o plan de acciones de medidas.

<b>TÉCNICAS</b>	<b>TIPO DE INFORMACIÓN QUE PROPORCIONA</b>
Análisis del E.A.E. (EMA-ECI)	Datos generales, salud, aspectos intelectuales (ver guía de instrucciones metodológicas)
Los 10 deseos (EMA)	Aspiraciones, motivaciones, necesidades, temores, etc.
Composición (EMA-ECI)	Idem. al anterior, pero además: expresión escrita, contenido, elaboración personal, creatividad, valores. Etc.
Mi distinción personal (EMA)	Conocimiento de sí, temores, deseos, análisis, relaciones, pensamiento abstracto o concreto, reflexiones.
Encuesta ideopolítica (EMA-ECI)	Intereses, motivaciones, intencionalidad política, cultura política nacional e internacional. Datos generales. Valores.

Test de las diferentes asignaturas (ECI)	Aprendizaje alcanzado en las asignaturas (por su importancia y magnitud deberá aparecer en espacio aparte) (Logros-Limitaciones-Estrategia-Resultado-Seguimiento) desarrollo alcanzado y desarrollo potencial. Atención a las diferencias individuales.
Guía de observación (EMA-ECI)	Expresión oral, comunicación con el profesor y otros alumnos, modales, participación en clase, estado emocional, entre otros.
Cuarto excluido semántico (ECI)	Operaciones lógicas del pensamiento (análisis, síntesis, comparación, generalización...), conceptos, dominio de estrategias del pensamiento.
Escala valorativa (aspectos varios) (EMA-ECI)	Aprendizaje (general, o sea, sí es rápido o lento reproductivo o productivo, creativo) Intereses, independencia, creatividad, relación interpersonal.
Escala valorativa (talentosos) (ECI)	Identificar posibles talentos, desarrollo del pensamiento, flexibilidad, concentración, reflexión, independencia, creatividad, imaginación, autoconocimiento, metacognición, seguridad, perseverancia, curiosidad, vocabulario(riqueza), descubrimiento de problemas, memoria etc.
EMC	ESFERA MOTIVACIONAL AFECTIVA
ECI	ESFERA COGNITIVA INSTRUMENTAL
EAE	EXPEDIENTE ACUMULATIVO DEL ESCOLAR

## **CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LA ALDEA UNESUR**

### **3.1. Fundamentación metodológica para el perfeccionamiento de la evaluación de los estudiantes de la Aldea Unesur**

La formación universitaria es considerada por los autores, una etapa sumamente importante en el desarrollo intelectual de un individuo, debido a que le permite prepararse para el buen cumplimiento en el futuro de un determinado rol dentro de la sociedad. En este nivel superior de educación son muchas las exigencias que el estudiante enfrenta, debido a que en este ciclo es donde adquiere la formación profesional y un gran compromiso por parte de éste ya que depende de él, en gran proporción el buen desempeño en sus estudios universitarios, sin olvidar que la orientación del docente es fundamental en el proceso de aprendizaje. Para que dicho proceso se lleve a cabo deben ejecutarse una serie de estrategias que faciliten su desarrollo y que favorezcan la evaluación del progreso académico en los estudiantes universitarios.

Según el S.E.B (Sistema Educativo Bolivariano 2008) concibe a la evaluación como un proceso sistemático, participativo y reflexivo que permite emitir una valoración sobre el desarrollo de las potencialidades del y la estudiante, para una toma

de decisiones que garantice el logro de los objetivos establecidos en el Currículo Nacional Bolivariano.

De igual manera, Ponjuán (1998: 65) define evaluación como el –“Cálculo para calificar y medir el logro y la forma de satisfacer los objetivos propuestos de un determinado sistema o unidad.” La autora considera que un requerimiento de cualquier actividad es la comprobación de sus resultados y el impacto de estos, lo cual no es posible con éxito si no se evalúan misión, objetivos, estrategias y la implantación de las mismas, teniendo siempre en cuenta las condiciones del entorno.

Cabe destacar que cuando el docente utiliza las diferentes estrategias de enseñanza realiza una evaluación de tipo formativa que le permite observar y determinar la calidad del progreso académico en los estudiantes, del cual se puede decir que en la mayoría de éstos es satisfactorio, ya que algunos evidencian, por medio de sus respuestas y comentarios, comprender los temas en estudio, sin embargo existe otra parte que muestran no estar muy claros con la temática. En cuanto a las evaluaciones de tipo sumativa-cuantitativa el docente utiliza con mayor frecuencia las y los talleres grupales, y algunas veces incluye el uso de los debates grupales, la elaboración de mapas conceptuales y cuadros comparativos.

A pesar de que las estrategias de evaluación son variadas y que la mayor parte de los estudiantes aprueban las evaluaciones, el rendimiento de los estudiantes no es lo suficientemente gratificante,

puesto que el promedio de la sección gira alrededor de 13 puntos, de lo cual se infiere que el progreso académico puede no estar siendo el más óptimo.

De acuerdo con D. Pernaletе (2007:18) las pruebas objetivas deben generar respuestas que propicien la reflexión y la adquisición de nuevos conocimientos más que el uso de la memoria. De modo que todo va depender de la forma en que se aborden las distintas estrategias de evaluación. De esta forma existe la posibilidad que el rendimiento estudiantil en las evaluaciones vaya mejorando considerablemente, ya que se estaría utilizando las estrategias de una manera más favorable para el progreso académico.

Otra de las estrategias de evaluación del docente son las exposiciones, talleres grupales y los debates, todos enmarcados dentro de la concepción del aprendizaje cooperativo, ya que según Fathman y Kessler citado por Trujillo (2002:134) este tipo de aprendizaje puede “(...) contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mejor conocimiento de los conceptos, mejorar la capacidad de resolución de problemas, y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas. En actividades en pequeños grupos, se promueve la atmosfera positiva necesaria para una interacción en el aula satisfactoria”.

Por tanto es de suma importancia el uso de estrategias de evaluación que se apoyen en el aprendizaje cooperativo, ya que facilita el intercambio de información entre los estudiantes, sin olvidar que todos y cada uno tiene una responsabilidad

compartida y esto precisamente es algo que el docente debe enfatizar siempre. A este tipo de estrategias se puede sumar las exposiciones e informes grupales y todas aquellas actividades que requieran de las competencias sociales y cognitivas de los estudiantes; asimismo se recomienda que la utilización de las estrategias de evaluación se varíe constantemente para evitar que algunas se tornen rutinarias.

En cuanto a los mapas conceptuales y cuadros comparativos se recomienda hacer más constante su utilización, ya que este tipo de estrategias favorecen la activación de procesos mentales en los estudiantes, por ejemplo, en el caso de los cuadros comparativos utilizarlos para que éstos establezcan diferencias y semejanzas entre las diferentes teorías lingüísticas. Además sería ventajoso incluir el uso de mapas mentales, ya que éstos “ayudan a organizar la información y la mente forma asociaciones casi instantáneamente (...) y permite escribir sus ideas más rápidamente que utilizando palabras o frases” G. Almea (2008:1).

En síntesis, se recomienda la variación en el modo que son presentadas las estrategias de evaluación que actualmente utiliza el docente y la inclusión de nuevas estrategias de evaluación que resulten motivadoras para los estudiantes, a fin de que la evaluación y el progreso académico sea menos traumático y lo más grato posible para el educando.

Desde este punto de vista se debe recordar

que la evaluación de los aprendizajes “es el proceso científico, racional, sistemático, continuo, integral, acumulativo, cooperativo, de recolección de información significativa, para formar juicios de valor y tomar decisión tanto administrativas como pedagógicas para calificar, promover, valorar progresos y reorientar estrategias”. D. Pernaletе [et al] (2007:02)

Por tal razón es sumamente importante concebir a la evaluación de los aprendizajes como un proceso que requiere del análisis minucioso del progreso académico de los estudiantes, donde se identifique las fortalezas y debilidades que estén incidiendo en el mismo; el docente debe evaluar cuáles estrategias le dan mejores resultados y cuáles no, para regular su uso e incorporación nuevas opciones que innoven y rompan con el ambiente rutinario que suele estacionarse en algunas aulas.

Por otra parte, es importante mencionar que todas las estrategias de evaluación del docente del cual se viene hablando son de tipo unidireccional, que a su vez define A. Alcalá (2009) como: “(...) la apreciación, juicio o valoración del Facilitador del aprendizaje. En función del aprendizaje logrado en la evaluación, el Facilitador, fortalecido con el cúmulo de experiencias en el área del conocimiento que imparte, se compromete a brindar información oportuna, pertinente y fidedigna a los Participantes evaluados sobre la calidad y el nivel del aprendizaje alcanzado y los avances o deficiencias en el mismo, que le permitan reorientar, actualizar, ajustar o

eliminar algunos aspectos del proceso orientación-aprendizaje en el caso de ser esto necesario”

La evaluación unidireccional es imprescindible dentro del proceso de aprendizaje, ya que es mediado por un sujeto (docente) con mayor dominio y experiencia en el área de conocimiento, sin embargo en vista de que estos estudiantes están siendo formados para ser educadores, quizás sea conveniente incorporar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Por tanto, es necesaria la combinación coherente y consecuente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

A. Alcalá (2009) explica que la primera permite la “formación y capacidad para examinar por sí mismo sus propias competencias debilidades y carencias como estudiante y de ser capaz, como individuo, de desarrollar aptitudes para autocriticarse” y la segunda “se refiere a la apreciación que los participantes tienen con respecto al desempeño de uno de sus compañeros durante el proceso de aprendizaje”.

Estos dos tipos de evaluación brindan la oportunidad al estudiante de evaluarse a sí mismos individual y colectivamente, por tanto se da libertad de participar en la supervisión de su propio progreso académico, lo cual puede resultar un elemento motivador para ellos ya que serán tomados en cuenta aún más y en la medida que sean bien orientados por el docente, reflexionarán acerca de su propio desempeño trazándose nuevas metas para mejorarlo. Es pertinente mencionar que estos dos



tipos de evaluación requieren de una madurez por parte de los estudiantes, y este es un proceso que debe ser encaminado por el docente.

El siguiente diseño constituye una vía para contribuir a elevar el proceso de evaluación del aprendizaje en los estudiantes de la educación universitaria de la Aldea Unesur. En la que se considera que la evaluación permite verificar si se cumplió o no el objetivo deseado y al mismo tiempo se puede apreciar el rendimiento de los estudiantes. Esto significa que la evaluación no solo es un balance, sino un sistema de regulación del acto pedagógico. Es por ello, que una de las razones más importantes de evaluar es enseñar a formar siempre y cuando esta sea de modo objetivo, formativo, estructurado, relevante, emancipadora.

### **3.2. Metodología para el perfeccionamiento de evaluación del aprendizaje de los estudiantes de la Aldea Unesur**

Según el Nuevo Diccionario ESPASA Ilustrado (2002:1132) la metodología es “(...) un modo de obrar o proceder”.

El objetivo de la metodología es preparar metodológicamente al docente para dirigir la evaluación del aprendizaje de la asignatura Sistema Educativo Bolivariano en la Aldea Unesur.

Para precisar determinados atributos inherentes a una metodología, se asumen los criterios de L. Bao (2004) y J. I. Reyes (2005) acerca de los constructos

teóricos que distinguen a una metodología, la que debe ser:

**Sistemática:** existen diferentes eslabones y cada uno de ellos refuerza la existencia del otro. Constituye un resultado de cada una de las etapas y acciones de la metodología.

**Flexible:** aunque hay pasos lógicos que emanan de la propia lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor puede acoger de manera creadora las sugerencias de la metodología y adaptarla a situaciones y estilos concretos.

**Diferenciadora:** parte de un diagnóstico cuyos resultados varían necesariamente según las características de los estudiantes, en correspondencia con el grado, ciclo y/o momento del desarrollo.

**Integradora:** se tienen en cuenta desde el punto de vista teórico los referentes que influyen en la solución del problema científico y se toman en cuenta las categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en la dinámica que entre ellos se establecen para potenciar el aprendizaje a partir de su evaluación, en los diferentes momentos de esta actividad.

**Desarrolladora:** propicia que el estudiante se implique conscientemente en el proceso de evaluación del aprendizaje, que logre socializar los criterios y opiniones en un franco proceso de reflexión sobre los resultados alcanzados a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La metodología está integrada por una serie de eslabones o fases que conforman un sistema y cada uno constituye un elemento esencial para garantizar que se concreta en la evaluación de los estudiantes de educación de la Aldea Unesur, sobre la base de la gradación de nuevos indicadores a través de los componentes de la actividad de aprendizaje. Las tres primeras fases son de carácter general, según J. M. Escudero (1987) (citado por A. Torre Beltrán [et al]) criterios que se asumen de conjunto con el equipo de investigadores. A saber:

I. Identificación de los problemas a partir del análisis crítico de la realidad escolar.

II. Elaboración de un plan de acción negociado entre investigadores e investigados para ponerlo en práctica.

III. Observar y controlar las incidencias, consecuencias y resultados del plan de acción para reflexionar críticamente sobre lo sucedido y elaborar una teoría situacional de todo el proceso. (Registro en el diario de los investigadores)

IV. Fase de diagnóstico y caracterización: En ella, a través de diversas técnicas de diagnóstico, se realizó un estudio exploratorio del estado de preparación inicial de profesores y estudiantes de educación de la Aldea Unesur para enfrentar un proceso de evaluación integrador y desarrollador que esté dirigido a potenciar el aprendizaje de los escolares a partir de su implicación consciente en las diferentes etapas por la que este transcurre.

## V. Fase de planificación y preparación de las condiciones previas

1. Determinar los aspectos de carácter teórico y metodológico que necesitan los profesores para la evaluación del aprendizaje en las asignaturas que imparten.

2. Orientar el estudio de algunos referentes teóricos sobre la determinación de indicadores para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes de estas edades.

**Indicador:** “(...) son aquellas cualidades o propiedades del objeto que pueden ser directamente observadas, medibles y cuantificadas, que permiten conocer la situación del objeto en un momento dado. Es una micro-fragmentación de la variable”. E. Santiesteban (2014: 116)

Los indicadores están dirigidos a facilitar una mayor comprensión de los aspectos que trata la investigación, “tienen la virtud, entre otras, de objetivar el debate educativo, proporcionando una información relevante, significativa y fácilmente comprensible incluso por los ciudadanos no especialistas en Educación” H. Valdés (2003:23)

Los indicadores que se presentan le ofrecen al profesor una orientación acerca de la dialéctica entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación, como expresión de la relación objeto-campo en el marco de esta investigación. Le permiten a profesores y estudiantes comprender que la evaluación no es

un proceso ajeno al aprendizaje, en el que se rinde cuenta de lo orientado, sino que se aprende a partir de nuevas y más concretas exigencias para hacer más eficiente dicho proceso. Todo ello se configuró como pautas para la determinación de los indicadores que aquí se proponen.

## **Indicadores**

### **Etapa de orientación**

- Preparación para la ejecución a partir de los nexos con los conocimientos precedentes y fuentes de información utilizadas con anterioridad.
- Motivación hacia la actividad.
- Niveles de ayuda que se solicitan a los profesores.
- Utilización del “borrador” para anotar acciones de orientación.
- Independencia en la toma de decisiones antes de la ejecución.
- Control de la comprensión del estudiante de lo que va a hacer en la ejecución.

### **Etapa de ejecución**

- Organización de sus puestos de trabajo.
- Socialización de la información obtenida desde la orientación.

- Empatía en la comunicación. (grupal y por parejas)
- Socialización de las respuestas de las tareas.
- Fundamentación de los razonamientos a partir del modelo guía de aprendizaje.
- Niveles de ayuda que se ofrecen y solicitan entre los estudiantes.
- Utilización del “borrador” para la ejecución de las tareas.
- Valoraciones sobre la ejecución de las tareas. (adecuaciones curriculares)
- Comparación de conceptos. (las discrepancias y las analogías)
- Discriminación de los significados. (lo esencial de lo no esencial)
- Orden lógico en la ejecución de las tareas, comparación con el otro de la secuencia seguida.
- Originalidad en las opiniones sobre la valoración de los resultados.

### **Etapas de control**

- Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los resultados.
- Consenso y aceptación de los resultados individuales, por parejas o por equipos.

- Intercambio de los “borradores” como una forma de coevaluación.
- Revisión de algunos borradores por los profesores y algunos estudiantes.
- Justeza en la emisión de criterios evaluativos.
- Reflexiones sobre los logros y las dificultades.

Los indicadores que se proponen se gradan a través de los diferentes componentes de la actividad de aprendizaje. En la orientación, los cinco indicadores que se declaran, de alguna manera presuponen un determinado nivel de dependencia del estudiante con respecto al profesor, donde la calidad de la acción orientadora del segundo, es la condición básica para el éxito de los primeros en la ejecución y el control.

Todos los indicadores de la ejecución, exigen de los profesores que expliquen, valoren e interpreten las manifestaciones de las relaciones de colaboración entre los estudiantes en la evaluación, que ellos se sientan parte importante y determinante de este proceso y que lleguen a comprender que los logros que se alcancen estarán en dependencia de la calidad con se ejecuten las diferentes tareas, que los compromisos de su preparación para la evaluación deben orientarse más a la adquisición de los conocimientos con calidad que a conformarse con los esenciales mínimos para aprobar.

Aunque se distinguen indicadores para el control como una etapa; desde la orientación, el profesor

debe registrar todas las manifestaciones que le ofrezcan elementos para valorar el desempeño del estudiante en la socialización de lo aprendido a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, además de orientarlo a que emita criterios de la evaluación como proceso.

En este sentido, los indicadores antes propuestos, representan las exigencias de la evaluación del aprendizaje a través de la gradación de acciones en cada uno de los componentes de esta actividad, le ofrecen a los profesores las posibilidades de valorar integralmente cómo evoluciona el aprendizaje desde la orientación hasta el control, las tendencias que se derivan en cuanto a estilos de aprendizajes, niveles de ayuda, relaciones de cooperación en el análisis de los errores, posibilidades de reorientación de los estudiantes hacia respuestas más acabadas y susceptibles de ser socializadas con los otros.

El control sistemático y con rigor de estos indicadores a través de la observación del desempeño del estudiante en el aula, de las visitas a los lugares de estudio y de las reuniones, pone en condiciones a los profesores de determinar regularidades que inciden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y su evaluación; le permite hacer un registro de las fortalezas y debilidades de los conocimientos adquiridos a través de la evaluación y cómo enfrentar los problemas presentados.

Estos indicadores son controlados por los profesores con la ayuda de los estudiantes



designados a través de la observación mediante escalas valorativas que se expresan en una escala numérica en correspondencia con el reglamento de evaluación, (en proceso de elaboración) utilizando las categorías siguientes: Pre-iniciado (01-05), Iniciado (06-09), En proceso (10-12), Avanzado (13-16) y consolidado (17-20).

Los estudiantes que se ubiquen en las categorías: En proceso, Avanzado y Consolidado, se consideran SUFICIENTE. El que se ubique en las categorías inferiores a las anteriores se considera INSUFICIENTE, según las normas establecidas en el Sistema de Evaluación del Programa.

3. Determinar las asignaturas, clases a trabajar, el horario, materiales y medios audiovisuales a utilizar, la selección del registrador y moderador entre los estudiantes de los grupos seleccionados.

#### VI. Capacitación a los profesores

La preparación de los profesores con respecto a la metodología se realizará mediante un estudio teórico individual, que desde la fase anterior se había orientado.

VII. Presentación e implementación de los indicadores para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes de educación de la Aldea Unesur

Los indicadores de la evaluación en los diferentes momentos de la actividad de aprendizaje son válidos para todas las asignaturas del grado y los estudiantes

los deben conocer para que sepan orientarse adecuadamente en la ejecución y evaluación de sus propias tareas de aprendizaje. Se controlarán sistemáticamente por los investigadores y profesores a través de una escala valorativa.

VIII. Evaluación crítica de la metodología a través del estudio de casos

Los profesores y directivos deben registrar en sus diarios las incidencias que ocurren durante el proceso de implementación de la metodología. Es importante controlar la evolución de los estudiantes con respecto a los indicadores por los componentes de la actividad de aprendizaje en cada una de las clases, este registro lo puede hacer el profesor con la ayuda de algunos estudiantes designados, que serán los que propicien la reflexión colectiva en el grupo sobre los logros alcanzados y las dificultades que aún se mantienen.

### **3.3. Descripción de procedimientos para la construcción del estudio de casos. Análisis del contexto, condiciones y otros datos necesarios**

El estudio de casos constituye uno de los modelos-tipos generales de la investigación en las ciencias sociales, sus manifestaciones más tradicionales se remontan a las investigaciones clínicas que se enriquecieron con los aportes que en este campo hicieron los psicólogos S. Freud, Piaget, Maslow, Adler, Rogers, entre otros.

En una profunda caracterización etnográfica de este método, Yin, (1989), citado por A. Latorre Beltrán

(1997: 233) declara que “consiste en una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas”.

Su verdadero potencial radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales. M. Acebo (2005) también refiere una serie de características que le son inherentes al estudio de caso y reelaboradas por D. Quiñones (2006); después de un estudio de profundización teórica en los referentes citados, considero que el estudio de casos se caracteriza por ser:

**Incuestionable, particular y descriptivo:** se registra la información de carácter fáctico, en el acto en que sucede, es una realidad particular del aula, la escuela o la casa de estudio, revela una rica y casuística descripción del objeto de estudio.

**Heurístico y diferenciador de manifestaciones:** el estudio y compromiso de participación orienta al investigador hacia la comprensión de la realidad del caso, se pueden revelar nuevas relaciones y significados para confirmar los juicios anticipatorios y corroborar lo que se sabe sobre el caso.

**Holístico, sistemático, sistémico:** da una visión de totalidad al abordar el fenómeno de manera íntegra, se sigue la participación de todos los implicados e interesa conocer la visión de cada estudiante sobre su propio desarrollo y el de los demás, la

construcción de nuevas situaciones de la realidad que sean potenciadoras de ese desarrollo; también se manifiestan relaciones con carácter de sistema, en tanto, el sistema escuela es contentivo de otros de menor nivel de jerarquía y centralización, que en la dinámica escolar se complementan y superponen, como expresión de la sinergia de todos los elementos del sistema dirigida a la configuración de una nueva cualidad que es la transformación de los sujetos participantes.

Contrastante y generalizable: el registro de los resultados definitorios por etapas emergen de la triangulación para llegar a generalizaciones que se aproximen cada vez del estado transformado al estado deseado.

#### Sobre el diseño del estudio de casos

A. Latorre Beltrán (1997:235) señala una serie de condiciones para ayudar al investigador a decidir la pertinencia o no de seleccionar el estudio de casos; entre las que se señalan:

- Cuando los objetivos deseados se centran en resultados humanísticos o diferencias culturales, en oposición a resultados conductuales o diferencias individuales.
- Cuando la información obtenida de los participantes no está sujeta a verdad o falsedad, sino que puede someterse a examen bajo el terreno de la credibilidad.

- La singularidad de la situación que nos lleva a profundizar en el caso concreto.
- Desarrollar una mejor comprensión de la dinámica de un programa.
- Cuando el problema implica una nueva línea de investigación, necesita una mayor conceptualización de factores o funciones, requiere poner énfasis sobre el patrón de interpretación dado por los sujetos.
- Cuando el diseño del estudio de caso se inscribe dentro de la lógica que guía las sucesivas etapas de recogida, análisis e interpretación de la información de los modelos cualitativos, con la peculiaridad de que el propósito de la investigación es el estudio intensivo y profundo de uno o pocos casos de un fenómeno.

La construcción de casos se realizó mediante los siguientes pasos: reelaborados por D. Quiñones (2006) a partir de los criterios de A. García G. (2004)

-Análisis comparativo de la caracterización de los estudiantes y la realizada por sus profesores. Este proceso se realizó con un sistema de indicadores, incluyendo la evaluación del aprendizaje con los diferentes momentos de esta actividad.

-Análisis de los resultados de las tareas del Proyecto en años precedentes para arribar a criterios de consenso en la determinación de los problemas, sus causas y posibles vías de solución en los estudiantes de educación de la Aldea Unesur.

-Agrupar a los estudiantes en correspondencia con los criterios de valoración registrados.

-Entrenamiento a los profesores a través de los grupos de reflexión con el propósito de diferenciar las investigaciones de los operativos por la calidad de la educación realizadas en la escuela, con respecto a los objetivos de la metodología.

-Aplicación e interpretación de los instrumentos empleados para la caracterización de los estudiantes: Test completamiento de frases, Técnica de los Diez Deseos para explorar sus criterios y opiniones sobre el sistema de evaluación que se desarrolla en la Aldea Unesur.

-Integración de los resultados obtenidos mediante las observaciones y otras técnicas aplicadas.

-Entrevista grupal a profundidad con los estudiantes y profesores.

-Entrevista a profundidad individual con cada estudiante cuando sea necesario.

-Explicación sobre la escala valorativa con los indicadores para la evaluación a los profesores y análisis de algunos resultados.

-Correlación entre las informaciones obtenidas con los diferentes sujetos de la muestra.

-Conformación de los casos bajo la concepción de criterios afines de valoración en cada una de las fases de la metodología.

### **3.3.1. La construcción del caso con los profesores y los estudiantes: algunas reflexiones sobre los nuevos indicadores para la evaluación**

Los indicadores, desde la perspectiva de la evaluación para los estudiantes, a partir del consenso con el equipo, se abordan con la intención de dejarlos establecidos como metas que ellos deben alcanzar en el proceso de aprendizaje, desde la orientación hasta el control. Así, queda claro que el rol del equipo, no solo es de orientador, sino, que está dirigido a promover el intercambio, la reflexión y el debate sobre las particularidades de cada una de las situaciones que se abordan.

Situación similar tienen que lograr los profesores con respecto a los roles de los estudiantes, para que ellos sepan que sus procedimientos no son aceptación-rechazo o de relación pregunta-respuesta, sino todo lo contrario: preguntar a los profesores, a los otros estudiantes y valorar sobre la más adecuada de las decisiones.

Otra de las premisas que el profesor debe aclarar, es que los indicadores no son rígidos y que pueden variar, en dependencia del desarrollo alcanzado, hacia mayores niveles de exigencias. Estas serían otras razones que fundamentan la validez de la metodología.

#### **Orientación:**

La explicación la inicia la profesora que muy atinadamente motiva a los estudiantes para la realización de su próxima evaluación y los orienta

a que consulten las fuentes de información en las que estudiaron contenidos precedentes, que se relacionan y sirven de fundamento a los que serán evaluados. También expresa la necesidad de seguir un orden lógico en el análisis de las tareas como paso previo a la ejecución.

La profesora aclara que por los rigores propios que engendra la necesidad de un aprendizaje consciente, es pertinente que en las evaluaciones sistemáticas, que generalmente se concretan en las tareas para la casa, se logren niveles adecuados de socialización a través de solicitar y ofrecer ayuda, de opinar acerca del resultado del compañero más cercano, pedir opiniones sobre la forma más acertada de iniciar la ejecución, indagar sobre las fuentes de información más actualizadas que consultaron otros y cuáles son las más apropiadas que pueden estar a su alcance.

Sin embargo, la consideración anterior adquiere otros matices cuando de las evaluaciones se trata. En este sentido, -acota la profesora- se crean las condiciones necesarias para que la estancia del estudiante en el aula sea lo menos tensa y más agradable posible, por lo que antes de comenzar las evaluaciones, los profesores de las asignaturas correspondientes deben hacer un breve conversatorio con los estudiantes en el que indagarán sobre las particularidades del estudio realizado, las fuentes consultadas y en qué aspectos del contenido presentaron más dificultades para el estudio de la asignatura.



En este encuentro con el grupo la profesora explica la importancia que tienen para el aprendizaje a partir de la evaluación, los niveles de ayuda que se pueden establecer entre los profesores y los estudiantes y los propios estudiantes, además, orienta cómo se deben realizar para que siempre medie el interés por aprender y contribuir a que el otro supere sus dificultades en un marco de respeto y colaboración.

Por la significación que tiene orientarse de forma lógica hacia la ejecución del contenido, la profesora insiste en la utilización del “borrador” desde la orientación para que los estudiantes aprendan a organizar las ideas esenciales de lo que van a responder, aprendan a determinar nexos lógicos con los contenidos ya estudiados, demuestren concreción de las ideas y sean capaces de discriminar las órdenes para la ejecución de las tareas.

### **Ejecución:**

En esta etapa, la profesora insiste en que es muy importante la organización del puesto de trabajo, deben estar bien dispuestos para su uso los cuadernos, textos y otras fuentes, lápices, marcadores, “el borrador”, gomas, sacapuntas, entre otros.

Para la evaluación sistemática o demás tareas que se realicen en el aula –precisa la profesora- es importante que la información que se haya obtenido del trabajo de búsqueda en las diferentes fuentes se intercambie con los demás compañeros del equipo o con el que está más próximo al puesto de cada cual.

Esta orden es importante, porque los estudiantes pueden comparar la información obtenida en su trabajo de búsqueda individual con otros resultados de sus compañeros y contrastar el tratamiento de un mismo contenido a partir de diferentes fuentes. En este sentido, hay contenidos, que producto de las adecuaciones curriculares no forman parte de algunos textos y Uds. los tiene que buscar en las enciclopedias virtuales, en la prensa radial o escrita o través de entrevistas a familiares, amigos o a otras personalidades de la comunidad.

Cuando las tareas que se orientan para la casa, -sigue la profesora- el lugar de estudio o para resolverla en el aula, es importante, que sobre la base del respeto, la comprensión mutua y la aceptación de diferentes criterios y opiniones, se socialicen las respuestas y entre todos, determinen las más acertadas, sin entrar en contradicción por distinguir aportaciones personales: lo esencial es que en la mayoría haya consenso. En este proceso es importante ofrecer y solicitar ayuda cuando sea necesario. –Señala la profesora-

Aunque con la explicación anterior, lo que se persigue es que el estudiante se apropie de una serie de elementos que le servirían para evaluar al otro, si debe quedar claro, que la profesora debe registrar y diferenciar todas las aportaciones que al respecto hagan los estudiantes, ya que son elementos que ella tiene para evaluarlos y darle seguimiento a su evolución como parte de las exigencias del diagnóstico.

La profesora explica la importancia que tiene para la ejecución de las tareas, considerar las preguntas del Modelo Guía de aprendizaje, M. Silvestre (1999:80) porque los orienta a trabajar sobre la base de acciones lógicas para la adquisición del nuevo conocimiento.

Es importante, -continúa la profesora- que en el proceso de ejecución de las tareas orientadas se identifiquen los errores y se reflexione sobre cómo reorientarse hacia la respuesta correcta, sin que esto influya negativamente en el estudiante o equipo que lo cometió. De gran valor didáctico, resulta para la evaluación del aprendizaje, que cada uno de Uds. sepa identificar la dimensión didáctica del error, aunque la profesora insiste en esto, soy del criterio que esta problemática ha sido poco investigada por la Didáctica de la Aldea Unesur.

En esta etapa, es de gran valor para su trabajo en la realización de las tareas, la adecuada utilización del “borrador”, –refiere la profesora- y sigue explicando cómo se utiliza y las ventajas que le reporta para un aprendizaje más eficiente.

Con respecto a la utilización del “borrador” en la Aldea Unesur, existen una serie de criterios por parte de algunos directivos y profesores que no dejan de ser contradictorios y que es fuente de cuestionamiento de algunos estudiantes.

En este sentido, se es del criterio, que debe respetarse la connotación subjetiva que al aprendizaje

aporta este recurso y que se mantenga en manos del estudiante como un inventario de acciones que él ha desarrollado para resolver tareas de aprendizaje con diferentes niveles de exigencias, las que podrá retroalimentar sistemáticamente al enfrentarse a nuevas tareas en diferentes etapas del trayecto.

A partir de la explicación de la profesora, los estudiantes se orientan hacia la importancia que tiene para la adquisición de nuevos conocimientos, la utilización de conceptos que estudiados por ellos en tramos anteriores o etapas iniciales de la carrera, buscan nuevas relaciones y partir de las orientaciones para el estudio del contenido de las adecuaciones curriculares, contextualizan su tratamiento en fuentes virtuales e impresas.

Lo referente a las adecuaciones curriculares presupone un necesario nivel de actualización por parte de las profesoras y los estudiantes en el abordaje del contenido desde diferentes posiciones; las primeras, ante todo deben preguntarse: ¿cómo organizar el trabajo de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje? Para ello, de gran valor resulta la introducción en la clase del método de trabajo independiente.

La profesora explica a los estudiantes, que en el contexto de las adecuaciones curriculares, es necesario que ellos se apropien del trabajo con este método, ya que les permite organizarse en equipos y dar respuesta a varias tareas asignadas de forma socializada, y desarrollarán un marcado sentimiento

de pertenencia hacia el grupo y las relaciones que se establecen entre ellos se harán más duraderas y estables.

La aplicación del método de trabajo independiente para la evaluación del aprendizaje y la organización de las actividades en equipos demostraron su validez y pertinencia; la mayoría de los estudiantes de este trayecto enfrentó la búsqueda de nuevos elementos del contenido, sobre la base de las exigencias de las adecuaciones curriculares con relativo nivel de independencia, de gran apoyo para el éxito de esta tarea, resultó el trabajo en lugar de estudio.

En esta fase de la implementación de la metodología, nos percatamos por las expresiones de los estudiantes que dieron lugar a breves intercambios, de que estaban satisfechos con la orientación que recibían por parte de la profesora para enfrentarse a la evaluación del contenido, sobre todo por la confianza y seguridad que han logrado en la búsqueda de nuevos elementos del contenido que no están en los libros de textos.

La profesora insiste, en que para la fase de ejecución es importante que cada uno sea capaz de emitir sus propios criterios, lo que ellos piensan con respecto a la tarea que realizan, las valoraciones de lo que han logrado sus compañeros, qué les ha faltado y con el mejor sentido, ofrecer recomendaciones para que se comprendan las insuficiencias y se trabaje por solucionarlas.

Lograr profundidad en el análisis de los resultados, es también uno de los propósitos que se debe lograr cuando enfrentamos el estudio del contenido en el marco de la evaluación –dice la profesora-, por lo que es importante que en el equipo de cada uno se agoten todas las posibilidades de estudio del contenido, se analicen los significados de las órdenes y su pertinencia para la determinación de la respuesta más acertada.

### **El control:**

Las valoraciones realizadas para el cumplimiento de los indicadores en la fase de ejecución me orientan a considerar que aunque el control no debe concebirse como una fase independiente en sí para el logro de los resultados de la evaluación y la profesora debe considerarla desde la orientación, es una etapa que en el contexto de la metodología revela las transformaciones de los estudiantes hacia estadios superiores de aprendizaje, por la implicación que deben lograr en el autocontrol y autovaloración de los resultados alcanzados, la reflexión crítica sobre la base de los logros y las dificultades y las acciones de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación desde el análisis de los errores cometidos.

También es fundamental proceder con justeza cuando se expresen criterios evaluativos de los demás compañeros del grupo y los que se manifiesten derivados de la autoevaluación. De la misma forma, es significativo, que en el momento del control se le preste la debida atención a las valoraciones de todos

los compañeros por igual, sin que medie influencia subjetiva alguna, por simpatía o cualquier tipo de afinidad.

Un momento de trascendental importancia en la etapa de control –prosigue la profesora- es que cada uno de ustedes proceda al intercambio con su compañero más cercano de los “borradores” utilizados en la realización de las diferentes tareas: esta es una vía importante para la evaluación entre todos o la coevaluación.

Lo más significativo del diagnóstico participativo que se registra del caso profesor-estudiantes, presupone los siguientes aspectos:

- La mayoría de los estudiantes fueron receptivos hacia la consideración de los nuevos indicadores para la evaluación y los nuevos roles que pueden asumir en función de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación durante las clases.
- Las profesoras expresaron que se pudieron percatar de las perspectivas didácticas de los indicadores cuando los estudiantes los registraron en sus cuadernos y preguntaban sobre la correspondencia con la calificación.
- Ambiente muy favorable entre las relaciones del grupo, de parejas y era muy bien aceptado el papel de la profesora como orientadora de los indicadores en los diferentes momentos de la actividad de aprendizaje.

### **3.3.2. La construcción del caso estudiante-estudiante a partir de las valoraciones ofrecidas por ellos sobre los indicadores para la evaluación. Agrupación por criterios valorativos**

Aunque los autores de la presente obra como investigadores se presentaron en la aldea universitaria para contactar con los estudiantes, no dejaron de ser impactantes para ambas partes los criterios que ellos expresaron en esta fase de la metodología, cuando se le pide, en condiciones de reflexión, la opinión acerca de estas orientaciones para la evaluación de su aprendizaje.

Cada una de las valoraciones emitidas por los estudiantes se agrupó por tipos de criterios valorativos. A saber:

#### **Los indicadores en función de la orientación y adquisición de nuevos aprendizajes**

Jhonmarit: Apoyo lo que dice Gildry. Debía ser una orientación como la de los operativos, que se hacen varias veces en el curso y motivan más el estudio. Los aspectos que explicó la profesora también nos sirven para guiarnos en lo que vamos a aprender en la educación posgraduada.

Andrea: Los operativos que se hacen son más variados y a casi todos nos gusta la forma en que nos preguntan, yo hallo que las evaluaciones que hacen los profesores dan mucho trabajo y a veces no tenemos tiempo de “revisar” lo que realizamos. También, lo que explica la profesora es muy bueno



para saber qué es lo que hay que aprender, no solo para la evaluación sino para nuestro futuro.

Yasneidy: Hacer el “borrador” es muy bueno y ayuda bastante a la hora de hacer un párrafo o redactar una composición, pero no sé el porqué es obligatorio entregarlo cuando se usa en la evaluaciones, porque si no se hace se pierden los puntos de las actividades sistemáticas. Me gusta que la profesora revise la tarea siempre, así tenemos que estudiar todos los días.

Yelika: Cuando viene alguna visita no dicen nada de esto, ellos son los que visitan las clases y a veces nos da miedo responder cuando la profesora pregunta. Todo lo que ha explicado el profesor nos orienta hacia lo que tenemos que hacer en las tareas, pero en las evaluaciones no hay tiempo para explicar esto. Por eso es mejor que la profesora nos revise la tarea todos los días y nos “califique”, porque así siempre tenemos que estudiar y ahora tenemos más orientación sobre lo que hay que hacer a diario en las tareas y también nos ayuda para las evaluaciones.

Maryory: Me siento más tranquila con esta explicación, uno sabe lo que debe estudiar en cada etapa y lo hace pensar en las complejidades de la educación universitaria, hay más orientación y se le pierde el miedo a las evaluaciones para el tramo que viene.

Nini: Todavía tengo dudas acerca de la coevaluación, es algo nuevo para nosotros, quisiera

saber más cómo se hace porque así podemos ayudar mejor a nuestros compañeros y a la profesora. (Le resulta trabajoso pronunciar el término)

### **Los indicadores en función de los niveles de ayuda**

Yarelis: el profesor nos ayudó a comprender lo que no sabemos y cómo ayudar a los demás para que aprendan y obtengan mejores notas, eso me gusta, porque puedo ayudar a que otros no cometan los mismos errores.

Maryory: En lugar de estudio ayudaremos mejor a los compañeros que no saben y en el aula podemos dar cualquier opinión cuando se hacen los ejercicios o en la revisión de la tarea.

Jhonmarit: A los estudiantes nos ayuda a no tenerle miedo al contenido de las clases, también esta actividad conjunta con los profesores nos da más confianza. Toda esta orientación nos hace comprender que con las evaluaciones también se aprende.

### **La orientación de la tarea para la casa y/o lugar de estudio**

Johanna: Todo lo que la profesora explicó antes nos ayudó mucho a realizar las tareas en lugar de estudio y en el aula.

Adelaida: Ahora me siento más orientado y menos nervioso antes de hacer alguna evaluación. Hay más orientación sobre lo que tengo hacer y estudiar.

Gildry: Profesora, ¿Por qué esto no se explica antes de las evaluaciones?, porque uno se sentirá más orientado y con menos miedo a cometer errores. Pero también nos ayuda para hacer la tarea y ayudar a los demás a que la hagan bien, en el aula solo algunos daban opiniones sobre las tareas de los otros, ahora habrá más participación.

Yamileth: Yo tengo la misma duda que Nini y quisiera saber si se puede hacer en lugar de estudio para resolver mejor las tareas que nos dejan todos los días. También nos sirve de ayuda lo que nos orienta la profesora sobre la realización de las tareas con los software educativos, lo que nos motivó a resolver algunos ejercicios con el “Acentúa y aprende” la semana pasada. –Dijo a la profesora–

Johanna: la profesora explicó bien, nos ayuda para el estudio, nos da más confianza para hacer las tareas.

Gildry: En esta última etapa del trayecto me he sentido más orientada cuando se realiza una evaluación y menos nerviosa, pero quisiera que nos ayudaran más con el trabajo en lugar de estudio.

Yasneidy: Ojalá que esto siempre sea así, que nos expliquen bien la evaluación de las tareas y que cada uno pueda decir algo sobre lo que se hizo en lugar de estudio.

Andrea: Nos sentimos más orientados y seguros, por ejemplo, ahora se, que siempre antes de hacer las tareas, tengo que “ver lo que nos dieron en clases

anteriores”, también nos ayuda con lo que hacemos en el lugar de estudio seleccionado por el grupo.

### **Las posibilidades que ofrecen los indicadores para la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación**

Yelika: Profesora, la explicación se entiende, pero lo que es más difícil de hacer es autoevaluarse uno mismo. (También pronuncia el término con alguna dificultad) Pero es bueno hacerlo también en lugar de estudio, porque hay más confianza y sentimos menos pena de equivocarnos. Lo que dice Andrea es verdad, a mí también me gusta mucho que la profesora nos controle las tareas para la casa todos los días “porque las cosas mientras más se repiten mejor se aprenden”.

Adelaida: Yo pensaba que la profesora era la única que podía “calificar” a mis compañeros.

Yamileth: Me gusta usar el “borrador” pero que no nos obliguen a entregarlo con las evaluaciones.

Maryory: Lo del “borrador” es muy bueno y no me gusta entregarlo junto con las evaluaciones, porque uno se puede equivocar.

Cristher: Estoy de acuerdo con Maryory sobre lo del “borrador”. Todo lo demás que explicó la profesora es una ayuda para el resto del trayecto, uno se siente más responsable cuando “tiene que darle la nota a un compañero”.

## **Sobre las evaluaciones acumulativas**

Yarelis: Todo es muy bueno, y sería mejor si cambiaran las evaluaciones por tramos.

Nini: Lo que hemos aprendido nos ayuda, me preocupan las evaluaciones, estoy de acuerdo con Yarelis.

En este preciso momento, la profesora interviene y expresa que esto también le resultará válido para las evaluaciones sistemáticas y acumulativas, para ello se buscará un espacio adecuado en el horario de la semana.

## **Algunas reflexiones derivadas de los criterios de los estudiantes**

En cuanto a la agrupación por criterios, predominan los que corresponden a la orientación de la tarea para la casa de estudio, y le sigue lo relacionado con la orientación ante la adquisición de nuevos aprendizajes por parte de los estudiantes; lo que corrobora una vez más la validez y pertinencia de la metodología, además de la importancia que tiene continuar profundizando en el estudio de la evaluación del aprendizaje con los estudiantes de estas edades o de momentos del desarrollo precedentes.

En este intercambio, también los autores se percataron de lo novedoso que resultaba para los estudiantes que se hicieran las explicaciones con relación a la evaluación del aprendizaje y sobre todo, que su opinión se tuviera en cuenta para determinar

las evaluaciones de sus compañeros, ya que esto los compromete y los hace más responsables con el estudio y su evaluación.

Son significativas las manifestaciones de aceptación a la evaluación acumulativa de las tareas, o sea, como ellos dicen: “evaluar todos los días las tareas” porque se sienten más orientados en el estudio del contenido y los ayuda a resolver sus ejercicios y los de sus compañeros, sobre todo, cuando se organiza adecuadamente el trabajo en las casas de estudio.

Lo anterior demuestra la necesidad de darle más organización y rigor a las evaluaciones sistemáticas y acumulativa, sobre la base de los indicadores enunciados, sin dejar de considerar la importancia de las primeras por las posibilidades que ofrece a los profesores de poder implicar a los estudiantes en su ejecución y control; en el caso de las segundas, profesores y directivos deben buscar formas más atrayentes a través de la revisión colectiva, en las que se deben desarrollar sesiones de reflexión y autovaloración de los resultados alcanzados.

Aunque todavía no hay un consenso sobre la entrega o no del “borrador” por el estudiante, se aclararon formas de su utilización, de la importancia que tiene para registrar los antecedentes en el proceso de aprendizaje y de la socialización que requiere su tratamiento en las actividades evaluativas, incluyendo la revisión colectiva de las pruebas parciales.

Además, resulta muy productivo para los profesores de este trayecto, la utilización, por primera vez, de una guía para la evaluación del “borrador” ya que este se considera como una de las técnicas que comprende el análisis de los productos de la actividad de los estudiantes y muy valioso para explorar la evolución de la independencia en el aprendizaje a partir de la evaluación.

Los criterios expuestos por profesores y estudiantes corroboran una vez más la factibilidad de la metodología. Sobre todo, es consenso entre los segundos, los niveles de orientación en todos los momentos de la actividad, la participación que pueden tener para preguntar, pedir ayuda y ayudar a otros cuando lo necesiten.

Después de la explicación realizada por la profesora y oído el parecer y las reflexiones de los estudiantes de educación de la Aldea Unesur, oriento pasar a la descripción y análisis de las situaciones de aprendizaje para la evaluación en las clases de la asignatura Sistema Educativo Bolivariano.

La dosificación por unidades se hace a partir de las Orientaciones Metodológicas dirigidas a las asignaturas antes referidas, en estos documentos aparecen indicaciones para la estructuración de las clases y el tiempo que corresponde a cada uno de los contenidos, de acuerdo con el nivel de dificultad y el tipo de clase que se debe asumir para su tratamiento.

La determinación de los tipos de clases también

se definen a partir de las indicaciones que aparecen en las orientaciones metodológicas de la Aldea Unesur: es de destacar que en este documento, se hace referencia a que la lógica que se debe seguir en la preparación de las clases es iniciar con las de tratamiento del nuevo contenido y seguir con las de fijación, cuestión esta que conduce a un tratamiento tradicional de la tarea docente.



## BIBLIOGRAFÍA

1. Alcalá, A. La Evaluación Andragógica y el Contrato de Aprendizaje. UNA-DIP. Caracas, Venezuela. <http://www.monografias.com/trabajos14/contrato-aprendizaje/contrato-aprendizaje.shtml>. [Consulta, diciembre 2009]
2. Alfonzo, A. Estrategias Instruccionales. 2003. <http://ares.unimet.edu.ve/educacion/fbqi21/estrategias.pdf> [Consulta, diciembre 2009]
3. Almea, G. Técnicas para Generación de Ideas y Creatividad: Mapas Mentales. Escuela de post grado de la Armada, Caracas, Venezuela, 2008. <http://www.monografias.com/trabajos15/mapas-mentales/mapas-mentales.shtml>. [Consulta, diciembre 2009]
4. Altuve, M. Teoría y Práctica del Sistema de Evaluación del Rendimiento Estudiantil de Formación Docente a nivel de Educación Superior.

Tesis Doctoral no publicada. Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Caracas, Venezuela. 1997.

5. Álvarez, A. La Evaluación del Diseño Curricular.
6. Alvares, C. La Escuela en la Vida (Didáctica)
7. Alves, E. y Acevedo, R. La evaluación cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa. Ediciones Cerined. Venezuela, 2009.
8. Arancibia, V. [et al]. Psicología de la Educación. Ediciones Universidad Católica de Chile, 2da edición. México, D.F, 1999.
9. Arredondo, S. y Diago, G. Evaluación educativa y promoción escolar. Ediciones Pearson. Madrid.2003.
10. Arias, G. Educación, Desarrollo, Evaluación y Diagnóstico desde el Enfoque Histórico Cultural. Ciudad de la Habana, Cuba, 1999.
11. Arregui, P. La Determinación de Metas y la Evaluación de Logros de Aprendizaje Escolar: Instrumentos para Mejorar la Calidad, la Equi-

dad y la Responsabilizarían en los Procesos Educativos en América Latina

12. Ausubel, D. Psicología educativa. Editorial Trillas, (2a ed.). México, 1990.
13. Barbier, J. La Evaluación en los Procesos de Formación. Editorial Paidós. Barcelona, 1993.
14. Batallosa, J. ¿Es Posible una Evaluación Democrática? Revista Aula de Innovación Educativa N° 35 (73-77), febrero. Barcelona, 1995.
15. Blanco, O. Una Mirada a la Evaluación Educativa a Través de Diversas Épocas del Acontecer Venezolano. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 5, 157-178, Táchira, Venezuela, 2000.
16. Briceño, M. Hacia una Cultura la de Evaluación. Revista "Educación Ciencias Humanas", VII (12), 5-6. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Venezuela, 1999.
17. Castellano, S. Apuntes Bibliográficos para una Evaluación y Educación Comparada. Cuba, 1997.
18. Castillo, S. Compromisos de la Evaluación

Educativa. Pearson Educación, S.A. Madrid, 2002.

19. Castro, O. Evaluación en la Escuela: ¿Reduccionismo o Desarrollo?, Soporte electrónico, 2004.
20. Castro, O. Evaluar es Investigar en el Currículo. (Tomado del libro Evaluación Institucional (del Currículo a la acción. Inédito).
21. Castro, O. Evaluación y Excelencia Educativa Personalizada.
22. Colmenares, R. Desempeño del Docente en su Rol de Evaluador de los Aprendizajes de los Alumnos en la U.E. Dr. Lisandro Lecuna. Naganagua-Estado Carabobo. Venezuela, 2005.
23. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 36.860. Caracas, 1999.
24. Currículo Básico Nacional. Nivel de Educación Básica. Caracas-Venezuela, 1997.
25. D'Angostino, G. Aspectos Teóricos de la Evaluación Educativa: Una Orientación para su Puesta en Práctica en la Enseñanza Primaria.

EUNED. San José, Costa Rica, 2007.

26. De Miguel. M. [et al]. Criterios para las Evaluaciones del Profesorado Universitario. Editorial KRK. Oviedo, España. 1991.
27. Díaz, F. y Hernández, G. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. McGraw. Hill Interamericana Editores, S.A., segunda edición. México-D.F. 2002.
28. Díaz, F. [et al]. Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior. Editorial TRILLAS.
29. Díaz, M. (et-al) Criterios para las Evaluaciones del Profesorado Universitario. Dpto. de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. España. 1991.
30. Días, N. Actividades para Favorecer la Dirección y Evaluación del Aprendizaje de los Escolares en los Espacios no Áulicos de la Educación Primaria. Las tunas, 2008.
31. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Edición Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia, CENAMEC. Caracas, 2007.

32. Escudero J. M. La Investigación-Acción en el Panorama Actual de la Investigación Educativa N° 3. ICE de Murcia. Murcia, 1987.
33. Falieres, N. Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo. Montevideo, Uruguay, 2006.
34. Faria, H. La Evaluación del Aprendizaje en el Contexto Universitario Cubano
35. Fernández, F. [et al]. Diseño Curricular. Soporte electrónico, 2010
36. Flores, R. Evaluación pedagógica y cognición. McGRAW-HILL Interamericana S.A. Colombia, 2006.
37. Gaceta Oficial de la República de Venezuela. N° 29.078.1969.
38. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 5428 Extraordinario 2003.
39. García, J. El Desarrollo y la Evaluación Curricular. Dirección de Tecnología Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación.
40. Gómez, S. Estrategias Teóricas-Prácticas Dirigida al Docente de Primaria y Segunda Etapa

de Educación Básica para Asumir los Diferentes Momento de la Evaluación Cualitativa. San Cristóbal, Venezuela, 2010.

41. González, A. El Diagnostico pedagógico Integral. Soporte electrónico, 2010.
42. González, M. ¿Cómo elaborar el Juicio Evaluativo? Revista Pedagógica Universitaria. Vol. 5. N° 2. La Habana, Cuba. 2000.
43. González M. La Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior CEPES. Ciudad de La Habana, 2000.
44. González, M. Evaluación de Ambientes de Aprendizaje. Universidad EAFIT. Colombia.
45. González, O. Curriculum: Diseño, Práctica y Evaluación. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. La Habana, 1994.
46. González, V. Evaluación Cualitativa en Matemática. IV Conferencia COVEM. Maracay. Venezuela, 2007.
47. Guerra, M. Evaluar es comprender. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Argentina, 1990.

48. Gutiérrez, M. Importancia de la Evaluación Formativa como herramienta para optimizar el Aprendizaje en la Primera Etapa de Educación Básica. Especialidad Evaluación Educativa. Universidad Santa María. Caracas, 2003.
49. Figueroa, M. La Evaluación: del pasado al presente. Editorial EUCERE. Vol. 11, N° 38. Venezuela, 2007.
50. Hernández, J. La Evaluación Individual del Estudiante como Parte del Proyecto Educativo Universitario. Revista Pedagogía Universitaria Vol.3 No.3.
51. Hernández, M. La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza? Escuela Internacional de Educación Física y Deportes. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), La Habana, Cuba.
52. Hernández, M. Indicadores del Aprendizaje al Centro de la Mira: argumentos y resultados de una experiencia. Escuela Internacional de Educación Física y Deportes, Educación Superior, San José de las Lajas, La Habana, Cuba
53. Hernández, M. Escuela para maestros. Enci-



clopedia para la Pedagogía Práctica. Colombia, 2006.

54. Hernández, P. y Rose M. Los procesos significativos de aprendizaje y valoración del proceso escolar. Revista N° 1 (22), 91-118. Educación de la Universidad de Costa Rica, 1998.
55. Jiménez, G. Obtención de Notas Individuales a Partir de una Nota de Grupo Mediante una Evaluación Cooperativa. Instituto de Enseñanza Secundaria Mercé Rodoreda, Barcelona, España.
56. Lara, L. Algunos Fundamentos sobre la Evaluación de Programas Educativos, 2010.
57. Lara, L. Diagnóstico y Evaluación. Centro de Estudio de la Didáctica y la Dirección de la Educación Superior. Cienfuegos, Cuba, 2002.
58. Lara, L. Evaluación de Programas Educativos, 2010.
59. Lara, L. Herramienta a Emplear en las Actividades de Aprendizaje y en los Correspondientes Ejercicios, 2010.
60. Lara, L. y Araña, B. Una Propuesta de Estrate-

gia de Evaluación Curricular, 2010.

61. Lara, L. [et al]. Diagnóstico y Evaluación. Procesos para la Toma de Decisiones y Mejora en el Contexto Educativo, 2010.
62. Lortie, M. Diseño curricular y aprendizaje significativo, en currículo y aprendizaje. Itaka Monográfico. Madrid, 1973.
63. Martínez, L. Planificación y Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Caracas, 2000.
64. Martínez, M. El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. Editorial Trillas, México, 1997.
65. Milán, M. [et al]. La Evaluación como un Proceso Participativo. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 9, No. 4, 2004.
66. Ministerio de Educación. (1999). Proyecto Educativo Nacional. Venezuela, 1999.
67. Ministerio de Educación. Manual de evaluación del rendimiento escolar. Caracas, 1996.
68. Molina, A. T. “¿Debe continuar la evaluación del aprendizaje siendo un acto punitivo?” 2004. Disponible en URL: <http://www.campus->

oei.org/revista/debates57.htm. RIE nº 36/1, 25/05/05.

69. Morales, E. Innovación y mejora del proceso de evaluación de aprendizaje, una investigación - acción colaborativa en la asignatura matemática I de los estudios de Ingeniería de la UNEXPO. Vicerrectorado, Puerto Ordaz, Venezuela. 2008. Trabajo publicado en: [http://www.tesisnaxarxa.net/TESIS\\_UdG/AVAILABLE/TDX-0722108-124427//TEMMUanex1.pdf](http://www.tesisnaxarxa.net/TESIS_UdG/AVAILABLE/TDX-0722108-124427//TEMMUanex1.pdf). [Consulta, Enero 2010]
70. Morales, M. Metodológica para Evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en Secundaria Básica. Cuba, 2005.
71. Morales, P. Aprender a Trabajar en Equipo Evaluando el Proceso. En Prieto, L. (Coord.). La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Octaedro. Barcelona, 2007.
72. Moreno, M. Propuesta Metodológica para Evaluar la Eficiencia del Proceso Pedagógico Áulico en Secundaria Básica. Cuba, 2005.
73. Navarro, H. El Sistema Educativo Bolivariano de 1999. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Caracas, Venezuela, 1999.
74. Nuevo Diccionario Espasa Ilustrado. S.L.U.

- ESPASA LIBRO. España, 2002.
75. Ojalvo, V. Investigación: Rol y Profesionalismo del Profesor Universitario. CEPES-UH, 2010.
76. Ortiz, M. La evaluación como proceso de investigación. Colección Procesos Educativos Fe y Alegría. Maracaibo, 2004.
77. Patman, L. El Construccinismo Social. Editorial Kairos. Barcelona, 1996.
78. Pérez, L. La Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior. Editorial "La Escalera". Primera Edición. ISBN: 978-9945-430-04-2. Santo Domingo. República Dominicana, 2007.
79. Pérez O. [et al]. La Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior, 2010.
80. Pernaletе, D. [et al]. Guía Resumen sobre Evaluación de los Aprendizajes. Departamento de Prácticas Profesionales de la UNEFM. Coro, Venezuela, 2007.
81. Plan Estratégico del Ministerio del Poder Popular para la Educación 2007–2013.
82. Quiñones, D. Una Metodología de Evaluación en el Tercer Momento del Desarrollo de la Es-

cuela Primaria. Holguín, 2007.

83. Ríos, P. La mediación del aprendizaje. Cuadernos Educación UCAB, 1, 34-40. Venezuela, 1997.
84. Ríos, P. y Ruiz, C. Inteligencia: conceptualización, evaluación y mejora. En A. Puente. (Dir.). Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana. EUDEMA. Madrid, 1993.
85. Rodríguez, A. [et al]. Ideas Innovadoras para un Currículo de Maestría. Una Experiencia Investigativa. En libro: Avances y perspectivas de la investigación universitaria. Editorial Félix Varela, La Habana, 2006, pág. 118-144.
86. Rojas. F. La evaluación - un proceso del pensamiento creativo. Universidad de Carabobo, Valencia – Venezuela, 1998.
87. Sacristán, G. Comprender y Transformar la Enseñanza. Editorial Morata. España. 1998.
88. Salcedo, B. El primer deber. Acervo documental de Bolívar sobre educación y cultura. Editorial Equinoccio Caracas, 1973.

89. Salcedo, G. Evaluación Educativa. Ediciones UXA. Caracas, Venezuela, 1987.
90. Solé, I. Estrategias de Lectura. Tercera edición. Barcelona, España, 2001.
91. Salvatierra, M. La Evaluación un proceso superior del pensamiento N° 11. Revista CANDIDUS: 2, Septiembre/ Octubre, 111-113. Valencia. Venezuela, 2000.
92. Santiesteban, E. Metodología de la Investigación Científica. Editorial Académica Universitaria. Cuba, 2014.
93. Sanz, T. y Rodríguez, A. La Formación Pedagógica de Profesores Universitarios. Evaluación de Programas de Posgrado en Pedagogía a Partir del Criterio de sus Participantes. CEPES. Universidad de La Habana, 2004.
94. Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias. Comisión Nacional del SEA-CU. Patrón de Calidad de Carreras Universitarias. 2002.
95. Tejedor, F. J. [et al]. Evaluación del Profesorado Universitario por los Alumnos en la Universidad de Santiago. (Tomado del Resumen del

Informe de investigación realizada del mismo título, Santiago, España, 1986).

96. Torres, J. Globalización e interdisciplinariedad en el currículo integrado. Morata. Madrid, 1994.
97. Programa Nacional de Formación de Educadores. Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas, 2005.
98. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (2009). Academia. Pregrado. Educación mención Lengua, Literatura y Latín. <http://unefm.edu.ve/>. [Consulta: diciembre 2009].
99. Vadillo, G. y Klingler, C. Didáctica, teoría y práctica del éxito de Latinoamérica y España. Mc Graw Hill. México, 2004.
100. Valdés, Á y Rodríguez, A. Estudio Comparativo de los Conocimientos de los Alumnos de Sexto Grado de Primaria que Estudian o no en Escuelas con el Programa Escuelas de Calidad. México.
101. Vygotsky, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Barcelona, 1979.

102. Vygotsky, L. S. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. 1973. En A. Luria, A. Leontiev, L. Vygotsky y otros. Psicología y Pedagogía. Akal. Madrid, 1979.
103. Villarurel, M. Evaluación Educativa. Elementos para su Diseño Operativo Dentro del Aula. Instituto Tecnológico Agropecuario n°. 18, México.