



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO
CENTRO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO Y EDUCACIÓN
CONTINUA

TESIS DE GRADO

PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAGÍSTER
EN DOCENCIA Y CURRÍCULO

TEMA: LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES CON ENFOQUE
CONSTRUCTIVISTA

AUTORES: LIC. GUADALUPE RIVADENEIRA
LIC. MARIO CARRILLO CRUZ

DIRECTOR: Mg Sc. FRANKLIN A. SÁNCHEZ TORRES

QUITO - ECUADOR

2007

CERTIFICACIÓN

En calidad de Director de la Tesis cuyo título es "LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES CON ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA" de autoría de: Lic. Guadalupe Rivadeneira y Lic. Mario Carrillo Cruz; quienes han cumplido con todos los requerimientos del programa de Maestría en Docencia y Currículo, considero que la misma debe ser presentada para la sustentación privada correspondiente ante el Tribunal que el Centro de Postgrado y Educación Continua de la Universidad Técnica de Babahoyo le designe.

Babahoyo, 20 de Mayo del 2007

Dr. Franklin A. Sánchez Torres Mg Sc.

DIRECTOR DE TESIS

AUTORÍA

La autoría y responsabilidad del presente trabajo, es de exclusividad de los Magister Lic. Guadalupe Rivadeneira y Lic. Mario Carrillo Cruz.

DEDICATORIA.

CON MUCHO AMOR Y SENTIDO PROPOSITIVO DE VIDA DIGNA, HONESTA Y SOLIDARIA A NUESTROS-AS HIJOS E HIJAS QUE CON OPTIMISMO, ESFUERZO E INTELIGENCIA VAN FORJANDO EL SENDERO DE FELICIDAD Y LA PROLONGACIÓN DE NUESTRA EXISTENCIA.

MARIO Y LUPITA.

AGRADECIMIENTO

Los autores dejan constancia de su agradecimiento:

A la Universidad Técnica de Babahoyo por intermedio del Centro de Estudios de Postgrado y Educación Continua, que nos ha dado la oportunidad de aprender valores imperecederos y principios de calidad y disciplina.

Al Dr. Franklin Sánchez Torres, forjador de nuevas generaciones científicas, quien con sus conocimientos y verdadera vocación de docente académico e investigador, nos ha asesorado y direccionado en el desarrollo de nuestro trabajo de tesis, hasta alcanzar nuestra meta anhelada, como también la consecución de competencias que avalan la excelencia de nuestro postgrado.

A nuestros padres por su apoyo constante, a nuestras familias, por la comprensión que en todo momento nos dieron, a nuestros hijos verdaderos ideales forjadores constantes de nuestra actitud, a todos ellos nuestro respeto y admiración y habernos permitido quitarles ese espacio familiar tan añorado por siempre, sinceramente gracias.

A todas las personas que con su aporte amable y desinteresado colaboraron para la culminación exitosa de esta investigación.

PRESENTACIÓN

El informe final de trabajo de Tesis, cuyo tema, es "la evaluación de los aprendizajes con enfoque constructivista" pretende llegar al compañero maestro comprometido con el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes, para promover actividades que tienen relación directa con los aprendizajes significativos en nuestros estudiantes.

En el desarrollo del marco teórico que es una investigación social conceptualizada y sustentada en la descripción fenomenológica presentada y comprobada del trabajo de campo realizado. En el mismo hacemos una exposición de las categorías de análisis conceptualizadas, la metodología diseñada y ejecutada en función de métodos, técnicas e instrumentos que una vez aplicadas nos han permitido realizar las estadísticas demostradas en forma general, analítica e interpretativa, que es la razón de ser del trabajo de campo. Encontrarán hipótesis y variables debidamente verificadas. Todo esto se complementa con un análisis e interpretación de resultados los mismos que concluyen con recomendaciones, pero fundamentalmente con una propuesta alternativa.

Los autores

RESUMEN

El trabajo contiene un Capítulo I. INTRODUCCIÓN en donde se define a la Formulación del Problema y Justificación del estudio, Problema de la investigación, en el Capítulo II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL, trata sobre el marco teórico relacionado al tema que trata sobre la evaluación en el modelo constructivista, en la Escuela José María Velasco Ibarra” de Quito DM que es el sustento teórico de nuestro trabajo de tesis de grado, nos ha permitido, identificar y seleccionar contenidos científicos, para desarrollar conceptualizaciones pertinentes a nuestra investigación y trabajo de tesis; un Capítulo III. METODOLOGÍA EMPLEADA en donde se desarrolla la metodología y técnicas aplicadas en el trabajo de campo. Capítulo IV RESULTADOS OBTENIDOS aquí se presentan estadísticamente los resultados y que oportunamente han sido porcentualizados, graficados, interpretados y discutidos. Capítulo V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES presentamos los logros del trabajo de campo, previamente sintetizados y que nos permiten recomendar y finalmente el Capítulo VI. PROPUESTA: que contiene la propuesta para la aplicación del modelo de evaluación en la concepción constructivista.

Los autores

ÍNDICE GENERAL

CONTENIDOS	Pág.
PORTADA.	i
CERTIFICACIÓN.	ii
AUTORÍA.	iii
DEDICATORIA.	iv
AGRADECIMIENTO.	v
PRESENTACIÓN.	vi
RESUMEN.	vii
ÍNDICE GENERAL.	vii
 CAPITULO I. 	
INTRODUCCIÓN.	1
1.1. Formulación del problema y justificación del estudio.	1
1.2. Objetivos.	4
1.2.1. General.	4
1.2.2. Específicos.	4
1.3. Revisión de investigaciones relacionadas al tema.	5
1.4. Restricciones y avances del estudio.	5
 CAPITULO II. 	
2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.	6
2.1. Alternativa teórica.	6
Marco histórico institucional.	9
2.2. Marco Teórico relacionado con el tema.	14
2.2.1. Concepción constructivista del aprendizaje	14
2.2.2. Fuentes teóricas	15
2.2.3. La evaluación de los aprendizajes	22
2.2.4. Fases del proceso de evaluación de los aprendizajes	25
2.2.5. Evaluación y constructivismo	26
2.3. Definiciones de términos de más comunes.	31

CAPITULO III.

3.	METODOLOGÍA EMPLEADA (MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS).	35
3.1.	Diseño de la investigación.	35
3.1.1.	El Método Científico.	35
3.1.2.	Método Histórico Lógico.	36
3.1.3.	El Método Hipotético-Deductivo.	37
3.1.4.	El Método Inductivo-Deductivo.	37
3.1.5.	El Método Descriptivo.	37
3.2.	Población y muestra.	38
3.2.1.	Población	38
3.2.2.	Muestra	38
3.3.	Hipótesis.	40
3.3.1.	Hipótesis general.	40
3.3.2.	Hipótesis particulares	40
3.4.	Variables de estudio.	40
3.4.1.	Variables Independientes.	40
3.4.2.	Variables dependientes.	41
3.5.	Técnicas e instrumentos.	41
3.5.1.	Técnicas.	41
3.5.1.1.	Encuesta.	41
3.5.1.2.	Entrevista.	42
3.5.1.3.	Observación.	42
3.5.2.	Instrumentos.	43
3.6.	Organización y procesamiento de la información.	43
3.7.	Proceso metodológico a seguirlo para la verificación de la hipótesis.	43

CAPITULO IV.

4.	RESULTADOS OBTENIDOS.	44
4.1.	Presentación de los datos generales.	44
4.1.1.	Encuestas a Directivos.	44
4.1.2.	Encuestas a Docentes.	4
4.1.3.	Encuesta a Estudiantes.	46
4.1.4.	Entrevistas aplicadas.	47

4.2.	Presentación y análisis de datos.	48
4.2.1.	Directivos.	48
4.2.2.	Docentes	49
4.2.3.	Estudiante	50
4.3.	Interpretación y discusión de resultados.	51
4.3.1.	Encuesta realizada a Directivos.	51
4.3.2.	Encuesta realizada a Docentes.	61

CAPITULO V

5.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	76
5.1.	Conclusiones.	76
5.2.	Recomendaciones	77

CAPITULO VI.

6.	PROPUESTA	81
	Tema.	81
I.	Objeto de la propuesta.	81
II.	Objetivos.	82
3.1.	General.	82
3.2.	Toma de decisiones.	84
3.3.	Tipos de decisiones.	85
3.3.1.	Decisiones de planeamiento.	85
3.3.2	Decisiones de estructuración	86
3.3.3.	Decisiones de implementación	86
3.3.4.	Decisiones de reciclaje	86
3.4.	Tipos de evaluación	86
3.4.1.	Evaluación de contexto	87
3.4.2.	Evaluación del insumo	87
3.4.3.	Evaluación de proceso	87
3.4.4.	Evaluación de producto	88
3.5.	Las bases conceptuales de la evaluación desde el enfoque constructivista.	88

3.6.	El currículo por competencia	89
3.7.	La evaluación en el proceso de aprendizaje	90
3.8.	Principios y características	90
3.9.	Propósitos y funciones de la evaluación	92
A.	Función de clasificación	92
B.	Función de control	92
C.	Función de ubicación	93
D.	Función de diagnóstico	93
3.10.	Tipos de evaluación del aprendizaje.	93
3.10.1.	Tipos de evaluación según la finalidad.	94
3.11.	Evaluación según agentes.	98
3.11.1.	Auto evaluación	98
3.11.2.	Coevaluación.	98
3.11.3.	Heteroevaluación	99
3.12.	El factor actitudinal en la evaluación del aprendizaje	99
3.13.	Bases procedimentales	101
3.13.1.	Diseño del proceso de evaluación	101
3.14.	Evaluar las competencias	107
3.15.	La evaluación de los contenidos conceptuales	107
3.16.	La evaluación de los contenidos procedimentales	108
3.17.	La evaluación de los contenidos actitudinales	108
3.18.	Indicadores y criterios para evaluar competencias	109
3.19.	Programar y evaluar	109
3.20.	Orientaciones para determinar indicadores y criterios	110
3.21.	Análisis de resultados y toma de decisiones	114
3.21.1.	Análisis de los resultados de una prueba	114
3.22.	Toma de decisiones según resultados	116
3.23.	Técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje.	118
3.23.1.	Clasificación de técnicas e instrumentos.	118
3.24.	La autoevaluación.	146
3.24.1.	Modos de operación.	146
3.25.	La coevaluación.	149
3.26.	Objetivos de la aplicación de la propuesta.	158

3.27.	Plan de evaluación.	158
	BIBLIOGRAFÍA	159
	ANEXOS	161

ÍNDICE DE CUADROS

		Pág.
CUADRO No. 1	Instrumentos y técnicas de observación.	24
CUADRO No. 2	Tamaño de la muestra.	39
CUADRO No. 3	¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?	51
CUADRO No. 4	¿Se aplica la evaluación en su institución?	52
CUADRO No. 5	¿La escuela a su cargo tiene normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación?	53
CUADRO No. 6	¿Cómo usted conoce cuáles son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa en su escuela?	54
CUADRO No. 7	¿El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación tiene algún paradigma de sustento?	55
CUADRO No. 8	¿Conoce usted por qué el mismo profesor evalúa su asignatura?	56
CUADRO No. 9	¿La actual situación de los programa de evaluación requieren de cambio en el modelo pedagógico?	57
CUADRO No. 10	¿Conoce las fuentes teóricas del constructivismo?	58
CUADRO No. 11	¿En que se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso?	59
CUADRO No. 12	¿Están capacitados los docentes de su escuela para un cambio en el tipo de enseñanza?	60
CUADRO No. 13	¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?	61
CUADRO No. 14	¿Se aplica la evaluación en su institución?	62
CUADRO No. 15	¿La escuela a su cargo tiene normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación?	63
CUADRO No. 16	¿Cómo usted conoce cuáles son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa en su escuela?	64
CUADRO No. 17	¿El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación tiene algún paradigma de sustento?	65
CUADRO No. 18	¿Conoce usted por qué el mismo profesor evalúa su asignatura?	66
CUADRO No. 19	¿La actual situación de los programa de evaluación requieren de cambio en el modelo pedagógico?	67
CUADRO No. 20	¿Conoce las fuentes teóricas del constructivismo?	68
CUADRO No. 21	¿En que se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso?	69
CUADRO No. 22	¿Están capacitados los docentes de su escuela para un cambio en el tipo de enseñanza?	70
CUADRO No. 23	¿Sabes para que sirve la evaluación? Si () No ()	71
CUADRO No. 24	¿Las pruebas aplicadas en la evaluación es una repetición a los conocimientos dados por el profesor en clases? Si () No ()	72
CUADRO No.25	¿Esta de acuerdo con la forma que se aplica la evaluación en la institución donde estudias? Si () No ()	73
CUADRO No. 26	¿Cree usted que su profesor califica sus pruebas evaluativas con responsabilidad? Si () No ()	74
CUADRO No. 27	¿Aconsejaría de alguna manera a su profesor para que la evaluación tenga un mejor sentido de realización humana? Si () No ()	75

ÍNDICE DE GRÁFICOS

		Pág.
GRÁFICO No. 1	¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?	51
GRÁFICO No. 2	¿Se aplica la evaluación en su institución?	52
GRÁFICO No. 3	¿La escuela a su cargo tiene normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación?	53
GRÁFICO No. 4	¿Cómo usted conoce cuáles son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa en su escuela?	54
GRÁFICO No. 5	¿El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación tiene algún paradigma de sustento?	55
GRÁFICO No. 6	¿Conoce usted por qué el mismo profesor evalúa su asignatura?	56
GRÁFICO No. 7	¿La actual situación de los programa de evaluación requieren de cambio en el modelo pedagógico?	57
GRÁFICO No. 8	¿Conoce las fuentes teóricas del constructivismo?	58
GRÁFICO No. 9	¿En que se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso?	59
GRÁFICO No. 10	¿Están capacitados los docentes de su escuela para un cambio en el tipo de enseñanza?	60
GRÁFICO No. 11	¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?	61
GRÁFICO No. 12	¿Se aplica la evaluación en su institución?	62
GRÁFICO No. 13	¿La escuela a su cargo tiene normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación?	63
GRÁFICO No. 14	¿Cómo usted conoce cuáles son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa en su escuela?	64
GRÁFICO No. 15	¿El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación tiene algún paradigma de sustento?	65
GRÁFICO No. 16	¿Conoce usted por qué el mismo profesor evalúa su asignatura?	66
GRÁFICO No. 17	¿La actual situación de los programa de evaluación requieren de cambio en el modelo pedagógico?	67
GRÁFICO No. 18	¿Conoce las fuentes teóricas del constructivismo?	68
GRÁFICO No. 19	¿En que se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso?	69
GRÁFICO No. 20	¿Están capacitados los docentes de su escuela para un cambio en el tipo de enseñanza?	70
GRÁFICO No. 21	¿Sabes para que sirve la evaluación? Si () No ()	71
GRÁFICO No. 22	¿Las pruebas aplicadas en la evaluación es una repetición a los conocimientos dados por el profesor en clases? Si () No ()	72
GRÁFICO No. 23	¿Esta de acuerdo con la forma que se aplica la evaluación en la institución donde estudias? Si () No ()	73
GRÁFICO No.24	¿Cree usted que su profesor califica sus pruebas evaluativas con responsabilidad? Si () No ()	74
GRÁFICO No. 25	¿Aconsejaría de alguna manera a su profesor para que la evaluación tenga un mejor sentido de realización humana? Si () No ()	75

CAPITULO I.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Formulación del problema y justificación del estudio.

La evaluación de los aprendizajes, siendo una de los elementos indispensables en las formaciones curriculares de los aprendices, tanto en su diseño como en la ejecución, fundamenta la intencionalidad ideológica en el sistema social en el que nos encontramos inmersos bajo un paradigma eminentemente conductista, que impulsa un modelo pedagógico de la misma naturaleza, el cual refleja estas intenciones dominantes y selectivas, sustentadas especialmente por la Tecnología Educativa, las misma que los docentes ecuatorianos dócil e inocentemente fueron incorporando y aplicando en su práctica pedagógica escolar.

La evaluación de los aprendizajes, por lo tanto ha sido un tema que intencionalmente se ha venido postergando, en los diferentes procesos que se han impulsado para mejorar la educación, no solo en nuestro país, sino en las diferentes latitudes, especialmente en las regiones dependientes o subdesarrolladas.

Se mantiene en la estructura educativa un tradicionalismo agobiante que produce un reduccionismo en la visualización integral de lo que constituye un proceso evaluativo integral, que permita deducir personal y colectivamente los logros que se va adquiriendo en la construcción del conocimiento.

Persisten hasta la fecha características de una orientación escolástica, con predominio de una enseñanza teorcionista, verbalista, memorista, repetitiva y de recepción pasiva.

La evaluación en su gestión reduccionista, solo se lo ha vinculado con el examen y se ha quedado en la simple calificación sin significado, pues para ello no se toma en cuenta los valores, las habilidades y destrezas, la capacidad de análisis y síntesis, el poder de investigación y recreación, el poder crítico y reflexivo.

Además, no se puede reflexionar sobre cual el rol pedagógico que impulsa el docente, tanto en el planeamiento de la práctica pedagógica, como en su función de asignar con pertinencia las técnicas e instrumentos que faciliten la gestión evaluativa

El enfoque superficial y simplista con el cual los educadores enfrentan la tarea formativa de niño-as y jóvenes, en la cual solo les interesa poner una calificación a un producto terminado de repetición eminentemente cognitiva, resulta demasiado perjudicial para la tarea formativa de hombres y mujeres que deben desenvolverse en un mundo cada día más modernizado, globalizante y de alto desarrollo tecnológico.

Existe por lo tanto en nuestro país, un alto nivel de deserción estudiantil, de pérdidas de año, de inconsistencia en su desarrollo formativo, de insuficiencia en las capacidades integrales de dominios básicos que le aseguren al estudiante una acreditación cierta e incluso de actos atentatorios a la moral y a la ética, lo cual se desprende de una equivocada tendencia aplicativa de la evaluación. Con las explicitaciones necesarias los autores se plantearon el siguiente problema:

¿Cuál es la incidencia de la aplicación procesal de la evaluación de los aprendizajes con un enfoque constructivista, en el mejoramiento de la calidad de los procesos pedagógicos que ejecutan los maestros-as en la Escuela Dr. "José María Velasco Ibarra" de la ciudad de Quito en el período escolar 2005-2006?

En torno a la justificación hemos considerado la siguiente exposición: La evaluación de los aprendizajes en los actuales momentos, destaca una importancia crucial para la educación en su objetivo de mejorar los procesos de calidad que le son inherentes, fundamentado su accionar en las concepciones de la nueva forma de hacer ciencia, bajo la interpretación socio cultural de la realidad global en la que se desenvuelve el sujeto y la innovada propuesta de concebir al conocimiento, como objeto de estudio dinámico, cambiante, integral, evolutivo, producto de la construcción social.

La institución educativa, responsable de la educación y formación de los ciudadanos y ciudadanas, debe sustentar procesos pedagógicos que permitan al estudiante desarrollar las capacidades de juzgar adecuadamente los fenómenos, hechos y acontecimientos; a aprender a aprender y evaluar la información críticamente; a establecer los vínculos entre las distintas disciplinas, que permitan una comprensión integral del conocimiento como un todo interrelacionado y al desarrollo de una conciencia intercultural, fundamentada las actitudes valores característicos de una sociedad que avizora el progreso y el crecimiento personal y colectivo.

Estas competencias, capacidades, destrezas y actitudes, deberán convertirse en los criterios fundamentales de los procesos de evaluación, para lo cual es necesario cambiar la práctica escolar y por ende la concepción tradicional de la evaluación, por una que sustente el enfoque constructivista, en la misma que se conciba a la evaluación como un proceso, que nos permita recopilar la información utilizando métodos cualitativos, técnicas e instrumentos apropiados que propician una visión más globalizada y real de lo que ocurre en el aula, en el proceso de construcción y reconstrucción del aprendizaje, mediante procesos de ordenamiento de las estructuras cognitivas de los estudiantes.

Se pretende con nuestro trabajo, cambiar la visión reduccionista y estigmatizadora de la evaluación, concebida bajo el "examen" como única fuente de promoción, para optar por aquella que reconoce las diferencias individuales y el nivel de desarrollo de destrezas y actitudes en el cual influye el contexto socio cultural, político y económico del cual proceden los estudiantes,

con procesos democráticos y participativos de interacción entre los elementos participativos de la acción educativa; por lo tanto no tiene una mirada única de los productos, sino que apunta fundamentalmente a los procesos, forma grupos para superar dificultades y compartir las experiencia, es integral, pues atiende el desarrollo de aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, generando la cultura de la autocrítica, prepara para la incertidumbre, la flexibilidad, el cambio y por lo tanto determina y fundamenta:

- La formación de personas con un pensamiento crítico y autónomo.
- Seres capaces de transformar la realidad y mejorar la calidad de vida propias y de su entorno.
- Desarrollar competencias, habilidades, destrezas y actitudes que le permitan construir su propio proyecto de vida.
- Determinar las capacidades pedagógicas

1.2. Presentación de los objetivos generales y específicos

1.2.1. Objetivo General.

1.2.1.1. Determinar las capacidades pedagógicas de los docentes de la Escuela Dr. "José María Velasco Ibarra" de la ciudad de Quito DM en el período escolar 2005-2006, en los procesos relevantes de evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista

1.2.2. Objetivos específicos.

1.2.2.1. Diagnosticar en los docentes de la Escuela Dr. "José María Velasco Ibarra" de la ciudad de Quito DM en el período escolar 2005-2006, que fundamentos teóricos sustentan a la evaluación con enfoque constructivista.

1.2.2.2. Determinar que tipo de información manejan los docentes de la Escuela Dr. "José María Velasco Ibarra" de la ciudad de Quito DM

sobre el proceso y estrategias aplicados en la evaluación con enfoque constructivista.

1.2.2.3. Reconocer las características individuales y del contexto socio educativo de la Escuela Dr. "José María Velasco Ibarra" de la ciudad de Quito DM, que auspicien la integración, la proactividad y la cooperación para la construcción de saberes.

1.3. Revisión de investigaciones relacionadas con el tema

La evaluación de los aprendizajes con enfoque constructivista en la Escuela Dr. "José María Velasco Ibarra" de la ciudad de Quito DM, como investigaciones en el centro, realmente no se han realizado, para ello hemos acudido a información confiable de la dirección, secretaria, consejo técnico-pedagógico, quienes nos manifestaron que no existe documento que señale que haya habido o realizado esta clase trabajos de investigación.

1.4. Restricciones y alcances del estudio.

El presente informe de nuestra investigación realizada, es el resultado que hemos alcanzado los objetivos propuestos, las conclusiones determinadas en función del trabajo de campo realizado, el mismo que estadísticamente demuestra la validez de las hipótesis y el rango categorías alcanzado por las variables que luego nos han permitido redactar las recomendaciones y que han sido los fundamentos para elaborar nuestra propuesta alternativa, la misma que se encuentra signada en el capítulo VI del presente trabajo.

Necesario es indicar que en todo trabajo de investigación se encuentran restricciones, nosotros también las hemos tenido y que las enunciamos como falta de seriedad en la participación de los encuestados, entrevistado u observados.

CAPITULO II

2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Alternativa Teórica

La globalización de la economía, el desarrollo tecnológico en los diferentes campos de la actividad humana, el avance científico y la dinámica social impregnada como respuesta a los retos de innovación y modernidad, demandan de una evolución y transformación permanente de los paradigmas y modelos pedagógicos a aplicar en la educación.

Los sistemas educativos, no sólo deben responder a la permanencia en la escolaridad, sino a la formación de científicos, personal innovador creativo, reflexivo y crítico, oponiéndose a la rutina y a las calificaciones adquiridas por imitación o repetición de contenidos descontextualizados, constatando que la movilización de la variedad de agentes es estratégica para la "revolución de la inteligencia"

Durante los últimos años, el aparecimiento de las "sociedades de la información" con el progreso de la informática, la telemática, la robótica, las inteligencias artificiales, las neurociencias, etc., acentúa el papel que desempeñan las aptitudes intelectuales y cognoscitivas, en tales circunstancias ya no es posible pedir a los sistemas educativos que formen mano de obra para un empleo industrial estable, se pretende más bien formar para la innovación personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominar el cambio.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien-Tailandia, impulsa la "educación fundamental", que impulsa el desarrollo

humano, realizando plenamente los talentos, capacidades y aptitudes de cada persona, a la exigencia de la equidad: un desarrollo endógeno, respetuoso del medio ambiente y de la diversidad de las tradiciones y culturas.

El nuevo milenio, permitirá el acceso a recursos sin precedentes, por lo que la educación debe transmitir masiva y eficazmente conocimientos teóricos y técnicos evolutivos adaptados a la civilización cognitiva, que requiere de reflexión, creatividad y criticidad valorativa y una evaluación centrada en el constructivismo que propicie aprendizajes autónomos y significativos para constituirse en basamentos de las competencias futuras.

Surge entonces como premisa fundamental, la asignación de un nuevo rol educativo y evaluativo, esto es, la formación de las estructuras cognitivas que faculten un aprendizaje significativo, donde las ideas se relacionan substancialmente entre lo previamente formado y lo nuevo, en un acto positivo de su propio crecimiento valoración y desarrollo.

En consecuencia, los contenidos educativos se han de enmarcar dentro de las dimensiones:

1. Ética y Cultural
2. Científica y Tecnológica
3. Económica y Social

Todo ello, en función del crecimiento personal, de la sociedad y de sus problemas y necesidades, fundamentándose en cuatro pilares básicos del conocimiento:

APRENDER A CONOCER

APRENDER A HACER

APRENDER A VIVIR JUNTOS

APRENDER A SER (PERSONA, SER HUMANO)

En estas consideraciones, los inicios de este siglo marca un cambio profundo en los sistemas educativos, que tiene que ver con la comprensión de que el propósito de la escuela no puede ser la de sólo transmitir aprendizajes, sino de desarrollar las operaciones intelectuales a fin de que pueda realizar inferencias deductivas e inductivas de gran calidad, disponer de instrumentos de conocimiento que le permita acceder al estudio de cualquier ciencia y criterios para evaluar las habilidades, destrezas y competencias para convivir, mediante el procesamiento de aprendizajes significativos convirtiendo al centro escolar en un espacio para pensar, para valorar y para desarrollar habilidades, donde el individuo sea capaz de construir y reconstruir sus propios conocimientos, con creatividad reflexión y criticidad., así como auto evaluarlos, coevaluarlos y/o heteroevaluarlos.

A partir de 1996 el Ecuador instaura la Reforma Educativa para la Educación Básica, donde los estudiantes alcanzarán niveles de dominio de destrezas en función de los contenidos de las áreas básicas como son: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Entorno Natural y Social, Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Cultura Estética, Cultura Física y Optativas, así como el aporte de los Ejes Transversales.

Su orientación, se fundamenta en la concepción constructivista del aprendizaje y de intervención pedagógica, que le permita favorecer las condiciones de los esquemas del conocimiento, los significados asociados que construyen los alumnos en el transcurso de sus experiencias y su desenvolvimiento autónomo.

Para ello, es imprescindible que se ubique dentro de las teorías y modelos que hoy se desarrollan.

Tomar en cuenta que cognitivismo es una teoría que reconoce las posibilidades del hombre para acceder a los conocimientos y que el proceso de apropiación de éstos, el desarrollo de las habilidades y actitudes o valores pueden ser estudiadas, basando su explicación en el desarrollo de los procesos mentales y

el reconocimiento del aprendizaje como un cambio permanente, estable en el sujeto como consecuencia del sistema de influencias que actúan sobre él.

La concepción constructivista, en su carácter integrador y su orientación hacia la educación, tiene aportes teóricos que permiten configurar un esquema que se orienta a analizar, comprender, explicar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así:

- La teoría genética del desarrollo intelectual de J. Piaget
- La teoría del procesamiento humano de la información
- La teoría del aprendizaje significativo de D. P. Ausubel
- La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de L. S. Vigotsky
- La educación escolar como práctica social y socializadora y los componentes afectivos, relacionales y psicosociales del desarrollo y el aprendizaje

El mismo que han sido considerados en nuestro trabajo de Investigación, que están expuestos conceptualmente en forma de categorías de análisis y que nos han permitido desarrollar nuestro trabajo de campo

2.2. Marco histórico institucional

La institución educativa como parte del sistema estructural de la educación ecuatoriana, ha transitado por los mismos niveles descritos, es decir el auspicio de un modelo conductista, en cual se ha evidenciado:

- Un sistema de calificaciones impuesto por reglamento,
- Un sistema de promoción impuesto de acuerdo a los niveles de calificaciones,
- Exámenes trimestrales y de finalización de año, a través de pruebas objetivas, que es un instrumento conductista y de verificación de productos puramente cognitivos,
- Los maestros dueños de la materia y del conocimiento

- Maestros poseedores de la verdad sobre la vida de los estudiantes
- Conocimientos verificados a través del memorismo y la repetición
- Ninguna coherencia entre el significado del aprendizaje y los instrumentos aplicados a la evaluación
- Procesos pedagógicos desprovistos de información que permitan una realimentación adecuada y pertinente.

Sin embargo por autogestión e integración de la comunidad educativa en proyectos de mejoramiento de la calidad educativa, se han instaurado procesos que han apuntalado una nueva visión de la práctica pedagógica y por lo mismo una confrontación real entre los paradigmas y modelos históricamente desarrollados y las nuevas corrientes del pensamiento pedagógico y curricular.

Se pretende, que los principios que sustentan la calidad de los aprendizajes, surja desde la escuela, pues es aquí donde está el equipo humano que desarrolla los procesos de crecimiento personal y profesional, el mismo que establece las relaciones entre sus pares, con los estudiantes y padres de familia a fin de contribuir a la solución de sus necesidades y a la satisfacción de sus intereses y anhelos.

Por lo tanto, su proposición de cambio depende de lo que ocurre en el ambiente escolar, en la escuela, en el desenvolvimiento cotidiano del aula como espacio fundamental de la relación entre los procesos de enseñanza y la posibilidad del aprendizaje, bajo una constante objetiva de evaluación que permita interconectar las áreas de estudio con el desarrollo transversal de valoración intercultural, medioambiental y de crecimiento moral

Surge entonces como premisa fundamental, la asignación del nuevo rol educativo, esto es, la formación de las estructuras cognitivas que faculten un aprendizaje significativo, donde las ideas se relacionan substancialmente entre lo previamente formado y lo nuevo, en un acto positivo de su propio crecimiento y desarrollo y una adecuada instancia de evaluación integral que permita evidenciar los logros de su desarrollo personal

En consecuencia, los contenidos educativos se han de enmarcar dentro de las dimensiones:

- Ética, Cultural e intercultural
- Científica y Tecnológica y Comunicativa
- Económica y Social contextual izada

Todo ello, en función del crecimiento personal, de la sociedad y de sus problemas y necesidades, fundamentándose en cinco pilares básicos del conocimiento:

APRENDER A CONOCER

APRENDER A HACER

APRENDER A VIVIR JUNTOS

APRENDER A SER (PERSONA, SER HUMANO)

APRENDER A SER TRASCENDENTE

En estas consideraciones, los inicios de este siglo marca un cambio profundo en los sistemas educativos, que tiene que ver con la comprensión de que el propósito de la escuela no puede ser la de sólo transmitir aprendizajes, sino de desarrollar las operaciones intelectuales a fin de que pueda realizar inferencias deductivas e inductivas de gran calidad, disponer de instrumentos de conocimiento que le permita acceder al estudio de cualquier ciencia y criterios para valorar los conocimientos, las habilidades y destrezas, mediante el procesamiento de aprendizajes significativos convirtiendo al centro escolar en un espacio para pensar, para valorar y para desarrollar aprendizajes, donde el individuo sea capaz de construir sus propios conocimientos, con creatividad reflexión y criticidad.

La situación actual institucional requiere del mejoramiento de la calidad de educación, la misma que se ha convertido en los actuales momentos en un requisito de primer orden, si se quiere salir del estado de postración en el que

se encuentra la sociedad ecuatoriana, evidenciado por el anarquismo con que se manejan los programas y proyectos de desarrollo educativo, sus formas de procedimiento pedagógico enquistados en el clientelismo y sus fracasadas y tradicionales prácticas evaluativas, las mismas que dejan un saldo rojo que se refleja en:

- Los alumnos requieren de 7.7 años para concluir la escuela primaria.
- El 30% de los estudiantes de segundo año pierden el año.
- El 45 % de los estudiantes que provienen de hogares de escasos recursos pierden el segundo año.
- Apenas el 29 % de los estudiantes de 15 a 19 años termina el Ciclo Básico.
- Al Ciclo Diversificado solo accede el 40% de la población que tiene que educarse en este nivel.
- El 38% de la población estudiantil que inició sus estudios termina el bachillerato.
- Las competencias con que se terminan los diversos ciclos tiene grades falencias.
- No se tiene ninguna constancia de la evolución y regulación del proceso de aprendizaje así como de sus logros.
- Existe divorcio entre lo que se enseña, se aprende y se evalúa.

Con la institucionalización de la Reforma Curricular Consensuada en el Ecuador, el currículo adquiere otra concepción y por lo mismo da cimientos para tomar otros paradigmas y modelos pedagógicos, que propicien y desarrollen de mejor manera los aprendizajes y su evaluación

La Reforma Curricular constituye una propuesta de desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje fundamentada en la adquisición de destrezas, con enfoque integral, globalizado, abierto y flexible, el cual proporciona información de cómo y cuando enseñar y de qué y como evaluar.

La instauración de la Educación Básica, posibilita la articulación de los niveles, Preprimario, Primario y Básico, en cuanto se refiere al currículo a aplicar, por lo mismo, la evaluación como elemento fundamental de éste, interrelaciona y secuencia los logros que en cada etapa va adquiriendo el estudiante en su proceso de construcción de su proyecto personal de vida, lo que hace que las instituciones y los educadores administren una concepción diferente de la evaluación

De esta manera, la evaluación de los aprendizajes tiene como ámbito lo que sucede en el aula; demandas, estrategias metodológicas precisas, técnicas e instrumentos destinados a registrar indicios claros sobre el aprendizaje en sus diferentes propósitos evaluativos, es decir producir información significativa de los procesos que tiene lugar en el aula y que atiendan a las especificidades de los objetos de evaluación

La tendencia actual en la evaluación tiene dos sustentos de desarrollo; el primero, que se relaciona con el nuevo método de hacer ciencia mediante la interpretación de la realidad como eje fundamental de sus desarrollo y el segundo de acuerdo a la nueva concepción de conocimiento en el cual el saber es dinámico, acorde al constructo social factible de perfeccionamiento y de reconocimiento de nuevas verdades.

Es en este compromiso, que se hace necesario impulsar un proceso evaluativo que se sustente en teorías modernas como el constructivismo, para que sea su organización y secuenciación la que impulse el cambio de esquemas mentales en los maestros y de las estrategias de realimentación a los procesos en la práctica pedagógica diaria

2.2. Marco teórico relacionados con el tema.

2.2.1. Concepción constructivista del aprendizaje

2.2.1.1. Conceptualización

El término "constructivismo" se lo utiliza para hacer referencia al enfoque integrador de diversas teorías que configuran un esquema de conjunto orientado a analizar, explicar, comprender y destacar a la actividad constructiva y reconstructiva del alumnado en el proceso de aprendizaje (César Coll)

2.2.1.2. Características

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, elaborando secuencial y progresivamente por descubrimiento y significación los saberes, acompañados del desarrollo de la inteligencia
- El estudiante construye el conocimiento por si mismo y nadie puede sustituirle en esta tarea, fundamentado en sus habilidades, destrezas y competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales.
- El alumno relaciona la información nueva con los conocimientos previos, lo cual es esencial para la construcción del conocimiento, privilegiando los conceptos y estructuras básicas de la ciencia para destacar la capacidad intelectual.
- Los conocimientos adquiridos en un área se ven potenciados cuando se establece relaciones con otras áreas, con una apreciación holística de los contenidos de aprendizaje

- El alumno da un significado a las informaciones que recibe, para contextualizarlo en su desenvolvimiento de inserción y transformación social, así como de crecimiento personal.
- La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que están muy elaborados previamente; es decir, los contenidos son el resultado de un proceso de construcción a nivel social.
- Se necesita un apoyo (profesor, compañero, padre, etc.) para establecer el "andamiaje" que ayude a construir el conocimiento.
- El profesor debe ser un orientador, facilitador y estimulador de experiencias vitales del alumno, contribuyendo al desarrollo de sus capacidades de pensar y reflexionar, intentando al mismo tiempo que la construcción del alumno se aproxime a lo que considera como conocimiento verdadero.
- Se propende a la evaluación de procesos y la tendencia es cualitativa y multidimensional, se analizan las estructuras, los esquemas mentales que le permiten pensar, resolver y decidir con éxito situaciones académicas y vivenciales, no se buscan respuestas concretas porque el aprendizaje es pensar y el pensar es construir con sentido.
- Se establecen criterios e indicadores de calidad, los que son evaluados con diferentes instrumentos en los que se destacan los logros obtenidos y la reflexión de cómo avanzar mejor en la consecución de los niveles propuestos.

2.2.2. Fuentes teóricas

2.2.2.1. Teoría genética del desarrollo intelectual (J. Piaget).

Sostiene que el conocimiento se obtiene de la interacción con el ambiente, de modo que la acción del sujeto sobre la realidad es la fuente del conocimiento en el proceso de aprendizaje. El individuo, en su acción con el ambiente, lo modifica. Actuar no significa exclusivamente la realización de movimientos externos y visibles, sino también una acción interna, mental: calcular, comparar, ordenar, clasificar, razonar, analizar, Etc. así leer, escuchar música o mirar un cuadro son ejemplos de actividad mental constructiva.

Plantea en su concepción, que las personas toman un papel activo en el procesamiento de la información, interpretando acontecimientos y desarrollando reglas en un esfuerzo de atribuir significado y orden al mundo que lo rodea. Las estructuras cognitivas filtran experiencias.

La adaptación del sujeto en su proceso de aprendizaje es un equilibrio provisional entre la asimilación y la acomodación. En la fase de asimilación se incorpora lo real al sistema formado por los esquemas del sujeto; es decir, incorpora elementos del mundo exterior en su forma de comprender las cosas. La fase de acomodación supone el enriquecimiento de un determinado esquema de acción, como consecuencia de una experiencia que lo hace más flexible y universal.

En su proceso de adaptación, el individuo se encuentra con acontecimientos que no pueden ser procesados con la estructura cognitiva que posee determinado estadio del conocimiento, lo cual produce cierto desequilibrio, puesto que es incapaz de asimilar los nuevos conocimientos con el sistema cognitivo presente, por lo que debe progresar hacia una estructura más compleja.

2.2.2.2. Teorías del procesamiento humano de información

Entre otros aspectos que mantiene esta teoría, el proceso humano de la información aporta la noción de esquema de conocimiento y la naturaleza simbólica y representacional de la mente humana. Por otra parte, proporciona una explicación del aprendizaje y la organización del conocimiento en la

memoria. Una de las derivaciones de estas teorías es el desarrollo de estrategias metacognitivas.

El ser humano es capaz de captar información, almacenarla, procesarla y obtener los resultados manifiestos. La información se capta por los sentidos y se procesa en el cerebro. No se trata de una teoría que concibe el procesamiento de la información como una "caja negra" al estilo de los modelos conductistas, sino que se interesa conocer como se transforma y organiza la información en la mente de las personas.

De acuerdo con los resultados de la investigación, es posible afirmar que una de las variables básicas implicadas en la resolución de problemas es la posesión de una base de conocimientos amplia, bien organizada y fácilmente accesible.

Los psicólogos del procesamiento de la información proponen el empleo de esquemas de conocimiento, los cuales se conciben como las representaciones que posee una persona en un momento dado de su historia sobre una parcela de la realidad. Los esquemas de conocimiento son constructos teóricos, no observable directamente que sirve para representar como se organiza el pensamiento en la memoria. Los esquemas de conocimiento está ligados a una base de datos muy específica, se transforman con la experiencia y ponen el énfasis en la representación de las informaciones de contenido científico, son nexos simbólicos entre el entorno externo y el mundo mental interno, según la cual ésta opera con representaciones simbólicas de la realidad, es uno de los principios característicos del procesamiento de la información.

2.2.2.3. La teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo (D. P. Ausubel)

Esta teoría centra su interés en el estudio de los procesos del pensamiento y de las estructuras cognitivas y defiende la educación formal y los contenidos educativos. Se manifiesta a favor del aprendizaje verbal significativo, opuesto al aprendizaje memorístico.

El aprendizaje significativo presenta tres grandes ventajas respecto del aprendizaje memorístico:

1. El conocimiento se recuerda más tiempo
2. Aumenta la capacidad de aprender nuevos materiales relacionados y
3. Facilita el reaprendizaje, esto es volver a aprender lo olvidado.

El aprendizaje significativo, requiere el esfuerzo por parte de los alumnos de relacionar el nuevo conocimiento con los conceptos relevantes que ya poseen. Para reconocer este proceso tanto el profesor como el estudiante deben conocer el punto de partida conceptual, si quieren avanzar de un modo más eficiente en el aprendizaje.

Para que se produzca el aprendizaje significativo se requiere tres condiciones básicas:

➤ **Significatividad lógica**

El nuevo material de aprendizaje debe tener una estructura lógica, no puede ser arbitraria ni confusa, esta condición remite el contenido.

➤ **Significatividad psicológica**

El alumno debe poseer en la estructura cognitiva conocimientos previos pertinentes y activados que se pueda relacionar con el nuevo material de aprendizaje.

➤ **Disposición favorable**

Es la actitud del alumno sobre aprendizaje significativo, Para lo cual, debe estar predispuesto a relacionar el nuevo conocimiento con lo que ya sabe. Esto remite a la motivación. También debe tener una disposición potencialmente favorable para revisar sus esquemas de conocimientos relativos al conocimiento del aprendizaje y modificarlos.

Propone estructurar y secuenciar la enseñanza a partir de jerarquía conceptual, pues existen procesos de diferenciación progresiva de conocimientos en el aprendizaje significativo.

La secuencia de contenidos a través de las jerarquías conceptuales se establecen en niveles: primero conceptos más generales; segundo conceptos intermedios que se derivan de los anteriores y tercero, conceptos más específicos.

Para llegar al aprendizaje significativo deben intervenir los elementos del triángulo interactivo: el alumno que aprende, el contenido que es el objeto de aprendizaje y profesor que propicia la adquisición del aprendizaje. En esta interrelación de los elementos, es que hay que buscar la explicación del aprendizaje.

2.2.2.4. Teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje (L. S. Vigotsky)

Esta teoría pone interés en los mecanismos de influencia educativa, donde la dimensión social del aprendizaje es un aspecto esencial. La construcción del conocimiento es un acto individual, pero que nunca se opone a lo social.

Los alumnos construyen el conocimiento individualmente, pero al mismo tiempo junto con otros.

La ayuda que los otros, principalmente el profesor, pero también padres de familia, hermanos, otros familiares, amigos, los medios masivos de comunicación, etc. los cuales proporcionan lo esencial del aprendizaje. Estos otros actúan en la "zona de desarrollo próximo" entre lo conocido y lo desconocido.

Según L S Vigotsky, existe una zona de desarrollo actual y una zona de desarrollo próximo. La primera es el desarrollo actual y real en un momento dado. Cuando se presenta el concepto de desarrollo próximo, se introduce dos conceptos que a menudo se confunde, pero que están justificados:

Desarrollo próximo ZD Próximo.

Desarrollo potencial ZD Pot.

La zona de desarrollo próximo es la diferencia entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial.

La Zona de desarrollo próximo es un concepto que expresa de forma concentrada una visión psicognética del hombre. Se deriva de la ley general del desarrollo de los procesos psíquicos superiores, síntesis capital de Vigotsky que postula toda función psicológica humana existe primeramente como utilización de instrumentos semánticos compartidos interpersonalmente y que precede genéticamente a su dominio intrapersonal.

De aquí que exista una diferencia "un espacio" en cada momento del desarrollo entre dominio individual (como realización personal) y el dominio compartido (como realización futura ya existente como potencialidad en la relación). Esta diferencia interpretada como diferencia cualitativa, señala las direcciones del desarrollo posible inmediato y el objeto de toda intención formativa, componente esencial del modelo del hombre determinado por una historia y una cultura.

Toda acción humana en su génesis es completada por otras personas o por las exigencias de los objetos mismos interpretados desde su cultura; así las categorías que expresan una relación del sujeto con su realidad, sea actividad, comunicación, información, conducta o incluso motivo, expresan los vehículos de aprehensión de esa realidad en formas culturales ya desarrolladas socialmente.

La categoría clave en Vigotsky es la mediatización. La aparición de la conciencia y sus funciones es un resultado evolutivo de la incorporación de mediatizadores en calidad de herramientas para actuar en la realidad, sea esta objetual (la realidad vivenciada como externa a la propia subjetividad), corporal (el cuerpo como segmento real vivenciado como propio) o subjetiva (vivenciado como interno individual)

El aprendizaje no sigue al desarrollo, sino que tira de él, la instrucción solo es buena cuando va por delante del desarrollo, cuando despierta y trae a la vida aquellas funciones que están en proceso de maduración o en la zona de desarrollo próximo. Es justamente así como la instrucción desempeña un papel extremadamente importante en el desarrollo.

La capacidad de aprender está en función de la mediación social en la construcción de los procesos mentales superiores y de la mediación instrumental: aspectos representativos en la construcción de los procesos mentales (el lenguaje, leer, escribir, el cálculo, objetos, materiales curriculares, juguetes didácticos, etc.)

2.2.2.5. La educación escolar como práctica social y socializadora

Es una concepción que insiste en la naturaleza social de la educación y que al mismo tiempo ejerce una función socializadora del alumnado. La educación es una práctica social. En este marco se desarrollan procesos de socialización y de construcción y de construcción de la identidad personal.

El proceso de desarrollo personal, mediante el cual el individuo se llega a construir como persona, similar a los demás pero al mismo tiempo diferente, es inseparable del proceso de socialización

Por lo tanto la educación escolar debe introducirse e interpretar los fenómenos sociales par producir un desarrollo equilibrado afin de que el conocimiento pueda aprenderse por propia experiencia y mediante la observación de conductas de otras personas, propiciando la formación de constructos y de la propia conducta.

La replica del fenómeno social, no puede quedar en la superficialidad de su dependencia o imitación, sino en la superación de los esquemas para construir otros nuevos, poniendo de manifiesto la creatividad, la criticidad y las competencias de orden cognitivo, procedimental y actitudinal.

2.2.3. La evaluación de los aprendizajes

2.2.3.1. Evaluación de aprendizajes significativos

Para que se efectivice una evaluación de los aprendizajes significativos es importante que los maestros y maestras reestructuren su práctica metodológica, tomando en cuenta los criterios constructivistas del aprendizaje; esto es:

- Entender que el aprendizaje es un proceso de construcción de significados y que ello es lo que hay que evaluar.
- Destacar una intención favorable, afectiva y preactiva para la evaluación
- Ser consciente de la necesidad de evidenciar los conocimientos previos, como base de la organización cognitiva nueva.
- De articular de manera pertinente en su esquema los nuevos conocimientos a través de su significación y de la mediación pedagógica
- El proponer actividades que promuevan la contextualización de los fenómenos sociales e integralidad de los aprendizajes y por lo tanto nos remitan información válida factible de evaluar.
- Tomar en cuenta en la intervención docente, situaciones experienciales que evidencien vivencias diarias de los estudiantes
- Demostrar el desarrollo y dominio de destrezas, habilidades y competencias integradoras, que habiliten a los logros de aprendizaje, los mismos que pueden ser valorados.
- Fundamentarse en los grados de Significatividad que tienen los aprendizajes para establecer criterios de evaluación.
- Utilizar técnicas e instrumentos apropiados para registrar la información y así poder realizar un recorrido evaluativo, de manera procesal.

2.2.3.2. Principios constructivistas para la evaluación

- La evaluación es un proceso negociado entre el docente y los estudiantes.

- Dar sentido al aprendizaje mediante la participación activa en el proceso.
- Proyectar actividades de evaluación que tengan significatividad en el aprendizaje.
- Evaluar la relación que realiza el estudiante entre los conocimientos nuevos con los ya existentes en su estructura cognitiva.
- Diseñar actividades y tareas de evaluación que permitan valorar el uso funcional que el estudiante hace con los aprendizajes realizados.
- Definir un amplio espectro de actividades de evaluación, que permitan el funcionamiento de las destrezas y contenidos aprendidos
- Utilizar en contextos diversos estos aprendizajes realizados por los estudiantes de forma autónoma.
- Considerar el papel activo del estudiante en la práctica evaluativa de aula

2.2.3.3. El arte y la ciencia de valoración en clase

Si bien la evaluación constituye un proceso permanente, sistemático científico y técnico, no es menos cierto que el carácter creativo, inspirador y motivador del docente juega un papel importante en la constitución orgánica u funcional del currículo para el aprendizaje y la evaluación, esto es:

- En la forma dinámica de organizar las actividades evaluativas,
- En la calidad de interpretación de la información recolectada,
- En la efectividad demostrada para plantear criterios e indicadores que revelen el aprendizaje obtenido,
- En la selección, oportunidad y pertinencia de las decisiones, que propicien una acción retroalimentadora formativa y formadora,
- En la oportunidad y precisión para producir informaciones sobre el proceso de desarrollo educativo.

En fin el docente para evaluar aprendizajes con un enfoque constructivista, debe dejar de ser el frío pasador de calificaciones, para constituirse en un verdadero artista, que traslade la ciencia de la evaluación a la pureza de la

formación integral de hombres y mujeres que transitan el proceso educativo en pro de articular su propio proyecto de vida.

2.2.3.4. Técnicas e instrumentos de evaluación

TÉCNICAS	CLASES	INSTRUMENTOS
OBSERVACIÓN		Listas de cotejo Escala numérica Escala gráfica Escala descriptiva
ENCUESTA		Inventarios Escala de actitudes
ENTREVISTA	INFORMAL FORMAL	Preguntas y respuestas Guía de entrevista
PORTAFOLIO		Carpeta de trabajos Diario de acontecimientos Álbumes de aprendizajes
PRUEBAS	ORALES	Cuestionarios Lecturas Narraciones Ejercicios Exposiciones

		Demostraciones
	ESCRITAS	<p>De ensayo</p> <p>De libro abierto</p> <p>Semiestructuradas</p> <p>Objetivas :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respuesta breve • Identificación • Dicotómicas • Correspondencia • Ordenamiento • Selección múltiple <p>Mapas mentales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sinópticos • Esquemas conceptuales • Mapas conceptuales • Redes semánticas • Mentefactos

Cuadro No. 1. Instrumentos y técnicas de observación.

2.2.4. Fases del proceso de evaluación de los aprendizajes

Todo proceso de evaluación debe contener:

2.2.4.1. Finalidad

- 2.2.4.2. Objeto de la evaluación
- 2.2.4.3. Criterios y descriptores
- 2.2.4.4. Registro de la información
- 2.2.4.5. Sistemas de información

2.2.5. Evaluación y constructivismo

2.2.5.1. La evaluación en términos constructuistas:

“pocas tareas nos plantean tantas dudas y pueden llegar a crearnos tantas contradicciones a los docentes como las que guardan relación con la evaluación y las decisiones asociadas y derivadas de ella (juicios de valor), sin considerar los niveles educativos en que estemos desarrollando los aprendizajes... La evaluación sigue siendo uno de los factores que mayores dificultades, dudas contradicciones sigue planteando en nuestra profesión.

Lo sorprendente de esta situación es que ya no podemos excusarnos argumentando una falta de propuesta teóricas, metodológicas e instrumentales”. Así argumenta Cesar Coll (1993) para fundamentar la concepción constructivista de la evaluación.

La evaluación constituye uno de los componentes esenciales de la calidad de la educación, de todo proceso educativo y uno de los elementos fundamentales del diseño curricular así como del conocimiento de los resultados del aprendizaje.

En cualquier nivel, modalidad, área o asignatura, la evaluación debe concebirse con aptitud y emplearse para ayudar y conducir a los estudiantes a lograr mejores niveles de aprendizaje así como para facilitarles su formativo y no para que se instrumente para atemorizar, sancionar, reprimir, o desaprobar. En tal razón, y de acuerdo con Coll afirmamos, que la evaluación nunca lo es en sentido estricto, de la enseñanza o del aprendizaje, sino mas bien en los proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se conoce, que la concepción y el manejo metodológico se han ampliado en la actualidad, por la influencia de nuevos enfoques de la educación contemporánea, como el constructivismo, en este sentido se concibe a la evaluación como juicio de valor pedagógicamente interpretado, debiendo ser criterial, diferencial, integrada, formativa, recurrente, decisoria y cooperativa. De igual manera se manejen modernos modelos, técnicas e instrumentos de evaluación.

Hay ciertas consideraciones acerca de la evaluación:

- La evaluación del aprendizaje se ubica en el marco de la evaluación educativa, y más específicamente en la evaluación de estudiante, por tanto comparte sus conceptos, metodología e instrumentos.
- La concepción de la evaluación se ha ampliado cambiando de paradigma, en concordancia a los nuevos enfoques de la educación contemporánea, hoy se concibe como:
 - a) Un "juicio de valor y un enjuiciamiento sistemático del mérito de un objeto o un fenómeno" Cerda, H. 1997.
 - b) Pedagógica, interactiva y contextual. Giné C. 1996.
 - c) Ayuda de tipo individual, curricular o material para lograra fines educativos.

2.2.5.2. Evaluación del aprendizaje:

Es un proceso sistemático de valoración e interpretación de los avances, logros (rendimientos) y dificultades que se producen en los aprendizajes de los estudiantes. Su propósito es orientar y mejorar el rendimiento de los alumnos, la labor docente (proceso de enseñanza-aprendizaje) el currículo y el contexto, para brindar ayudas y asegurar la formación integral de los estudiantes.

2.2.5.3. Principios fundamentales de la evaluación:

Blanca Encinas; (1999), propone los siguientes principios de evaluación:

1. Propiciar que los alumnos atribuyan a la evaluación un sentido mas positivo. Que le pierdan el miedo.
2. No debe suponer una situación extraordinaria, debiendo considerarse como un aspecto más del aprendizaje.
3. Aporta datos parciales y limitados sobre los aprendizajes de los alumnos, en tal sentido las actividades de evaluación siempre serán parciales, por tanto no hay una evaluación suficientemente objetiva.
4. Debe recoger datos sobre la progresiva autonomía de los alumnos respecto a su propio aprendizaje.
5. La evaluación de los alumnos debe ir acompañada de la evaluación sobre la enseñanza.
6. Hay necesidad de suministrar pautas para que los alumnos reflexionen sobre sus dificultades y aciertos procurando que hagan conciencia de los procesos que han seguido en sus aprendizajes.

Actualmente, la evaluación del aprendizaje implica:

- ✓ Un diagnóstico previo de las necesidades.
- ✓ Una valoración de la programación propiamente dicha, centrada en los objetivos y/o las competencias.
- ✓ Una evaluación del proceso y los resultados.
- ✓ Una interpretación psicopedagógica, interactiva y contextual, con fines de apoyo.

La evaluación ya no es una simple medida, sino que es criterial, interpretativa, formativa y un instrumento clave en la toma de decisiones. Es, cooperativa puesto que afecta no solo a los aplacadores, sino también a los usuarios.

2.2.5.4. Modelos de evaluación:

- ✓ *La evaluación espacial del evaluador.* (dentro del proceso, si el alumno; fuera del mismo, si el profesor, evaluador, investigador, etc.) da lugar a los modelos de evaluación interna y externa.
- ✓ *La localización temporal:* de las actividades de evaluación, junto con su intencionalidad (al comienzo de la relación enseñanza/ aprendizaje, durante la misma y con sentido claro de retroalimentación, o al final); da lugar a los modelos de evaluación inicial, diferencial (formativa) y sumativa.

Estos modelos de evaluación, permiten afirmar los siguientes:

- a. La dependencia de la evaluación, con referencia a los objetivos y/o competencias. La evaluación estará en función del previo diseño de objetivos y/o competencias.
- b. La evaluación del aprendizaje estará condicionada por la confiabilidad de los instrumentos.
- c. Es necesario utilizar la más amplia gama de instrumentos, medios y técnicas de evaluación.

2.2.5.5. *Cómo y donde obtener información requerida:*

La información requerida en el diseño de evaluación debe obtenerse de:

- a. Los estudiantes:
 1. Grado de desarrollo alcanzado
 2. Rendimiento académico
3. Interacción con los contenidos y materiales de aprendizaje.
4. Nivel de competencia o logro de objetivos curriculares.
 5. Sus fortalezas o debilidades.
 6. Conocimientos y experiencias previas
7. Ritmo y estilo de aprendizaje. *Saber como aprende, como enfrenta las tareas escolares, sus preferencias, sus intereses, etc.*
8. Manejo y combinación de los procesos cognitivos, motivacionales y afectivos:
 - Cognitivos o intelectuales

- Motrices
 - De equilibrio personal o afectivo
 - De vinculación interpersonal
 - De actuación e inserción social.
- b. Las prácticas educativas en el aula (de la interacción entre el profesor y los contenidos del aprendizaje). Supone evaluar la propuesta curricular:
- Programación de aula
 - Contenidos
 - Secuencias
 - Metodología
 - Criterios de evaluación
- c. Interacción del alumnos con el profesor, los compañeros y los contenidos del aprendizaje:
- Desempeño docente: preparación metodología
 - Ayudas de profesor a los alumnos
 - Trato personal – afectivo entre el profesor y los alumnos.
- d. Los contextos de desarrollo:
- La familia, tipo de actuaciones educativas desempeñadas en el ámbito familiar
 - Las asociaciones de padres de familia, ayudas a través del comité de aula, etc.
 - El centro educativo. Existencia de un proyecto educativo o de desarrollo institucional, curricular, de gestión, etc.

2.2.5.6. Ayudas a brindar a los alumnos:

GINÉ, Clemente (1996) identifica cuatro tipos de apoyos a brindar a los alumnos, a partir de la evaluación:

- ✓ Personal. Brindar ayuda personalizada: mejorar interacciones docente /alumno y alumnos entre sí.

- ✓ Materiales/ tecnológicos: Ofrecer diversos medios materiales y/o tecnológicos para facilitar el acceso del alumnado a las experiencias propias del currículo.
- ✓ Organizativos: Reagrupamiento del alumnado y una organización del tiempo y de los espacios distintos al habitual del aula o centro educativo.
- ✓ Curriculares: Adaptación y/o modificación de algunos elementos curriculares para ajustar las necesidades de los estudiantes.

2.3. Definiciones de términos más comunes

Evaluación

Cognitivos

Competencias

Conocimientos y experiencias previas

Contextos

Constructivismo

Curriculares

Evaluación

Evaluación del aprendizaje

Debilidades

Fortalezas

Interacción

Instrumentos, medios y técnicas de evaluación.

Interpretación psicopedagógica

Interpretación Interactiva

Interpretación contextual

Materiales/ tecnológicos

Objetivos

Organizativos

Procesos cognitivos

Procesos motivacionales

Procesos afectivos:

Rendimiento académico

Agente: Que obra o tiene virtud de obrar. Persona o caso que produce un efecto.

Ámbito: Hace referencia a las características demográficas del espacio socio geográfico donde se encuentra la institución educativa. Puede ser urbano o rural.

Aprendizaje: Es un proceso interno que se desarrolla cuando el alumno está en interacción con su medio sociocultural y natural.

Bases conceptuales: Conocimiento inmediato o punto de partida, llegada o confrontación en toda meditación o reflexión cognitiva.

Competencia: Es la adquisición de un desempeño eficaz en un medio determinado del saber que se manifiesta en resolver situaciones de manera efectiva.

Diseño: Proceso mediante el cual se establece un programa de evaluación y su aplicación.

Eficacia: Capacidad de lograr los objetivos metas programadas con los recursos disponibles y en un tiempo determinado.

Ejes curriculares: Eje sustentador, vertebrador, articulador e imprescindible en el diseño, elaboración y aplicación del contenido curricular. Los contenidos escolares deben establecerse, también, a partir de los análisis de la estructura interna de los distintos campos del saber, que destaque cuales son sus conceptos y procedimientos básicos, y aquellos modelos o teorías con mayor potencia para explicar la realidad.

Enfoque: Modelo educativo actualmente se lo conoce como psicopedagógico y puede encuadrarse en el Genético piagetiano, significativo de Ausubel, Constructivista de Vigotsky, entre otros.

Entorno: El medio físico, sociocultural y económico, en el que el hombre vive.

Enseñanza: Es la función principal del docente que consiste en crear un clima de confianza sumamente motivador y proveer los medios necesarios para que los alumnos desplieguen sus potencialidades. En esta perspectiva el docente actúa como el mediador afectivo y cognitivo en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Evaluación: Es Determinar las competencias del estudiante, en términos de lo que puede hacer y lograr. Proceso sistemático y planificado de recogida de

información relativa al proceso de aprendizaje de los alumnos, al proceso de enseñanza, al centro educativo, etc., para posterior valoración, de modo que sea posible tomar las decisiones oportunas de los datos recabados.

Función: Ejercicio o practicidad funcional de instrumentos en el proceso de evaluación. Explicitación de las intenciones de la evaluación y servir como guía u orientación para la práctica evaluativa.

Gestión: Creación de las condiciones para que el futuro evaluativo que queremos lograr se concrete.

Indicador: Hecho, situación o fenómeno factible sé medido, que permite confirmar los logros de aprendizaje propuestos con relación a las intenciones de la enseñanza.

Innovar: Ampliar horizontes de interés investigativo propio del ser humano para que la intencionalidad por indagar, descubrir, verificar, reevaluar y proponer se pueda ejercitar de manera sistemática generando nuevos principios y nuevos cuerpos conceptuales, innovar es hacer extraordinario lo cotidiano, costumbrista, es construir aportes significativos.

Informe: Redacción escrita o exposición oral de la investigación, documento explícito del proceso evaluativo y/o de sus resultados iniciales, procesales o finales.

Objetivo: Conjunto de aprendizajes que se espera que alcancen los alumnos / as en una etapa.

Observación: Significa tener los sentidos actuantes a fin de captar muchas sensaciones y disponer de los mejores elementos de juicio que nos permitan conocer un objeto o fenómeno. Percibir es abrir campos de observación y de conocimiento.

Proceso: Serie ordenada de acciones que se orientan al logro de la meta evaluación. Conjunto de fases sucesivas de la evaluación. Desarrollo sistemático de un conjunto de operaciones determinadas por un programa de evaluación.

Programa de evaluación: Proceso de previsión de objetivos y/o competencias, capacidades, contenidos, estrategias didácticas, indicadores e instrumentos de evaluación y el tiempo con el fin medir sus logros.

Promoción: Pasaje de los alumnos de un grado o año escolar a otro de la escolaridad a partir del cumplimiento de los requisitos de acreditación previamente establecidos.

Psicopedagogía: Psicología aplicada a la pedagogía. Enfoque contemporánea de la educación fundamentada en la psicología genética, aprendizaje significativo, socio crítico y aprendizaje construtivista entre otros.

Táctica: Llamada también logística. Sistema que con disimulo y habilidad se emplea para lograr una evaluación procesal previamente programada.

CAPITULO III.

3. METODOLOGÍA EMPLEADA (MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS)

3.1. Diseño de la investigación.

Nuestro diseño asumido, es el no experimental: pues explicitando el proceso podemos manifestar las variables independientes carecieron de manipulación intencional y no existieron grupos de control. Se analizaron y estudiaron los hechos y fenómenos de la realidad después de su ocurrencia.

El tipo asumido fue transeccional o transversal descriptivos: En nuestro estudio analizamos y conocimos las características, rasgos, propiedades y cualidades del fenómeno de la aplicación de la evaluación constructivista de la realidad en de investigación fue de hechos y fenómenos ocurridos en la realidad en el contexto de la Escuela Fiscal "Dr. José María Velasco Ibarra" de Quito DM.

3.1.1 Método Científico

Al método científico se lo hemos definido como, el conjunto finito y ordenado de normas regulativas que adecuada y sistemáticamente previstas y aplicadas, inducen al logro del conocimiento científico, mediante el empleo de modelos, procedimientos, instrumentos y fases de procesamiento en razón de ser una actividad productora de ciencia con soporte técnico y de contabilidad.

Metodológicamente la presente investigación, estructura su diseño considerando los siguientes elementos:

- Paradigma : Cognitivo

- Tipo de investigación: Por los objetivos propuestos es una Investigación Básica, de la cual se obtiene los elementos para la estructuración del marco conceptual de la investigación.
- Por su nivel: Es una investigación descriptiva
- Técnicas utilizadas: Observación, encuesta y entrevista
- Población muestra: Muestra aleatoria proporcional.
- Diseño estadístico: Diseño porcentual

El proceso de la investigación se realizará a nivel de Escuela Fiscal Dr. "José María Velasco Ibarra", de la ciudad de Quito DM, con un universo de 300 alumnos, por lo que su realización es de un muestreo aleatorio proporcional

1. El Problema: Identificación y definición del objeto por estudiar
2. Observación: Análisis empírico de los hechos.
3. Hipótesis: Enunciando de una predicción si ocurre X resultará Y.
4. Investigación: Prueba que se realiza mediante la manipulación de las variables.
5. Resultados: Confirmación o rechazo de la Hipótesis, por elaboración y pruebas estadísticas (incorporación de resultados comprobados de la hipótesis)

3.1.2. Método Histórico Lógico

La aplicación de este método nos permitió descubrir el devenir y desarrollo de los fenómenos centrándome en sus aspectos fundamentales y apoyándose en dos procedimientos.

El Procedimiento Histórico: Estuvo relacionado con el estudio de la trayectoria real de los fenómenos y acontecimientos en el decursar de una etapa o período.

El procedimiento lógico: se ocupó de investigar las leyes generales del funcionamiento y desarrollo del fenómeno, estudia su esencia.

Lo lógico y lo histórico se complementan y vinculan mutuamente. Para descubrir como se suscitan los fenómenos, el método lógico se basó en los datos que proporcionó el método histórico, de manera que no constituyó un simple razonamiento especulativo. De igual modo lo histórico no se limitó a describir de los hechos, también descubrió la lógica objetiva del desarrollo histórico del objeto de la investigación.

3.1.3. El Método Hipotético-Deductivo

Aplicamos este método en la presente investigación, indicando, que fue a través de la hipótesis planteada la que promovió la manera como demostrar la aplicación de la evaluación de los aprendizajes desde un modelo constructivista.

3.1.4. Método Inductivo Deductivo

La inducción la utilizamos como una forma de razonamiento, por medio de la cual pasamos de los conocimientos particulares a un conocimiento más general, que reflejó lo que hay de común en los fenómenos individuales.

La deducción fue una forma de razonamiento, mediante la cual pasamos de un conocimiento general a otro de menor generalidad. En este caso, el hecho nos hizo comprender que, un conocimiento es verdadero cuando nos garantice una conclusión verdadera, esto se suscitara siempre y cuando estén bien fundamentadas las premisas iniciales.

3.1.5. Método descriptivo

Se uso este método en la investigación para clasificar y ordenar estadísticamente los datos conseguidos y nos facilitó la consecución e

interpretación de como se está aplicando la evaluación constructivista de la realidad en la Escuela Fiscal "Dr. José María Velasco Ibarra" de Quito DM.

3.2. Población y muestra.

3.2.1. Población

La población o universo a investigarse lo conforman: El personal Directivo, docente, administrativo, padres de familia y estudiantes de la Escuela José María Velasco Ibarra del Barrio Ferroviaria Baja De Quito DM:

3.2.2. Muestra

Para determinar el tamaño de la muestra hemos utilizado la siguiente formula estadística, donde:

n = tamaño necesario de la muestra

$$n = \frac{S^2}{\frac{E^2}{Z^2} \cdot \frac{1}{N}}$$

Datos:

n = Muestra

S= Desviación estándar de la población(conocida o estimada a partir de anteriores estudios)

Z= Margen de confiabilidad o número de unidades de desviación estándar en la distribución normal que producirá el nivel deseado de confianza: para un una confianza del 95 % = 0,05, Z = 1,96

E= Error de estimación admitido 0,4

Cálculo de muestra para estudiantes

$$n = \frac{S^2}{\frac{E^2}{Z^2} + \frac{S^2}{N}} = \frac{(0,4)^2}{\frac{(0,05)^2}{(1,96)^2} + \frac{(0,4)^2}{300}} = \frac{0,16}{0,00065 + 0,0003}$$

$$= \frac{0,16}{0,0012} = 133 \text{ estudiantes}$$

Cálculo de muestra para padres de familia

$$n = \frac{S^2}{\frac{E^2}{Z^2} + \frac{S^2}{N}} = \frac{(0,4)^2}{\frac{(0,05)^2}{(1,96)^2} + \frac{(0,4)^2}{300}} = \frac{0,16}{0,00065 + 0,0003}$$

$$= \frac{0,16}{0,0012} = 133 \text{ Padres de familia}$$

TAMAÑO DE LA MUESTRA

SECTOR	POBLACIÓN	MUESTRA	PORCENTAJE
DIRECTOR	1	1	100
DOCENTES	35	35	100
ADMINISTRATIVOS	3	3	100
PADRES DE FAMILIA	300	133	44
ESTUDIANTES	300	133	44
TOTAL	639	305	100

Cuadro No. 2. Tamaño de la muestra.

Fuente: Secretaria de la Escuela José María Velasco Ibarra del Barrio Ferroviaria Baja De Quito DM

3.3. Hipótesis.

3.3.1. General

Existe una relación directa entre el conocimiento, la aplicación de la evaluación con enfoque constructivista y el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje en el ámbito escolar.

3.3.2. Particulares

3.3.2.1. Un mejor conocimiento de los docentes sobre los fundamentos teóricos que nutren a la evaluación en el enfoque constructivista, conducen al mejoramiento del proceso de ordenamiento de los conceptos en la estructura cognitiva del estudiante.

3.3.2.2. A mayor práctica de procesos y estrategias evaluativas Constructivistas, la formación integral de las personas con pensamiento crítico y reflexivo que transformen la realidad, es más evidente

3.3.2.3. El reconocimiento de las características individuales y del contexto sociocultural Y educativo, auspician la integración, la proactividad y la cooperación para la construcción de saberes.

3.4.4 Variables

3.4.4.1. Variables independientes

- ✓ Conocimiento de los docentes sobre los fundamentos teóricos que nutren a la evaluación en el enfoque constructivista.
- ✓ La práctica de procesos y estrategias evaluativos Constructivistas.

- ✓ El reconocimiento de las características individuales y del contexto socio educativo

3.4.4.2. Variables dependientes

- ✓ Mejoramiento del proceso de ordenamiento de los conceptos en la estructura cognitiva del estudiante.
- ✓ Formación de personas con pensamiento crítico y reflexivo, que transformen la realidad.
- ✓ La integración, la proactividad y la cooperación para la construcción de saberes.

3.5. Técnicas e Instrumentos

3.5.1. Técnicas

3.5.1.1. Entrevistas

La técnica de la entrevista nos permitió tener un acercamiento objeto sujeto, para determinar objetivamente las preguntas previamente establecidas en un patrón predefinido. A éste se consideramos como entrevista dirigida.

A través de esta técnica pudimos obtener información por medio del dialogo entre dos o más personas.

La entrevista fue estructurada (preguntas previamente elaboradas y ordenadas) la misma que nos conducirá a un acercamiento al personal directivo, docente, personal discente, padres de familia; objetos y sujetos de la investigación.

3.5.1.2. Encuestas

La encuesta ayudó a obtener información a través de un cuestionario a las personas involucradas en la investigación de qué, como se aplica la evaluación de los aprendizajes con un modelo constructivista en la escuela "Velasco Ibarra" de Quito DM. Y lo utilizamos en la población en el muestreo utilizado, aplicamos una encuesta tipo general que nos permitió recoger las respuestas de todos los componentes de la comunidad educativa. A más esta técnica nos permitió averiguar las causas, motivos o razones que origina el fenómeno.

3.5.1.3. La Observación

La observación como técnica, resultado, y como proceso, fue fundamental para la recopilación de datos, es una actividad por medio de la cual, manipulamos los factores y efectos de la aplicación de la evaluación de los aprendizajes con un modelo constructivista en la escuela "Velasco Ibarra" de Quito DM. Especiales por lo tanto La técnica de la observación nos permitió:

- El logro de los objetivos propuesto en el proyecto de investigación.
- Reunir en forma planificada y coherente todos los datos.
- Sistemáticamente ayudó a interrelacionar una observación con otra.
- Estuvo sujeta a comprobaciones para el control de validez y confiabilidad.

Las observaciones que se efectuaron, fueron estructuradas; esta guía nos ha permitido una observación sistemática garantizando la objetividad de los datos.

- ✓ La implementación Técnicas y metodologías de aplicación de la evaluación de los aprendizajes con un modelo constructivista en la escuela "Velasco Ibarra" de Quito DM ha sido el campo de observación, permitiendo tomar información verídica de la vivencia real para registrarla y posteriormente hacer un análisis crítico e interpretativo.

3.5.2. Instrumentos

- Guías de entrevistas (anexo 01)
- Cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas (anexo (02)
- Fichas de observación (anexo 03)

3.6. Organización y procesamiento de la información

Nuestra investigación será elaborada, procesada y sistematizada de la siguiente manera:

- Investigación bibliográfica.
- Construcción del marco contextual
- Elaboración del marco teórico
- Construcción del diseño metodológico.
- Redacción y presentación del borrador de lo anterior.
- Aplicación de instrumentos de investigación.
- Tabulación de datos.
- Procesamiento de datos.
- Redacción del informe final.
- Defensa y exposición.

3.7. Proceso metodológico a seguirlo para la verificación de la hipótesis

- Definida la hipótesis, se hacen operables los términos o variables, las mismas que nos darán su comprobación o no-aceptación.
- Comprobación de hipótesis mediante análisis estadísticos, el mismo que se fundamenta en modelos y experiencias.
- La verificación de la hipótesis también es conocida por el diseño de la prueba y consistirá en la elección de la técnica más apropiada para su verificación o comprobación.
- Mediante la teoría estadística se probará el grado de relación y significación de las variables de correlación

CAPITULO IV

4. RESULTADOS OBTENIDOS

4.1. Presentación de datos generales

4.1.1. Directivos

PREGUNTA	SI	NO	TOTAL	PORCENTAJE
1. ¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?				100%
2. ¿Se aplica la evaluación en su institución?				100%
3. ¿La escuela a su cargo tiene normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación?				100%
4. ¿Cómo usted conoce cuáles son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa en su escuela?				100%
5. ¿El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación tiene algún paradigma de sustento?				100%
6. ¿Conoce usted por qué el mismo profesor evalúa su asignatura?				100%
7. ¿La actual situación de los programa de evaluación requieren de cambio en el modelo pedagógico?				100%
8. ¿Conoce las fuentes teóricas del constructivismo?				100%
9. ¿En que se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso?				100%
10. ¿Están capacitados los docentes de su escuela para un cambio en el tipo de enseñanza?				100%

4.12. Docentes

PREGUNTA	SI	NO	TOTAL	PORCENTAJE
1. ¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?				100%
2. ¿Se aplica la evaluación en su institución?				100%
3. ¿La escuela a su cargo tiene normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación?				100%
4. ¿Cómo usted conoce cuáles son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa en su escuela?				100%
5. ¿El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación tiene algún paradigma de sustento?				100%
6. ¿Conoce usted por qué el mismo profesor evalúa su asignatura?				100%
7. ¿La actual situación de los programa de evaluación requieren de cambio en el modelo pedagógico?				100%
8. ¿Conoce las fuentes teóricas del constructivismo?				100%
9. ¿En que se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso?				100%
10. ¿Están capacitados los docentes de su escuela para un cambio en el tipo de enseñanza?				100%

4.13. Estudiantes

PREGUNTA	SI	NO	TOTAL	PORCENTAJE
1. ¿Sabes para que sirve la evaluación? Si () No ()				100%
2. ¿Las pruebas aplicadas en la evaluación es una repetición a los conocimientos dados por el profesor en clases? Si () No ()				100%
3. ¿Esta de acuerdo con la forma que se aplica la evaluación en la institución donde estudias? Si () No ()				100%
4. ¿Cree usted que su profesor califica sus pruebas evaluativas con responsabilidad? Si () No ()				100%
5. ¿Aconsejaría de alguna manera a su profesor para que la evaluación tenga un mejor sentido de realización humana? Si () No ()				100%

4.1.4. Entrevista a Directivos

PREGUNTAS	CONTENIDOS
1. ¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?	Si, de acuerdo a la capacitación dada por el MEC
2. ¿Se aplica la evaluación en su institución?	Su aplicación es incipiente, pero estamos elaborando un programa institucional.
3. ¿La escuela a su cargo tiene normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación?	Si tenemos un reglamento interno
4. ¿Cómo usted conoce cuáles son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa en su escuela?	Es la aplicación de un modelo pedagógico constructivista con lineamientos básicos implementados.
5. ¿El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación tiene algún paradigma de sustento?	Si, el ecológico contextual
6. ¿Conoce usted por qué el mismo profesor evalúa su asignatura?	Porque no tenemos aun un programa de evaluación en donde se defina esos procesos
7. ¿La actual situación de los programa de evaluación requieren de cambio en el modelo pedagógico?	Desde luego hasta hoy, manejamos el conductismo. Se requiere cambio urgente del paradigma
8. ¿Conoce las fuentes teóricas del constructivismo?	Si las conozco
9. ¿En que se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso?	En el diagnostico previo, en una valoración de la programación centrada en competencias, en el proceso y sus resultados y en una interpretación psicopedagógica
10. ¿Están capacitados los docentes de su escuela para un cambio en el tipo de enseñanza?	Si, todos son profesionales académicos y están en continua capacitación

4.2. Presentación y análisis de datos

4.2.1. Directivos

PREGUNTAS	SI	%SI	NO	%NO	NUMERO	%TOTAL
1. ¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?	01	100%	00	0%	1	100%
2. ¿Se aplica la evaluación en su institución?	01	100%	00	0%	1	100%
3. ¿La escuela a su cargo tiene normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación?	01	100%	00	0%	1	100%
4. ¿Cómo usted conoce cuáles son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa en su escuela?	00		01	100%	1	100%
5. ¿El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación tiene algún paradigma de sustento?	01	100%	00	0%	1	100%
6. ¿Conoce usted por qué el mismo profesor evalúa su asignatura?	01	100%	00	0%	1	100%
7. ¿La actual situación de los programas de evaluación requieren de cambio en el modelo pedagógico?	01	100%	00	0%	1	100%
8. ¿Conoce las fuentes teóricas del constructivismo?	01	100%	00	0%	1	100%
9. ¿En que se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso?	01	100%	00	0%	1	100%
10. ¿Están capacitados los docentes de su escuela para un cambio en el tipo de enseñanza?	00	00%	01	100%	1	100%

4.2.2. Docentes

PREGUNTAS	SI	%SI	NO	%NO	NUMERO	%TOTAL
1. ¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?	5	14,28%	20	85,71%	35	100%
2. ¿Se aplica la evaluación en su institución?	5	14,28%	30	85,71%	35	100%
3. ¿La escuela a su cargo tiene normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación?	20	57,14%	15	42,85%	35	100%
4. ¿Cómo usted conoce cuáles son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa en su escuela?	15	42,85%	20	57,14%	35	100%
5. ¿El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación tiene algún paradigma de sustento?	15	42,85%	20	57,14%	35	100%
6. ¿Conoce usted por qué el mismo profesor evalúa su asignatura?	35	100%	00	00%	35	100%
7. ¿La actual situación de los programas de evaluación requieren de cambio en el modelo pedagógico?	10	28,57%	25	71,43%	35	100%
8. ¿Conoce las fuentes teóricas del constructivismo?	6	17,14%	29	82,85%	35	100%
9. ¿En que se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso?	4	11,43%	31	88,57%	35	100%
10. ¿Están capacitados los docentes de su escuela para un cambio en el tipo de enseñanza?	6	17,14%	29	82,85%	35	100%

4.2.3. Estudiantes

PREGUNTAS	SI	%SI	NO	%NO	NUMERO	%TOTAL
1. ¿Sabes para que sirve la evaluación? Si () No ()	170	56,6%	130	43,33%	300	100%
2. ¿Las pruebas aplicadas en la evaluación es una repetición a los conocimientos dados por el profesor en clases? Si () No ()	220	73,33%	80	26,66%	300	100%
3. ¿Esta de acuerdo con la forma que se aplica la evaluación en la institución donde estudias? Si () No ()	215	71,66%	75	28,33%	300	100%
4. ¿Cree usted que su profesor califica sus pruebas evaluativas con responsabilidad? Si () No ()	250	83,33%	50	16,66%	300	100%
5. ¿Aconsejaría de alguna manera a su profesor para que la evaluación tenga un mejor sentido de realización humana? Si () No ()	198	66%	102	34%	300	100%

4.3. Interpretación y discusión de los resultados.

4.3.1. Encuesta realizada a Directivos.

4.3.1.1. ¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?	01	100%	00	00%	1	100%

Cuadro No. 3. ¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?

¿CONOCE USTED QUÉ ES LA EVALUACIÓN DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA?

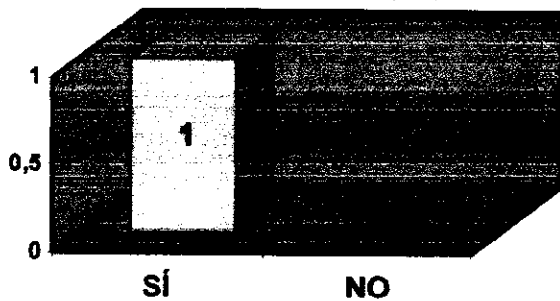


Gráfico No. 1. ¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?

El director sabe lo que es la Educación desde un enfoque Constructivista, por ello su respuesta es afirmativa.

4.3.1.2. ¿Se aplica la evaluación en su institución?

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿Se aplica la evaluación en su institución?	01	100%	00	00%	01	100%

Cuadro No. 4. ¿Se aplica la evaluación en su institución?

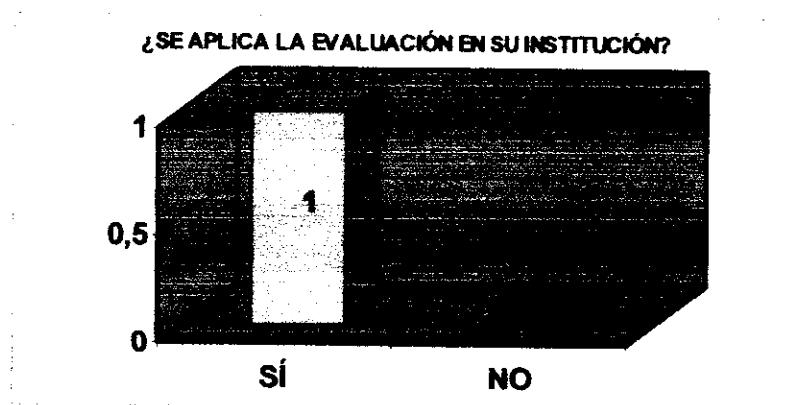


Gráfico No. 2. ¿Se aplica la evaluación en su institución?

La respuesta del director es que si se aplica la evaluación en su institución.

4.3.1.3. ¿La escuela a su cargo tiene normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación?

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿La escuela a su cargo tiene normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación?	01	100%	00	00%	01	100%

Cuadro No. 5. ¿La escuela a su cargo tiene normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación?

¿LA ESCUELA A SU CARGO TIENE NORMATIVIDAD INTERNA DE DESARROLLO DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN?

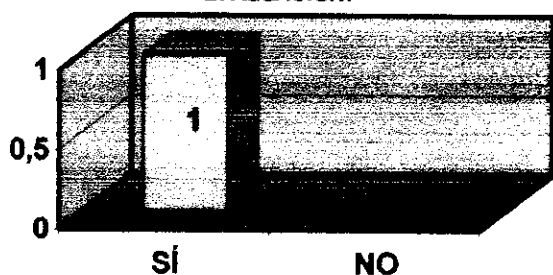


Gráfico No. 3. ¿La escuela a su cargo tiene normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación?

La norma interna de desarrollo del programa es la normatividad de la Escuela, pues la respuesta fue afirmativa.

4.3.1.4. ¿Conoce usted cuáles son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa en su escuela?

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿Conoce usted cuáles son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa en su escuela?	00	00%	01	100%	01	100%

Cuadro No. 6. ¿Conoce usted cuáles son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa en su escuela?

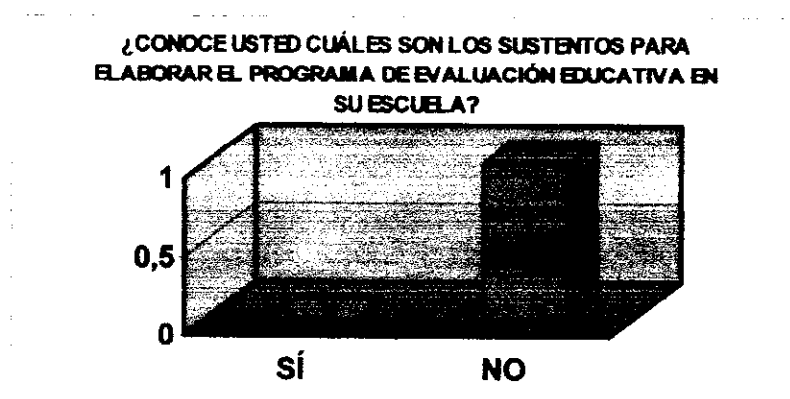


Gráfico No. 4. ¿Conoce usted cuáles son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa en su escuela?

El Director no conoce los sustentos para elaborar un programa de evaluación educativa en su escuela.

4.3.1.5. ¿El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación tiene algún paradigma de sustento?

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación tiene algún paradigma de sustento?	01	100%	00	00%	01	100%

Cuadro No. 7. ¿El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación tiene algún paradigma de sustento?

¿EL CONTEXTO PSICOPEDAGÓGICO DE APLICABILIDAD DE LA EVALUACIÓN TIENE ALGÚN PARADIGMA DE SUSTENTO?

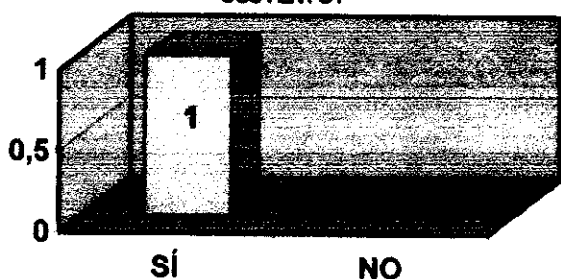


Gráfico No. 5. ¿El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación tiene algún paradigma de sustento?

A decir del director El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación si tiene algún paradigma de sustento.

4.3.1.6. ¿Conoce usted por qué el mismo profesor evalúa su asignatura?

PREGUNTA	SI	%SI	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿Conoce usted por qué el mismo profesor evalúa su asignatura?	01	100%	00	00%	01	100%

Cuadro No. 8. ¿Conoce usted por qué el mismo profesor evalúa su asignatura?

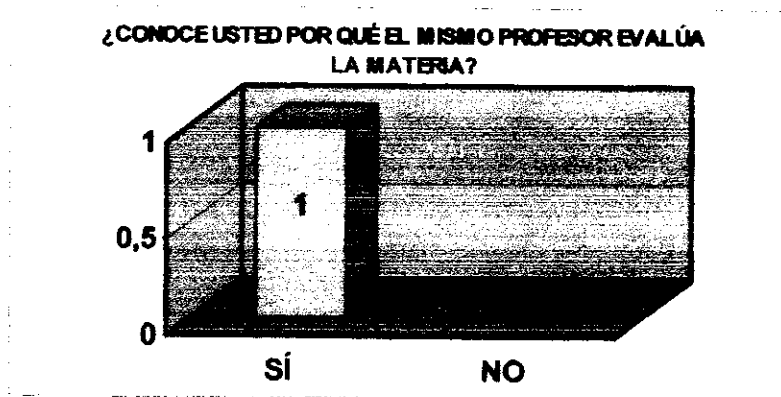


Gráfico No. 6. ¿Conoce usted por qué el mismo profesor evalúa su asignatura?

El director de la escuela dice conocer por qué el profesor evalúa su asignatura, justificando de esta manera que sea el mismo profesor el que deba calificar los exámenes.

4.3.1.7. ¿La actual situación de los programa de evaluación requieren de cambio en el modelo pedagógico?

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿La actual situación de los programa de evaluación requieren de cambio en el modelo pedagógico?	01	100%	00	00%	01	100%

Cuadro No. 9. ¿La actual situación de los programa de evaluación requieren de cambio en el modelo pedagógico?

¿LA ACTUAL SITUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EVALUACIÓN REQUIEREN DE CAMBIO EN EL MODELO PEDAGÓGICO?

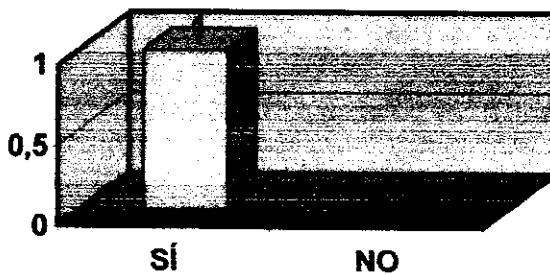


Gráfico No. 7. ¿La actual situación de los programa de evaluación requieren de cambio en el modelo pedagógico?

El director de la Escuela está de acuerdo en que los programas de evaluación requieren cambio en el modelo pedagógico.

4.3.1.8. ¿Conoce las fuentes teóricas del constructivismo?

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿Conoce las fuentes teóricas del constructivismo?	01	100%	00	00%	01	100%

Cuadro No. 10. ¿Conoce las fuentes teóricas del constructivismo?

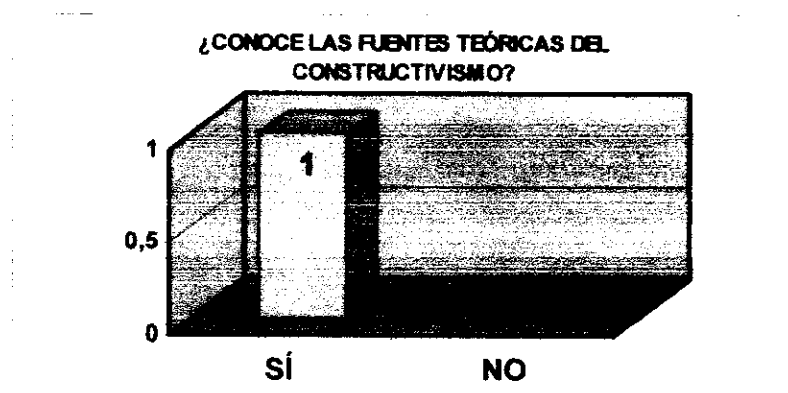


Gráfico No. 8. ¿Conoce las fuentes teóricas del constructivismo?

4.3.1.9. ¿Conoce usted en que se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso?

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿Conoce usted en que se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso?	01	100%	00	00%	01	100%

Cuadro No. 11. ¿Conoce usted en que se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso?

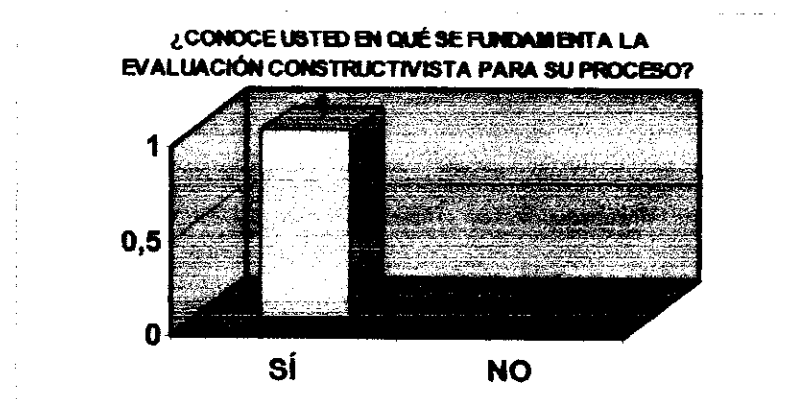


Gráfico No. 9. ¿Conoce usted en que se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso?

El Director de la escuela conoce en qué se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso.

4.3.10. ¿Están capacitados los docentes de su escuela para un cambio en el tipo de enseñanza?

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿Están capacitados los docentes de su escuela para un cambio en el tipo de enseñanza?	00	00%	01	100%	01	100%

Cuadro No. 12. ¿Están capacitados los docentes de su escuela para un cambio en el tipo de enseñanza?

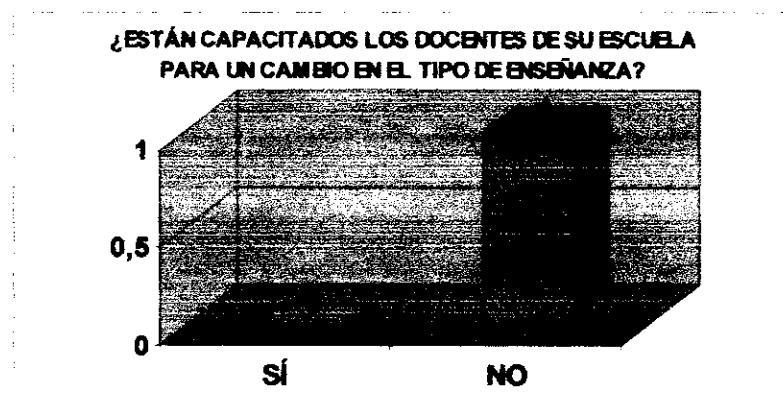


Gráfico No. 10. ¿Están capacitados los docentes de su escuela para un cambio en el tipo de enseñanza?

Los docentes de la escuela no están capacitados para un cambio en el tipo de enseñanza.

4.4.1. Encuesta realizada a Docentes.

4.4.1.1. ¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?

PREGUNTA	SI	%SI	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?	05	14,28%	30	85,71%	35	100%

Cuadro No. 13. ¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?

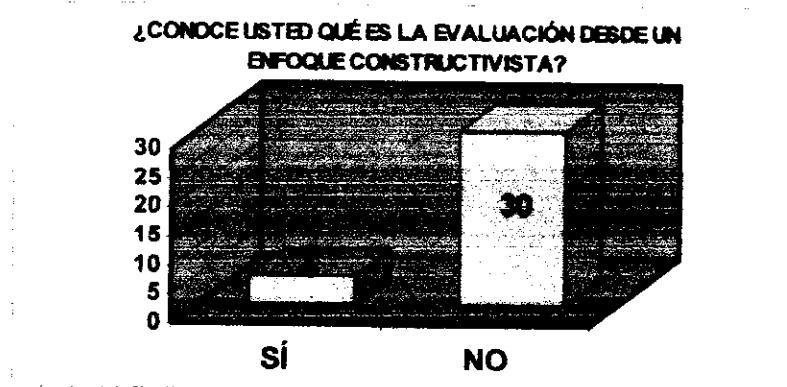


Gráfico No. 11. ¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?

La mayoría de los docentes (85,71%) conoce qué es la evaluación desde un enfoque constructivista, mientras que un 14,28% no conoce es tipo de evaluación.

4.4.1.2. ¿Se aplica la evaluación en su institución?

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿Se aplica la evaluación en su institución?	05	14,28%	30	85,71%	35	100%

Cuadro No. 14. ¿Se aplica la evaluación en su institución?

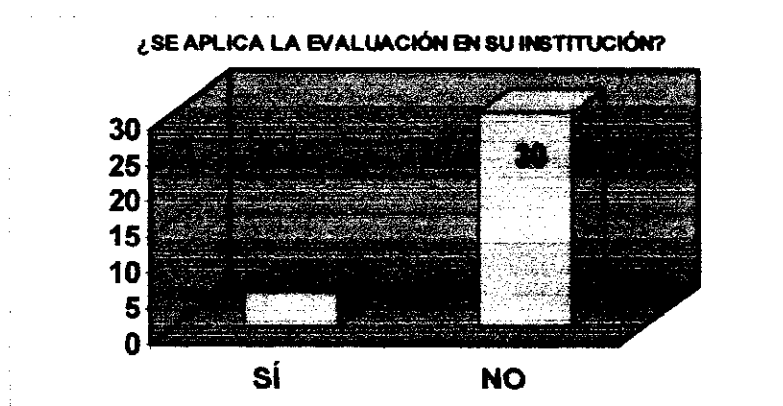


Gráfico No. 12. ¿Se aplica la evaluación en su institución?

Siendo un elemento de gran importancia, la evaluación se aplica en la Escuela en un 14,28% solamente, mientras que un gran porcentaje (85,71%) no aplica la investigación en el proceso educativo.

4.4.1.3. ¿La escuela a su cargo tiene normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación?

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿La escuela a su cargo tiene normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación?	20	57,14%	15	42,85%	35	100%

Cuadro No. 15. ¿La escuela a su cargo tiene normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación?

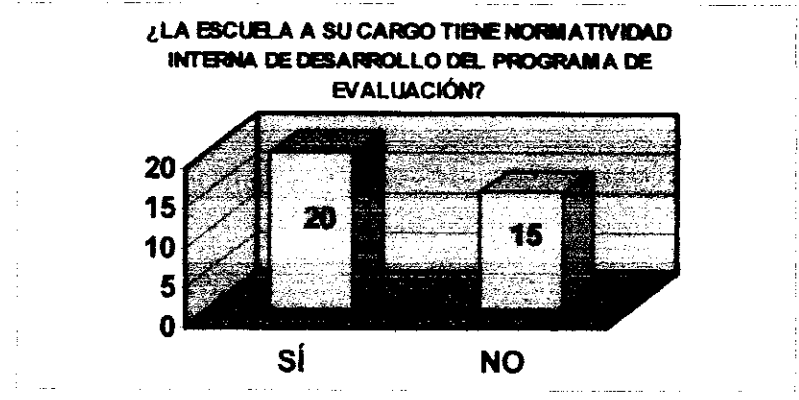


Gráfico No. 13. ¿La escuela a su cargo tiene normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación?

El conocimiento sobre la normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación se refleja en lo expresado por los docentes con un 57,14%, por el contrario un 42,85% no aplica este tipo de evaluación.

4.4.1.4. ¿Conoce usted cuáles son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa en su escuela?

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿Conoce usted cuáles son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa en su escuela?	15	42,85%	20	57,14%	35	100%

Cuadro No. 16. ¿Conoce usted cuáles son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa en su escuela?

¿CONOCE USTED CUÁLES SON LOS SUSTENTOS PARA ELABORAR EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA EN SU ESCUELA?

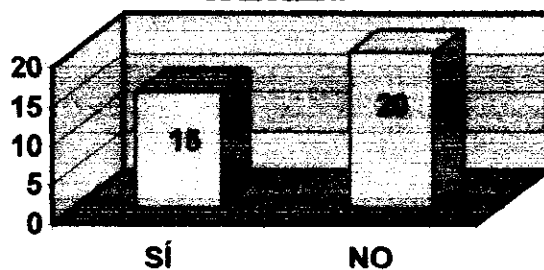


Gráfico No. 14. ¿Conoce usted cuáles son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa en su escuela?

En la escuela donde laboran los docentes encuestados la mayoría (57%) no saben cuáles son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa.

4.4.1.5. ¿El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación tiene algún paradigma de sustento?

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación tiene algún paradigma de sustento?	15	42,85%	20	57,17%	35	100%

Cuadro No. 17. ¿El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación tiene algún paradigma de sustento?

¿EL CONTEXTO PSICOPEDAGÓGICO DE APLICABILIDAD DE LA EVALUACIÓN TIENE ALGÚN PARADIGMA DE SUSTENTO?

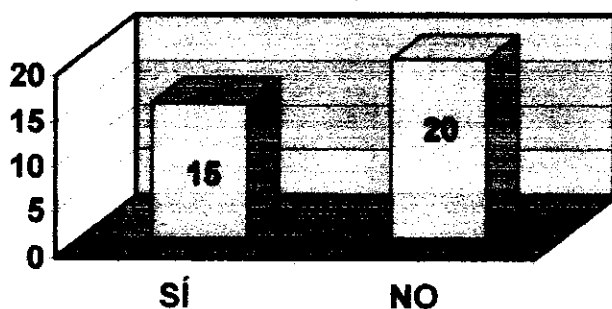


Gráfico No. 15. ¿El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación tiene algún paradigma de sustento?

En igual sentido la mayoría de docentes encuestados no conocen sobre el paradigma de sustento en el contexto psicopedagógico (57,14%) mientras que un 42,85 lo conocen.

4.4.1.6. ¿Conoce usted por qué el mismo profesor evalúa su asignatura?

PREGUNTA	SI	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿Conoce usted por qué el mismo profesor evalúa su asignatura?	35	100%	00	00%	35	100%

Cuadro No. 18. ¿Conoce usted por qué el mismo profesor evalúa su asignatura?

¿CONOCE USTED POR QUÉ EL MISMO PROFESOR EVALÚA LA MATERIA?

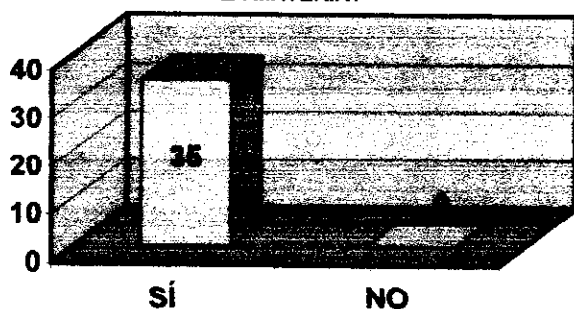


Gráfico No. 16. ¿Conoce usted por qué el mismo profesor evalúa su asignatura?

Siempre y en la mayoría de establecimiento educativos es el profesor quien revisa las evalauciones de sus alumnos, así lo demuestran los docentes, al preguntarles sobre el tema, de una forma categórica, Sí: 100%.

4.4.1.7. ¿La actual situación de los programa de evaluación requieren de cambio en el modelo pedagógico?

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿La actual situación de los programa de evaluación requieren de cambio en el modelo pedagógico?	10	28,57%	25	71,43	35	100%

Cuadro No. 19. ¿La actual situación de los programa de evaluación requieren de cambio en el modelo pedagógico?

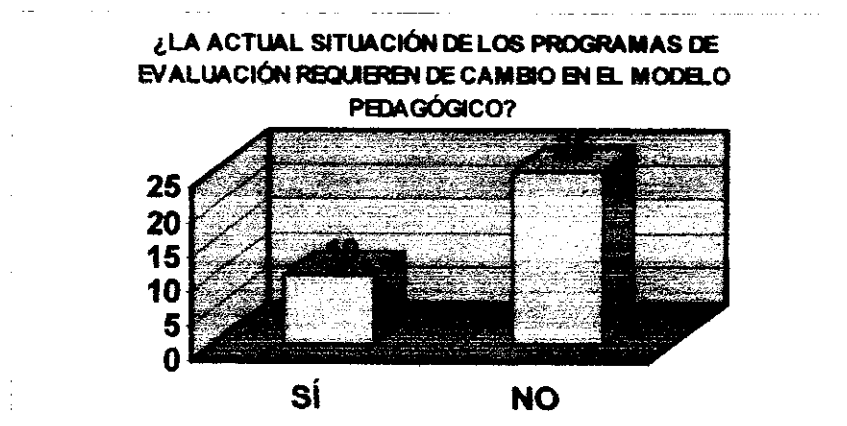


Gráfico No. 17. ¿La actual situación de los programa de evaluación requieren de cambio en el modelo pedagógico?

Es una propuesta de cambio en el programa de evaluación, sin embargo el 28,57% de los docentes encuestados considera que el modelo pedagógico requiere cambio y un 71,43% considera que no requiere cambio.

4.4.1.8. ¿Conoce las fuentes teóricas del constructivismo?

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿Conoce las fuentes teóricas del constructivismo?	6	17,14%	29	82,75%	35	100%

Cuadro No. 20. ¿Conoce las fuentes teóricas del constructivismo?

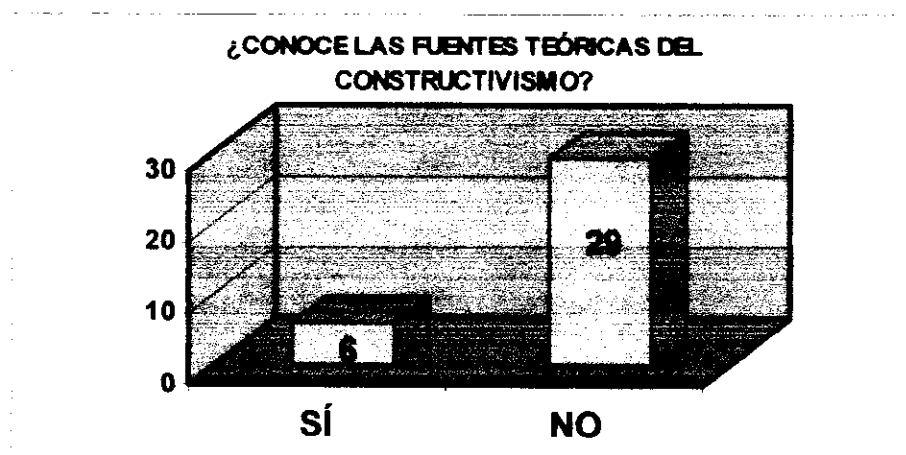


Gráfico No. 18. ¿Conoce las fuentes teóricas del constructivismo?

Es sorprendente que en una nueva era pedagógica, la actual, las personas y en especial los docentes no conozcan las nuevas tendencias educativas, así sólo el 17,14% de los docentes encuestados responde que si conoce las teorías del constructivismo.

4.4.1.9. ¿conoce usted en que se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso?

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿conoce usted en que se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso?	04	11,43%	31	88,57%	35	100%

Cuadro No. 21. ¿Conoce usted en que se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso?

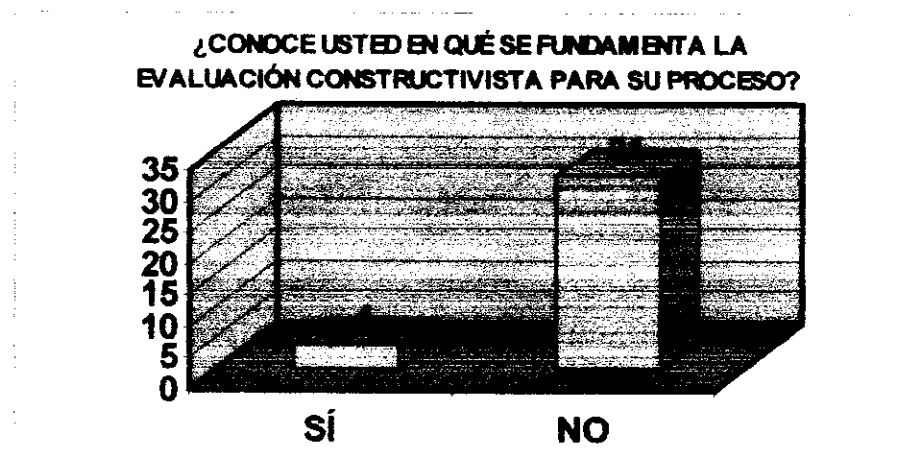


Gráfico No. 19. ¿Conoce usted en que se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso?

Del total de docentes encuestados, un porcentaje alto y preocupante (88,57%) responde que no sabe en qué se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso.

4.4.1.10. ¿Están capacitados los docentes de su escuela para un cambio en el tipo de enseñanza?

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?	06	17,14%	29	82,85%	35	100%

Cuadro No. 22. ¿Están capacitados los docentes de su escuela para un cambio en el tipo de enseñanza?

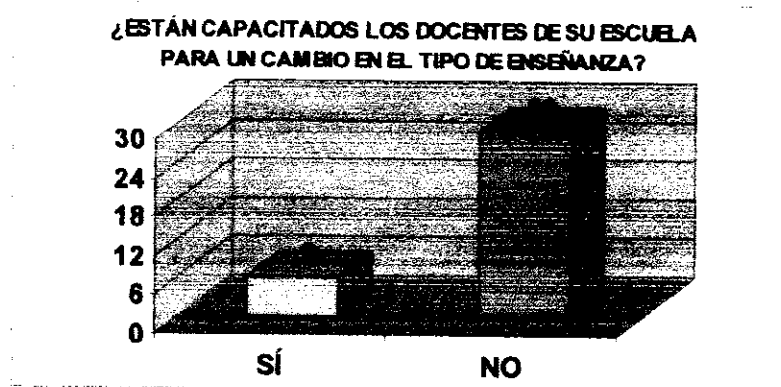


Gráfico No. 20. ¿Están capacitados los docentes de su escuela para un cambio en el tipo de enseñanza?

La mayoría de respuesta (82,85%) consideran que no están los docentes capacitados para un cambio en el tipo de enseñanza.

4.5.1. Encuesta realizada a Estudiantes.

4.5.1.1. ¿Sabes para que sirve la evaluación? Si () No ()

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿Sabes para que sirve la evaluación? Si () No ()	170	56,62%	130	43,33%	300	100%

Cuadro No. 23. ¿Sabes para que sirve la evaluación? Si () No ()

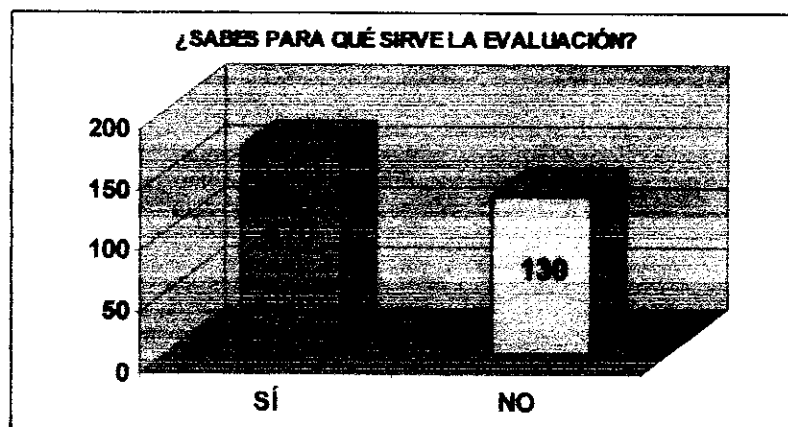


Gráfico No. 21. ¿Sabes para que sirve la evaluación? Si () No ()

Al preguntar a los estudiantes si conoce qué es la evaluación desde un enfoque constructivista, un 56,62% contesta que sí, mientras que un 43,33% acepta que no sabe para qué sirve la evaluación.

4.5.1.2. ¿Las pruebas aplicadas en la evaluación es una repetición a los conocimientos dados por el profesor en clases? Si () No ()

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿Las pruebas aplicadas en la evaluación es una repetición a los conocimientos dados por el profesor en clases? Si () No ()	220	73,33%	80	26,66%	300	100%

Cuadro No. 24. ¿Las pruebas aplicadas en la evaluación es una repetición a los conocimientos dados por el profesor en clases? Si () No ()

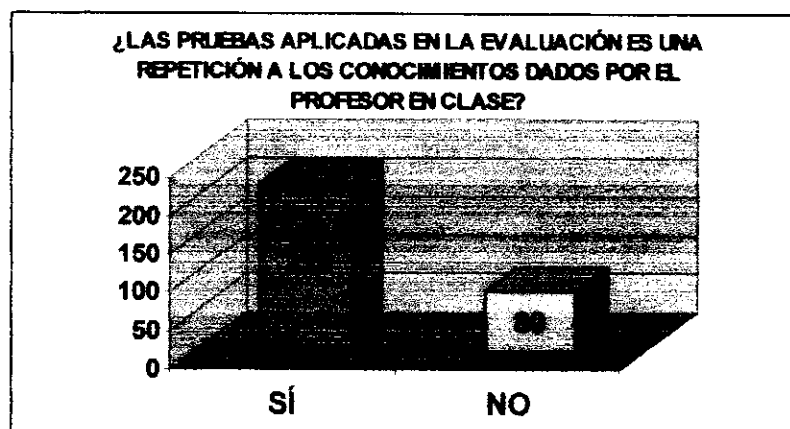


Gráfico No. 22. ¿Las pruebas aplicadas en la evaluación es una repetición a los conocimientos dados por el profesor en clases? Si () No ()

Un 73,33% considera que las pruebas aplicadas en la evaluación son una repetición a los conocimientos dados por el profesor y un 26,66% considera que no es así.

4.5.1.3. ¿Esta de acuerdo con la forma que se aplica la evaluación en la institución donde estudias? Si () No ()

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿Esta de acuerdo con la forma que se aplica la evaluación en la institución donde estudias? Si () No ()	215	71,66	85	28,33%	300	100%

Cuadro No. 25. ¿Esta de acuerdo con la forma que se aplica la evaluación en la institución donde estudias? Si () No ()

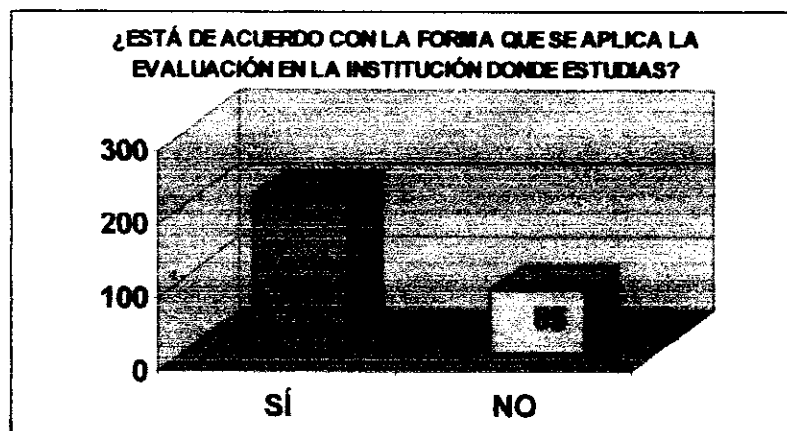


Gráfico No. 23. ¿Esta de acuerdo con la forma que se aplica la evaluación en la institución donde estudias? Si () No ()

La mayoría de estudiantes están de acuerdo con la forma en que se los evalúa en la institución que estudian (71,66%) y un 28,33% no está de acuerdo con la forma de evaluación.

4.5.1.4. ¿Cree usted que su profesor califica sus pruebas evaluativas con responsabilidad? Si () No ()

PREGUNTA	SI	%SI	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿Cree usted que su profesor califica sus pruebas evaluativas con responsabilidad? Si () No ()	250	83,33%	50	16,66%	300	100%

Cuadro No. 26. ¿Cree usted que su profesor califica sus pruebas evaluativas con responsabilidad? Si () No ()

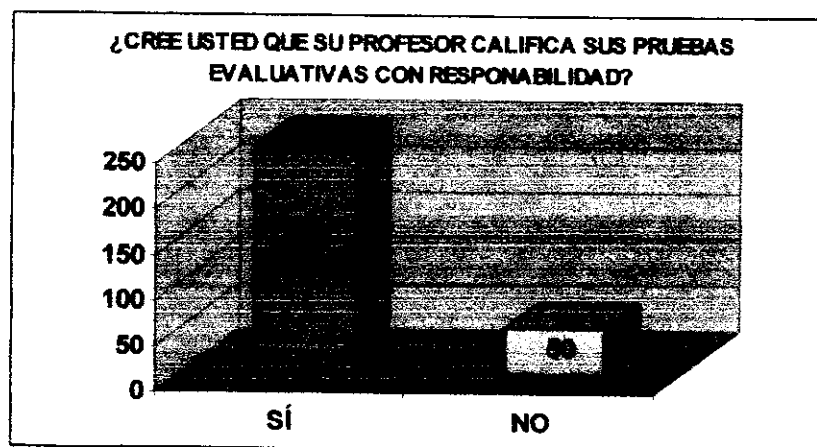


Gráfico No. 24. ¿Cree usted que su profesor califica sus pruebas evaluativas con responsabilidad? Si () No ()

Un número significativo de respuestas por parte de los alumnos considera que la calificación de sus profesores es con responsabilidad (83,33%), mientras que un 16,66% considera que no proceden de esa manera.

4.5.1.5. ¿Aconsejaría de alguna manera a su profesor para que la evaluación tenga un mejor sentido de realización humana?

PREGUNTA	SÍ	%SÍ	NO	%NO	NÚMERO	% TOTAL
¿Aconsejaría de alguna manera a su profesor para que la evaluación tenga un mejor sentido de realización humana?	01	100%	00	00%	1	100%

Cuadro No. 27. ¿Aconsejaría de alguna manera a su profesor para que la evaluación tenga un mejor sentido de realización humana?

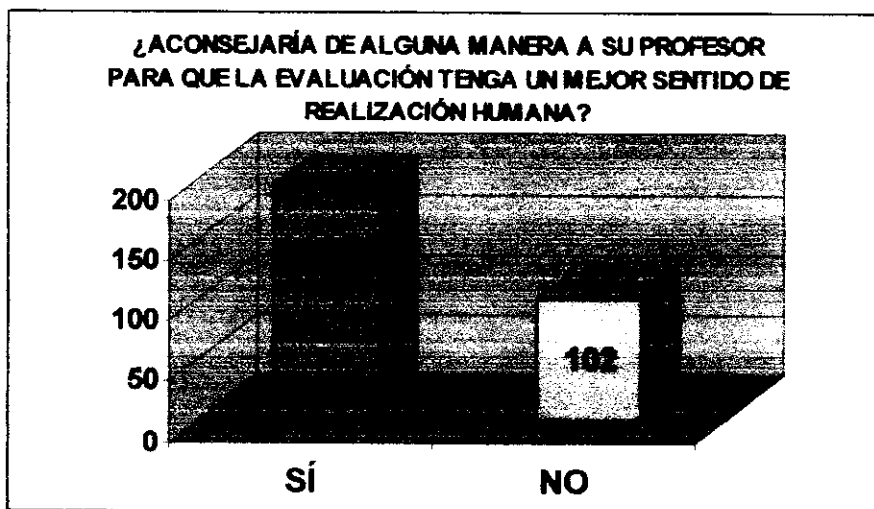


Gráfico No. 25. ¿Aconsejaría de alguna manera a su profesor para que la evaluación tenga un mejor sentido de realización humana?

El 66% de los estudiantes encuestados considera que los profesores mejoren su sentido de realización humana al realizar la evaluación, mientras que un 34% considera que los profesores no necesitan cambiar su manera de evaluarlos.

CAPITULO V.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Del análisis general de la problemática de mi trabajo investigativo y de las reflexiones particulares que a o largo del trabajo se han realizado para establecer la forma en que incide en la acreditación y calificación en aplicación de la evaluación de los aprendizajes con un modelo constructivista en la escuela " José María Velasco Ibarra" de Quito DM.

Nos permiten formular y construir las conclusiones finales que relevando los aspectos positivos y negativos posibilita valorar todo lo relacionado con la evaluación como elemento fundamental en el proceso del aprendizaje y que los planteo de la siguiente manera:

- En la evaluación acreditación y calificación en el bachillerato de la educación técnica electromecánica del aplicación de la evaluación de los aprendizajes con un modelo constructivista en la escuela "José María Velasco Ibarra" de Quito DM I Pontón, pues aún se mantiene la tradicional y su sistema de organización y aplicación es costumbrista y pasiva lo que se correlaciona más con una medida y como una verdadera evaluación contextual.
- No existe un programa de evaluación de aprendizajes por lo tanto, la que actualmente se desarrollo es una simple construcción de instrumentos de los cuales se desprenden una calificación que siempre es una expresión cuantitativa que cualitativamente no guarda relación con la acreditación y evaluación en la aplicación de la evaluación de los

aprendizajes con un modelo constructivista en la escuela "José María Velasco Ibarra" de Quito DM.

- El actual sistema de evaluación no permite tomar decisiones ya que cumple su fin cuantificar la repetición de contenidos de los cuales no puede salirse el estudiante.
- Las evaluaciones que se realizan actualmente no guardan relación con la aplicación de la evaluación de los aprendizajes con un modelo constructivista en la escuela "José María Velasco Ibarra" de Quito DM bachillerato por lo tanto no tiene bases conceptuales del modelo de evaluación constructivista de aprendizaje.
- Los docentes no tienen una identidad clara del papel de la evaluación en el proceso de la enseñanza aprendizaje de la evaluación de los aprendizajes con un modelo constructivista en la escuela "José María Velasco Ibarra" de Quito DM.

5.2. Recomendaciones

- Diseñar, elaborar y ejecutar un programa de evaluación con el modelo constructivista en la escuela "José María Velasco Ibarra" de Quito DM.
- La evaluación debe partir de un programa, proceso, planeamiento y desarrollo de la evaluación del aprendizaje desde bases conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Los indicadores y criterios para evaluar deben partir del diseño del proceso, evaluando contenidos conceptuales procedimentales y actitudinales que deben estar orientados a determinar indicadores y criterios.

- Del análisis de resultados aplicar la toma de decisiones, a fin de que la evaluación cumpla su papel de identificador e indicador de la calidad de la educación que se importe en la escuela “José María Velasco Ibarra” de Quito DM.
- Considerar la siguiente propuesta de evaluación de los aprendizajes en los estudiantes de la escuela “José María Velasco Ibarra” de Quito DM.

3.7. Proceso metodológico a seguir para la verificación de la hipótesis

- Definida la hipótesis, se hacen operables los términos o variables, las mismas que nos darán su comprobación o no-aceptación.
- Comprobación de hipótesis mediante análisis estadísticos, el mismo que se fundamenta en modelos y experiencias.
- La verificación de la hipótesis también es conocida por el diseño de la prueba y consistirá en la elección de la técnica más apropiada para su verificación o comprobación.
- Mediante la teoría estadística se probará el grado de relación y significación de las variables de correlación

5.1. Conclusiones

5.1.1. General

Del análisis general de la problemática de mi trabajo investigativo y de las reflexiones particulares que a o largo del trabajo se han realizado para establecer la forma en que incide en la acreditación y calificación en aplicación de la evaluación de los aprendizajes con un modelo constructivista en la escuela “ José María Velasco Ibarra” de Quito DM.

Nos permiten formular y construir las conclusiones finales que relevando los aspectos positivos y negativos posibilita valorar todo lo relacionado con la

evaluación como elemento fundamental en el proceso del aprendizaje y que los plantee de la siguiente manera:

- En la evaluación acreditación y calificación en el bachillerato de la educación técnica electromecánica del aplicación de la evaluación de los aprendizajes con un modelo constructivista en la escuela "José María Velasco Ibarra" de Quito DM I Pontón, pues aún se mantiene la tradicional y su sistema de organización y aplicación es costumbrista y pasiva lo que se correlaciona más con una medida y como una verdadera evaluación contextual.
- No existe un programa de evaluación de aprendizajes por lo tanto, la que actualmente se desarrollo es una simple construcción de instrumentos de los cuales se desprenden una calificación que siempre es una expresión cuantitativa que cualitativamente no guarda relación con la acreditación y evaluación en la aplicación de la evaluación de los aprendizajes con un modelo constructivista en la escuela "José María Velasco Ibarra" de Quito DM.
- El actual sistema de evaluación no permite tomar decisiones ya que cumple su fin cuantificar la repetición de contenidos de los cuales no puede salirse el estudiante.
- Las evaluaciones que se realizan actualmente no guardan relación con la aplicación de la evaluación de los aprendizajes con un modelo constructivista en la escuela "José María Velasco Ibarra" de Quito DM bachillerato por lo tanto no tiene bases conceptuales del modelo de evaluación constructivista de aprendizaje.
- Los docentes no tienen una identidad clara del papel de la evaluación en el proceso de la enseñanza aprendizaje de la evaluación de los aprendizajes con un modelo constructivista en la escuela "José María Velasco Ibarra" de Quito DM.

5.2. RECOMENDACIONES

- Diseñar, elaborar y ejecutar un programa de evaluación con el modelo constructivista en la escuela "José María Velasco Ibarra" de Quito DM.
- La evaluación debe partir de un programa, proceso, planeamiento y desarrollo de la evaluación del aprendizaje desde bases conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Los indicadores y criterios para evaluar deben partir del diseño del proceso, evaluando contenidos conceptuales procedimentales y actitudinales que deben estar orientados a determinar indicadores y criterios.
- Del análisis de resultados aplicar la toma de decisiones, a fin de que la evaluación cumpla su papel de identificador e indicador de la calidad de la educación que se importe en la escuela "José María Velasco Ibarra" de Quito DM.
- Considerar la siguiente propuesta de evaluación de los aprendizajes en los estudiantes de la escuela "José María Velasco Ibarra" de Quito DM.

CAPITULO VI.

4. PROPUESTA

TEMA: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DESDE UN MODELO CONSTRUCTIVISTA EN LA ESCUELA "JOSÉ MARÍA VELASCO IBARRA" DE QUITO DM.

I. PRESENTACIÓN

De las conclusiones y que son los resultados obtenidos de la investigación realizada, nos han permitido determinar los criterios que rigen la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes de la escuela " José María Velasco Ibarra" de Quito DM.; así como los requerimiento esenciales que se requiere para elaborar un programa de evaluación con el modelo constructivista-procesal, creo pertinente poner a vuestra consideración varios lineamientos generales que orienten a la evaluación contextual en la institución propuesta que permita que la evaluación se la conciba como: oficio de valor y un enjuiciamiento sistemático del mérito de un objeto o de un fenómeno, que tenga efecto pedagógico interactivo y contextual; y que sea ayuda individual curricular para lograr los fines educativos.

Esta propuesta alternativa hace referencia a la gestión de indicador de calidad de aprendizajes que tiene que asumir la evaluación con un sistema contemporáneo de aprendizaje como lo es el modelo constructivista. Los planteamientos que formulo se fundamentan en los postulados críticos del paradigma pedagógico socio crítico de la educación y del currículo; es decir la organización conceptual, nivel de generalidad abstracción discriminabilidad y claridad facilitará el aprendizaje. Siendo esta la capacidad procedimental del

individuo para poner en funcionamiento su estructura conmutativa y desarrollar la tarea de aprendizaje que debe llegar hacia el marco actitudinal o en otras palabras llegar en función de la calidad hacia la excelencia.

II. OBJETIVO

Elaborar una propuesta alternativa para la aplicación de la evaluación de los aprendizajes desde un modelo constructivista en la Escuela "José María Velasco Ibarra" de Quito DM.

III CONTENIDOS

La propuesta alternativa desde el punto de vista constructivista tiene el propósito de ofrecer a los docentes de la Escuela "José María Velasco Ibarra" de Quito DM., la información teórica práctica e como se debe programar la evaluación de los aprendizajes centrados en el constructivismo.

3.1. Generalidades

- ✓ Bases Conceptuales: Entendiendo la organización educacional como sistema y del mismo se desprende la importancia de la evaluación en el cual consideramos necesario precisar algunas ideas relativas a la concepción sistémica de la educación.

- ✓ El docente debe tener una sólida formación ética humanista que se sustente en los principios y valores de disciplina perseverancia y dedicación al trabajo, honestidad, honradez, puntualidad y responsabilidad y amor a la verdad y justicia respecto a sus semejantes, a sus derechos de opiniones, espíritu de lealtad, ayuda mutua y solidaridad espíritu de trabajo y creatividad con un anhelo siempre de superación llegar de la calidad a la excelencia y que esté abierto siempre a la innovación y cambio. De tal manera que rechace siempre el servilismo, el egoísmo y la demagogia y que sea un patrimonio

siempre de valores y principios conductas hábitos y aptitudes superiores que sea un protagonista exacto que vivencie en la cultura, en el contexto y en las actitudes y procedimientos de directivos y profesores quienes deben formar y educar con el ejemplo.

- ✓ La evaluación debe promover y participar en la calidad de educación hacia la excelencia. El concepto contemporáneo moderno de la evaluación surge como parte del supuesto que para alterar positivamente cualquier parte del sistema educativo en la toma de decisiones los encargados necesitan identificar y escoger alternativas más convenientes; de ahí que evaluación "*Es el proceso de delinear, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisiones*" analizando esta concepción se distingue los siguientes términos claves, proceso, delinear, obtener, proporcionar información útil.
- ✓ *Proceso*: denota que la evaluación es una actividad continua que involucra varios pasos, generalmente secuenciales, interactivos y multifacéticos (abarca diferentes métodos y técnicas).
- ✓ *Delinear*: Implica prever la información evaluativo a requerirse, de acuerdo a las alternativas de decisión hacer considerados ya los valores y criterios al ser aplicados en la ponderación de aquellas.
- ✓ *Obtener*: Entraña lograr la disponibilidad de información recopilándola, organizándola y analizándola por medio de técnicas de medición y procesamiento estadístico de datos.
- ✓ *Proporcionar*: Se refiere al hecho de proveer información organizada en función de los propósitos de la evaluación al responsable de hacer las decisiones.

- ✓ *Información Útil:* Datos descriptivos e interpretativos que satisfacen ciertos criterios científicos y prácticos tales como validez confiabilidad, objetividad, pertinencia, eficiencia, alcance etc.
- ✓ *Juzgar:* Es el acto de escoger entre las distintas alternativas de decisiones. Es el hecho de hacer decisiones; responde al propósito esencial de la evaluación servir al acto de toma de decisiones.
- ✓ El concepto moderno de la evaluación se sustenta en el hecho de que se trata de un *proceso de proveer información para la toma de decisiones*. Por lo tanto es importante saber en que consiste el proceso de toma de decisiones y cuales son los tipos de evaluación que debemos distinguir en función de los diferentes tipos de decisiones.

3.2. Toma de decisiones

- ✓ *Proceso de decisiones:* El proceso de toma de decisiones es una actividad compleja que incluye básicamente cuatro etapas principales
 1. *Toma de conciencia de la necesidad de una decisión:*
 - Identificación de situaciones programadas de decisión.
 - Identificación de necesidades insatisfechas y problemas no resueltos
 - Identificación de oportunidades que pueden ser aprovechadas.
 2. *Diseño de la situación de decisiones:*
 - Determinación de las situaciones de decisión en forma de preguntas.
 - Determinación de la autoridad para hacer las decisiones.
 - Formulación de alternativas de decisión.
 - Especificación de criterios que serán empleados para valorar las alternativas.
 - Determinación de las reglas de decisión.
 3. *Elección de alternativas, dentro de las propuestas:*

- Obtención y evaluación de información de criterios para ser relacionados con cada alternativa de decisión.
- Aplicación de reglas de decisión.
- Reflexión respecto a la eficacia de la elección hecha.
- Confirmación de la elección hecha, o rechazo y reinicio del proceso.

4. *Acción*, en el sentido de la alternativa elegida:

- Determinación de responsabilidades para la implementación de las alternativas elegidas.
- Operacionalización de las alternativas seleccionadas.
- Reflexión respecto de las alternativas seleccionadas.
- Ejecución de las alternativas operacional izadas o reinicio del proceso (reciclo).

En suma, también se puede examinar el proceso a partir de la última etapa: para que ocurra la acción intencionada antes debe haber elección: para que haya elección antes debe haber un diseño con presentación de alternativas, y para que se den las alternativas debe haber conciencia del problema o de la necesidad de una decisión.

3.3. Tipos de decisiones

Existen cuatro tipos de decisiones que, en término de funciones, pretenden fines y medios, al nivel de intenciones y en el ámbito de actualidades. Ellos son:

3.3.1. Decisiones de planeamiento

Para establecer nuevos objetivos o modificar los existentes. Son de fundamental importancia para cualquier programa porque son los que ocasionan los mayores cambios necesarios.

3.3.2. Decisiones de estructuración

Para especificar los procedimientos o medios que permitan alcanzar los objetivos determinados a través de las decisiones de planificación. Toman en cuenta variables como: métodos, contenidos, organización, personal, presupuesto, tiempo, etc.

3.3.3. Decisiones de implementación

Para utilizar, controlar y refinar procedimientos. Son las que tienen que ver con la realización de las actividades. Surgen de dos fuentes: el conocimiento de las especificaciones de procedimiento, la verificación continua de las relaciones entre especificaciones de procedimiento y el proceso real.

3.3.4. Decisiones de reciclo

Para juzgar y reaccionar respecto a los resultados de las actividades. Son las usadas en la determinación de las relaciones entre resultados y objetivos, y al respecto decidir si se continúa, se determina, se reemplaza o se modifica la actividad o el programa.

Las decisiones de reciclo tienen que ver con los resultados no solamente finales, sino con cada paso o etapa del proceso.

3.4. Tipos de evaluación

En concordancia con los cuatro tipos de decisiones, siempre presentes en todo trabajo completo, se distinguen cuatro tipos de evaluación que son a la vez etapas secuenciales del proceso total del sistema: de insumo, de proceso y de producto.

3.4.1. Evaluación de contexto

Es el tipo básico de evaluación, cuyo propósito es proporcionar información para la determinación de objetivos. Sirve de esta manera a las decisiones de planeamiento.

La evaluación de contexto, en el campo educativo, persigue obtener un conocimiento integral de medio donde se va a desarrollar la acción educativa. Define y describe los aspectos relevantes de las condiciones actuales, identificando fundamentalmente las necesidades insatisfechas y las oportunidades no aprovechadas que servirán de base para la determinación de los objetivos del nuevo plan.

3.4.2. Evaluación del insumo

A diferencia de la evaluación de contexto que es general y sistemática, la de insumo es específica y ad hoc para un aspecto determinado y para una estrategia en particular. Sirve a las decisiones de estructuración para establecer el diseño de procedimientos en términos de costo y beneficio, con propuestas de alternativas referidas a personal, métodos, materiales, tiempo y presupuesto. Esto significa que su propósito es proporcionar información para determinar la forma de utilizar convenientemente los recursos en beneficio de la consecución de los objetivos previstos.

3.4.3. Evaluación de proceso

El propósito de la evaluación de proceso es proporcionar una continua realimentación de información a los responsables de la ejecución de los planes. Específicamente, su objetivo es determinar el grado de influencia de las acciones de recursos en el logro de los objetivos, a fin de formular alternativas de mejoramiento o reforzamiento durante el desarrollo de las acciones programadas. Por consiguiente, la evaluación de proceso sirve a las decisiones de implementación.

Existe una estrecha interdependencia entre la evaluación de proceso y la de producto: la evaluación de proceso es necesaria para interpretar resultados y, a la inversa, la evaluación de producto es necesaria para introducir cambios en el proceso a medida que se vayan descubriendo desviaciones o insuficiencias en los resultados parciales.

3.4.4. Evaluación de producto

Este tipo de evaluación tiene por objeto proporcionar información acerca de los efectos, consecuencias y logros de las acciones, no sólo al final de un ciclo del programa o proyecto, sino tan frecuente como sea posible durante el desarrollo el trabajo. Sirve a las decisiones de reciclo al examinar la eficacia de las acciones al concluir un ciclo o período de trabajo previsto.

La evaluación de producto examina la forma y extensión en que fueron alcanzados los objetivos; la evaluación de proceso revela la forma y medida en que los procedimientos fueron operantes. La evaluación de producto informa qué objetivos no fueron logrados; la evaluación de proceso informa por qué no fueron logrados.

3.5. Las bases conceptuales de la evaluación del aprendizaje la sustento desde el enfoque constructivista

En virtud de los postulados de las nuevas corrientes pedagógicas, particularmente del constructivismo y de la educación personalizada, la concepción sistémica de la evaluación educativa ha adquirido mayor significado e importancia. La adopción del nuevo paradigma educativo (la educación centrada en los aprendizajes), en ves del enfoque centrado en la enseñanza, ha reforzado con nuevos fundamentos en sentido y alcances de la evaluación del aprendizaje, como componente esencial del proceso enseñanza aprendizaje y como factor sustantivo de la calidad de la educación.

Según el enfoque constructivista la evaluación debe concebirse en términos muy comprensivos emplear sus resultados, fundamentalmente, para ayudar a los educandos alcanzar mejores niveles de competencia y no para sancionar, atemorizar o desaprobar. Debe ser visualizada como una actividad eminentemente "pedagógica, interactiva y contextual" es decir, que los juicios de valor resultantes sirvan para acompañar y orientar al alumno a que construya sus conocimientos a partir de sus experiencias previas de la interacción con su grupo y con su medio social y natural.

En resumen la evaluación del aprendizaje debe ser entendida como un proceso interactivo, integral, contextual, continuo criterial y diferencial, que consiste en delinear, obtener, analizar e interpretar información para formular juicios de valor y tomar decisiones que permitan mejorar la formación integral de los educandos. Debe, en este sentido ser considerada como un aspecto central del proceso enseñanza- aprendizaje y no sólo como una actividad posfacto.

- Obtención de información, emisión de juicio de valor, toma de decisiones.

3.6. El currículo por competencia

El aprendizaje parte del modelo curricular el mismo que define su propósito de hacer realidad las ideas de la concepción educativa en términos de promoción del desarrollo de competencias en los educandos. Competencias es la unidad e organización de los aprendizajes previstos en el currículo que articula la integración de los contenidos conceptuales (el saber) procedimental (el saber hacer) y actitudinal (el saber ser).

Los contenidos del aprendizaje son los procesos de construcción de representaciones personales significativos de la realidad o también la adquisición y desarrollo de competencias. Existen tres tipos de contenidos que se articulan entre si conceptuales procedimentales y actitudinales.

3.7. La evaluación en el proceso de aprendizaje

Para su identificación en el proceso de enseñanza aprendizaje se requiere conocer un sistema; el mismo que tiene finalidad y objetivos que se refieren a competencias que deben desarrollar los educandos en el mismo se da una serie de interacciones entre docentes y alumnos entre alumnos y materiales etc.; tienen contenidos o conjunto de componentes, como alumnos, profesores, programa curricular, materiales etc., produce resultados: conocimientos, habilidades y las actitudes aprendidas por los alumnos

3.8. Principios y características

Un análisis reflexivo sobre el significado y la importancia del papel de la evaluación en el proceso enseñanza – aprendizaje, nos permite afirmar que los principales principios que dan dirección y sentido al proceso de evaluación, así como las consiguientes características que deben predominar son las siguientes:

✓ Principios

- a) La determinación y clarificación de lo que se va a evaluar debe tener siempre prioridad en el proceso de evaluación.

No tiene ningún sentido efectuar evaluación alguna sin antes definir claramente sus propósitos; lo cual significa responder, como gestión previa, a estas preguntas ¿Qué evaluaremos? ¿Para qué servirán los resultados de esta evaluación?

- b) Las técnicas de evaluación deben seleccionarse según los propósitos para los cuales servirá la información que se obtenga.
No todas las técnicas son adecuadas para todos los fines.

- c) La evaluación integral supone el empleo de diversas técnicas.
Se desea tener una información útil y completa sobre el desarrollo del alumno, deben combinarse una serie de técnicas diferentes.
- d) El uso apropiado de las técnicas de evaluación requiere tener conciencia de sus limitaciones y posibilidades.
- e) La evaluación no constituye un fin en sí mismo. Es un medio para alcanzar fines. Está al servicio de la toma de decisiones.
- f) Toda evaluación exige cooperación de hechos con determinados criterios o normas, con desempeños previos con otras entidades similares, con objetivos establecidos o con una situación ideal.

✓ **Características**

- a) *Sistemática*, porque responde a un plan orgánico que se articula dinámica y estructuralmente dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje visto como un sistema.
- b) *Continua*, porque se realiza de modo permanente: al comienzo, durante y al final del proceso evaluación – aprendizaje.
- c) *Integral*, ya que considera todos los elementos o factores, tanto internos como externos, que condicionan el proceso educativo.
- d) *Contextualizada*, puesto que se integra a proyectos o unidades de aprendizaje que surgen de la realidad ambiental del educando.
- e) *Cualitativa*, porque describe e interpreta los procesos que tienen lugar en el entorno educativo, considerando todos los elementos que intervienen en el proceso E-A.
- f) *Individualizada*, ya que se ajusta a las características particulares de aprendizaje de cada alumno.

- g) *Formativa*, puesto que responde al propósito fundamental de orientar y regular la formación integral del educando.
- h) *Democrática*, porque toma en cuenta apreciaciones del educando del profesor, de los padres de familia y de las autoridades con respecto a su realización y a sus resultados.
- i) *Decisoria*, por cuanto está orientada al suministro de información válida, confiable y oportuna para la toma de decisiones y, de este modo, hacer más eficiente el proceso de enseñanza de aprendizaje.

3.9. Propósitos y funciones de la evaluación

Las funciones de la evaluación son tres, cumulativas, formativas y diagnósticas; los cuales, precisamente, han dado lugar a los tres tipos de evaluación conocidos con los mismos nombres.

Puestos que los tres tipos de evaluación identificados así de acuerdo a su finalidad habrán de ser tratados más adelante aquí nos limitamos a precisar las funciones principales que esta llamada a cumplir la evaluación, en atención a dichos propósitos.

A. Función de clasificación

La función de clasificación responde al propósito acumulativo de la evaluación. En el proceso E-A, la evaluación cumple una función cuando establece el rendimiento o el nivel de logro de cada alumno con respecto a los aprendizajes curriculares previstos, mediante calificaciones.

Esta función se cumple regularmente al finalizar una unidad didáctica, un bimestre el año escolar o el curso.

B. Función de Control

Se trata de verificar permanente mente si lo planificado esta conduciendo efectivamente al logro de las metas de aprendizaje previstas. Requiere de una evaluación rápida que permita tomar decisiones inmediatas y oportunas para superar las posibles deficiencias del proceso.

Así mismo, se trata de verificar si los aprendizajes de los educandos se están produciendo de acuerdo a lo previsto, no para otorgarles una calificación sino para estimularlos y brindarles una orientación más individualizada.

C. Función de ubicación

Esta función corresponde al propósito de l evaluación conocido como "diagnóstico" Se cumple con anterioridad al proceso E-A y consiste en determinar, sobre la base de rendimientos anteriores o la presencia de ciertas características cognoscitivas o afectivas.

D. Función de diagnóstico

La evaluación cumple una función del diagnostico en el proceso de enseñanza – aprendizaje cuando se orienta a determinar las circunstancias o causas subyacentes de las repetidas deficiencias en el aprendizaje de los alumnos que no responden a los procedimientos orden arios de la enseñanza.

La evaluación diagnóstica abarca factores físicos, emocionales y aviéntales para identificar las causas de tales deficiencias y, de esta manera, tomar las medidas remédiales del caso que mejor convengan.

3.10. Tipos de evaluación del aprendizaje

Se dan según la finalidad o propósito que cumplen y de acuerdo a las bases de comparación que emplea.

3.10.1. Tipos de evaluación según la finalidad

La evaluación cumple diversas funciones o roles, en forma secuencial, antes, durante y al finalizar el proceso E-A por eso los tipos de evaluación por las que se cumplen tales funciones (de ubicación, de diagnóstico, de control, y de clasificación), son al mismo tiempo, etapas de la evaluación inherentes al proceso de E-Ha visto como un sistema

✓ Evaluación diagnóstica

Los objetivos de la evaluación diagnóstica son dos:

- a) Identificar el nivel o estado de los educandos antes de iniciar una unidad didáctica o un curso
- b) Determinar las causas de repetidas deficiencias específicas de aprendizaje de un alumno.

El primer objetivo corresponde a la denominada "función de ubicación", es decir a la necesidad de ubicar al alumno en el punto adecuado al comenzar el proceso de aprendizaje. La evaluación diagnóstica que se realiza con este objeto, antes de iniciar el proceso E-A

El segundo objetivo corresponde a la evaluación diagnóstica que se realiza mientras se desarrolla el proceso E-A. Esta evaluación tiene por función determinar las causas de repetidas deficiencias de aprendizaje de un alumno. Estas causas pueden ser de tipo físico emocional o circunstancial, y debe tomarse medidas remediales o correctivas que las eliminen o reduzcan, para que tales educandos puedan desarrollar con normalidad el proceso de aprendizaje. Sirven, en consecuencia, a las decisiones de personalización del proceso educativo.

El profesor es el responsable de detectar a los alumnos que presentan tales dificultades o problema de aprendizaje y, así mismo de enviarlos a la entidad o profesional que pueda ofrecerles un tratamiento especializado.

✓ **Evaluación Formativa**

La evaluación formativa es una forma de evaluación de proceso que cumple una función de control y realimentación constante y continúa del proceso enseñanza-aprendizaje. Sirve, en este sentido, a las decisiones orientadas a cautelar y optimizar dicho proceso.

La principal función de la evaluación formativa dirigida de educando, de modelar, ya sea el nivel de dominio alcanzado por este en una tarea dada, o bien identificar los puntos débiles o no logrados, y así poder sugerirle las tareas remediales que necesita cumplir para superar sus eficiencias antes de iniciar nuevos aprendizajes. En otras palabras, el objeto es obtener información sobre el proceso del educando para reforzar sus logros y/o proveerle la realimentación necesaria en términos demás práctica, más ejemplos, mayores datos, nuevos medios y materiales, más individualización etc.

La evaluación formativa, en este sentido, se constituye en uno de los factores esenciales de una estrategia de aprendizaje para el dominio; pues, el uso apropiado de pruebas formativas ayudan asegurar, especialmente en situaciones donde se da una jerarquía de tareas de aprendizaje, que cada conjunto de tareas sea totalmente dominado antes de emprender las tareas subsiguientes. Es obvio que cada vez que un alumno aprende algo están asentadas las bases para nuevos y más complejos aprendizajes.

En términos más concretos, la función esencial de la evaluación formativa es realimentar al alumno con información continua de su progreso durante el desarrollo de un proyecto o de una unidad de aprendizaje, de tal modo que él pueda ir cambiando en dirección a los objetivos educativos previstos.

✓ **Evaluación de producto**

La evaluación de producto, sumativa o de confirmación, es el tipo de evaluación que, tradicionalmente, realizan los docentes con mayor frecuencia, su principal función es clasificar a los alumnos (al término de una unidad didáctica, ciclo o curso), según niveles de rendimiento, los cuales se expresan en calificaciones cuantitativas o cualitativas para los efectos de certificación o información.

A diferencia de la evaluación formativa que, con el objeto de detectar deficiencias y realimentar el proceso Enseñanza Aprendizaje. Se efectúa a menudo para observar conductas específicas que son prerequisites de otras, la evaluación de producto se aplica con menos frecuencia para observar conductas o habilidades más amplias con el objeto de calificar a los alumnos.

Dada la trascendencia de los resultados de esta evaluación, ya que implica un juicio valorativo de aprobación o reprobación, de promoción o reñtencia, es necesario tener el máximo cuidado en la evaluación de las pruebas, así como en el análisis e interpretación de los resultados.

✓ **Evaluación según las bases de comparación**

En las tres últimas décadas, la evaluación educativa ha experimentado cambios radicales, no solo en cuanto a la concepción básica que orientan en quehacer docente, sino también en lo que respecta la técnica para elaborar los instrumentos de medida y la forma de interpretar los resultados de la medición. Entre estos cambios importantes está lo referido a las bases de comparación; pues, como sabemos, la nueva tendencia es evaluar en base a criterios en ves de evaluar en base a normas.

✓ **Evaluación por normas**

La evaluación referida a normas se desarrolló originalmente dentro del campo de la Psicometría para estudiar las aptitudes más que los logros educativos. Sin embargo, su uso se extendió con muchas aceptaciones al campo educacional, probablemente porque se pensaba que una de las funciones de la educación era la selección de los mejores y, así mismo, porque se creía que la aplicación de fórmulas estadísticas y la "curva normal de frecuencias" era la forma más exacta para calificar a los alumnos.

✓ **Evaluación por criterios**

En la evaluación por criterios, los resultados se comparan con un criterio absoluto, constituido por lo que debe "saber hacer" el educando a este saber hacer se denomina "dominio". Que implica tanto la clase de tarea que ha de ejecutarse (conducta), como el contenido correspondiente. Identificar las partes de una célula, explicar la ley de la gravitación, redactar una carta de invitación, son ejemplos de dominios todos ellos implica una conducta y un contenido.

Los resultados de la prueba de evaluación se comparan con el dominio respectivo, a fin de determinar que es lo que puede hacer el educando y si su ejecución es superior o inferior al dominio previsto, independientemente de que sea superior o inferior a las de sus compañeros. En esta clase de evaluación la fuente de significado es el dominio; por lo que, cuanto mejor se precise el dominio, mayor significado tendrá la evaluación.

En resumen la evaluación por criterios se enmarca en un concepto de educación absolutamente opuesto al de la evaluación por normas. Según este concepto, la educación que se da no tiene una función selectiva sino esencialmente formativa. No es papel del docente identificar a los mejores alumnos y a los peores, sino hacer que todos, sin ningún distingo, logren los aprendizajes deseados hasta el nivel de dominio provisto no es verdad que solo unos alumnos deben aprender hasta el dominio y los demás no; lo

cierto es que todos pueden aprender todo, si reciben un tratamiento pedagógico diferenciado según sus aptitudes individuales.

3.11. Evaluación según los agentes

3.11.1. Auto evaluación

La auto evaluación consiste en la apreciación crítica que en forma deliberada y responsable, realizan los alumnos hacerla de sus propios desempeños con el objeto de reforzar sus progresos y superar sus deficiencias.

La inclusión de esta modalidad de evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje, implica reconocer en los educandos su capacidad de emitir juicios y participar en la toma de decisiones para mejorar el proceso en general y, sobre todo, para optimizar sus particulares desempeños.

La práctica del auto evaluación estimula el desarrollo de la iniciativa y la autoestima personal, así como el autocontrol, al posibilitar que los educandos tengan un rol más activo en la conducción de sus experiencias de aprendizaje.

3.11.2. Coevaluación

Cuando el proceso de apreciación crítica de los desempeños se da entre pares de alumnos nos estamos refiriendo a la Coevaluación. Generalmente, esta modalidad de evaluación se efectúa cuando los alumnos reflexionan y valoran la dinámica del grupo d trabajo al que pertenecen: relaciones e interacciones de los miembros, el esfuerzo, la colaboración, el empleo de materiales, etc.

En este sentido, la Coevaluación se puede hacer tras un trabajo en pequeños grupos, al interior del grupo o en el pleno del aula, donde cada

uno expone su apreciación sobre el papel cumplido por sus compañeros, los logros, las dificultades, etc.

Pero, es importante anotar que la Coevaluación debe construir una experiencia generadora y cohesionadora, más no una experiencia generadora de rencillas y rivalidades entre los miembros del grupo.

Por ello, el docente debe tener el tino suficiente para orientar el proceso, de modo que empiecen por reconocer los avances, los logros y los méritos de sus pares; sólo después, pasar a revelar las insuficiencias, los errores, etc., siempre en tono amigable y constructivo, evitando toda forma de burla, censura o reprobación.

3.11.3. Heteroevaluación

La heteroevaluación es la modalidad que con mayor frecuencia se aplica y, como tal más conocida aunque su denominación parezca extraña. Es la que realizan los docentes, los supervisores y, ocasionalmente y sin mayor formalidad, los padres de familia.

No obstante la informalidad de la evaluación que hacen los padres de familia con respecto a la enseñanza que reciben sus hijos, las apreciaciones que emiten tiene un efecto incalculable en las acciones educativas. Es en este sentido, recomendable que los docentes promuevan un mayor acercamiento a los padres de familia, de modo que sus percepciones y enjuiciamientos contribuyan positivamente en la marcha del proceso educativo.

3.12. El factor actitudinal en la evaluación del aprendizaje

Es fundamental uno de los más importantes y complejos es con toda seguridad factor actitudinal y requiere del manejo de técnicas complejas y de disponer de tiempo del que no cuenta el docente por lo que debe asumir

actitudes adecuadas en el manejo de lo afectivo para su realización. La actitud del profesor debe orientarse

a) estimular la capacidad de pensar del alumno

- Con preguntas claves sobre su fallas o dificultades.
- Dando pautas para que ellos mismos investiguen
- Destacando sus logros, aún de los no programados
- Reforzando el hábito de autoevaluarse.

b) Reforzar su motivación por el estudio

- Estimulándolo a perseverar y superar su deficiencias.
- Vitando actitudes de burla entre compañeros.
- Evitando rivalidades por diferencias de rendimiento.
- Resaltando esfuerzos y logros por encima de errores.

c) Fomentar el ínter aprendizaje

- Estimulando el trabajo en equipos heterogéneos.
- Propiciando la cooperación de los más avanzados.

d) Lograr la cooperación de la familia

- Usando con cuidado los resultados de la evaluación.
- Informando a los padres sobre los logros de sus hijos.
- Dando pauta sobre como ayudar a sus hijos.

3.13. Bases procedimentales

3.13.1. Diseño del proceso de evaluación

La evaluación del aprendizaje, en general, es un proceso que comprende un conjunto de acciones básicas que se cumple y en forma secuencial cuyo diseño incluye las siguientes etapas.

1. Planeamiento
2. Instrumentación
3. Ejecución
4. Realimentación

Los pasos básicos siguientes:

3.13.1.1. Pasos operativos

1. Determinar los propósitos y alcances de la evaluación.
2. Identificar las competencias y los contenidos a evaluar.
3. Determinar los indicadores y criterios.
4. Elegir los procedimientos y los instrumentos a emplear
5. Prever el momento y otras condiciones relativas a la obtención de la información.
6. Construir (o seleccionar los instrumentos elegidos para obtener la información
7. Obtener la información necesaria
8. Analizar e interpretar la información obtenida
9. Valorar y tomar decisiones
10. Comunicar los resultados y verificar medidas de control

✓ Desarrollo

- 1. Determinar los propósitos y alcances de la evaluación**

Responde a la pregunta ¿Para qué evaluar? Implica, por consiguiente, establecer los objetivos y la utilidad de la evaluación a realizar. Los propósitos pueden ser distintos: de ubicación, de diagnóstico, formativo, de producto etc.

2. Identificar las competencias y los contenidos a evaluar

Responde a la pregunta ¿Qué evaluar? Consiste, por tanto, en señalar la competencias y sus respectivos contenidos de aprendizaje (conceptuales, procedimentales y actitudinales) a ser evaluados.

Contenidos:

CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
-Impactos de las actividades humanas en el ambiente natural.	-Acciones de conservación ambiental.	-Reconoce la importancia de conservar el medio natural.
-Fuentes de contaminación y sus efectos.	- Formas de ahorrar energía.	-Valora la acción de los Ecologistas.
-Principios de conservación del medio natural		

3. Determinar los indicadores y los criterios

Responde a las preguntas: ¿Qué aspectos evaluar? ¿Qué nivel de dominio se debe esperar? La primera se refiere a la determinación de los indicadores, es decir, de las conductas observables que nos indican los aspectos específicos del logro de una competencia que, propiamente, son las formas de desempeño que se espera sean exhibidos por el alumno como evidencia de su aprendizaje. La segunda pregunta, en cambio, se refiere a la determinación de los criterios de evaluación, es decir, de las

pautas o parámetros que describen las cualidades del indicador que orientan y precisan la valoración del nivel de aprendizaje alcanzado.

INDICADORES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Identifica algunos de los impactos de las actividades humanas sobre su medio ambiente natural, (conceptual).	- Por lo menos tres casos.
2. Relaciona algunas fuentes de contaminación y sus efectos nocivos su salud y la de su comunidad. (conceptual)	- Con propiedad.
3. Aplica las reglas establecidas en el Plantel sobre conservación ambiental y ahorro de energía. (procedimental).	- Regularmente
4. Justifica las acciones de los ecologistas. (Actitudinal).	- Con sus propios juicios.

4. Elegir los procedimientos y los instrumentos

Responde a la pregunta: ¿Cómo y con qué recoger la información? Se trata entonces de seleccionar los procedimientos o técnicas más apropiadas, así como los instrumentos de mayor validez y confiabilidad, según la naturaleza de las competencias a evaluar.

5. Prever el momento y otras condiciones relativas a la obtención de la información.

Responde a la pregunta: ¿Cuándo y cómo obtener la información necesaria? En este paso se determina el momento en que se aplicarán los instrumentos elegidos; es decir, al inicio, durante o al final de la unidad didáctica, del bimestre, del semestre o del año. Esto depende del propósito de la evaluación.

Así mismo, es el paso en que se debe precisar, entre otras presiones relacionadas con las etapas de instrumentación y ejecución, la forma en que se deberán aplicar los instrumentos (individual, grupal, etc.).

6. Construir (o seleccionar) los instrumentos elegidos.

Es el paso en que se diseña y construye los instrumentos o pruebas de evaluación elegidos anteriormente, o se selecciona entre los disponibles en el banco de pruebas (archivo clasificado de pruebas ya aplicadas o ensayadas). Cuando se trata de elaborar una prueba objetiva para emplearla en una evaluación sumativa o de producto, es recomendable diseñar previamente una matriz de evaluación o tabla de especificaciones que no es sino una tabla de doble entrada en la que se correlaciona los contenidos de cada objetivo contenido de aprendizaje con los dominios y niveles de aprendizaje respectivos. La matriz de evaluación permite determinar el número de preguntas o ítems que contendrá la prueba para evaluar cada competencia y, así mismo, el número de ítems que corresponderá a cada uno de los dominios y niveles o categorías de aprendizaje.

Conductas Contenidos	Memoria	Comprens	Aplicac.	Análisis	Síntesis	Evaluación	Total
1. concepto de materia		1	1				2
2. Constitución de la materia	1	1		1			3
3. Estados de la materia		2	2	1			5
4. Propiedades generales de...	1	1	1	1			4
5. Cambios de la materia		1	2	1	1	1	6
6. Mezclas y combinaciones	1	1	2	1	1		6
7. Elementos y compuestos		1	1	1	1		4
TOTAL DE ÍTEMS	3	8	9	6	3	1	30

Según esta tabla, la prueba debe tener un total de 30 ítems correspondiente al dominio cognoscitivo o conceptual; de los cuales, el mayor número está orientado a medir los niveles de comprensión, aplicación y análisis.

7. Obtener la información necesaria

Es el paso en el que se aplican los instrumentos. Esta acción debe efectuarse tomando en cuenta todas las previsiones de caso a fin de controlar todos los factores que pueden distorsionar los resultados de la evaluación

8. Analizar e interpretar la información obtenida

Obviamente, este paso implica un previo procesamiento de la información recogida, en términos de asignación de puntuaciones, codificación, presentación de los datos en tablas, etc.

El análisis e interpretación de la información obtenida y procesada, debe tomar en cuenta principalmente los aspectos siguientes:

- a) El aprendizaje logrado por cada alumno con respecto a cada uno de los objetivos o contenidos de aprendizaje previstos.
- b) Niveles de logro por objetivos o contenidos de aprendizaje.
- c) Grado de validez de la prueba (adecuación de los ítems a los objetivos o contenidos de aprendizajes correspondientes).
- d) Promedio obtenido por el grupo clase, grado de dificultad y discriminación de cada ítem, etc.

En suma, la tarea es analizar separada y globalmente los datos para interpretarlos cabalmente y, de esta manera, extraer deducciones o explicaciones útiles para emitir juicios de valor.

9. Valorar y tomar decisiones

La ejecución de este paso. Con el propiamente se culmina el proceso de la evaluación, encarna la razón fundamental de su aplicación. De nada serviría haber cumplido con todo empeño y acierto los pasos anteriores si, finalmente, no se llega a establecer conclusiones válidas y confiables en relación con los valores y criterios considerados en la etapa del planeamiento.

Concretamente, es el paso en que se juzga o valora distintas alternativas de la decisión, a la luz de la información analizada e interpretada, y se elige las que más convienen a los propósitos de la evaluación; es decir, a las intenciones de realizar cambios que potencien los aprendizajes de los educandos. Es así que se deben tomar decisiones, por ejemplo, en torno a temas relacionados con la programación curricular, la nivelación de alumnos, la metodología, los materiales, etc. Especialmente, deben plantearse, según la situación detectada, actividades de recuperación o enriquecimiento.

10. Comunicar los resultados y verificar medidas de control

Este es el paso en que se pone en práctica el procedimiento cibernético de control y regulación denominado realimentación, una especie de control retroactivo circular que prevé de modo constante la información relativa a la marcha de sistema.

Específicamente, este paso consiste en dar a conocer, de manera apropiada, los resultados de la evaluación a las personas implicadas en el proceso enseñanza-aprendizaje: alumnos, docentes, supervisores y padres de familia. Pues, toda información confiable y oportuna sobre el

desempeño de los diferentes elementos que interactúan con relación a objetivos o metas establecidas, permite realizar cambios pertinentes para mejorar el rendimiento del sistema y, por ende, optimizar los aprendizajes del alumno.

3.14. Evaluar las competencias

Evaluar competencias supone lógicamente hacer una evaluación integral, más no hacer evaluaciones fragmentarias que separan o aíslan a los contenidos que integran cada competencia: el conceptual, el procedimental y el actitudinal. Lo importante, en este sentido, es poder apreciar cómo se combinan estos tres componentes en el desenvolvimiento de cada persona que aprende. Esto implica, en todo caso, evaluar cada uno de los tres tipos de contenidos siempre en relación al todo, o sea, a la competencia en la que se hallan involucrados.

3.15.1. La evaluación de los contenidos conceptuales

En la evaluación de los contenidos conceptuales o los "saberes" se procede de una u otra forma, según se trate de evaluar el nivel de dominio de datos y hechos o de conceptos y principios.

La evaluación de conceptos (principios, leyes y teorías) implica, fundamentalmente, valorar el nivel de comprensión que el alumno tiene sobre un asunto determinado. Se puede realizar a través de diversas actividades (que entrañan el uso de diferentes técnicas e instrumentos), tales como:

- Definición de conceptos usando sus propias palabras.
- Reconocimiento o selección de conceptos o principios enunciados.
- Exposición y argumentación temática.
- Aplicación de principios en la solución de problemas.
- Utilización de ejemplos y casos ilustrativos.
- Construcción de mapas conceptuales, etc.

3.16.2. La evaluación de los contenidos procedimentales

La evaluación de contenidos procedimentales, esto es, del “saber hacer” y el “hacer”, implica verificar concretamente si el alumno conoce el procedimiento para hacer algo y, más importante, si utiliza y aplica este procedimiento en situaciones reales o simuladas.

Esta evaluación se realiza a través de preguntas específicas sobre las acciones que involucra el procedimiento y, sobre todo, mediante la observación del proceso y los resultados de la ejecución del procedimiento. Es importante notar cómo está ligada a la evaluación de contenidos conceptuales; es evidente que la ejecución de todo procedimiento implica dominar ciertos contenidos conceptuales. No obstante, corresponde priorizar la verificación de la ejecución, antes que averiguar la comprensión de los conceptos que le sirven de materia prima.

En términos más concretos, la evaluación de contenidos procedimentales se puede efectuar a través de distintas actividades como las siguientes:

- Reconocimiento de tareas o pasos a cumplir en la realidad de un determinado trabajo.
- Aplicación de un procedimiento en situaciones distintas a la situación de aprendizaje.
- Explicación verbal de un procedimiento.
- Construcción de modelos y maquetas.
- Selección de procedimientos adecuados, entre otros.
- Redacción de un resumen del texto leído, etc.

3.17. 2. La evaluación de los contenidos actitudinales

La evaluación de los contenidos actitudinales, es decir, del “ser” y del “vivir juntos”, supone observar y valorar las acciones manifiestas del alumno o las manifestaciones verbales del mismo, tratando de revelar los componentes que involucran una actitud, cognitivos, afectivos y conductuales. Los componentes cognitivos se refieren al significado que da el alumno a una

determinada actitud; los componentes afectivos encarnan los sentimientos y preferencias que direcciona la actitud; y, por último, los componentes conductuales se refieren a las acciones manifiestas de la actitud asumida.

La evolución de las actitudes requiere aplicar determinados criterios o parámetros que, por un lado, expresen lo que se pretende evaluar y, por otro, consideren las circunstancias en las que se manifiesta la actitud (situación personal, otras personas, contexto social). En todo caso, siempre es necesario usar una escala de valores, ya se trate de valorar las acciones manifiestas del alumno a través de la observación directa, o se intente examinar las manifestaciones verbales del mismo. En este segundo caso, es recomendable emplear escalas de actitud, en las que el alumno expresa su mayor o menor acuerdo con una afirmación, y también cuestionarios en los que expresa su forma de actuar frente a una situación determinada.

3.18. Indicadores y criterios para evaluar competencias

3.19.1. Programar y Evaluar

Programar y evaluar son dos actividades que van de la mano. Toda programación involucra, tácita o expresamente una evaluación. Los contenidos de aprendizaje de una programación son al mismo tiempo los objetos de la evaluación o viceversa; de modo que, si programamos contenidos conceptuales, por ejemplo, nuestra evaluación buscará emitir juicios sobre el dominio de aquellos contenidos conceptuales. Es así que las programaciones curriculares son los referentes obligados de la evaluación del aprendizaje, a los que deben remitirse los profesores.

Como una forma de operativizar esta necesaria correspondencia entre programación y evaluación. Blanca Joo Chang sugiere el uso de un "cuadro de evaluación" como un documento paralelo a la programación anual. En la programación se consignarían sólo códigos en el caso de contenidos e indicadores de evaluación, ya que estos estarían descritos en el cuadro de evaluación.

El cuadro de evaluación propuesto responde, precisamente, a una visión de evaluación criterial, donde están claramente determinados los dominios que se busca lograr en cada área o asignatura. En el se presenta una sistematización de los componentes, contenidos, los criterios de evaluación y los indicadores del logro.

Título: "....."

Duración:

Justificación:

Contenidos transversales:

					CONTENIDOS	
ÁREA	COMPONENTE				CRITERIO	INDICADORES DEL LOGRO
		C	P	A		

- Los componentes: la forma que se ha organizado el área.
- Los contenidos: de acuerdo a los componentes (conceptuales, procedimentales, actitudinales).
- Los criterios: parámetros que describen las cualidades del indicador que orientan y precisan la valorización cualitativa de los conceptos, procedimientos y actitudes para determinar el nivel de aprendizaje logrado.
- Los indicadores del logro: describen las conductas observarles que nos indican los aspectos específicos del logro de una competencia: es decir, las formas de desempeño que se espera sean exhibidas por el educando como evidencia de su aprendizaje.

3.20. Orientaciones para determinar indicadores y criterios

Par determinar los indicadores y los criterios de evaluación, el docente debe analizar, necesariamente, las competencias y los respectivos contenidos de

cada área o asignatura. Es la única forma de identificar: lo que debe ser evaluado (indicador) y el nivel de dominio esperado (criterio).

Pasos para establecer indicadores.

- 1- Identificar la competencia y los contenidos específicos a evaluar.
- 2- Determinar los indicadores para cada uno de los contenidos específicos identificados.

Para cumplir con acierto este paso crucial, se sugiere tomar en cuenta el siguiente marco orientador.

CUADRO ORIENTADOR PARA DETERMINAR LOS INDICADORES

CONTENIDOS	PROCESOS	CRITERIOS ORIENTADORES
CONCEPTUAL (saber) - Datos, hechos - Conceptos, teorías	- Reconoce, identifica - Comprende - Elabora y organiza - Recupera - Generaliza	- Reconoce (datos o hechos) - Define (conceptos) - Relaciona el concepto con otros conceptos. - Utiliza el concepto en diferentes circunstancias
PROCEDIMENTAL (saber hacer-hacer) - Procesos internos y externos	- Comprende la acción - Domina la acción - Flexibiliza la acción - Aplica acción a nuevos contextos	- Describe la acción - Ejecuta la acción - Aplica la acción a nuevas situaciones
ACTITUDINAL (saber ser, querer) - Valores - Normas - Actitudes	- Predisposición o compromiso para hacer algo. - Aceptación, respuesta y valoración.	- Nivel de estima frente a lo que se aprende. - Relación con los demás - Grado de interés por los contenidos del aprendizaje

Los procesos se refieren a las actividades mentales o intelectuales que activan o promueven el aprendizaje de los contenidos. Se trata de la movilización de los procesos internos del aprendizaje, según la naturaleza del contenido a lograr.

Los criterios orientadores se refieren a las orientaciones que la evaluación debe tener para valorar de modo adecuado los distintos tipos de aprendizaje.

Todo indicador tiene dos elementos básicos: acción y contenido: pero, muchas veces se añade la forma que, de esta manera, especifica el criterio de evaluación.

Acción	Contenido	Forma
Habilidad	Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad de realización
Actitud	Procedimental	
	Actitudinal	
Ejemplo: ¿Qué hace? ¿Qué? ¿Cómo?	Describe los objetos con claridad	Describe Objetos Con claridad y corrección

Los indicadores se pueden presentar de dos maneras:

a) Como enunciados que describen comportamientos

- Señala las partes de una planta.
- Clasifica objetos de acuerdo a dos propiedades.
- Identifica las vías de transporte.
- Reconoce los elementos de un polígono.
- Resuelve problemas de medición, factibles de presentarse en la realidad, utilizando fracciones.
- Respeta las reglas establecidas por el grupo.
- Ayuda a sus compañeros de clase.
- Utiliza procesos de la metodología científica.
- Diseña y construye modelos sencillos
- Discrimina y combina colores. Formas y texturas para expresarse.
- Lanza y recibe la pelota con cambios de posición del cuerpo.
- Rebota la pelota cambiando de mano, avanzando y retrocediendo entre obstáculos.

b) Como enunciados que indican cualidades de una conducta

- En la ejecución de trabajos de laboratorio: orden, limpieza y seguridad.
- En cuanto a la comunicación oral: claridad, fluidez y corrección.
- Con respecto al desplazamiento en una barra: fuerza, velocidad y resistencia.

Si los indicadores están bien precisados, éstos pueden convertirse fácilmente en preguntas o ítems de una prueba.

- *Indicador:* Identifica los órganos vegetativos de la planta.

Pregunta:

- ¿Cuáles son los órganos vegetativos de la planta?,o

- Traza una X sobre la letra que corresponde a los órganos vegetativos de la planta.
 - a) Raíz, flores y frutos.
 - b) Flores, frutos y semillas.
 - c) Raíz, tallo y hojas

Esta breve disquisición acerca de la evaluación formativa basada en objetivos, no permite notar con mayor claridad que, al interior del modelo curricular por competencias, son los indicadores de logro y los criterios de evaluación que, de manera análoga a los objetivos conductuales, posibilitan una adecuada evaluación formativa orientada al desarrollo de competencias.

El papel de los indicadores de logro, así como el de los criterios de evaluación, es de fundamental importancia. Tiene que ver no sólo con la evaluación misma, sino con todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abarca situaciones relativas a: ¿Qué deben saber hacer los alumnos? ¿Para qué deben saberlo? ¿Cómo se puede enseñar lo que ellos van aprender? ¿Cómo llevar a todos los alumnos al nivel de aprendizaje requerido? ¿Cuáles son los dominios, las situaciones y las tácticas que hay que considerar? Sólo después de haber decidido qué es lo que deben saber hacer los alumnos y cómo podrían llegar a saberlo, deberemos decidir cómo evaluar lo que ellos han alcanzado

3.21. Análisis de resultados y toma de decisiones

3.21.1. Análisis de los resultados de una prueba

Los resultados de la evaluación formativa como la de producto, constituye la objetación del grado de logro de las competencias o contenidos de aprendizaje previstos. Son los productos de la información con los instrumentos de medición, que sirven de base para la toma de decisiones.

Para apreciar o juzgar el valor de tales resultados, en el marco de ciertos lineamientos predeterminados, ellos deben ser analizados e intratados por

el profesor con la mayor objetividad posible. Para el efecto, podría emplearse básicamente un cuadro de doble entrada, tomando como ejes: la relación de los alumnos y los ítems de la prueba aplicada.

El siguiente cuadro muestra, a manera de ejemplo, los resultados de una prueba de diez ítems, aplicada un grupo de ocho alumnos, al concluir una unidad de aprendizaje. Según la convención utilizada, estos resultados están expresados en letras: A (logro satisfactorio), B (logro medianamente satisfactorio) y C (logro inicial).

ALUMNOS	ÍTEMS										TOTAL		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	A	B	C
1. Alegre	A	A	B	A	B	B	A	C	B	B	4	5	1
2. Alarcón	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	8	2	-
3. Bravo	B	B	B	A	B	B	A	C	B	B	2	7	1
4. Carpio	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	9	1	-
5. Chavez	B	B	B	A	B	A	B	C	A	B	3	6	1
6. Gálvez	B	A	B	A	A	B	A	C	C	B	4	4	2
7. López	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	9	1	-
8. Nieto	A	A	B	A	B	B	B	C	A	A	5	4	1
	A	5	6	3	8	4	4	5	1	4	4		
TOTAL	B	3	2	5	-	4	4	3	2	3	4		
	C	-	-	-	-	-	-	-	5	1	-		

En el cuadro observamos, por ejemplo, que los alumnos Alarcón, Carpio y López revelan, en general, un rendimiento bastante satisfactorio, mientras que Alegre, Bravo, Chávez y Gálvez aún están en la mitad del camino. También salta a la vista que el ítem con menos aciertos es el número 8. Pero, los datos más significativos, desde el punto de vista formativo, son los que se obtienen al observar los logros de cada alumno, ítem. Es a partir de esta información que el profesor podrá finalmente, comprender y dar valor, en toda su extensión, la actividad desarrollada y, consecuentemente, adoptar las decisiones correspondientes.

3.22. Toma de Decisiones según resultados

Con la información obtenida como producto del análisis e interpretación de los resultados de la prueba administrada, el docente debe proceder de inmediato a tomar las decisiones más convenientes en relación a las actividades a realizar, con propósitos de remediación o de enriquecimiento.

✓ Actividades de remediación

Son las actividades que tienen por objeto ayudar a los alumnos que no lograron el denominado de los objetivos o contenidos de aprendizaje previstos en la programación curricular correspondiente. Entre ellas, destacan las siguientes:

- a) **La tutoría** o asistencia individual a los educandos por parte de profesor o, eventualmente, de un alumno designado en virtud de sus aptitudes y cualidades personales. Las sesiones de tutoría, en este caso, deben ser debidamente programadas, coordinadas y supervisadas por la docente respectiva.
- b) **Revisión guiada**, a cargo del profesor. Se efectúa con la participación total del grupo-clase, abarcando todos aquellos ítems con logros muy bajos.
- c) **Asignación de material adecuado relevante**. Esta actividad implica, por parte del profesor, una cuidadosa selección y/o elaboración de un material ad hoc a los contenidos de aprendizaje no logrados; y, por parte del alumno, un compromiso serio de trabajar por su cuenta con este material.
- d) **Grupos diferenciados**. Supone la formación de pequeños grupos de trabajo, tomando como criterio los ítems o contenidos de aprendizaje no logrados satisfactoriamente; hecho que permite al profesor desarrollar acciones e apoyo diferenciados, según las necesidades de cada grupo.

e) **Proveer nueva oportunidad de logro.** Se trata de acordar con los alumnos una nueva fecha para administrar una prueba equivalente a la aplicada, u otra referida sólo ítems no logrados. Esta estrategia es particularmente necesaria cuando el porcentaje de desaprobados es alto.

✓ **Actividades de enriquecimiento**

Son las actividades cuyo propósito es reforzar u optimizar los procesos de retención y transferencia e los contenidos de aprendizaje logrados. Entre ellos figuran principalmente las siguientes:

- a) *La tutoría*, a cargo del profesor, en cuyas sesiones le corresponde estimular al alumno por sus logros y, al mismo tiempo, presentarle nuevos elementos de análisis y reflexión para reforzar y profundizar sus aprendizajes.
- b) *Grupos de estudio*, conformados por alumnos con similar nivel de logros, de modo que puedan discutir lo aprendido y encontrar posibilidades de transferencia a nuevas situaciones.
- c) *Asignación de material avanzado*. Permite al alumno profundizar y ampliar los aprendizajes logrados, de modo independiente: es decir, sin mayor intervención del docente.
- d) *Proyecto o trabajos de investigación*. Da lugar a que los alumnos desarrollen su juicio crítico y su creatividad al tener que enfrentarse a situaciones nuevas. Al mismo tiempo les permite consolidar o enriquecer sus competencias. Estos proyectos pueden realizarse en forma individual o en pequeños grupos, según la naturaleza del tema y las posibilidades

Tanto las actividades remediales como las de enriquecimiento aquí sugeridas, no agotan todas las posibilidades y no son excluyentes en su

aplicación; por el contrario, se pueden idear muchas otras alternativas y, así mismo, pueden usarse simultáneamente o en forma combinada de acuerdo con cada situación particular de enseñanza aprendizaje.

3.23. Técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje

La evaluación educativa, como toda disciplina tecnológica, ha desarrollado, gracias a la investigación y la experiencia, una serie de procedimientos que responden a la interrogante: ¿Cómo y con qué evaluar?

En general, se identifica cuatro tipos de procedimientos de evaluación: perceptivos, orales, escritos y de ejecución. Estas formas o maneras de evaluar abarcan diversas *técnicas* o procedimientos mucho más específicos que se aplican a situaciones particulares de la evaluación, así como, diferentes *instrumentos* o medios que permiten recopilar la información requerida según los propósitos de la evaluación.

La selección y utilización de las técnicas y los instrumentos de evaluación serán determinados por el profesor de acuerdo a los objetivos propuestos, a las características individuales de los alumnos, a las posibilidades de su aplicación y, particularmente, en consideración a la naturaleza de las competencias y los contenidos de aprendizaje a evaluar.

3.23.1. Clasificación de técnicas e instrumentos

Existen muchas técnicas y una gran diversidad de instrumentos que permiten recoger la información requerida en función de los objetivos de la evaluación, así como, verificar y sistematizar en forma progresiva los resultados correspondientes.

En el siguiente cuadro, presentamos las técnicas y los instrumentos respectivos de mayor uso y utilidad. Se señala en él, adicionalmente, los contenidos de aprendizaje (conceptuales, procedimientos y actitudinales) que pueden ser evaluados con tales recursos tecnológicos.

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	PARA EVALUAR		
		C.C.	C.P.	C.A.
1. LA OBSERVACIÓN <ul style="list-style-type: none"> ▪ Natural ▪ Controlada ▪ Participativa ▪ Interactiva 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fichas de Observación ▪ Registro Anecdótico ▪ Lista de Cotejo ▪ Escala de clasificación ▪ Diario de actividades 	X	X	X
2. LA ENTREVISTA <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura ▪ No estructurada ▪ Individual ▪ Grupal 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guía de Entrevista ▪ Guía de Discusión ▪ Escala de calificación ▪ Lista de Cotejo ▪ 	X	X	X
3. LA PRUEBA ORAL <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición de temas ▪ Discusión grupal 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario ▪ Lista de Cotejo ▪ 	X		X
4. LA PRUEBA ESCRITA <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructuradas ▪ No estructuradas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pruebas de Respuestas Abierta ▪ De composición o ensayo ▪ De desarrollo de fórmulas ▪ De resolución de problemas ▪ De respuesta corta ▪ Pruebas de Respuesta Cerrada (Objetivas) <ul style="list-style-type: none"> ▪ De verdadero-falso ▪ De selección múltiple ▪ De apareamiento ▪ De Completamiento ▪ De ordenamiento ▪ Pruebas normalizadas 	X	X	X

5. LA SINOPSIS	<ul style="list-style-type: none"> • Diagramas • Mapas conceptuales • V heurística 	X	X	
6. PRUEBA DE EJECUCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lista de Cotejo ▪ Guía de trabajo ▪ Escala de estimación ▪ Equipos ▪ Aparatos ▪ Modelos 		X	
7. ANÁLISIS DE PRODUCCIONES DEL ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Monografías, fichas, cuadernos, tareas 		X	X
8. LA SOCIOGRAMA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Test Sociométrico 			X
9. LA AUTO EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de Auto concepto 			X
10. LA COEVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lista de cotejo ▪ El juego de clases 	X	X	X

3.23.1.1 Principales técnicas e instrumentos

A continuación, haremos una breve caracterización de las técnicas y los instrumentos nominados en el cuadro precedente, de modo que puedan ser elegidos correctamente.

✓ La Observación

La observación es, de hecho, un recurso técnico fundamental del docente, ya que es una de las formas más efectivas de recoger información directa de la dinámica natural del grupo-clase, la dirección que siguen las comunicaciones, el grado de participación de los educandos, etc.

En efecto, esta técnica consiste en detectar, y anotar en forma organizada, actitudes, habilidades, destrezas y todo cambio que se produce en el alumno ante determinados estímulos previstos por el docente en relación al objeto de la evaluación. Concretamente, permite el profesor.

- Appreciar e interpretar la conducta y el grado de desarrollo de las competencias del educando.
- Descubrir rasgos característicos y tendencia de la personalidad del alumno.
- Descubrir sus habilidades e intereses específicos, así como sus motivaciones y móviles.
- Identificar las dificultades que pueden tener y las causas que la originan.
- Acumular información valiosa en los casos específicos que requieren atención especializada.

La *Ficha de Observación* es un instrumento en el que se registra un número reducido de datos acerca de determinados contenidos de aprendizaje, cuyos indicadores de logro-previamente especificados-son motivo de verificación. La ficha presentada como ejemplo sirve para anotar el grado o el nivel de logro de tales indicadores, de acuerdo a la escala de calificación que utiliza las letras A, B y C, los cuales indican en qué casos el aprendizaje está logrado, cuándo está en proceso o si se encuentra en el inicio, respectivamente.

El *Registro Anecdótico* es el instrumento de observación menos estructurado. Consiste en la descripción breve de acontecimiento o incidentes significativos relacionados con la conducta del alumno. Los hechos que deben registrarse son los que se desvían de la conducta habitual del alumno, ya sea en sentido positivo o negativo, en situaciones como éstas:

- Momentos de discusión libre le interesa al alumno.
- Trabajos en equipo.
- Dramatizaciones

- Juegos individuales y en grupo
- Paseos, campamentos, excursiones, etc.

Los registros anecdóticos ofrecen las siguientes ventajas:

- Proporcionan una descripción de la conducta del educando en situaciones naturales.
- Proveen evidencias de conductas excepcionales que puedan ser desvirtuadas o ignoradas con otras técnicas.
- Pueden usarse con infantes y con retardados.

Tienen, por otro lado, las siguientes limitaciones:

- El tiempo y el esfuerzo requerido para mantener un sistema adecuado de registro.
- La dificultad de hacer descripciones objetivas de conductas.
- La dificultad para obtener nuestras adecuadas de conductas significativas.

CONTENIDO: Manifiesta actitudes de respeto hacia los otros y el medio ambiente.							
ALUMNO:				GRADO Y SECCIÓN:			
ACTITUDES	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Oct. Nov.
1. Escucha opiniones de otros					x		
2. Respeta puntos de vista diferentes al suyo						x	
3. Contribuye al orden y aseo del aula.			x				
4. Es cuidadoso con las plantas de jardín							
5. Respeta el medio natural en paseos y excursiones							x
6. Participa en campañas para cuidar el medio ambiente							x

La *Lista de Cotejo*, también denominada lista de comprobación, consiste en listas de palabras, frases u oraciones que expresan conductas, secuenciales de acciones, etc., ante las cuales el docente determina su ausencia o presencia, como resultado de su observación.

Se puede aplicar a tareas o procesos que pueden reducirse a acciones muy específicas en los que se deberán apreciar las características o conductas deseables, presentes o ausentes. El conjunto de afirmaciones o negaciones obtenidas en una lista de cotejo deberá tomarse solamente como una información descriptiva de lo que el alumno es capaz de realizar.

Las *Escalas Clasificación* son instrumentos en los cuales se pueden señalar el grado o medida en que determinados rasgos de conducta aparecen a los ojos del observador. Los tipos de escala más usuales son las de rango numérico y las de rango gráfico descriptiva: de los cuales, este último tipo parece ser el más adecuado para uso escolar.

Es así que las escalas de niveles de progreso del adecuado, adoptadas para la evaluación de las competencias curriculares, siguen el principio de construcción de este tipo de escala.

Cuando se usan procedimientos de clasificación en productos, procesos o aspectos de desarrollo actitudinal, puede cometerse errores de apreciación personal o de orden lógico. El control de estos posibles errores debe ser una de las principales preocupaciones en la construcción y uso de las escalas.

La evaluación aprendizaje efectivo y actitudinales, requiere observaciones de carácter y el temperamento de los alumnos y la descripción más precisa posible entre los extremos de hábitos y otras características personales como las siguientes:

Desde extrema**hasta**

Pereza.....	Laboriosidad extrema
Timidez.....	atrevimiento
Repulsión.....	aceptación
Egoísmo.....	altruismo
Sumisión.....	Arrogancia
Desconfianza.....	confianza
Dependencia.....	independencia

Es fundamental definir los rasgos, o las actitudes de modo que cualquier observador competente pueda observar hechos que comprueben nuestros juicios. Para esto es necesario identificar previamente el objeto de la actitud. Por ejemplo, la actitud "democrático" no podría definirse adecuadamente sin antes determinar qué es "democracia" o "procedimiento democrático". Las actitudes se describen como sentimientos de amor, gusto, agrado, aceptación, rechazo, indiferencia, etc., con relación a algo que es preciso identificar.

✓ La Entrevista

La entrevista es una técnica, de uso necesario, por el que se establece un contacto directo entre el profesor y el educando. Se trata de una conversación planificada que se sostiene con el propósito de investigar, recoger o proporcionar información.

La entrevista tiene una base estructurada cuando se adopta un esquema o un cuestionario de preguntas formuladas de manera anticipada, los mismos que constituyen la guía de entrevista. Si esta guía es complementada con preguntas imprevistas, como resultado del diálogo establecido, se convierte en una entrevista semiestructurada.

Es no estructurada cuando, si bien el propósito se mantiene constante, las preguntas son formuladas en el momento, siguiendo el curso de la conversación.

El control de la entrevista implica la capacidad para orientar no sólo el interrogatorio, sino la totalidad de la situación en función de los objetivos previstos. Una condición fundamental para que la entrevista sea productiva, es la establecer un clima de confianza, de cooperación afectiva, tan vital en el diálogo horizontal entre el educador y los educandos.

Teniendo en cuenta que cada entrevista es única en cuanto a contenido y secuencia, nos parece útil considerar las sugerencias siguientes:

- a) Las entrevistas deben ser preparadas cuidadosamente para centrar de manera conveniente el propósito específico de las mismas, así como los demás elementos a tomar en cuenta.
- b) Al planear la entrevista, el profesor debe determinar los puntos esenciales a tratar.
- c) Durante la realización de la entrevista, el profesor debe:
 - Inspirar confianza, a tal punto que el alumno pueda expresar sus ideas con toda libertad.
 - Mostrarse sereno y comprensivo, evitando ser irónico y hacer comparaciones que siempre son enojosas.
 - Ser lo más informal posible, pero siempre en el marco del respeto a la dignidad de la persona.
- d) Al término de la entrevista debe registrarse los resultados en un cuaderno u otro instrumento previsto.

En una entrevista orientada a recoger información se pueden utilizar alguno de los siguientes instrumentos: guía de entrevista, escala de calificación y guía de discusión (cuando la entrevista es de tipo grupal).

✓ La Prueba Oral

La interrogación oral es propia del sistema tradicional de evaluación ya que fue usada casi con exclusividad en la época antigua. Esto no quiere decir que sea proscrita en la actualidad; por el contrario, aunque la tendencia es emplearla como método de enseñanza más que como técnica de evaluación, es necesario utilizarla en determinadas situaciones específicas apropiadas, tales como en el caso de exámenes de lenguaje, ciencias sociales y algunos aspectos de la exploración de la personalidad.

La prueba oral se usa principalmente para:

- Revisar conceptos, principios, teorías.
- Estimular el interés y enfocar la atención.
- Enfatizar aspectos importantes de un contenido temático.
- Dar al alumno la oportunidad de expresarse oralmente.
- Descubrir y aclarar errores de modo inmediato.

Para que la prueba oral cumpla su función de estímulo y control, es preciso que cada pregunta cumpla, en su formulación, con ciertos requisitos:

- Ser clara, precisa y concreta.
- No llevar implícita la respuesta.
- Referirse al contexto usado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no en los mismos términos.
- Ser congruente con el indicador o criterio de evaluación correspondiente.

Entre las desventajas que se esgrimen con respecto al uso de las pruebas orales, son especialmente atendibles: su tendencia a ser subjetivas y su inconveniencia para alumnos con dificultades para expresarse oralmente.

Para aumentar la validez y confiabilidad de esta técnica, se recomienda, además de la preparación cuidadosa de las preguntas (cuestionario), la

elaboración de una ficha de evaluación (escala de calificación) o una lista de cotejo.

✓ **Las Pruebas Escritas**

Existen muchas modalidades de pruebas en las que los educandos responden con papel y lápiz a las preguntas formuladas. Se suelen clasificar de distintas maneras y desde diferentes puntos de vista, según la estructura de sus ítems, su grado de objetividad, sus objetivos, su forma de responder, etc. Aquí optamos por agruparlas en dos rubros, atendiendo al primero de los criterios mencionados: pruebas de composición o de ensayo y pruebas objetivas o de respuesta cerrada; de las cuales no ocuparemos en seguida con el necesario detalle por tratarse de pruebas que tienen mayor aplicación.

A) Las pruebas de composición

Las pruebas de composición, también llamadas tradicionalmente como pruebas de ensayo, constan de unas cuantas preguntas hechas a los alumnos para que las contesten por escrito en forma amplia y detallada, de modo que cada pregunta da lugar a una composición acerca del tema planteado.

❖ **Tipos de ítem de composición**

Una clasificación útil de los ítems o preguntas de una prueba de composición es la que se basa en el margen de libertad para la respuesta que se da al alumno. Se distingue así, dos tipos de ítems: de respuesta restringida y de respuesta expansiva:

a) ítem de respuesta restringida

Este tipo de ítem tiende a limitar tanto el contenido como la forma de la respuesta del alumno. El contenido se limita restringiendo el alcance del

tema a examinar; la forma de respuesta, dando indicaciones en la expresión misma del ítem.

Ejemplo: Diga brevemente, dos ventajas y dos desventajas que tienen las pruebas de composición.

Los ítems de respuesta restringida son apropiados, sobre todo, para medir ciertos tipos definidos e identificables de aprendizaje que se traducen en la capacidad de: explicar relaciones de causa y efecto; describir aplicaciones de principios; identificar relaciones; formular hipótesis; formular conclusiones; explicar procedimientos, etc.

b) ítem de respuesta extensiva

Estos ítems dan un amplio margen de libertad dentro del cual puede actuar el alumno, al responder la pregunta plantada. Esta libertad hace que sea posible para el alumno demostrar su capacidad para seleccionar, organizar, integrar, evaluar ideas, relacionarlas de manera coherente y expresarlas adecuadamente.

Ejemplo: Proponga argumentos a favor y en contra sobre la aplicación de la enseñanza programada.

El ítem de respuesta extensiva, aunque no está considerando por los expertos como un instrumento muy técnico, ofrecen ventajas para evaluar productos complejos del aprendizaje, tales como los que se relacionan con la capacidad de: producir, organizar y expresar ideas, generalizar, integrar ideas, crear formas originales, discutir principios, evaluar ideas, etc.

En general, estas pruebas carecen, en buena medida, de las características deseables de todo instrumento de evaluación: por lo que se recomienda su uso sólo cuando se consideren los mejores medios para determinados casos, por ejemplo, cuando se trata de examinar ciertos aspectos del

lenguaje escrito o cuando se pretende explorar capacidades relativas al juicio crítico, la creatividad o el aprecio de valores.

❖ **Ventajas y limitaciones**

Como todo instrumento de evaluación, las pruebas de composición presentan ventajas y limitaciones o desventajas. Anotaremos las más significativas.

• **Ventajas**

- Permiten apreciar: cómo el alumno organiza y aplica sus conocimientos; cómo se expresa por escrito, y con qué grado de originalidad y libertad de pensamiento se sitúa frente a algunos contenidos de aprendizaje tratados.
- Sirven para descubrir la capacidad que tiene el alumno para hacer juicios críticos y apreciar valores.
- Estimular las más elevadas habilidades mentales como el análisis, la síntesis, la crítica, la valoración y defensa de la opinión propia, etc.
- La formulación de las preguntas no requiere de mucho tiempo y esfuerzo de parte del docente.
- Pueden estimular al alumno a estudiar significativamente.

❖ **Limitaciones**

- Carecen de los requisitos necesarios para tener la suficiente validez, debido a que generalmente son elaboradas de manera improvisada en el momento mismo del examen. Además, porque en lugar de explorar el conocimiento del alumno en la materia en cuestión, valoran su habilidad para expresarse por escrito.

- No son lo suficientemente confiables debido a que para cada pregunta el alumno debe elaborar toda la composición escrita. El alumno, aún teniendo el dominio completo de la materia, da respuestas diferentes no sólo en extensión, sino también en redacción y contenido.
- La calificación del resultado de estas pruebas no es lo suficientemente objetivas; está sujeta a la opinión de calificador. Debido a la extensión de las respuestas y a la variabilidad entre las de unos alumnos y otros, es muy frecuente que diferentes examinadores, y aún mismo docentes en ocasiones diferentes, asignen puntajes muy distintos a las mismas respuestas.
- La calificación de las repuestas exige mucho tiempo y esfuerzo por parte del profesor.
- No cubren todos los contenidos de aprendizaje que abarca la unidad didáctica o el curso, materia de evaluación, debido al número reducido de preguntas que pueden incluir.

❖ **Recomendaciones para su construcción y uso**

Para darle mayor validez y confiabilidad a una prueba de ensayo o de composición y reducir alguna de las limitaciones anotadas, se recomienda:

- a) Formular las preguntas cuidadosamente, delimitando bien, dentro de lo posible, el campo que abarcan.
- b) Subrayar o enfatizar la parte central de la pregunta, especialmente cuando ésta es muy extensa.
- c) Incrementar el número de preguntas y reducir la extensión de las respuestas para ganar en comprensibilidad y objetividad.

- d) Orientar a los alumnos sobre la manera de responder a las diferentes preguntas de la prueba, a fin de que todos lo hagan aproximadamente de la misma manera y poder garantizar así la igualdad de condiciones.
- e) Formular pautas o reglas fijas a las que debe ceñirse la calificación de los resultados, a efecto de lograr igualdad de condiciones y disminuir la influencia subjetiva de calificador.
- f) Elaborar las respuestas antes de proceder a la calificación, con el objeto de compararlas con las de los alumnos
- g) Calificar en todas las pruebas, primero, la respuesta a la pregunta 1, luego las correspondientes a la pregunta 2, y así sucesivamente. Esto permite hacer comparaciones entre las respuestas dadas a la misma pregunta por los diferentes alumnos y objetivar el criterio de corrección. Este procedimiento también significa ahorro de tiempo y esfuerzo en esta labor.

B) Las pruebas objetivas

Las pruebas objetivas, también llamadas pruebas estructuradas o de respuestas cortas, son aquellas que pueden ser examinadas de modo que la subjetividad del profesor no afecte las respuestas dadas por el alumno. Es decir, cualquiera que sea la persona que examine la prueba, asignará el mismo puntaje a la respuesta dada a cada ítem.

Por considerar que todo docente de grado o materia debe tener pleno conocimiento de esta clase de pruebas para emplear las de modo adecuado en el proceso E-A, procuraremos ser más específico con su tratamiento.

✓ Tipos de ítem objetivos y su construcción

Los diferentes tipos de ítems objetivos clasifican generalmente en la siguiente forma:

A) Ítems de evocación (los que requieren que el alumno *suministre* la respuesta):

- a) DE respuesta breve.
- b) De completación.

B) Ítems e reconocimiento (los que requieren que el alumno *seleccione* la respuesta, de entre varias alternativas):

- c) De doble alternativa
- d) De selección múltiple
- e) De apareamiento
- f) De ordenamiento, y otras menos comunes.

❖ **Ítems de respuesta breve**

Consiste en una pregunta directa que puede ser contestada con una palabra, con una frase corta, un número o un símbolo.

Ejemplos:

- ¿Cuál es el principal puerto del Perú?
- ¿Qué tipos de componentes forman los ecosistemas?
- ¿Cuánto vale X en la ecuación: $2X + 5 = 9$?
- ¿Cuál es el símbolo del carbono?

❖ **Ventajas y limitaciones**

El ítem de respuesta breve tiene la ventaja de su naturalidad y de su facilidad, ya que es la forma más usada en clase. Puede ser empleada, en todas las áreas o asignaturas, especialmente para explorar la habilidad de los alumnos para identificar, datos, hechos, cosas o fenómenos previamente descritos: pero, su lugar preferente está en las matemáticas y las ciencias naturales. Otra

de las ventajas es que el factor azar no tiene influencia en la respuesta del alumno, dado que él la debe proporcionar.

Sin embargo, tiene la limitación del abuso de él se hace empleándolo casi exclusivamente, con olvido de otros tipos de ítems que resultan ser más eficaces para explorar habilidades de aplicación de principios, de análisis, de síntesis y de evaluación. Tiene la virtud de incitar a los alumnos al aprendizaje exacto, concreto y definido de los hechos, pero su uso exclusivo conduce al extremo indeseable de fomentar sólo la memora abstracta.

Recomendaciones para su construcción

- a) Formular la pregunta de tal modo que sólo una palabra o un signo sea suficiente para determinar la respuesta.
- b) Hacer la pregunta de tal manera que sólo pueda ser posible una respuesta verdadera.
- c) Los espacios para las respuestas deben tener la misma dimensión. Así se evita sugerir el tamaño de la respuesta posible.
- d) Agrupar en una columna, a la derecha de las preguntas, los espacios de las respuestas.
- e) La clave de respuestas debe prever posibles sinónimos de la respuesta correcta, que también deben considerarse correctos.
- f) No restas puntos por errores ortográficos, salvo que éste sea el propósito específico de ítem o de la prueba.
- g) Si se prevé varias respuestas en una sola pregunta, se debe indicar la cantidad de ellas, por medio de números, letras o espacios en blanco. Cada respuesta correcta debe tener igual puntaje que las previstas para las demás preguntas.

❖ Ítem de completación

Este ítem consiste en una oración o frase donde ciertas palabras o signos importantes se han omitido, dejando los espacios correspondientes para que los alumnos los llenen o completen.

Ejemplos:

- Es el nevado más alto del Perú.
- El General José de San Martín desembarcó en con la expedición libertadora del en el año
- El compuesto químico formado por un ácido de una base se denomina

❖ **Ventajas y limitaciones**

El ítem de complementación puede ser aplicada con casi todas las materias para medir el conocimiento concreto y el uso correcto de los términos; pero, debe tenerse la precaución de no emplearlas para explorar datos sin importancia. Otra de las ventajas que ofrece es su facilidad de construcción, aplicación y computación; pero, si son formuladas copiando frases íntegras de los libros de texto, estos ítems se pueden convertir en los peores instrumentos de evaluación del aprendizaje, por limitarse demasiado a explorar y estimular tan sólo la memoria abstracta.

❖ **Recomendaciones para su construcción**

- a) Procurar que las oraciones o frases estén expresadas en forma natural.
- b) Cuidar que los espacios en blanco sean de la misma longitud, para evitar que la extensión de éstos sugiera el tamaño de la respuesta.
- c) Asegurarse de que los espacios en blanco sólo reclamen una respuesta correcta.
- d) Procurar que la respuesta prevista sea lo más corta posible.
- e) Evitar el uso de artículos antes de los espacios en blanco, pues esto puede a veces determinar la respuesta.
- f) No copiar literalmente oraciones o frases íntegras del libro de texto, al construir los ítems.
- g) Si en las respuestas el alumno emplea una palabra distinta a la omitida, en la calificación debe considerarse el concepto que ella tiene.

❖ Ítems de doble alternativa

El ítem de doble alternativa consiste en una afirmación que el alumno ha de señalar como falsa o verdadera, correcta o incorrecta, sí o no. Sólo admite dos respuestas probables.

Ejemplos:

Instrucciones: Lea cada una de las siguientes afirmaciones. Si es verdadera coloque en el paréntesis de la derecha una (V); si es falsa coloque una (F).

1. El agua está compuesto por hidrógeno y oxígeno ()
2. La Cultura Chapín se desarrolló en Cajamarca ()

Introducciones: Subraye la palabra correcta de las que se encuentran entre los paréntesis de las siguientes proposiciones.

1. El día de ayer (hubieron / hubo) varias manifestaciones.
2. Tú me lo (dijiste/dijiste) el sábado pasado,

❖ Ventajas y limitaciones

El ítem de doble alternativa tiene la ventaja sobre los anteriores, de explorar y estimular el razonamiento más que la memorización de datos y hechos. Es aplicable a un gran número de habilidades tales como: identificar la corrección o exactitud de determinadas aseveraciones, distinguir hechos de opiniones identificar relaciones de causa y efecto, interpretar lecturas, etc. Otra de sus ventajas radica en su facilidad de confección y aplicación, así como en la gran cantidad de materia que puede abarcar en un tiempo relativamente corto.

La limitación más seria que se atribuye a este tipos de ítem es su susceptibilidad a la influencia del factor azar, ya que existiendo sólo dos alternativas de respuesta, hay un cincuenta por ciento de probabilidad de que

el alumno acierte por casualidad. Por esta razón se recomienda castigar las faltas cometidas en el azar, restando un punto por cada respuesta incorrecta.

Para salvar dicha limitación, también se recomienda presentar el ítem de tal manera que los alumnos trasformen las aseveraciones falsas en verdaderas.

Ejemplo:

Instrucciones: Lee con cuidado cada una de las siguientes enunciadas. Si es verdadero, encierre en un círculo la letra V y nada más; si es falso, encierra en un círculo la letra F y, además, escriba el espacio dado la palabra que al reemplazar la palabra subrayada, convierte el enunciado en verdadero.

1. V F Los protones tiene carga eléctrica positiva.
2. V F En su primer viaje Colón salió del puerto de Cádiz.

❖ Recomendaciones para su construcción

- a) Procurar que la verdad o falsedad de las aseveraciones sea lo más categórica como sea posible. Evitar la ambigüedad.
- b) Evitar el uso de proposiciones demasiado largas.
- c) Cada proposición debe abarcar una sola idea.
- d) No incluir proposiciones extraídas literalmente de los libros de texto. En todo caso, es mejor parafrasearlo o modificarlo, si la intención es medir comprensión.
- e) Emplear igual número de afirmaciones verdaderas y falsas; pero en su distribución, ubicarlas al azar.
- f) Otorgar un punto de crédito por cada respuesta correcta y por el contrario, restar un punto por cada respuesta equivocada.
- g) Explicar bien a los alumnos sobre la manera de responder y la forma de computar estos ítems.

❖ Ítem de selección múltiple

Este ítem consiste en una pregunta o un enunciado incompleto que tiene tres o más respuestas probables, de las cuales sólo una es la correcta o incuestionablemente mejor que las otras.

Este tipo de ítems puede presentarse en diferentes formas, pero todas se basan en los mismos principios. Incluso, se emplea una modalidad en la que no se exige una sola respuesta correcta sino varias, las mejores de una serie de alternativas presentadas.

Ejemplos:

Instrucciones: Lee con cuidado cada una de las preguntas siguientes y sus respectivas respuestas probables. Escoge, en cada caso, la respuesta correcta (o la mejor respuesta) y márcala trazando una X sobre la letra correspondiente.

- 1) ¿Cómo se llama la membrana que tapiza las fosas nasales?
 - a) peritoneo
 - b) pituitaria
 - c) pleura
 - d) epidermis

- 2) El ángulo recto mide:
 - a) 60 grados
 - b) 75 grados
 - c) 80 grados
 - d) 90 grados

- 3) De las funciones enumeradas a continuación, no son propias de la *evaluación diagnóstica* que se aplica antes de iniciar el desarrollo de una unidad didáctica:

1. Determinar la presencia o ausencia de conocimientos o habilidades prerrequeridas
 2. Clasificar alumno según características relacionadas con formas alternativas de aprendizaje.
 3. Determinar las causas básicas de las repetidas dificultades en el aprendizaje.
 4. Localizar las causas de aprendizaje a fin de prescribir técnicas alternativas de enseñanza.
-
- a) 1 y 3
 - b) 2 y 3
 - c) 3 y 4
 - d) 2 y 4

❖ **Ventajas y limitaciones**

Es el tipo de ítem más aplicable por su adaptabilidad a casi todas las áreas o asignaturas y, sobre todo, porque puede aplicarse para explorar y estimular las distintas actividades mentales; lo mismo puede emplearse para evaluar la memoria, como la habilidad de identificar, discriminar, comparar, asociar, razonar, etc. Particularmente, tiene la ventaja de medir con mayor propiedad que otros, los contenidos de tipo procedimental.

Entre las limitaciones o desventajas que pueda tener, sólo merece mención, a nuestro juicio, la dificultad de su construcción: pues, no es muy fácil encontrar buenas alternativas de confusión (distractores). Si no se procede con cuidado, puede caerse en la confección de ítems triviales que no presentan mayor dificultad para el alumno.

❖ **Recomendaciones para su construcción**

- a) La pregunta o base del ítems debe por sí misma tener significado y presentar un problema definido.
- b) El enunciado o base de ítem debe incluir todo el material común a todas las alternativas; esto implica que éstas sean gramaticalmente congruentes con el enunciado del ítem.
- c) Todas las respuestas probables deben ser plausibles y, en lo posible, ser semejantes.
- d) El enunciado o base del ítem y las respuestas probables no deben ser muy extensas.
- e) La respuesta correcta no debe estar siempre en el mismo orden de colocación.
- f) Todos los ítems de la misma forma, empleadas en la misma parte de la prueba, deben tener igual número de respuestas probables.
- g) La respuesta de un ítem no debe depender del conocimiento de otra pregunta existente en la misma prueba.

✓ **Ítem de apareamiento**

El ítem de apareamiento o de términos pareados consiste en dos columnas paralelas donde cada elemento de la izquierda debe completarse, igualarse o compararse con uno o más de la derecha. En realidad, es una especie de selección múltiple. Los elementos de la primera columna se llaman *premisas* y los de la segunda columna *respuestas*.

Existen algunas variedades en cuanto a la forma de hacer las relaciones. Las instrucciones deben ilustrar al alumno cómo debe aparear cada premisa con una

de las respuestas. Las relaciones pueden versar sobre eventos y fechas, eventos y lugares, eventos y resultados, órganos y funciones, libros y autores, procesos y productos, causas y efectos, términos y definiciones, etc.

Instrucciones: A continuación hay dos listas, una de órganos y otra de funciones. Coloca en el paréntesis respectivo el número de órgano de la izquierda que corresponde a la función de la derecha. Deberán quedar dos funciones sin sus órganos.

1. El corazón	()	excreción
2. El estómago	()	circulación
3. Los pulmones	()	reproducción
4. Los riñones	()	absorción
5. Los ovarios	()	respiración
	()	Asimilación
	()	Digestión

❖ **Ventajas y limitaciones**

Entre las principales ventajas de este tipo de ítems destacan, por un lado, su objetividad y la facilidad de su calificación y, por otro, su adecuación para explorar y estimular el razonamiento y la habilidad para establecer relaciones entre unos elementos y otros.

Como contrapartida a la facilidad de su calificación, tiene la desventaja de la laboriosidad de su construcción, debido a la dificultad para encontrar elementos suficientemente homogéneos como para presentar un adecuado grado de confusión. Otra de sus limitaciones radica en el tiempo que necesita para ser resuelta; pues, de hecho, es la clase de prueba que más tiempo requiere, especialmente cuando una de las columnas cuenta con elementos muy extensos y, también, cuando los examinados no tiene práctica con este tipo de ítems.

❖ **Recomendaciones para su construcción**

- a) Las instrucciones que sirven de base para el pareo entre premisas y respuestas deben ser redactadas en forma muy clara.
- b) Se debe incluir en cada columna solamente elementos homogéneos y, más o menos, de igual tamaño.
- c) Las premisas y las respuestas no deben ser muy extensas. Además, debe haber concordancia gramatical entre ellas.
- d) Procurar que todos los elementos estén en una misma página.
- e) Conviene emplear sólo una forma de este tipo en una prueba.
- f) Por lo menos, una de las columnas debe consistir en palabras sueltas o frases cortas, para que no sea muy difícil su resolución.
- g) La cantidad de términos o relacionar debe ser entre cinco y diez. El orden de una de las listas debe ser determinado al azar.

✓ **La sinopsis**

Esta técnica consiste en sintetizar o condensar cierto contenido de aprendizaje; es decir, recomponer un tema previamente analizado con el objeto de expresar lo esencial de su contenido. Es conocido como una de las más importantes técnicas de estudio, empleada comúnmente para facilitar la comprensión, el repaso y la retención; pero, en la actualidad, varias de sus modalidades constituyen alternativas válidas en el proceso de la evolución formativa como la de producto.

Los modelos de sinopsis que pueden emplearse ventajosamente para explorar y estimular los saberes conceptuales y procedimentales, son los de

tipo gráfico, tales como: los diagramas, los mapas conceptuales y la V heurística.

✓ La prueba de ejecución

Se denomina prueba de ejecución a la técnica por la cual se evalúa el desarrollo de habilidades o destrezas en que predomina la actividad o la coordinación muscular como finalidad pedagógica; pues, la necesidad de desarrollar destrezas matrices tiene una enorme importancia en la educación física, las tareas del hogar etc. También en la enseñanza de la lectura y la escritura hay necesidad de desarrollar determinadas destrezas motrices, sin las cuales resultaría imposible leer y escribir bien.

La evolución de destrezas motrices y, general, de los saberes procedimentales, se realiza mejor al nivel directo de la conducta con pruebas de ejecución; esto es, observando lo que el sujeto hace y cómo lo hace, con preferencia al contenido de lo que dice o piensa.

Antes de examinar, es preciso definir cada destreza a ser observada, señalando claramente los aspectos a considerar. Luego hay que establecer situaciones naturales, requiriendo el empleo de la habilidad, de modo tal que el examinador pueda observar directamente la ejecución de la tarea (de ser posible) y/o la obra ejecutada. La planificación de esta prueba incluye generalmente la formulación de una detallada *lista de cotejo* o de clasificación que sirve de guía para anotar y analizar todas las características que deben observarse en la realización de las tareas asignadas o en la obra determinada.

La evaluación directa del alumno mientras realiza las tareas asignadas, generalmente requiere observación individual. El alumno recibe los instrumentos y las instrucciones que la situación requiere, y entonces realiza la tarea a la vista del examinador, quien anota los puntos pertinentes en su lista de cotejo. Esta clase de examen individual de ejecución sólo abarca la forma o el procedimiento empleado, sin entrar en los méritos del

producto terminado. Algunos ejemplos de este tipo individual de evolución son los siguientes.

Con independencia de la forma empleada para lograrlo, muchas destrezas motrices pueden evaluarse indirectamente al examinar el producto que el alumno elabora, como prueba de haber desarrollado la habilidad en cuestión. Es posible asignar iguales tareas al mismo tiempo a dos o más alumnos, para luego observar individualmente la calidad del producto elaborado por ellos.

Con el propósito de diagnosticar posibles áreas de errores o deficiencias que deben superarse, es recomendable combinar el examen individual de las habilidades psicomotoras (mientras éstas se están ejercitando) con el examen del producto que se obtiene. Una detallada lista de cotejo o de clasificación es, en ambos casos, muy útil para observar todos los puntos que deben considerarse.

✓ **El análisis de producciones**

En general, esta técnica consiste en la recolección y estudio de documentos elaborados y/o manejados por los educandos y también por el propio docente, con el objeto de inferir conclusiones con respecto a la calidad de trabajo realizado por los alumnos.

Entre los diversos documentos o producciones de mayor interés para los fines de la evolución del aprendizaje, tenemos los siguientes:

- Cuadernos de trabajo
- Fichas de trabajo
- Monografías
- Fichaje y análisis de contenidos (de libros leídos)
- Informes de proyectos o actividades realizadas.
- Colaboraciones en el período mural etc.

Los instrumentos que se pueden emplear para ayudarse en el análisis de tales producciones son: las listas de cotejo, las escalas valorativas y las fichas de auto y Coevaluación.

✓ **La resolución de problemas**

La resolución de problemas reales o simulados así como los dilemas también llamados conflictos cognitivos- están entre los nuevos recursos que ha innovado el proceso de la evaluación formativa y confirmatoria.

Puesto que toda situación problemática provoca la activación de conceptos aprendidos con anterioridad, es obvio que la técnica de resolución de problemas se haya constituido en una de las mejores alternativas para evaluar los aprendizajes significativos; por lo que su empleo resulta ser ventajoso en los tres momentos del proceso enseñanza-aprendizaje: al inicio, durante y al final.

Esta técnica, conocido también como "Análisis y resolución de casos o problemas", consiste en una serie de preguntas que se refieren a un esquema común de información. El esquema puede ser, por ejemplo, un texto que presenta un caso, una ley, una tabla, etc., al respecto, puede darse bastante o poca información como se crea necesario. Las preguntas pueden ser, según convenga, de composición u objetivas.

Entre los aprendizajes que se pueden evaluar a través de esta técnica, destacan los siguientes:

- Identificar elementos determinados en una situación dada.
- Reconocer pertinencia de la información.
- Advertir errores o falta de elementos para proponer soluciones a un problema.
- Aplicación de principios
- Interpretación de relaciones.
- Elaboración y reconocimiento de hipótesis defendibles.

- Reconocimientos y expresión de inferencias.
- Pronosticar consecuencias.
- Reconocimiento y formulación de conclusiones válidas y consistentes, etc.

✓ **El sociograma**

El Sociograma es un recurso técnico que permite apreciar la dinámica de las relaciones del grupo-clase; esto es, descubrir el grado de comunicación, de aceptación o rechazo de cada alumno dentro de su grupo escolar. Como indicador de las relaciones sociales, proporciona un valioso elemento de juicio para los efectos de evaluación de contenidos actitudinales y, por consiguiente, para las acciones de orientación del educando.

La mayor aceptación en el grupo hacer presumir un normal desarrollo del educando, con rasgos de simpatía y pocas dificultades; por el contrario, la marginación o el rechazo pone en evidencia generalmente un serio desajuste de índole personal, sociofamiliar o académico.

❖ **El test sociométrico**

El test sociométrico es el instrumento básico del sociograma. Consiste sólo en dos preguntas: una destinada a indagar atracciones o preferencias, y otra orientada a descubrir los posibles rechazos, en diversas situaciones. Estas preguntas deben ser formuladas por el profesor, tomando como motivo una actividad concreta en la que los alumnos participen formando grupos de tres a cinco miembros.

En la primera pregunta se solicita que cada alumno nombre, en orden de preferencia, a dos o tres de sus compañeros de aula con quienes gustaría formar un grupo; en cambio, en la segunda, que anote a uno o más con quienes no desearía estar en el mismo equipo.

Para la aplicación de test, es necesario ubicar a los alumnos de tal modo que no puedan consultarse entre sí. Las respuestas deben ser absolutamente personales. Durante la conducción de la prueba, el profesor debe vigilar el trabajo de los alumnos e ir recogiendo las hojas de respuestas conforme termine. Las instrucciones pueden variar en cuanto a forma, según el grado de comprensión y la actividad utilizada para la motivación.

3.24. La auto evaluación

Mediante esta técnica, como sabemos, se estimula el desarrollo de la iniciativa personal, autocontrol y dirección al permitir que los educandos tengan un rol más activo y responsable en la conducción de sus experiencias de aprendizaje.

La auto evaluación puede darse de modo individual y grupal. Ella no se limita a la participación de los alumnos en el acto mismo de juzgar sus logros individuales, sino que su intervención se extiende a la discusión socializada e interacción con el grupo.

3.24.1. Modos de operación

A) Auto evaluación individual

En los primeros grados, el maestro buscará formas de motivar a los niños para que gradualmente adquieran el hábito de formularse y responder preguntas como las siguientes.

- ¿Me gustó mi trabajo? ¿Por qué?
- ¿Me ha parecido fácil? ¿Por qué?
- ¿En qué parte ha hecho bien mi trabajo?
- ¿En qué parte tuve mayor dificultad? ¿Por qué?
- ¿Por qué no pude terminarlo?
- ¿Qué me falta hacer?
- ¿Me gustaría hacer otra vez este trabajo?, etc.

En los últimos grados de primaria y en los niveles posteriores, el docente debe promover la elaboración de listas de cotejo o comprobación de conductas que los propios alumnos consideren importantes adquirir. Es conveniente que estas listas sean preparadas por lo mismos educandos con la guía del profesor, en relación con alguna actividad específica.

Lista de auto evaluación de la forma cómo actuó en clase cuando un compañero expone un informe.

Escala: 1. Debo mejorar.

2. Estoy mejorando.

3. He programado mucho

INDICADORES	FECHA		
	1	2	3
1. Escucho Con atención			
2. Anoto las ideas que me parecen interesantes			
3. Hago preguntas en el momento propicio			
4. Colaboro con el trabajo de mis compañeros			
5. Presto toda la ayuda que está a mi alcance			
6. Ayudo en la elaboración de conclusiones			
7. Ayudo a evaluar el trabajo realizado			

Es recomendable que esta auto evaluación se realice con cierta periodicidad, fijada por los propios alumnos; podría ser, por ejemplo, una vez cada quince días.

B) Auto evaluación grupal

La auto evaluación grupal puede realizarse con la totalidad de alumnos de la clase o sólo con los integrantes de los grupos de trabajo que se hayan establecido para un proyecto específico.

Al efectuarse la conformación de los grupos, conviene que el profesor enfatice la importancia que tiene el esfuerzo de cada uno de los miembros del grupo, y cómo el producto depende de la responsabilidad con que cada uno asume su tarea. Como en el caso de la auto evaluación individual, en los primeros grados el maestro orientará el diálogo, promoviendo en los niños una discusión socializada con preguntas de este tipo:

- ¿Cómo hemos organizado nuestro trabajo?
- ¿Qué pasos hemos seguido?
- ¿Nos ha gustado el trabajo que hemos hecho? ¿Por qué?
- ¿Nos ha parecido fácil? ¿Por qué?
- ¿Qué hemos hecho cada uno de nosotros en este trabajo?
- ¿Dónde hemos tenido dificultades?
- ¿Por qué hemos fallado en esta parte?
- ¿Qué podríamos cambiar la próxima vez para hacerlo mejor?

Para los cursos superiores pueden emplearse otros procedimientos de auto evaluación grupal, tales como: discusión de grupo, resumen de experiencia, etc.

✓ **Discusión de grupo**

Este procedimiento permite la participación de todo el grupo-clase en la evaluación de las acciones cumplidas y los resultados obtenidos al finalizar un clase, un proyecto específico o una unidad de aprendizaje. Su realización exige tener siempre a la vista, en forma escrita, los objetivos que fueron establecidos previamente para la actividad que se evalúa.

✓ **Resumen de experiencias**

Consiste en resumir, en términos concretos y precisos, una actividad muy específica como, por ejemplo, una visita a un museo, una visita a un jardín,

la participación en una campaña de vacunación, etc. El resumen de estas experiencias, debidamente delineadas, debe ser echo en forma cooperativa por los propios alumnos con la orientación del profesor.

Las anotaciones pueden hacerse en una columna paralela a la lista de objetivos previstos de la actividad o, mejor, de los indicadores de logro derivados de tales objetivos.

Ejemplo: Visita a la granja

NOS PROPUSIMOS LOGRAR ESTAS HABILIDADES	HEMOS LOGRADO ESTOS APRENDIZAJES
<ul style="list-style-type: none"> - Observar e investigar con método. - Trabajar en equipo. - Apreciar los esfuerzos realizados y los resultados de nuestro trabajo. - Identificar las partes que componen el jardín que visitamos. - Describir los distintos trabajos que se realizan en la granja - Explicar los problemas que parecen preocupar más al jardín. 	

3.25. La coevaluación

La evaluación moderna incluye, además de la auto evaluación, la técnica de la Coevaluación, en la cual intervienen los propios alumnos para valorar, de acuerdo con unas pautas determinadas, los trabajos y los logros de sus compañeros, a nivel individual como grupal.

La Coevaluación puede hacerse en una discusión de grupo, en la exposición de trabajos realizados, y también a través de listas de comprobación u otras formas semejantes empleadas por el docente.

Ejemplo:

LISTA DE COMPROBACIÓN

GRADO: SECCIÓN: FECHA:

ALUMNO EVALUADO:

OBJETO DE EVALUACIÓN: Desempeño de alumno en un trabajo grupal.

INDICADORES	SI	NO	A VECES
1. Ayuda a limpiar, ordenar, etc.			
2. Realizó su trabajo con prontitud.			
3. Cumplió su tarea a pesar de la intromisión de otros.			
4. Llevó a cabo su tarea sin necesidad de recordárselo.			
5. Reaccionó serenamente ante cualquier crítica.			
6. Ayudó a sus compañeros en sus tareas.			
7. Animó o alabó a sus compañeros de grupo.			
8. Corrigió e hizo indicaciones a otros de modo discreto.			

ALUMNO EVALUADOR

✓ Metodología

En la propuesta considero expresar que los siguientes procedimientos y técnicas son los más apropiados metodológicamente en la evaluación formativa tiene preferencia por un determinado tipo de pruebas que, por sus condiciones técnicas, se prestan más al valor educativo que exigimos al proceso evaluador. Efectivamente, la evaluación formativa debe ser, ante todo, correctiva, continúa y criterial, lo cual quiere decir que tiene que ser capaz de reconocer dónde falla exactamente el alumno y en qué momento experimenta una dificultad.

Recordemos de nuevo este tipo de evaluación es...

- Continua, sistemática y solidaria con el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Flexible y funcional, adaptada a las diferencias individuales de cada alumno, a sus intereses, necesidades y auténticas capacidades.
- Integral, porque contempla todos los aspectos de la persona humana, desde sus comportamientos intelectuales hasta sus propios sentimientos.

Para que todos estos propósitos formativos y correctivos puedan desarrollarse eficazmente, es preciso que el equipo de profesores utilice los instrumentos más adecuados, como pueden ser:

La observación directa del alumno; utilizando como punto de referencia las escalas o fichas de observación previamente elaboradas, permite conocer tanto el comportamiento global del alumno como sus conductas específicas en situaciones significativas y en áreas concretas del currículo.

La observación del grupo de trabajo; también en su funcionamiento y en sus resultados, en distintos medios tales como: El aula, el patio de recreo, el deporte, las visitas y excursiones, etc.

La auto evaluación; puede resultar significativo saber cuál es la propia percepción del sujeto al trabajo realizado, tanto a nivel individual y grupal.

Para ello, es preciso ayudar al alumno a que concrete y desarrolle integralmente todos los aspectos que conforman el objetivo de auto evaluación (proceso seguido, dificultades halladas, material utilizado, tiempo dedicado, presentación, contenido, etc.), de lo contrario, muy pronto el alumno caerá en duda, ayudar decididamente al profesor en el diagnóstico que busca, el tiempo que estimula la participación activa del alumno en las tareas de la evaluación y le compromete en sus resultados.

La Coevaluación: efectivamente, un proceso educativo, participativo e integral, sólo puede evaluarse mediante la conjugación de todos los factores intervinientes. En la co-evaluación intervienen los propios alumnos que pueden valorar, de acuerdo con unas pautas determinadas, los trabajos individuales de los compañeros, así como su grado de solidaridad y colaboración en las tareas del grupo.

La heteroevaluación: se da desde agentes de la acción educativa. En ella intervienen:

- Los profesores, como tutores, tienen la principal responsabilidad en el proceso de evaluación formativa.
- Los padres de los alumnos, como responsables finales de la educación de sus hijos, tienen mucho que aportar, tanto desde el punto de vista del comportamiento del alumno como de sus esfuerzos y sus actitudes en relación al trabajo escolar.

La evaluación formativa exige un determinado tipo de pruebas que, en general se caracterizan por su valor participativo y abierto. En tal sentido, cabe proponer el siguiente repertorio:

1. Observación sistemática

Se dirige a la obtención de datos sobre el desarrollo y comportamiento del alumno en tres dimensiones: individual, como miembro del grupo de clase y como integrante de un grupo familiar.

- a. Individual: Rasgos físicos y psicológicos. Actitudes y hábitos ante el trabajo escolar.
- b. Dentro del grupo: Características del grupo e interrelaciones que se establecen.
- c. En relación con el grupo familiar: Características de la familia e influencia en el desarrollo del alumno.

✓ **INSTRUMENTOS:**

- ❖ Fichas individuales de seguimiento y observación.
- ❖ Fichas de observación del pequeño grupo
- ❖ Observación del grupo de clase.
- ❖ Registro de datos.
- ❖ Lista de cotejo
- ❖ Registro personal del alumno.
- ❖ Escala de valoración.

2. Análisis de los trabajos elaborados por los alumnos

- ❖ Demostraciones prácticas
- ❖ Documentación escrita (diseño, explicaciones)
- ❖ Cuaderno de trabajo.
- ❖ Fichas de trabajo individual.
- ❖ Trabajo monográfico (individuales y de grupo)
- ❖ Investigaciones
- ❖ Realizadas.
- ❖ Cuaderno del alumno y hojas de experimentación
- ❖ Informe científico
- ❖ Murales
- ❖ Maqueta, juegos didácticos.
- ❖ Registros acumulativos.
- ❖ Otros sistemas de registro de trabajo del alumno

3. Pruebas (escritas, orales, individuales y colectivas)

- ❖ Pruebas objetivas
- ❖ Pruebas abiertas
- ❖ Interpretaciones de gráficas, tablas de datos.
- ❖ Actividades prácticas de los alumnos.
- ❖ Test de aptitudes y habilidades.
- ❖ Prueba de aplicación.
- ❖ Prueba de habilidad
- ❖ Socio gramas (.....)

Así mismo se coincide en cuanto a las pruebas en lo que se refiere a su carácter no memorístico, huyendo de entenderlas, como exámenes tradicionales o barreras colectivas. Se plantean en relación con la metodología propuesta (en su contenido y forma), y de acuerdo con criterios de transferencias de conocimientos, constatación del nivel de aprendizaje y desarrollo, etc.

4. Entrevistas individuales

- De contenido amplio.
- De contenido específico del área.

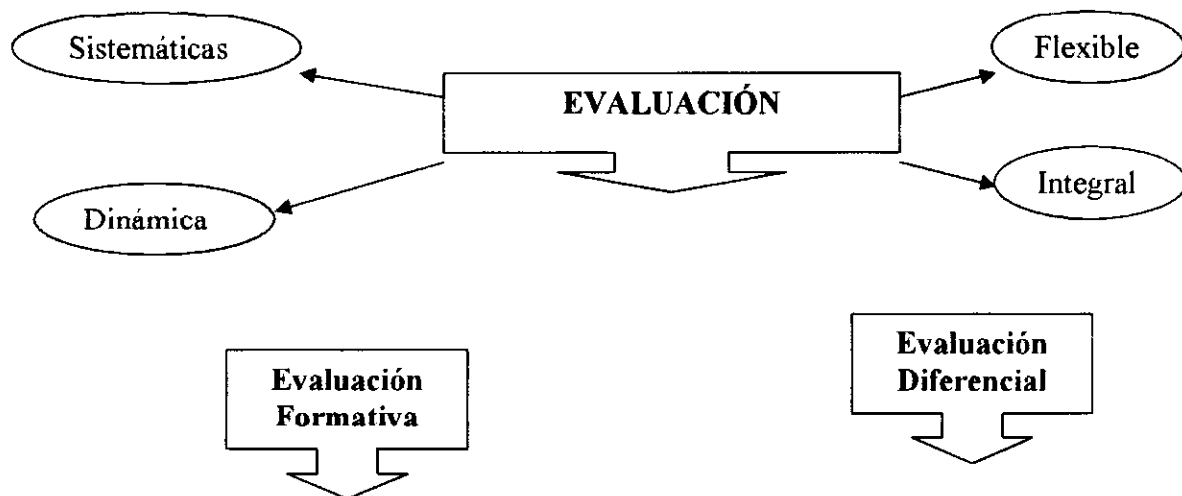
A este respecto, se tiende a utilizar esta técnica entre los alumnos con más dificultades, como refuerzo en el área correspondiente y como apoyo al desarrollo de la personalidad del alumno.

5. Auto evaluación

- Opinión del alumno.
- Ficha de Auto evaluación.
- Auto-observación.

6. Valoración por el Grupo (Coevaluación)

- En asamblea.
- Presentación pública de trabajos y consiguientes valoración.
- Coevaluación en pequeños grupos.
- Opiniones de los padres en reuniones generales.
- Opiniones de los padres en reuniones de tipo profesor-alumno-padres de éste.



Evaluación en valores

* Atiende la diversidad de los alumnos y situaciones.

- * Los propios alumnos logran reconocer como Están adquiriendo valores en el aprender a

- * Cada alumno o alumna aprende

Hacer y aprender a aprender en el proceso.

De de acuerdo a su ritmo.

* No todos los alumnos o alumnas

Auto evaluación	Coevaluación	Heteroevaluación
Se da desde el propio sujeto de la acción educativa en la medida en que vivencia su propio proceso de aprendizaje.	Se da entre pares o grupo. *Se realiza al reflexionar la dinámica del grupo entorno a los siguientes aspectos: -El esfuerzo	Se da desde los agentes de La acción educativa asumiendo esta tarea como un Proceso interactivo. Supone: Una comunicación entre los sujetos

Más aprenden con el mismo Método.

*No todos adquieren sus Capacidades y actitudes En el mismo nivel.

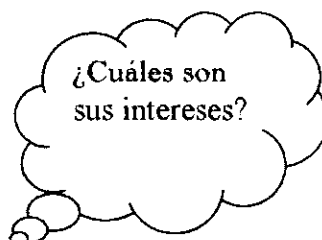
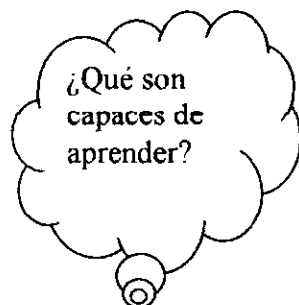
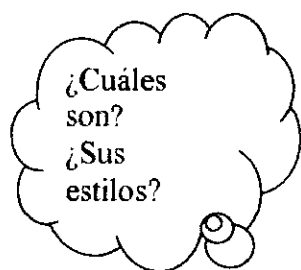
*El alumno no aprende al Mismo tiempo ni de la Misma manera.

*La interacción, el seguimiento de los procesos.

*¿Qué aprendieron?	-La	involucrados en el
*¿Cómo lograron?	colaboración	proceso.
*¿Cómo mejoraron?	-Las relaciones	*Al reflexionar sobre
*¿De qué manera	de grupo.	la actuación del
pueden ayudar a	-Su actuación	alumno y sobre la
otros?	como grupo.	actuación de los
	-Sus	agentes.
	dificultades.	

¿Cómo aplicar una evaluación diferencial que atiende a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje?

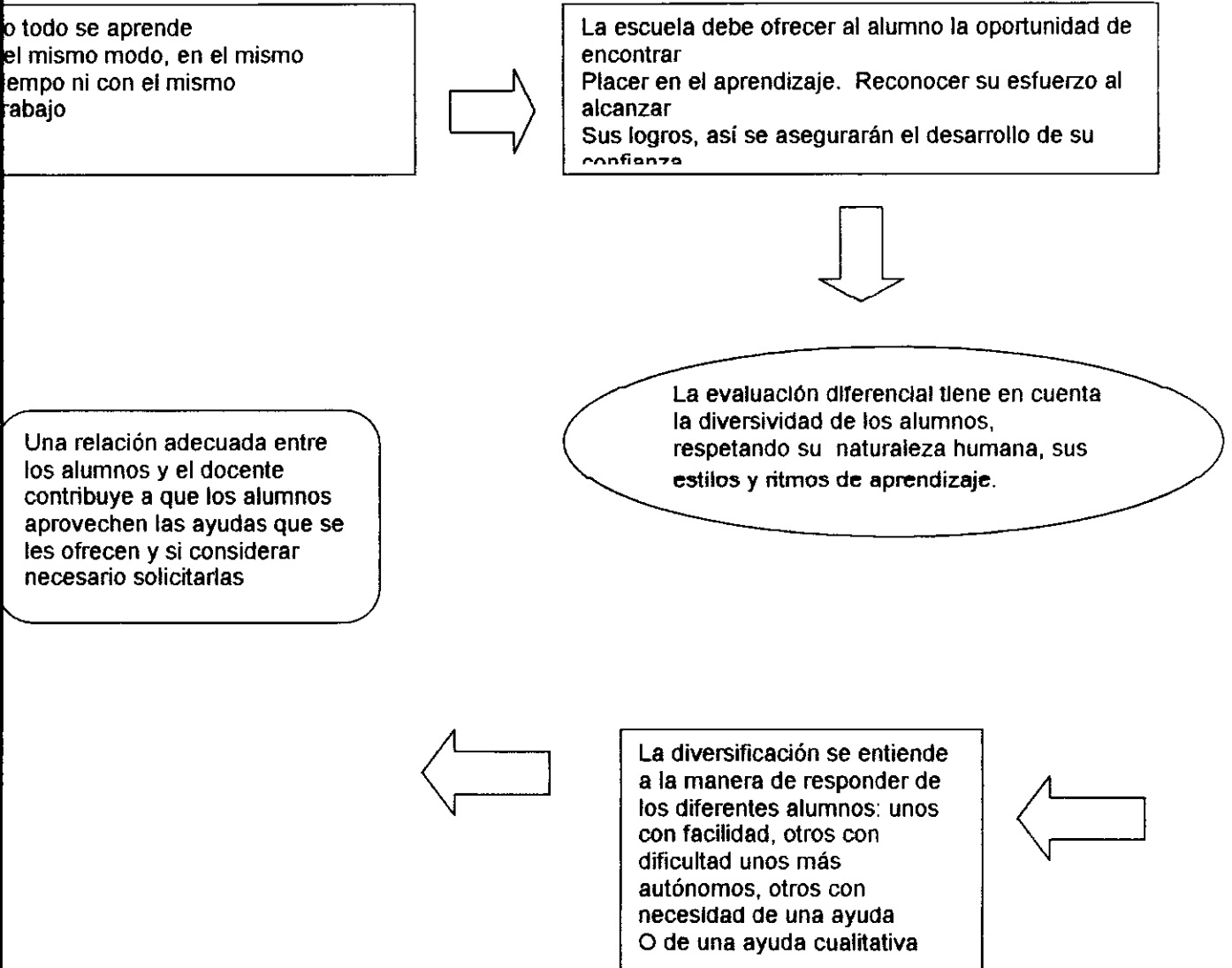
El docente debe tener un diagnóstico del grupo a su cargo y dar respuesta a las siguientes preguntas:



- En este la evaluación se convierte en un proceso que se iniciará conociendo lo que cada alumno sabe, sabe hacer y es y en lo que puede llegar a saber, hacer, ser y convivir, así como, cuál será el proceso para aprenderlo.
- Dar respuesta a estas preguntas implica que la intervención del docente en el proceso de aprendizaje tendrá variables que se adecuarán a las necesidades de los alumnos. Esta variable serán las actividades, tareas, contenidos, formas de agrupamiento, el tiempo, los materiales, etc.

- El siguiente paso consiste en formar grupos diferenciados por el ritmo de aprendizaje. Un grupo de rendimiento especialmente alto y otro de rendimiento especialmente bajo.

EVALUACIÓN DIFERENCIAL



3.26. Objetivos de la aplicación de la propuesta

- ❖ Rediseñar el modelo actual de la evaluación que se mantiene en la escuela “José María Velasco Ibarra”.
- ❖ Relacionar la incidencia de la evaluación constructivista en los aprendizajes de los estudiantes en la escuela “José María Velasco Ibarra”.

3.27. Plan de evaluación

Ya se estableció en los numerales anteriores el diseño del proceso de evaluación el mismo que estaría integrado por todas las áreas de estudio de la institución los mismos que estuvieron en forma tempero-espacial y unidades de evaluación.

Evaluación ex - ante

Evaluación in proceso

Evaluación ex - post

BIBLIOGRAFÍA:

ÁLVAREZ, Otros. 1996. Proyecto educativo, proyecto curricular y proyecto de aula. Ediciones SM. Madrid.

AUSUBEL, David, **NÓVAK**, J., y otros. 1996. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Trillas. México.

BENITO, Ulber. 1999. Aprendizaje significativo. San Marcos. Lima.

CALERO PÉREZ, Mavilo. 1995. Técnicas de Estudio e Investigación. San Marcos. Lima.

CARRETERO, Mario. 1993. Constructivismo y Educación. Edelvives. Madrid.

CASTRO PIMIENTA, Orestes. 1994. Evaluación y Validación Curricular, ISPTP. La Habana.

CERDA, Hugo. 1997. Como Elaborar Proyectos. Colección Mesa Redonda. Colombia.

COLL, César. 1996. Psicología y Curriculum. Paidós. España.

COLL, César y **MARTÍN**, Elena. 1993. La Evaluación del Aprendizaje en el Curriculum Escolar: Una perspectiva Constructivista. El constructivismo en el Aula. Edit Grao. Barcelona.

ENCINAS, Blanca. 1998. Nuevos enfoques en la Evaluación y la Articulación en la Educación Inicial. Encinas. Lima.

FLORES O., Rafael. 1994. *Hacia una Pedagogía del Conocimiento.* McGraw Hill Santa Fe de Bogotá

JUÁREZ, N, José. 1998. *La Evaluación Educativa,* Editorial UNAM-X, Méjico.

ANEXOS



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
CENTRO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
Y EDUCACIÓN CONTINUA**



ANEXO 01.

**TEMA: LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES CON ENFOQUE
CONSTRUCTIVISTA**

Encuesta:

Tipo: Documental

Modalidad: Participativa Estudiantes ()

Objetivo: Conocer sobre la aplicación en la evaluación de los aprendizajes con enfoque constructivista en la Institución donde usted labora.

Distinguido señor:

De la manera más comedida le estamos solicitando su colaboración a fin de proceder a suministrar la requerida información en el formulario N° 1 adjunto, sobre la aplicación en la evaluación de los aprendizajes con enfoque constructivista en la Institución donde usted labora. Por la atención prestada, muchas gracias.

Cuestionario:

1. ¿Sabes para que sirve la evaluación? Si () No () ,

.....

2. ¿Las pruebas aplicadas en la evaluación es una repetición a los conocimientos dados por el profesor en clases? Si () No ()

.....

3. ¿Esta de acuerdo con la forma que se aplica la evaluación en la institución donde estudias? Si () No ()

.....

4. ¿Cree usted que su profesor califica sus pruebas evaluativas con responsabilidad? Si () No ()

.....

5. ¿Aconsejaría de alguna manera a su profesor para que la evaluación tenga un mejor sentido de realización humana? Si () No ()

.....

Su anuencia ha sido motivadora en nuestra investigación, nuestros agradecimientos.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
CENTRO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
Y EDUCACIÓN CONTINUA



ANEXO 02.

**TEMA: LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES CON ENFOQUE
CONSTRUCTIVISTA**

Encuesta:

Tipo: Documental

Directivos ()

Modalidad: Participativa

Docentes ()

Objetivo: Conocer sobre la aplicación en la evaluación de los aprendizajes con enfoque constructivista en la Institución donde usted labora.

Distinguido señor:

De la manera más comedida le estamos solicitando su colaboración a fin de proceder a suministrar la requerida información en el formulario N° 1 adjunto, sobre la aplicación en la evaluación de los aprendizajes con enfoque constructivista en la Institución donde usted labora. Por la atención prestada, muchas gracias.

PREGUNTAS	CONTENIDOS
1. ¿Conoce usted que es la evaluación desde un enfoque constructivista?	
2. ¿De qué manera se esta aplicando la evaluación en su institución?	
3. ¿La escuela a su cargo tiene normatividad interna de desarrollo del programa de evaluación?	
4. ¿Cuales son los sustentos para elaborar el programa de evaluación educativa en su escuela?	
5. ¿El contexto psicopedagógico de aplicabilidad de la evaluación tiene algún paradigma de sustento?	
6. ¿Por qué el mismo profesor evalúa su asignatura?	
7. ¿La actual situación de los programa de evaluación requieren de cambio en el modelo pedagógico?	
8. ¿Conoce las fuentes teóricas del constructivismo?	
9. ¿En que se fundamenta la evaluación constructivista para su proceso?	
10. ¿Están capacitados los docentes de su escuela para un cambio en el tipo de enseñanza?	

Gracias por participar



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
CENTRO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
Y EDUCACIÓN CONTINUA**



ANEXO 03.

**TEMA: LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES CON ENFOQUE
CONSTRUCTIVISTA**

Ficha de observación:

Tipo: Documental

Modalidad: Participativa

Objetivo: Conocer la documentación existente sobre la aplicación en la evaluación de los aprendizajes con enfoque constructivista en la Institución donde usted labora.

Distinguido señor:

De la manera más comedida le estamos solicitando su colaboración a fin de proceder a suministrar la requerida información en el formulario N° 1 adjunto, sobre la aplicación en la evaluación de los aprendizajes con enfoque constructivista en la Institución donde usted labora. Por la atención prestada, muchas gracias.

1.- Nombre del Documento:

.....

2.- Contexto del documento:

.....

3.- Descripción del contenido del documento:

1. Planificación interna institucional	
2. Comentarios legales de procesos	
3. Normatividad interna institucional	
4. Reforma curricular a la educación básica	
5. Manual de procedimientos para evaluación	

4. Análisis del documento:

.....

.....

.....

.....

.....

Nombre del Investigador..... Fecha.....

Anexo 04

4.14. Operacionalización de las Hipótesis

4322

Operacionalización de las Hipótesis

Concepto	Categorías	Variable	Indicador	Técnica	Instrumento	Índice
		Independiente ViG Vi1. Vi2 Vi3.			Cuestionario	47%
					Guía	100%
					Ficha	100%
		Dependiente VdG. Vd1. Vi2 Vi3.			Cuestionario	47%
					Guía	100%
					Ficha	100%