EVALUACIÓN EDUCATIVA

INDICE

INTRODUCCIÓN DEL TEXTO **7**
PROPÓSITOS GENERALES 8
ESTRUCTURA DEL TEXTO 9

UNIDAD I. CONCEPTOS GENERALES Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA **11**

INTRODUCCIÓN Y ORIENTACIONES 11
OBJETIVOS DE LA UNIDAD 11
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS 12
REQUISITOS PREVIOS 12
DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS 12
1.1 Concepto de Evaluación. 17
1.2 Concepto de Evaluación Educativa. 22
1.3 Principios de la Evaluación. 23
1.4 Características de la Evaluación Educativa 23
1.5 Funciones del Sistema de Evaluación 24
RESUMEN 26
ACTIVIDADES 27
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN 27
BIBLIOGRAFÍA 29

UNIDAD II: LA EVALUACIÓN CURRICULAR **31**

INTRODUCCIÓN Y ORIENTACIONES 31
OBJETIVOS DE LA UNIDAD 31
ESQUEMA DE CONTENIDOS 32
REQUISITOS PREVIOS 32
DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS 32
2.1 Concepto de evaluación curricular 32
2.2 Componentes curriculares 36
2.3 La Evaluación desde los diferentes Paradigmas Curriculares 42
2.4 La Evaluación de los Planes y Programas 51
2.5 La Evaluación en la Educación a Distancia 53
2.6. La Evaluación del Currículo por Competencias 55
RESUMEN 60
ACTIVIDADES 61
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN 61
BIBLIOGRAFÍA 63

UNIDAD III: LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE **65**

INTRODUCCIÓN Y ORIENTACIONES 65
OBJETIVOS DE LA UNIDAD 65
ESQUEMA DE CONTENIDOS 66
REQUISITOS PREVIOS 66
DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS 66
3.1 Características 66
3.2 Los estudiantes y las estudiantes. 74
3.3. Tipos o momentos de la evaluación del aprendizaje 82
3.3.1 Diagnóstica o de entrada 84
3.3.2 Formativa o de proceso. 84
3.3.3 Acumulativa o de resultados 85
3.4. Evaluación formal e informal 85
3.5 Autoevaluación y Heteroevaluación 87
3.6. Evaluación en el nivel básico 92
3.7. El momento de la motivación evaluación 97
3.8. La Evaluación del Aprendizaje en la República de Colombia 99
RESUMEN 103
ACTIVIDADES 104
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN 104
BIBLIOGRAFÍA 106

UNIDAD IV. LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO **111**

INTRODUCCIÓN Y ORIENTACIONES 111
OBJETIVOS DE LA UNIDAD 111
ESQUEMA DE CONTENIDOS 112
REQUISITOS PREVIOS 112
DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS 112
4.1 Características de la Evaluación Docente 117
4.2 Estándares de Evaluación Docente 120
4.3 Tipos de Evaluación Docente. 136
4.4. La Evaluación de la Actividad Docente 139
RESUMEN 146
ACTIVIDADES 147
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN 148
BIBLIOGRAFÍA 150

UNIDAD V. LA EVALUACIÓN DE LOS MEDIOS DIDÁCTICOS **153**

INTRODUCCIÓN Y ORIENTACIONES 153
OBJETIVOS 153
ESQUEMA DE CONTENIDOS 154
DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS 154

5.1. Funciones de los Medios Didácticos *154*
5.2 Criterios de Calidad de los Medios Didácticos. *158*
5.3. Indicadores para la Evaluación de los Materiales Impresos *161*
5.4. Indicadores para evaluar los medios audiovisuales *163*
5.5. Indicadores para evaluar software educativo *174*
RESUMEN 182
ACTIVIDADES 182
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN 183
BIBLIOGRAFÍA 184

UNIDAD VI. LA EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES O CENTRO EDUCATIVOS. 187

INTRODUCCIÓN Y ORIENTACIONES 187
OBJETIVOS 187
ESQUEMA DE CONTENIDOS 188
REQUISITOS PREVIOS 188
DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS 188
6.1 Conceptos y necesidades de la Evaluación Institucional *188*
6.2. Funciones, factores y criterios de una evaluación de calidad *193*
6.2.1. Funciones de la evaluación de una institución o centro educativo *193*
6.2.2. Formas de evaluación de la institución o centro educativo *194*
6.2.3. Factores decisivos para el buen funcionamiento de la Institución o centro. *198*
6.2.4 Factores Institucionales de la evaluación de las escuelas eficaces *198*
6.3. Características de la autoevaluación de control educativo *200*
RESUMEN 204
ACTIVIDADES 206
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN 206
BIBLIOGRAFÍA 208

BIBLIOGRAFÍA GENERAL 209

RESPUESTAS A EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN 217

UNIDAD I 217
UNIDAD II 217
UNIDAD III 218
UNIDAD IV 219
UNIDAD V 220
UNIDAD VI 221

INTRODUCCIÓN DEL TEXTO

El siglo XXI, nos ubica en una sociedad del conocimiento, en donde la educación se consolida como un proceso estratégico y fundamental. La Revolución Educativa ha sido una política de despliegue general, de deliberaciones, decisiones, y replanteamientos que concibe el horizonte educativo como proceso permanente, cultural y social de los colombianos. En este tiempo, hemos aprendido que se puede transformar el sector y que las metas como los desafíos se renuevan en dinámicas que involucran la participación activa de una ciudadanía capaz de aprender y promover su dignidad, equidad y diversidad.

El Ministerio de Educación Nacional en Colombia, durante el 2008, promovió una movilización nacional en torno a la evaluación de aprendizajes en todas las regiones del país, con el propósito de identificar los aspectos más significativos detectados y sentidos por la comunidad educativa en relación con este tema, a través de *talleres y foros regionales de discusión*, la *consulta en línea, las mesas de trabajo y los foros virtuales,* coordinados a través de diferentes secretarías de educación. Ese año fue declarado el "Año de la evaluación en Colombia" (MEN, 2008)

Lograr la formación integral de los estudiantes que ingresan y egresan de nuestros sistemas educativos, es la misión fundamental de las instituciones que tienen esta gran responsabilidad.

El tema de la evaluación en la actualidad, ocupa un lugar estratégico y preponderante en las políticas de calidad, descentralización y profesionalización de los sistemas educativos en la mayoría de los países del mundo. La novedad de este fenómeno, está precisamente en su uso sistemático y en la ampliación del campo de aplicación de la evaluación hacia territorios que antes no eran evaluados: la concepción y desarrollo del currículo, los centros educativos, el profesorado y la propia administración de la educación. (MEN, 2008)

Comprender la importancia, y características del proceso evaluativo en la educación, les dotará de valiosas herramientas teóricas y metodológicas, para su eficaz desempeño como educadores y como miembros de la sociedad.

El acto de evaluar es complejo, pues no solo implica tomar decisiones y valorar, implica despojarse de subjetividades, y lo que es más importante requiere de un conocimiento de todos los procesos en su integralidad.

El texto que hoy tienen en sus manos es una herramienta para el estudio de la asignatura **Evaluación educativa o Evaluación de los procesos de aprendizaje**; en él se les brindan contenidos muy necesarios para entender la evaluación en todas sus dimensiones.
Está lógicamente estructurado, y parte de lo más general a lo más particular, lo cual les permite utilizar los conocimientos de las Unidades anteriores, transferir lo aprendido e integrarlo a los nuevos contenidos de las unidades que le preceden.

En cada unidad encontraran aspectos relacionados con los procesos evaluativos en el país, momento importante para que ustedes puedan particularizar y contextualizar, y por qué no también, evaluar y contribuir desde la práctica educativa en la mejora del sistema evaluativo.

PROPÓSITOS GENERALES

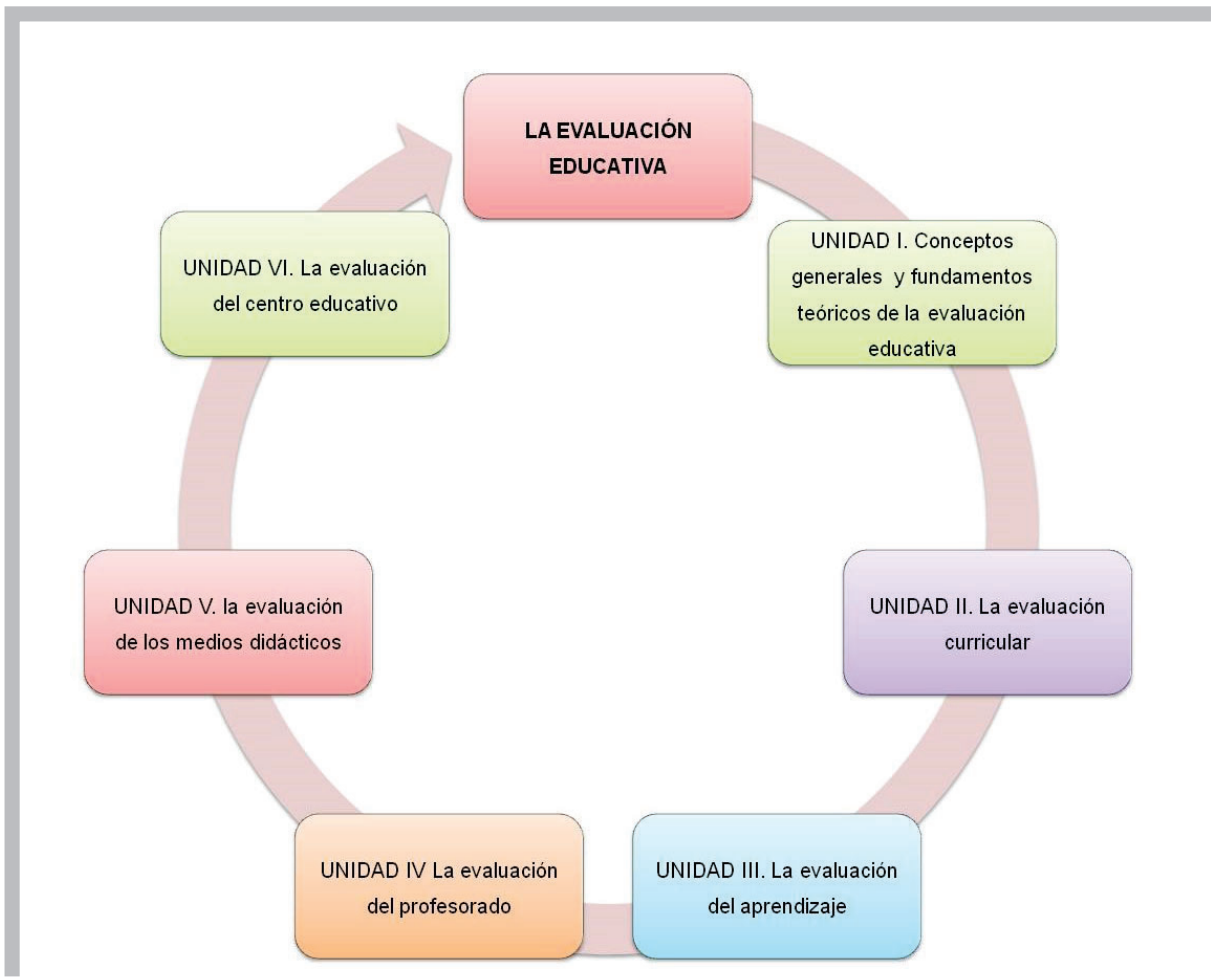
Participante, al terminar el curso de Evaluación Educativa o Evaluación de los procesos de aprendizaje, podrás ser capaz de:

1. Analizar los fundamentos teóricos básicos de la Evaluación Educativa, concebidos como un proceso consustancial e inherente a todos los momentos del desarrollo curricular y sus componentes.

2. Identificar estándares y criterios de evaluación pertinentes a los propósitos educativos; así como seleccionar técnicas, elaborar y aplicar instrumentos correspondientes a los componentes curriculares.

3. Analizar críticamente los principios nacionales de evaluación del Sistema Educativo colombiano, así como el manejo de los registros, informes estadísticos elementales y otros reportes para la toma de decisiones a nivel de las diferentes instancias educativas.

ESTRUCTURA DEL TEXTO



UNIDAD I. CONCEPTOS GENERALES Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

INTRODUCCIÓN Y ORIENTACIONES

Es importante considerar que la evaluación es un acto cotidiano aplicado a diferentes situaciones de nuestras vidas, desde diversas perspectivas, con variadas finalidades y en diversos momentos. En la práctica educativa, la evaluación se realiza con diferentes propósitos: para valorar el logro de las competencias alcanzadas por los estudiantes y para tomar decisiones orientadas al mejoramiento de la calidad educativa.

Es a través de la evaluación, que se valoran los aciertos y errores en la política educativa, en los diseños curriculares, en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto significa que la evaluación es un proceso dinámico y continuo que permite su retroalimentación casi de manera simultánea al proceso educativo. Esta situación permite generar las condiciones necesarias para reorientar de manera más efectiva las situaciones que tienen lugar en los diferentes ámbitos del sistema educativo.

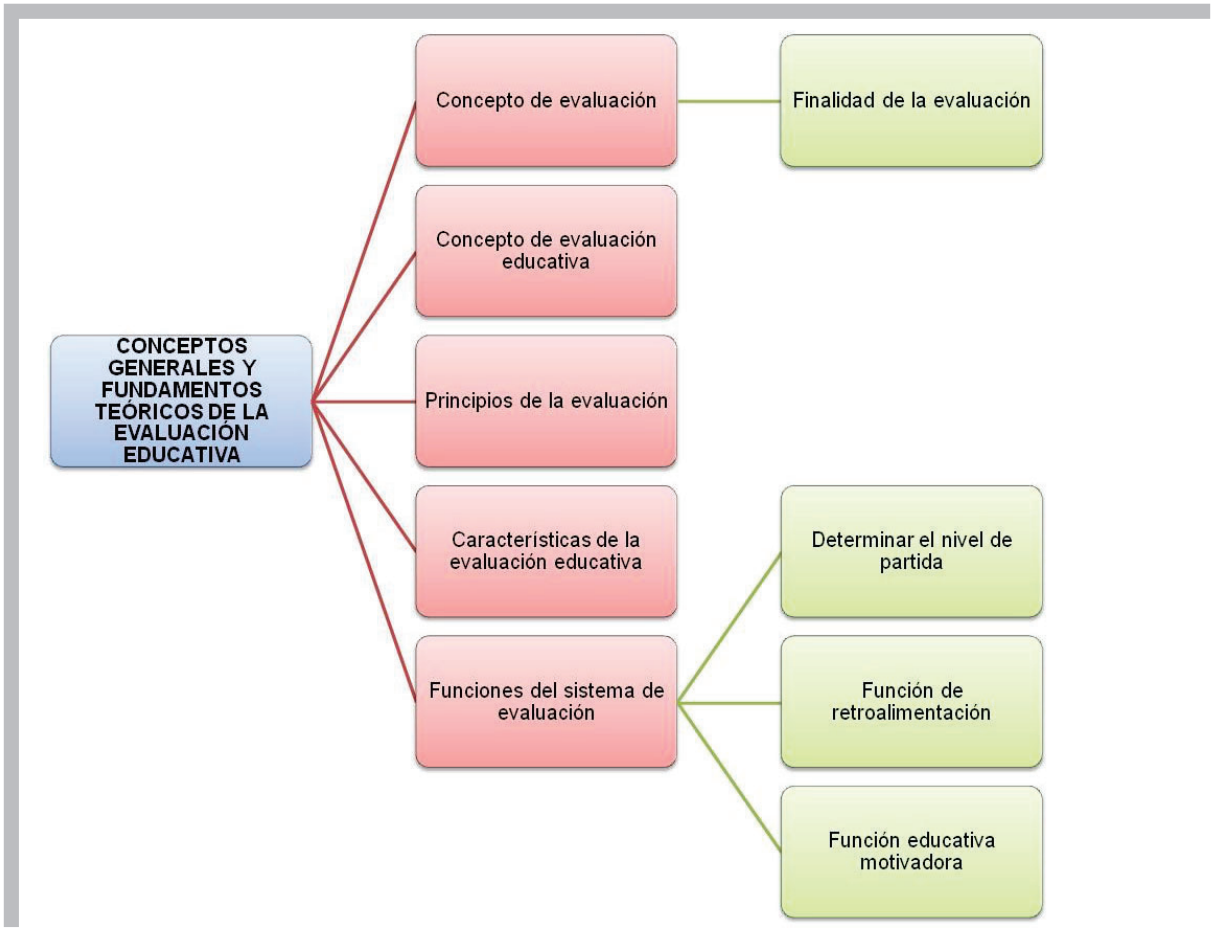
En esta primera unidad didáctica, ustedes podrán comprender la importancia del proceso evaluativo, para ello, analizarán diferentes conceptos sobre evaluación, y evaluación educativa, las formas en que esta se asume, sus características y funciones.

Los conocimientos de esta unidad le servirán de base para poder entender el contenido del resto de las Unidades del libro.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

1. Analizar diferentes conceptos de la evaluación como proceso
2. Definir y analizar los fundamentos teóricos, básicos de la evaluación educativa
3. Identificar los principios y características del sistema de evaluación
4. Determinar la importancia de los tipos y momentos de la evaluación
5. Explicar propósitos y funciones del sistema de evaluación

ESQUEMAS DE LOS CONTENIDOS



REQUISITOS PREVIOS

- ✓ Para los comprender los contenidos de esta Unidad, usted debe tener claro los principios fundamentales de la didáctica, además de comprender los fundamentos del currículo colombiano, pues ellos le servirán de base para que valore la importancia de la evaluación en los diferentes niveles y momentos curriculares.

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

1.1 Concepto de Evaluación.

Existen muchos autores que han definido el término evaluación, a continuación, algunas de estas definiciones, que nos ayudarán a encontrar puntos comunes en cada una de ellas.

“El proceso que consiste en averiguar las áreas importantes o de decisión, seleccionar la información apropiada, recopilar y analizar esta información para presentar datos resumidos y útiles a fin de elegir entre varias alternativas” (R.L. Aiken, 1969)

“El proceso que consiste en definir, obtener y ofrecer informaciones útiles para juzgar alternativas de decisión” (Stufflebeam, 1971)

“Evaluación es la acción de darle más o menos valor a un objeto o persona”. (M. Moliner 1984)

“La evaluación, en su sentido más amplio, es un componente esencial del proceso de intervención que parte de la definición misma de los objetivos y concluye con la determinación del grado de eficiencia del proceso, dado por la medida en que la actividad interventiva haya logrado los objetivos propuestos” (ICCP 1984)

“La palabra evaluación se refiere a actos de decisión y organización, recopilación y descripción de la información necesaria para llevar a cabo actos de identificación” (J.R. Bergan y Dunn, 1990)

“*La evaluación es un proceso dinámico, flexible, continuo y sistemático, orientado hacia los cambios de formas de concebir la realidad y mejorar el rendimiento. Cobra sentido en la medida en que se pone a prueba la eficacia y la posibilidad de perfeccionamiento de la acción docente, trascendiendo el aula de clases y se constituye en un elemento de reflexión para mejorar el currículo, las tareas institucionales y la transferencia de habilidades y conocimientos”.* (MEN, 2008)

De manera breve y simple diremos que la evaluación es el juicio emitido de acuerdo a ciertos criterios preestablecidos por una persona o un equipo sobre las actividades y resultados de un proyecto, de cualquier índole. Con ella se pretende realizar un análisis lo más sistemático y objetivo posible acerca de las distintas etapas y resultados alcanzados de manera que se pueda determinar entre otros aspectos, la pertinencia y logro de objetivos, la eficiencia, el impacto y sustentabilidad de las acciones.

De esta manera la evaluación no sólo se limita a registrar o medir resultados para la toma de decisiones, sino que contribuye al conocimiento que fundamenta la intervención, aportando aprendizaje que permite ampliar y enriquecer las perspectivas conceptuales y prácticas permitiendo focalizar las acciones y controlar de forma efectiva, las relaciones, variables y factores que inciden en los resultados o en los cambios que se promueven y esperan lograr.

Así entendida la evaluación se convierte en un antecedente fundamental en decisiones como: continuidad, término, difusión, replicabilidad, pertinencia o relevancia, al proporcionar una mejor comprensión de los resultados y cambios logrados desde una perspectiva.

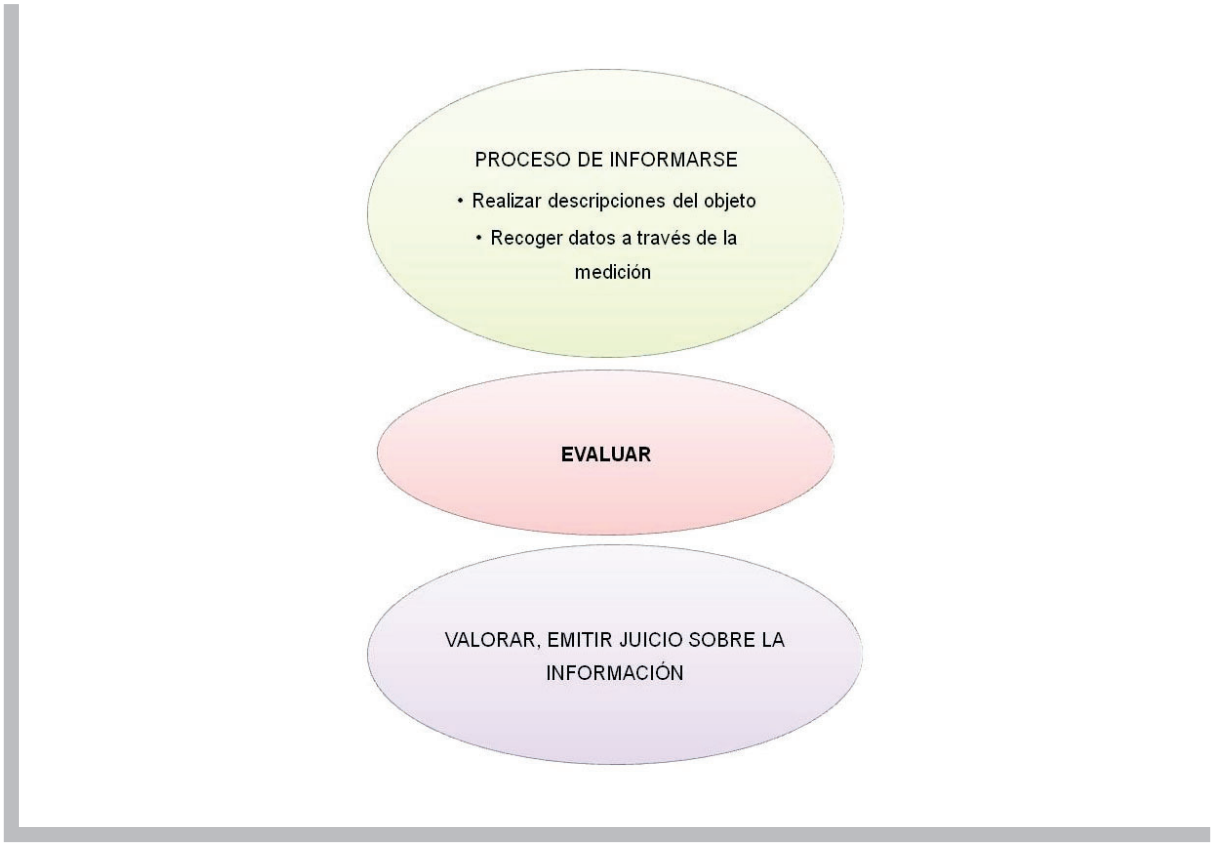


Figura. 1.1. Evaluar.

El análisis de Tiana Ferrer (1999) se entiende a la evaluación como un concepto que se caracteriza por cinco rasgos fundamentales:

1. Implica **emitir juicios de valor**

2. Se puede aplicar sobre **una actuación proyectada o realizada:** la evaluación es pertinente tanto para actividades que se encuentran en fase de diseño o en proceso de desarrollo, como sobre actuaciones finalizadas

3. Implica un **proceso de recolección y análisis sistemáticos de información** sobre el objeto a evaluar

4. Implica la **aplicación de criterios que garanticen la calidad del juicio emitido**
5. Su propósito debe ser **apoyar a los procesos de toma de decisiones**

Así, entendemos la evaluación como el sistema para determinar y medir el progreso o retroceso de un proceso de acuerdo a objetivos o parámetros establecidos de antemano.

Dentro de este proceso se incluyen:

- La determinación de criterios o estándares para juzgar el progreso o retroceso, especificando si estos serán absolutos o relativos.
- El levantamiento de información relevante.
- La aplicación de los criterios o estándares para determinar el progreso o retroceso, la calidad, utilidad, efectividad o significación.

Todo proceso de evaluación culmina con recomendaciones que orientan las acciones necesarias para la mejora de la calidad.

La buena marcha de un sistema de evaluación permite tener la suficiente información respecto al logro de las metas establecidas, identificar los obstáculos internos y externos al sistema que explican las diferencias y desigualdades en los resultados; contribuye a hacer proyecciones y establecer propuestas más informadas del funcionamiento del sistema en el futuro. Algo muy importante es que proporciona los indicadores acerca de los rasgos permanentes del sistema en cuestión.

Todo proceso de evaluación se caracteriza por tener:

- Una terminología propia,
- Un conjunto de herramientas conceptuales y analíticas específicas y
- Unos procesos, fases y procedimientos específicos.

Se puede evidenciar que cada uno de los elementos anteriores dota a los procesos evaluativos de particularidades, según el tipo, o aspecto que se evalúa, ya sean proyectos, acciones, programas, políticas, servicios, etc.

Finalidad de la evaluación

Las normas, consagradas en la Ley 115 de 1994, en el Decreto 230 de 2002 y el 3055 de 2002, han creado mecanismos y escenarios para que la evaluación de los estudiantes sea entendida no como una simple comprobación de lo aprendido, sino como la valoración y la comprensión de cómo se aprendió. En otras palabras, el fin de la evaluación ya no es solamente medir los conocimientos, sino contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, evaluando logros y competencias.

La finalidad de la evaluación es: valorar y criticar en función de los objetivos con el propósito de mejorar la calidad educativa.

Por ello podemos señalar los siguientes pasos:

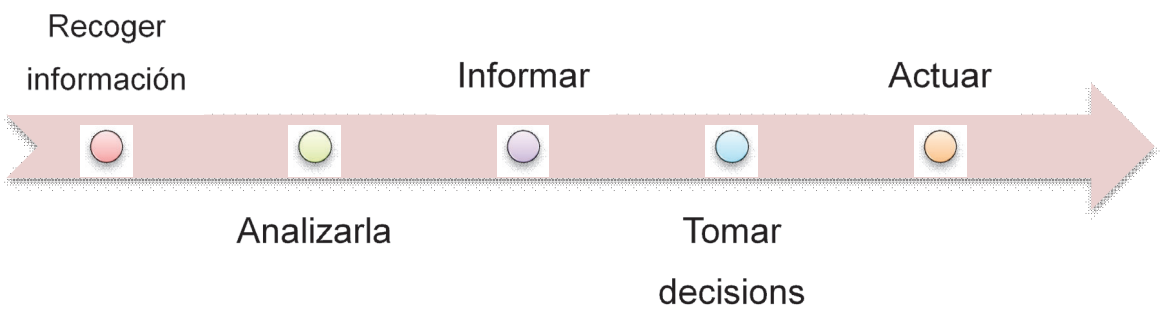


Figura. 1.2. Pasos de la Evaluación.

1. *Recoger información*

En todo proceso evaluativo la recogida de datos es esencial. Debemos desempeñar un difícil equilibrio que va entre no tener datos o tenerlos muy escasamente y el tener demasiados datos.

Para esta recogida de la información hay que buscar los momentos adecuados, usar los instrumentos y técnicas que mejor se ajusten a la información que queremos obtener. Podemos y debemos registrar tanto datos cualitativos como cuantitativos.

2. *Analizarla*

Una vez recopilada la información hay que analizarla. Valorar y contrastar lo obtenido con lo proporcionado. Detectar en qué confluyen y en qué se distancian.

3. *Informar*

Es muy importante dar a conocer los resultados obtenidos a todos los afectados e interesados en el proceso.

4. *Tomar decisiones*

Recogidos los datos y analizados hay que tomar decisiones sobre a qué se debe dar continuidad y sobre qué hay que re-direccionar, si programas, actuación docente, métodos o selección de actividades, etc.

5. *Actuar*

Trazadas las posibles mejoras a abordar debemos ser responsables y acometerlas.

1.2 Concepto de Evaluación Educativa.

El origen de la evaluación vinculada a la educación se pierde en el tiempo, aunque es recurrente la referencia a exámenes escritos y orales en la antigua China, para seleccionar funcionarios en la administración imperial y reducir así la influencia de la burocracia. (Castro, O. D., 1999).

El empleo del término evaluación en el ámbito pedagógico es una generalización relativamente reciente, como concepto aglutinador, superior a la comprobación, la medición y el examen, siendo este último el que más se ha utilizado. Hay innumerables referencias a los exámenes y sus reglamentaciones en las universidades medievales, ejemplo de ello son las defensas catequísticas ante un tribunal de docentes o el

disputario al que debían someterse los alumnos. Las normas y reglamentos que sobre exámenes se habían divulgado entre 1540 y 1599, se incorpora el fundamento teórico y metodológico de la Didáctica Magna de Comenius (1657).

El desarrollo de la educación como un imperativo de la sociedad, entre otros factores, ha condicionado el perfeccionamiento de la educación y al mismo tiempo de la evaluación, pues esta es uno de los medios con el cual se puede perfeccionar, o al menos orientar, el proceso enseñanza aprendizaje.

El avance en este campo se evidencia en los siguientes aspectos: el principio de perfeccionar permanentemente la educación era comúnmente aceptado en el campo de la pedagogía ya a mediados del siglo XIX; es trascendental la influencia del psicodiagnóstico en la evaluación escolar; en el final de siglo XIX y principios del XX tenían gran aceptación las técnicas para la medición del aprendizaje desarrolladas por el conexionista o asociacionista Edward L. Thondike, que en 1903 publicó un texto sobre medición del aprendizaje.

En 1942, Ralph Tyler publicó su libro General Statement of Education y en 1950 publica Basic Principles of Curriculum and Instruction. En ellos establecía las premisas de un modelo evaluativo cuya referencia eran los objetivos. Este autor define la evaluación como el "proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos". Para ejecutar el proceso descrito en su definición, precisa ocho fases de trabajo como son:

- Establecer los objetivos
- Ordenar los objetivos en clasificaciones amplias.
- Definir los objetivos en términos de comportamientos.
- Establecer las situaciones adecuadas para que pueda demostrarse la consecución de los objetivos.
- Explicar los propósitos de la estrategia a las personas responsables, en las situaciones apropiadas.
- Seleccionar o desarrollar las medidas técnicas adecuadas.
- Recopilar los datos de trabajo.
- Comparar los datos con los objetivos y comportamientos esperados.

Con posterioridad se agregan nuevos elementos al citado concepto, y es Cronbach en su obra "Course improvement trough evaluation", donde le incorpora nuevos enfoques que se mantienen o predominan hasta nuestros días, al definir la evaluación como "la recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo", es decir, la considera un instrumento para la toma de decisiones.

Otro momento importante en el desarrollo de la evolución del concepto, le corresponde a Scriven, pues este autor le adiciona a la evaluación la necesidad de valorar el objeto evaluado, es decir, integra la validez y el método, para decidir si conviene continuar o no el programa educativo.

Según Valdés, H. (1999), al situar su posición le incorpora nuevos elementos a la tarea de evaluar, como son la ideología del evaluador y el sistema de valores imperantes en la sociedad, que obviamente van a condicionar y a segar los resultados de cualquier estudio valorativo, sino se toman las medidas correctoras pertinentes.

La evaluación ha sido entendida desde diferentes ángulos y sentidos en el tratamiento conceptual y la práctica aplicada a la gestión de calidad en las instituciones educativas. Adriana Putggross y Carlos Pedro Krotsch (1992) aportan el listado siguiente:

- Evaluar es emitir un juicio de valor.
- Evaluar es confrontar una realidad con un modelo.
- Evaluar es realizar un diagnóstico con fines informativos.
- Evaluar es un análisis científico de la realidad educativa.
- Evaluar es un mecanismo de control social.
- Evaluar es una interpretación ideológica de la realidad.
- Evaluar es medir un valor agregado, la actividad o la productividad económica.
- Evaluar es ponderar la pertinencia social o el valor cultural de la educación.

A continuación, exponemos definiciones sobre el concepto evaluación aplicado al ámbito de la educación, en las que en nuestra opinión se precisan sus rasgos fundamentales y se apunta hacia sus fines principales.

"…*la evaluación consiste en un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado*

al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios se utilizarán en la toma de decisiones con objeto de mejorar la actividad educativa valorada". (Scriven ,1967).

"*La evaluación educativa guarda una íntima relación con los procesos de enseñanza aprendizaje, haciendo de la evaluación un tema recurrente y característico de cualquier discusión educativa. Sin embargo, son muy variadas las aseveraciones sobre los distintos problemas educativos, que se enmarcan en el hecho de evaluar, y es allí donde salen a resaltar un sinnúmero de concepciones variadas acerca de la evaluación, sus objetivos, propósitos, planeación y ejecución. Pero, fuera de toda discusión, en las prácticas evaluativas, se mantiene la misma tendencia de la evaluación por medición, inflexible, control con tendencias técnicas hacia resultados cuantificables… más allá de cualquier otra consideración, es importante resaltar las prácticas evaluativas, para revalidar nuevas formas de enseñanza, en las que la evaluación se convierta en una experiencia formativa, que enriquezca el proceso mismo de formación, donde se respeten las características y necesidades propias del individuo. Una evaluación diseñada para el alumno y no para la apremiante necesidad de sistematización del docente*. (Escorcia Julie, 2008)

"… *es un juicio de valor de la misión y los objetivos de una determinada institución, en perspectiva del cambio con amplia participación de sus integrantes, que se sustenta en una rigurosa y sistematizada información, con la finalidad de ayudar a la institución para que comprenda su realidad, reflexione y se proyecte hacia niveles de calidad y pertinencia*". (Achig, Lucas, 1997).

"*la evaluación debe ser vista "como un componente esencial de la enseñanza, que se desarrolla paralelamente al desarrollo global de la misma y recibe una amplia serie de estímulos procedentes de diversas áreas de conocimiento con las cuales mantiene a su vez importantes relaciones".* (Rosales, Carlos, 1990)

"…la evaluación no pasa desapercibida, sino que se convierte en toda una experiencia de vida, en la cual las repercusiones psicológicas de la evaluación son importantes, ya que, a través de sus resultados, los estudiantes van configurando su autoconcepto… el

proceso de evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución. Quien tiene capacidad de evaluar establece los criterios, los aplica de forma e interpreta y atribuye causas y decide cuáles han de ser los caminos de cambio". (Santos, 1998)

En Colombia la Ley General de Educación (115/94), hace referencia a la Evaluación de la Educación – se estipula que el Ministerio de Educción Nacional debe establecer un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación encargado de diseñar y aplicar criterios y procedimientos para evaluar "…la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio" (Mora, 2001)

De estas definiciones pueden extraerse algunas conclusiones sobre los rasgos que caracterizan la evaluación:

- Es un proceso sistemático.
- Presupone la emisión de un juicio de valor. Sin juicio de valor no puede hablarse de evaluación.
- Se sustenta en la información (rigurosa, confiable, válida).
- Se encamina a la mejora y elevación de los niveles de desarrollo de la institución y los sujetos que forman parte de ella.

En el sistema educativo la evaluación puede efectuarse en tres niveles: la administración educativa, el centro escolar y los estudiantes. Entre ellos, resulta trascendente la evaluación de los centros, puesto que a través de la misma se puede comprobar la eficacia del sistema en el lugar habitual de encuentro de los distintos actores implicados en el proceso educativo.

Evaluación implica comparación entre los objetivos propuestos a una actividad intencional y los resultados que produce. Es preciso evaluar no solamente los resultados, sino los objetivos, las condiciones, los medios, el sistema pedagógico y los diferentes medios de su puesta en acción.

Esto supone:

- **Evaluación del contexto**, determinar los objetivos, sus posibilidades, sus condiciones y medios de realización, lo que nos será de fundamental importancia en el momento de elaborar la planificación.
- **Evaluación de las necesidades inherentes al proyecto (Input),** o sea la determinación de la puesta en práctica, de los recursos y de los medios.
- **Evaluación del proceso,** estudio de los datos sobre los efectos que produjeron los métodos empleados, su progresión, sus dificultades y su comparación para tomar decisiones de ejecución.
- **Evaluación del producto,** medición, interpretación, juicio acerca del cumplimiento de los objetivos, de la eficacia de la enseñanza, evaluación de los resultados para tomar decisiones de reciclaje.

El carácter y las formas de tratamiento de la evaluación han ido ganando en complejidad, de ahí que en la actualidad la evaluación posee un conjunto de dimensiones dentro de las cuales se encuentran:

- Evaluación Institucional
- Evaluación Curricular
- Evaluación del proceso pedagógico Profesional
- Evaluación del aprendizaje
- Evaluación Profesoral
- Evaluación de proyectos entre otros

1.3 Principios de la Evaluación.

Para la correcta aplicación del sistema de evaluación se debe atender un conjunto de premisas básicas que debe satisfacer y que están óptimamente relacionadas entre sí. Entre estos principios se destacan:

La validez, entendida como la correspondencia entre la evaluación y los objetivos y contenidos que se desean verificar. Se refiere tanto a las exigencias del control como a la determinación de los índices valorativos que permiten la calificación.

La confiabilidad, entendida como la estabilidad de los resultados obtenidos, al repetir la evaluación o al ser calificada por distintos agentes evaluadores.

La falta de confiabilidad por las diferencias, a veces pronunciadas, entre las calificaciones que se otorgan por distintos agentes a un mismo control realizado, está estrechamente vinculado a la insuficiente precisión de los objetivos a lograr y de los indicadores para valorarlos.

Entre la confiabilidad y la validez existen estrechas relaciones. Una evaluación que cumple las exigencias de la validez tiene un alto grado de probabilidad de ser confiable, pero no necesariamente ocurre así a la inversa. Tanto la confiabilidad como la validez son principios importantes para lograr la necesaria objetividad en la evaluación educativa.

1.5 Características de la Evaluación Educativa

La evaluación educativa debe tener en cuenta las siguientes características:

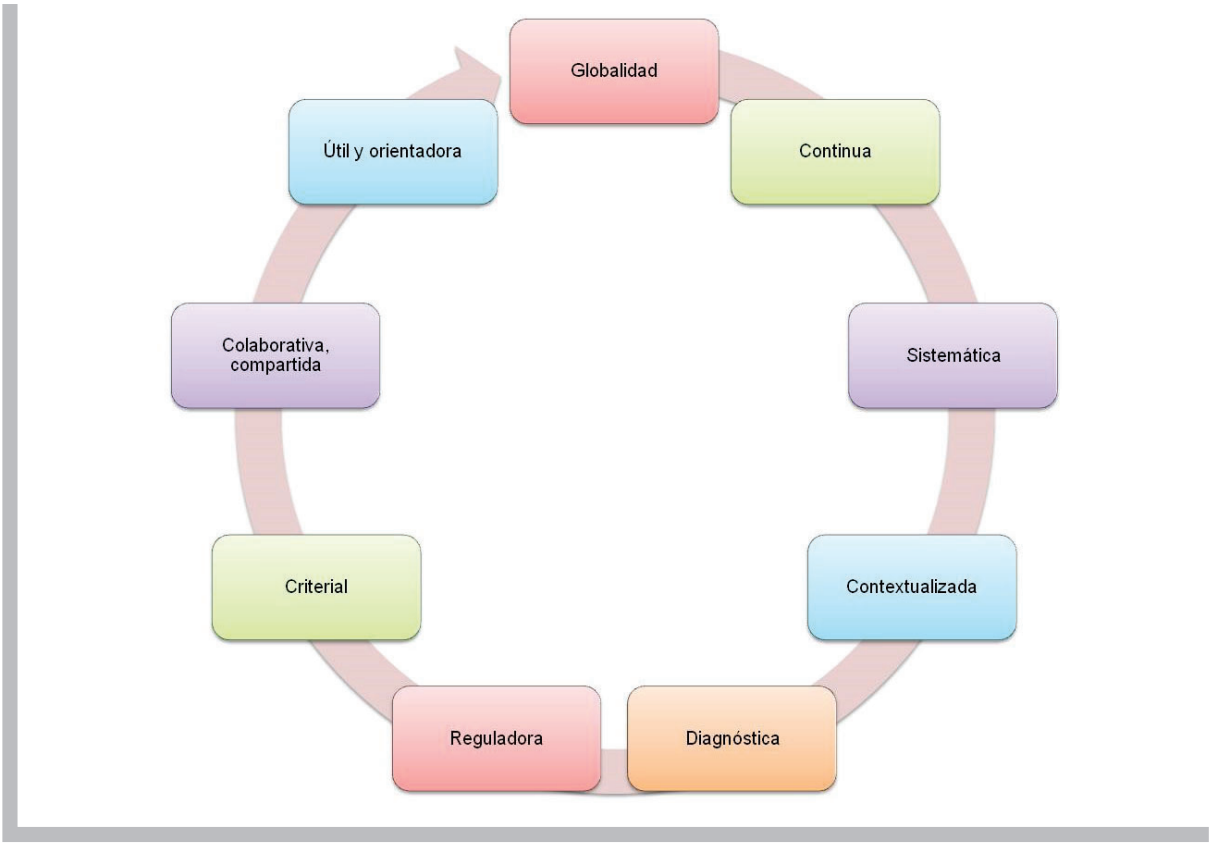


Figura. 1.3. Características de la Evaluación

1. Globalidad. La evaluación tiene una dimensión holística, debe considerar todos los aspectos del funcionamiento del centro, todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante evaluar el Centro y no solo aspectos específicos o puntuales.

2. Continua: La evaluación necesita integrarse en el proceso del curso para poder intervenir como orientadora y reguladora permanente del mismo. No se trata de una repetición obsesiva de pruebas, sino que conduzca a una permanente adaptación.

3. Sistemática: Ha de ajustarse a un plan. Debe ser algo ordenado y relacionado con vistas a lograr más fines.

4. Contextualizada: Debe tener en cuenta a cada uno como es, sus antecedentes y experiencias, su nivel de desarrollo físico y mental, su motivación y expectativas… Surge así una pregunta compleja de resolver: si partimos del presupuesto de que todos somos diferentes, ¿podemos evaluar a todos por igual?

5. Diagnóstica: Identifica las deficiencias y dificultades, así como los logros y fracasos, analizando sus causas.

6. Reguladora: La recogida de información y el análisis de la misma cobra sentido si revierte en el proceso educativo regulándolo, es decir, introduciendo variaciones para mejor lograr los objetivos y responder así con eficacia. Es lo que algunos autores denominaron evaluación formativa, pues al realizar el seguimiento se va aprendiendo a actuar más adecuadamente.

7. Criterial: Que la valoración tenga como referencia, más que la comparación o clasificación, los criterios previamente establecidos por todos y recogidos en los Planteamientos Institucionales.

8. Colaborativa, compartida: Que todos se sientan artífices y colaboren; de esa forma se sentirán responsables y participarán igualmente en la propuesta de mejora.

9. Útil y orientadora: La evaluación tiene un carácter funcional, es decir, debe resultar útil y orientar a los implicados e interesados en la misma.

1.6 Funciones del Sistema de Evaluación

Las funciones de la evaluación están vinculadas con la propia concepción de la evaluación, tal es así que algunos autores han agrupado las tendencias del desarrollo de la evaluación en torno a definiciones que tienen que ver con la función que cumple,

tales como los que la definen como la determinación de la discrepancia entre los objetivos y el desempeño; los que ponen atención a los resultados esperados o no, los que la definen como el proceso de obtener y proporcionar información útil para la toma de decisiones.

De hecho, las funciones de la evaluación educativa se han tratado reiteradamente en la literatura pedagógica, a veces con distintas denominaciones, pero similar contenido.

En la práctica, sin embargo, se constata con frecuencia, una lamentable reducción de la evaluación solo a algunas de sus funciones, como la de comprobación de los resultados finales y la acreditación del nivel alcanzado, lo que altera su esencia y limita sus potencialidades formativas.

El problema de las funciones de la evaluación educativa se relaciona con la comprensión de la estructura de cualquier actividad humana donde el control y regulación de la misma constituye uno de sus componentes funcionales, esenciales, presente en todo el curso de la actividad: en la orientación planificación, la realización, el control de la orientación y ejecución, la valoración de sus resultados y el ajuste o corrección. Dicho control cumple, por tanto, diversas funciones en cada momento de la actividad, pero principalmente posibilita la regulación y la autorregulación de la misma.

Entre las funciones que cumple la evaluación de aprendizaje se encuentran:

- **Determinar el nivel de partida**, para conocer el nivel inicial, así como otros datos relevantes que permitan orientar. Esta función da lugar a un tipo de evaluación denominada preliminar o de diagnóstico inicial que se realiza al comenzar un nivel de enseñanza, una asignatura, un tema.

- **Función de retroalimentación**. Esta función se relaciona estrechamente con la dirección o conducción del proceso que se evalúa. Es sin duda una de las funciones más importantes, pues permite el monitoreo de la actividad de aprendizaje durante su desarrollo y realizar los ajustes y correcciones que se requieran.

- **Función educativa, motivadora**: La evaluación oportuna, necesaria y bien organizada contribuye a la mejora de todos los procesos educativos. Se precisa que todos los agentes educativos participen en todo el proceso evaluativo y en el análisis de los resultados. Ello, junto con el uso de la estimulación y la crítica del trabajo, favorece la motivación y la formación de estrategias de autoevaluación y regulación, al contar con

información e incluso participar en la determinación de objetivos de evaluación, criterios, indicadores, formas de proceder.

En la práctica docente, sin embargo, estas funciones de la evaluación son poco atendidas, al menos se encuentran por debajo de los niveles deseables y factibles, como hemos podido constatar en un estudio sobre las particularidades de los estudiantes universitarios, que implicó la observación y análisis de un conjunto considerable de clases de diversos profesores, asignaturas, carreras y universidades (González, M., 1995).

Las funciones de retroalimentación, educativa, motivadora, de la evaluación son actualmente subrayadas y apreciadas en la conceptualización que sobre este tema se hace y se relacionan con la denominada evaluación formativa, de amplia aceptación por la mayoría de los autores.

- **Función de comprobación**: Posiblemente la más conocida y utilizada de las funciones de la evaluación y está ligada a la constatación de la calidad lograda y su acreditación para diversos fines. También es conocida como función sancionadora o evaluación sumativa.

En nuestra consideración la función de comprobación no debe limitarse a los resultados finales, sino que puede estar presente en diversos estadios y momentos del proceso (comprobación del nivel inicial, niveles parciales, final).

RESUMEN

La evaluación en sentido general y más específicamente la evaluación educativa, constituye momentos importantes para el logro de la calidad de todos los procesos. Queda claro que no solo es importante evaluar los resultados sino también cada una de las etapas, partes y agentes que intervienen en el proceso a evaluar.

En el caso de la evaluación educativa, esta no solo se restringe a la evaluación de los aprendizajes, pues para lograr que los estudiantes aprendan, hay que tener bien definidos determinados momentos, que van desde la propia política educativa, los currículos, los docentes, los centros y ver todo el proceso como un sistema.

Por lo tanto la evaluación educativa es, al final de todo, el resultado de nuestras concepciones, la importancia de nuestros criterios, que deben redirigirse hacia

procesos reflexivos, críticos y acentuados en la formación, desarrollo y crecimiento integral del individuo, hacia formas más igualitarias, equitativas y justas para todos, de manera que quien evalúa aporte a quien está siendo evaluado, y que los resultados que la evaluación arroje sean los esperados, evidenciados durante todo el proceso. No tomando un momento final de censura, sino todo un camino de evidencias que nos conlleven a la buena enseñanza, teniendo como fin no la satisfacción egocéntrica del evaluador, sino la satisfacción adquirida del alumno, por haber sido dotado con la iluminación del conocimiento, del saber ser, hacer y convivir; además de haber sido potencializado en lo que justamente necesitaba y esperaba: ese ideal de hombre, persona e individuo, pensante y formante, que estará preparado para las diferentes pruebas de la vida misma.

ACTIVIDADES

1. Extraiga del texto las definiciones de evaluación y de evaluación educativa, analícelas y compárelas en un cuadro. Luego formule una definición que contenga los elementos que más se reiteran en las definiciones estudiadas.
2. Explique cuáles son los propósitos de la Evaluación educativa.
3. Explique las funciones de la evaluación educativa.
4. ¿Qué rasgos de la evaluación educativa señalarías como más urgentes de incorporar a la concepción que tienes en la actualidad de ella en tu Centro?

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACION

1. Coloca una V si el enunciado es verdadero y una F si es falso.

a. __ En sentido general la evaluación consiste en la estimación de los trabajos, respuestas o actitudes de los alumnos.

b. __ La evaluación educativa es un proceso continuo, sistemático e integral que permite valorar los cambios producidos en la conducta del educando, con el propósito de tomar decisiones pertinentes a elevar la calidad educativa.

c. __ La evaluación tiene como propósito obtener información acerca del estado del educando, proceso, programa y demás componentes, con miras a mejorar.

d. __ La objetividad es un propósito de la evaluación.

2. Encierra en un círculo la respuesta correcta.

A. Tipo de evaluación que tiene como propósito la modificación y el continuo mejoramiento del alumno.

a) Sumativa
b) Formativa
c) Diagnóstica
d) Acumulativa

B. Es una de las características de la evaluación.
a) Objetividad
b) Eficiencia
c) Eficacia
d) Calidad

C. Es la evaluación aplicada antes de iniciar un curso para conocer los aprendizajes o conducta de entrada.
a) Sumativa
b) Proceso
c) Diagnóstica
d) Control

D. Evaluación en la que cada uno de los pasos ha sido planificado.
a) Formal
b) Informal
c) Sumativa
d) Proceso

E. Característica general de la evaluación educativa que se ocupa de todas las manifestaciones de la personalidad del alumno.
a) Continua
b) Acumulativa
c) Científica
d) Integral

BIOGRAFIA

Alfaro, M., (2000). “Evaluación del Aprendizaje”. Línea azul. Editorial FEDUPEL Caracas. Venezuela.

Camilloni, A. [et al], (1998). “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Cabrera, F. (1986). “Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas”. Universidad de Barcelona. España.

Danielson, Ch. [et al], (1997). “Una introducción al uso del portafolios en el aula, Fondo de Cultura Económica”. Buenos Aires. Argentina.

Escorcia Julie. (2008). ¿Qué es la evaluación educativa?. Instituto de estudios en educación. ISSN. 2011-575X. Edición 7, Diciembre 2008. Universidad del Norte. Colombia

Hoffman, J., (1999). “La evaluación: mito y desafío: una perspectiva constructivista”. Mediaçäo. Porto Alegre. Brasil.

Mora, Julia (2001). Evaluación Educativa. Universidad del Valle. Santiago de Cali. Colombia

MEN (2008). Discusión Nacional: La Evaluación en Colombia-Documento Síntesis. Foros Regionales Movilización Plan Decenal- Talleres de Discusión Nacional. Colombia

Mejía, M. R. (2001). Pedagogía en la educación popular. Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización. Ponencia presentada al Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia “El presente y el Futuro de la Educación Popular”, Bogotá, 18-19 de octubre de 2001.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 0230 de 2002. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Bogotá, D.C: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 3055 de 2002. Por el cual se adiciona el artículo 9° del decreto 230 de 2002. Bogotá, D.C: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Plan Decenal 2006-2016. http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/article-158430.htmlRosales, Carlos. (1990). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Narcea Ediciones. Madrid (p. 30).

Santos Guerra, Miguel Ángel. (1998). Evaluar es comprender. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires - Argentina. 1998 (p. 13-29).

Zabala, Antoni, (1995). “La práctica educativa, cómo enseñar”. Graó. Barcelona España.

UNIDAD II: LA EVALUACIÓN CURRICULAR

INTRODUCCIÓN Y ORIENTACIONES

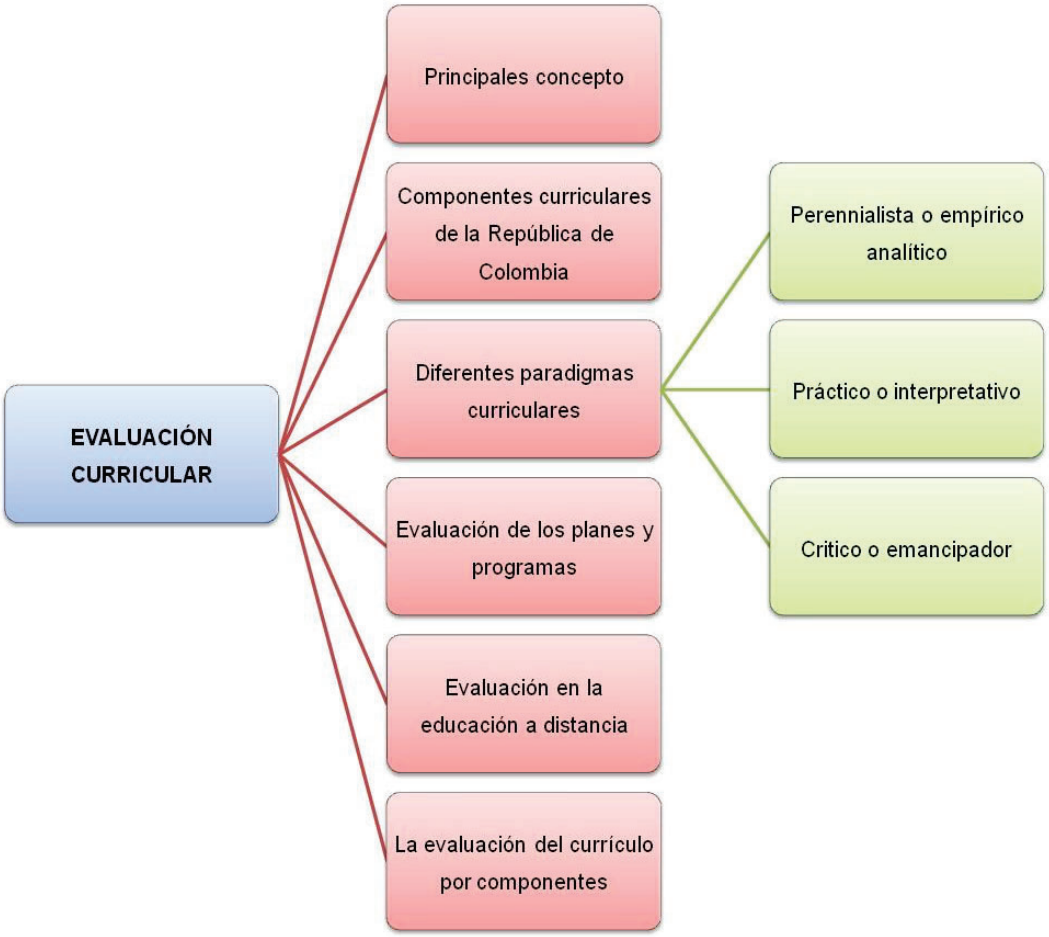
La evaluación curricular no es más que el seguimiento continuo y sistemático que se le hace al objeto de evaluación curricular seleccionado, para identificar los logros y las dificultades presentadas en el proceso y poder tomar decisiones que lleven a un mejoramiento de la calidad educativa. Las características fundamentales de este tipo de evaluación, el estudio de los componentes curriculares en la República de Colombia, así como, las evaluaciones desde algunos elementos relacionados con el proceso educativo serán objeto de análisis en esta unidad.

Al igual que en el resto de las unidades, para la utilización efectiva del presente texto recomendamos que se apoyen en los textos de la bibliografía con el objetivo de profundizar y analizar de manera particular los temas que a continuación se exponen.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

- ✓ Comprender el concepto de evaluación curricular y sus particularidades en los diferentes paradigmas
- ✓ Identificar criterios de evaluación para los diferentes componentes del currículo
- ✓ Valorar las ventajas de la evaluación del currículo por competencias

ESQUEMAS DE CONTENIDOS



REQUISITOS PREVIOS

- ✓ Debe comprender a la evaluación como una categoría pedagógica y su relación con el resto de los componentes didácticos, recordar los principios y formas de evaluación.

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

2.1 Concepto de evaluación curricular

Las instituciones formadoras de recursos humanos, han de buscar los caminos que coadyuven a la satisfacción de necesidades sociales. Esto implica, por una parte, la comprensión objetiva del entorno social y por otra, el análisis del desarrollo y condiciones actuales de las diversas disciplinas tanto en las ciencias como en las humanidades.

Según Tyler, R. (1974), la evaluación, no es más que la comparación entre los objetivos y los resultados alcanzados. Weeler (1976) plantea además que el currículo consta de cinco fases:

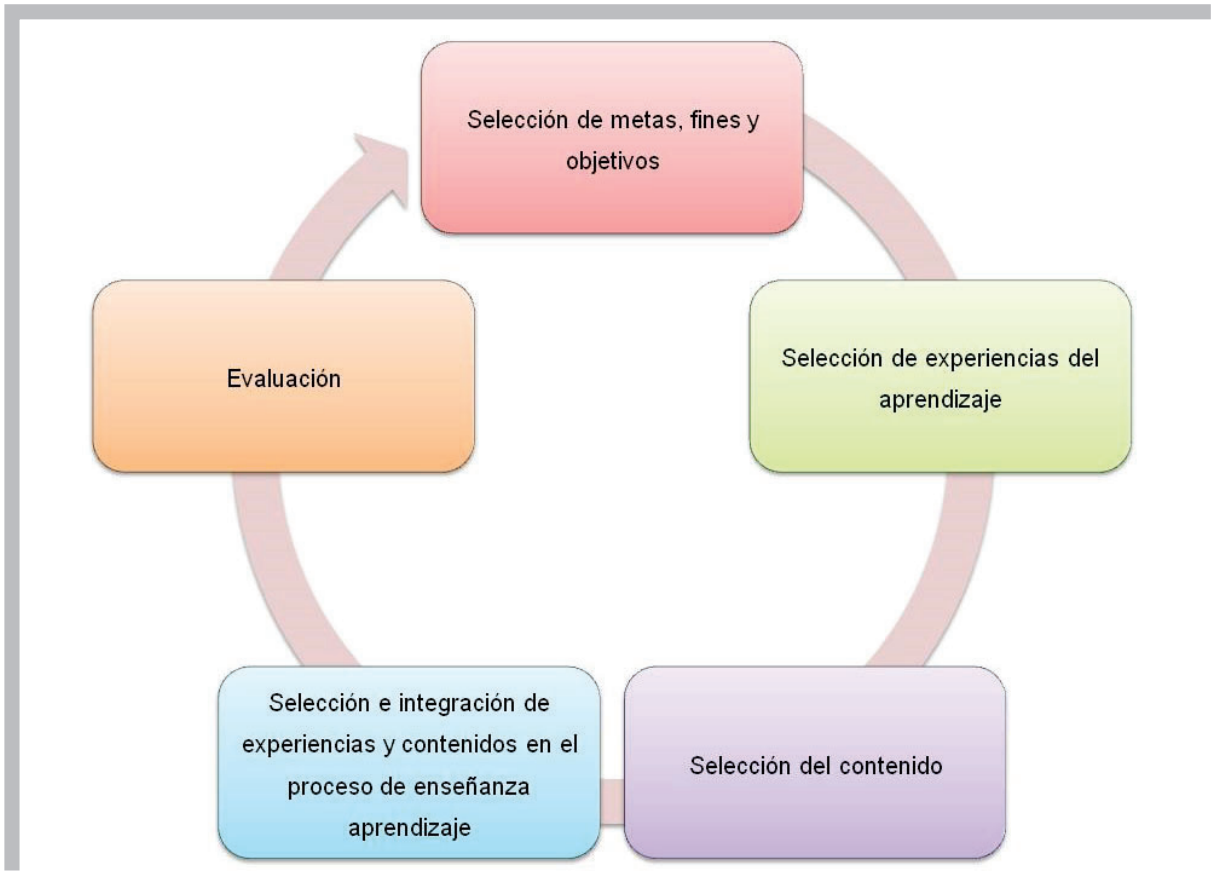


Figura. 2.1. Fases del Currículo

La evaluación puede concebirse como un proceso de retroalimentación; es decir, evaluar el currículo involucra la obtención y el análisis de información acerca de las actividades que tienen lugar en la implantación de un programa a fin de proporcionar alternativas de solución que promuevan el fortalecimiento de las cualidades y la disminución de las deficiencias encontradas. Es un proceso permanente de investigación que permite analizar los diferentes componentes del currículo, en relación con la realidad de la institución y el entorno social en que se desarrolla el plan curricular.

Por tanto, la evaluación curricular es un proceso que se da en forma dinámica, sistemática y de manera deliberada desde el inicio de la elaboración del plan curricular para suministrar validez, confiabilidad y objetividad; además de establecer relevancia, alcance, duración y eficiencia del plan curricular de acuerdo con las innovaciones que el

proceso educativo y social exige en el momento actual.

En innumerables investigaciones se han definido algunas características recurrentes en los modelos de evaluación curricular:

- ✓ Integrada a todo el proceso de programación y desarrollo curricular.
- ✓ Formativa proporcionando el enriquecimiento y perfeccionamiento curricular en cuanto a sus resultados.
- ✓ Continua, es decir, permanente y estable.
- ✓ Genera procesos de retroalimentación.
- ✓ Criterios definidos que orientan las actividades.
- ✓ Facilita la toma de decisión con compromiso y responsabilidad.
- ✓ Permite la mayor participación activa posible de quienes están involucrados en los diversos procesos curriculares.

La evaluación curricular facilita la optimización de cada uno de los elementos del proceso, al promocionar la información necesaria que permita establecer las bases confiables y válidas para modificar o mantener dichos elementos.

Además, es indispensable para valorar lo más objetiva y sistemáticamente posible los logros y deficiencias del plan curricular.

Pasos fundamentales para conducir la evaluación curricular (según Tyler)

1. Definir y delimitar lo que se evaluará, para lo cual es necesario establecer el área y los propósitos de la evaluación

2. Definir operacionalmente, es decir, se formulará un conjunto de conceptos y suposiciones pertinentes para dicho aspecto

3. Seleccionar y elaborar instrumentos y procedimientos para medirlos (pruebas, listas de chequeo, técnicas de análisis de documentos, etc.)

4. Revisar nuevamente los pasos anteriores, de acuerdo con la información obtenida en cada etapa del proceso

Diferencia entre la evaluación curricular externa e interna.

La evaluación curricular intenta relacionarse con todas las partes que conforman el plan

de estudios. Esto implica la necesidad de adecuar de manera permanente el plan curricular y determinar sus logros. Para ello es necesario evaluar continuamente los aspectos internos y externos del currículo.

La evaluación interna trata de determinar el logro académico del alumno con respecto al plan de estudio, comprende la evaluación de los elementos curriculares, organización y estructura del plan de estudio.

Por otra parte, la evaluación externa busca determinar el impacto que puede tener el egresado, con respecto a lo determinado en el perfil propuesto y a su capacidad para solucionar los problemas y satisfacer necesidades que el ámbito social le demanda.

Siendo así, podemos arribar a la conclusión de **que la evaluación curricular interna está referida a la evaluación del proceso, que se mide a través de la eficiencia y la eficacia,** y la **evaluación curricular externa tiene relación con la evaluación del producto como proceso final del contexto educativo**.

Para valorar internamente la eficiencia del currículo es importante tener en cuenta los siguientes indicadores:

	EFICIENCIA	EFICACIA
EVALUACIÓN INTERNA	• Congruencia del Plan • Viabilidad del Plan • Continuidad del Plan • Integración del Plan • Vigencia del Plan	• Rendimiento Académico (Cumplimiento del plan de estudios)
EVALUACIÓN EXTERNA	• Relación Costo - Beneficio • Contrastación de Resultados con otras Instituciones y Planes de Estudio	• Funciones Profesionales • Mercado de Trabajo • Solución de Problemas de la Comunidad

Tabla. 2.1. Indicadores de evaluación curricular interna y externa.

1. Identificar:
   - ✓ Los niveles de concreción curricular.
   - ✓ La misión y visión de la institución.
   - ✓ Los objetivos curriculares de la carrera o plan de estudio.
   - ✓ El perfil del egresado.

2. Analizar la congruencia y vigencia de los objetivos curriculares y del programa específico.

3. Determinar la viabilidad del programa a partir de los recursos humanos y materiales existentes.

4. Analizar las variables curriculares:
   - ✓ Propósito u objetivo general.
   - ✓ Propósito u objetivo particular o específico.
   - ✓ Contenidos, metodología y recursos.
   - ✓ Criterios de evaluación
   - ✓ Formas de evaluación.

2.2 Componentes curriculares

En Colombia, la Ley general de Educación (115/94), en su artículo 76, define el currículo. Como, "*el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional*". (p.17)

Por otra parte, reconoce la autonomía escolar de las instituciones de educación para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de

enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

En el artículo 78, hace referencia a la regulación del currículo, de conformidad con las disposiciones vigentes, el Proyecto Educativo Institucional, establecerán su plan de estudios particular por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración.

Entre los principales componentes curriculares reconocidos en el capítulo 3 de la Ley General de Educación, se encuentran:

Figura. 2.2. Componentes Curriculares.

La ***política educativa***, valora en qué medida la voluntad política se expresa en la consecución de los fines y propósitos de la educación. Las instancias que intervienen en el proceso educativo dentro de la política educativa van desde la sede central hasta el centro educativo. A nivel central interviene el Secretario de Estado de Educación, los Subsecretarios de Estado de Educación, los directivos de la Oficina de Planificación y los órganos de alto nivel designados para tal efecto. A nivel regional, distrital e institucional participan en la evaluación de la política educativa los directores regionales, los supervisores distritales y los directores de centros educativos.

El ***Diseño Curricular*** es el documento normativo y la estrategia general que orienta las prácticas educativas en las diferentes instancias del sistema y que explicita los Fundamentos del Currículum en sus diversos ámbitos. En ese sentido, responde a las necesidades y características de la sociedad en su conjunto, y si atiende al principio de apertura y flexibilidad que permite adecuarlo a las regiones y los diferentes contextos en los que se desarrollan las prácticas educativas, todo esto tanto en la situación actual como en perspectiva.

Los Desarrollos Curriculares a Educadores/as y a los/as Estudiantes, pretende:

- ✓ Lograr un avance en los procesos de sistematización de las experiencias derivadas de la puesta en marcha del diseño curricular

- ✓ Verificar si las prácticas educativas permiten ir satisfaciendo las necesidades en materia educativa de la sociedad colombiana, las regiones y las comunidades.

- ✓ Propiciar aprendizajes significativos verificando los avances de los maestros y las maestras, fomentando la investigación en la acción, en la socialización de experiencias para la mediación cultural. La educación es un proceso por el cual la sociedad elabora y transmite conocimientos, recupera experiencias acumuladas para su creación y enriquecimiento, contribuyendo así al desarrollo sostenible de la sociedad. De igual manera, como proceso de socialización, la educación, las manifestaciones culturales, locales, regionales, nacionales y universales, se concretan en el nuevo currículum cuando se refiere a necesidad de la adecuación que el mismo requiere para responder a los diferentes contextos, características y expectativas de los sujetos del proceso educativo y a las de la sociedad de la que forma parte.

Por tanto, si analizamos el currículo como estrategia educativa existen características importantes que no se deben obviar:

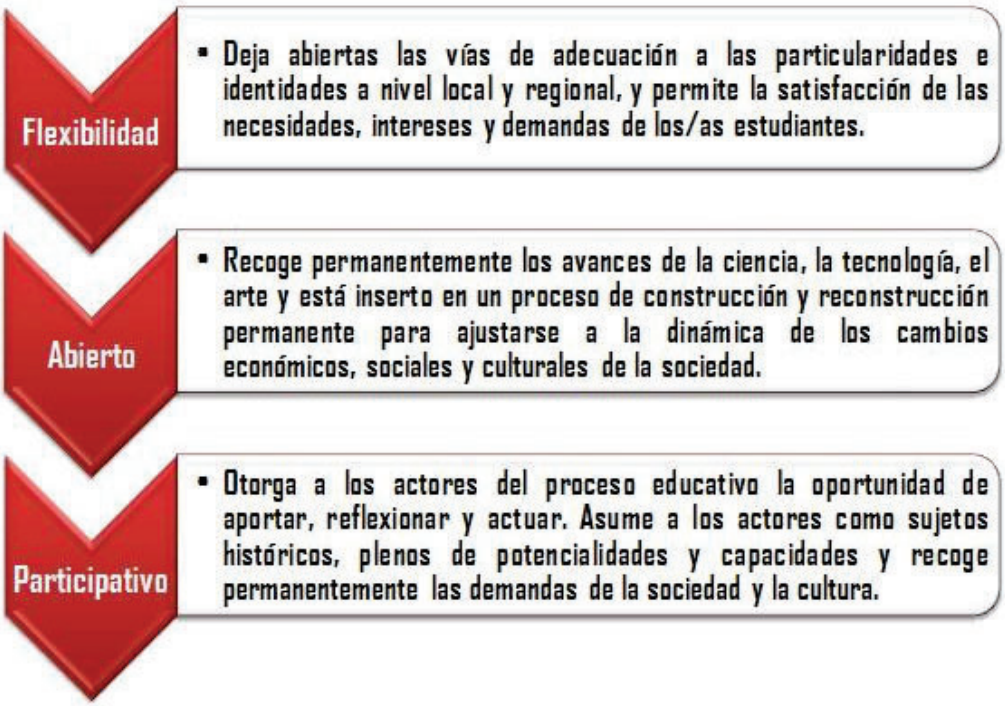


Figura. 2.3. Características del Currículo

A partir de la calidad esperada de la educación, entre otros elementos, trae consigo la transformación curricular. Debemos puntualizar entonces los conceptos que implican una nueva visión de los sujetos de la educación, del conocimiento y el aprendizaje.

Los sujetos no son más que las personas involucrada en los procesos educativos, que tienen la posibilidad de formarse día a día, de participar desde su individualidad, subjetividad y sus experiencias, con responsabilidad y autonomía en la realidad social de la que forman parte ración progresiva de la calidad del trabajo educativo.

La evaluación de los desarrollos curriculares permitirá ir promoviendo las formas de gestión educativa que garanticen una real integración entre las instituciones educativas y las comunidades. De igual modo, permitirá la revisión y mejoramiento permanente del diseño curricular, con la participación de todos los actores de los procesos educativos.

La evaluación del educador y la educadora permitirá además ponderar la efectividad y la eficacia de sus planificaciones, y la forma en que éstas contribuyen al desarrollo del educando, y de la propuesta curricular, así como la medida en que va mejorando en el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje, en el logro de los propósitos formativos elevando la calidad de la educación.

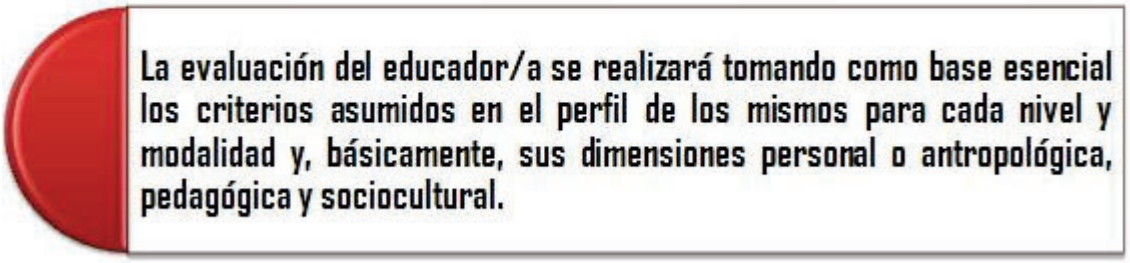


Figura. 2.4. La Evaluación del Educador y la Educadora.

Analizados estos aspectos significativos para entender la concepción que trae consigo un desarrollo curricular pasemos a indagar entonces en las particularidades del desarrollo curricular a educares/as.

En el marco de la reforma curricular el educador/a está muy lejos de ser considerado como el trasmisor de conocimientos. Hoy en día la demanda de la sociedad y del nuevo modelo académico, exige un docente con sentido crítico con respecto a sí mismo, a los contenidos culturales y al contexto social; que sea objetivo, democrático, y con vocación de servicio, tienda al trabajo cooperativo y se comprometa con la institución y sus alumnos; que se sienta parte viva de la comunidad en que actúa, que se esfuerce por alcanzar una conducta racional, científica, con preferencia por el orden y la sistematización, y, que por sobre todo, sea muy creativo para poner su formación y experiencia al servicio de la institución y del estudiante que educa y/o forma. Le compete el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral del estudiante a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los sujetos en formación. Este rol requiere de profesionales con formación científica y pedagógica.

Cuando realizamos un análisis del desarrollo curricular a los/ y las estudiantes no pueden faltar analizar el rendimiento de los mismos en los diferentes marcos del proceso evolutivo, así como su evaluación.

La evaluación permite a los/las estudiantes conocer sus capacidades y limitaciones, construir una imagen realista de sí mismo/a, plantearse metas viables para desarrollar sus capacidades cognitivas, afectivas, sociales y pláticas. De manera tal que se evalúen tanto los conocimientos previos como los nuevos conocimientos adquiridos en cada uno de los niveles del proceso evolutivo.

Dentro de los diferentes marcos del proceso evolutivo donde se analiza el rendimiento de los/las estudiantes podemos mencionar nivel, ciclo, grado y áreas. Entonces,

¿Cómo evaluamos este rendimiento?

Para la evaluación del rendimiento de los/ y las estudiantes se tomará en cuenta la redimensión de los contenidos asumida en el nuevo currículum. Por tanto, para la valoración del rendimiento en cada asignatura o área se atenderán los aprendizajes de informaciones, hechos, conceptos y procedimientos, así como el desarrollo de valores, actitudes y normas en correspondencia con los propósitos de cada nivel, ciclo, grado, áreas y los ejes transversales. Por esta razón, las variables, indicadores, criterios, fuentes y técnicas para la evaluación de los/las estudiantes, no establecen la evaluación del ajuste personal y social por separado, sino que la misma se hará, conjuntamente con la valoración de los aprendizajes en dichas áreas y/o asignaturas. En tal sentido, en los ejes temáticos y los bloques de contenidos de cada área y/o asignatura y en los ejes transversales se incluyen los valores, actitudes y normas que se trabajarán para concretizar el perfil del egresado al que se aspira en cada nivel y modalidad, manteniendo así el carácter de integralidad y globalidad de los procesos educativos.

En el desarrollo curricular influyen factores importantes que no solo tienen que ver con los/las estudiantes como sujeto, implica además el análisis de la **gestión educativa** que también es un aspecto del proceso evolutivo y que por consiguiente constituye un componente curricular a evaluar. Ahora *¿qué evaluamos dentro de la gestión educativa?*

La evaluación valorará en qué medida la gestión educativa en cada uno de los niveles, ya sea nivel central, regional, de distrito y de institución, se realiza en consonancia con la definición del mismo; es decir, si permite el establecimiento de un clima democrático, participativo, de libre reflexión, de permanente preocupación por la verdad y la igualdad de oportunidades, en beneficio de todos los actores, sin discriminación de clase social, raza, sexo, ideología política o religiosa. Determinará si en cada nivel se concretizan los perfiles definidos en los Fundamentos del Currículum para cada instancia de la gestión.

Los componentes analizados anteriormente influyen de manera significativa en el análisis **de la institución o de los centros educativos**.

La evaluación **de la institución o de los centros educativos** se realizará tomando en cuenta las funciones que cumple como espacio importante de socialización de ciudadanos, al propiciar procesos de construcción participativos y democráticos, en los que estudiantes, educadores, directivos, padres, madres, tutores, personal de apoyo y

la comunidad encuentren espacios para la libre expresión y la participación responsable en todos los aspectos relacionados con la marcha satisfactoria del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto implica determinar su mejor interacción con la comunidad, las condiciones que ofrece para propiciar aprendizajes significativos, la utilización de los recursos disponibles y el sistema de organización y control interno.

Respondiendo a una pregunta que fluye de la anterior afirmación *¿Cómo evaluamos* la institución o los centros educativos*?* Se han desarrollado modelos de evaluación de **instituciones o de los centros educativos** que con gran amplitud se explicarán en la Unidad VI.

Si analizamos la institución o centros educativos como estructura organizativa podemos enmarcar dentro la evaluación tanto de educadores, como de estudiantes y la gestión educativa debido a que estos componentes hacen posible el funcionamiento de los mismos.

Otras investigaciones aportan las siguientes sugerencias metodológicas acerca de la evaluación de instituciones o centros educativos a partir del análisis de modelos de evaluación de los mismos:

- ✓ Integrarla en el proceso de enseñanza y no solo en el de aprendizaje.
- ✓ Emplearla para comprender procesos de programas en desarrollo.
- ✓ Prima el enfoque multivariante en la medida.
- ✓ Evaluar el programa en sí y no en comparación con otros programas.
- ✓ Crear bancos de ítems diferenciados por grupos de alumnos.
- ✓ Evaluar los subproductos no considerados inicialmente como objetivos.
- ✓ Relativizar la importancia de cada uno de los objetivos propuestos.
- ✓ Asumir la consideración cualitativa de los resultados según sea el usuario.
- ✓ Combinar informes frecuentes cortos y finales de recapitulación.
- ✓ Desarrollar diseños empírico-experimentales de evaluación.

2.3 La Evaluación desde los diferentes Paradigmas Curriculares

Un paradigma no es más que un conjunto de elementos que integrados entre sí, de forma coherente generan concepciones o corrientes sobre la base de innovar generalizaciones simbólicas, modelos o patrones, valores universales que llegan a ser ampliamente compartidos por la comunidad educativa o científica.

Es la forma en que el individuo percibe, entiende e interpreta los sucesos que le rodean.

Funcionan como filtros selectores de la información, de tal suerte que determinan y guían la percepción. Este fenómeno hace invisibles algunas de las observaciones y dependiendo del paradigma será percibida sólo la información que coincida con éste.
El currículum juega un papel importante en cualquier institución educativa, se ve influenciado por factores históricos, filosóficos, psicológicos, sociales, económicos, políticos y culturales. Representa una concepción del mundo mediante los conocimientos que contiene y representa una visión de lo que debe enseñarse y cómo enseñarse a través de una selección, organización de los contenidos y de las formas de enseñanza y evaluación.

Las visiones educativas se realizan por medio de distintos paradigmas curriculares que ordenan y sistematizan todos los factores que permiten armonizar la producción, selección, organización y distribución del conocimiento.

Investigadores han señalado que la evaluación es un elemento fundamental en el sentido que permite centrar y orientar, de modo tal que pone a prueba el potencial educativo. Cada una de las diferentes perspectivas curriculares posibles, demanda un papel distinto para la evaluación.

Entre los paradigmas más conocidos están:

Paradigma Perennialista o Empírico Analítico

Fue desarrollado durante los inicios del siglo XX. El diseño del currículum desde este paradigma tiene como eje la definición operacional precisa de objetivos de aprendizaje especificados desde el punto de vista de conductas observables. Los resultados de los programas por lo general, son medidos con objetivos preestablecidos, los cuales están relacionados con los objetivos del gobierno o la institución.

Los evaluadores que operan siguiendo este paradigma, evalúan a menudo solo como expertos externos empleados por la organización, o como parte de un grupo de expertos que procuran dar respuesta a las siguientes interrogantes *¿se han logrado los objetivos preestablecidos por el currículo? ¿Cuáles son los defectos o déficit de un curso?* Tanto el programa como los docentes, *¿han logrado estudiantes que posean las habilidades pertinentes y evaluables para trabajar en la industria y la sociedad en este momento?* Tanto la institución como el equipo del programa, *¿han llevado a cabo lo que*

debían hacer? Estos son los encargados de emitir los resultados de la evaluación e informar a quienes les correspondan asumir las decisiones, que en algunos casos son tomados por ellos. Los mismos sostienen que las evaluaciones son objetivas, cualitativas y comparables (dentro de este paradigma).

Los modelos de evaluación que podrían pertenecer a este paradigma, incluyen los definidos por objetivos de comportamiento de Tyler (1949), Kirkpatrick (1967) y Pophan (1988), en los mismos se estudia los rendimientos en el aprendizaje alcanzado por los alumnos, partiendo de la realización de un pre-test y un post-test para demostrar el avance de los mismos.

Por último, la evaluación bajo este paradigma proporcionará, ya sea una respuesta correcta al problema del currículo, o una revelación con relación a si el programa debe o no continuar de la forma que estaba previsto inicialmente.

Desde el punto de vista ideológico, este paradigma se enmarca claramente dentro de la ideología de la eficiencia social, por lo tanto, el enfoque epistemológico es el mismo; se busca la objetividad y la estandarización, en lo que se refiere a la evaluación, partiendo del supuesto de la objetividad.
La evaluación es en este caso un instrumento externo y objetivo operado por los profesores, que mide la conducta observable en los alumnos. La evaluación cumple una función de control, represora y fiscalizadora, que potencia el modelo social dominante. De este modo, se encuentra separada del modelo de enseñanza-aprendizaje.

Paradigma Práctico o Interpretativo

Este paradigma tiene sus raíces en los movimientos de educación progresista, y parte del supuesto que la investigación de la práctica en situaciones curriculares, debe considerar al profesor, al estudiante, la materia objeto, y el medio (asume una concepción naturalista de la investigación y dentro de las ciencias hermenéuticas).

Este paradigma parte de cuatro supuestos básicos:

1. La fuente de los problemas se encuentra en el estado de los hechos, no en las conjeturas abstractas de los investigadores, quienes tienen la tendencia a imaginar similitudes entre situaciones que no pueden ser agrupadas defendiblemente.

2. El método de la práctica investigativa en el currículum, es la interacción con el estado de los hechos, más que la inducción y la deducción.
3. El propósito en el proceso de investigación curricular es el entendimiento y la comprensión de la situación en lugar de la generalización que se puede hacer para un rango de situaciones.
4. El fin de la investigación de la práctica curricular es aumentar la capacidad para actuar moral y efectivamente en situaciones pedagógicas, y no primariamente para la generación de conocimientos públicos y generalizables.

Estos supuestos, teniendo como marco de referencia las ideologías presentadas anteriormente, se enmarcan dentro de una concepción epistemológica subjetiva, en donde el sujeto es objeto y sujeto a la vez, ya que se involucra en la situación investigativa. Dentro de este paradigma el profesor es un investigador-actor, respecto de sus propias prácticas y las ajenas. Es decir, se presenta como cognoscente y está comprometido moralmente con la intervención en la realidad.

Los evaluadores bajo este paradigma buscan respuestas a preguntas tales como: ¿De qué manera este programa o evento de aprendizaje, es percibido por los diferentes participantes? ¿De qué manera puede ser mejorado para promover mejores aprendizajes o experiencias en los participantes? ¿Deberían cambiarse los objetivos o procesos de este programa para adecuarlos mejor a los mismos? O, ¿de qué manera el contexto de este programa incide en el aprendizaje?

Los modelos de la evaluación que se ajustan a este paradigma son: el modelo responsivo de Stake (1975), el iluminativo de Parlett y Hamilton (1972) y los modelos etnográficos interactivos (Fetterman, 1982, Altheide y Johnson, 1994). Estos modelos reconocen los valores plurales, los matices de verdad dependientes del observador y de quien interprete, y la subjetividad de los juicios.

En la perspectiva hermenéutica, como todos los participantes del proceso son sujetos activos, la evaluación no puede ser considerada fuera de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos se transforman en hipótesis y la evaluación se realiza con el propósito de mejorar los sistemas educativos.

Paradigma Crítico o Emancipatorio.

Se postula que, para comprender la cultura de la vida escolar y la escuela, se desarrolla

dentro de un contexto mayor y se plantean interrogantes como las siguientes:

- ¿Cómo reproduce el conocimiento la escuela?
- ¿Cuáles son las fuentes del conocimiento que los estudiantes adquieren en la escuela?
- ¿Cómo los estudiantes y profesores responsables, responden a lo que es transmitido a través de las experiencias vividas en la escuela?
- ¿Qué hacen los estudiantes y los profesores para realizar sus propias experiencias escolares?
- ¿A qué intereses sirven las habilidades fomentadas por la escuela?
- ¿Cuándo sirven a determinados intereses, en qué perspectiva o dirección se mueven, equidad y justicia social, o se mueven en una dirección opuesta?
- ¿Cómo los estudiantes empobrecidos pueden lograr libertad, equidad y justicia social en la escuela?

Dentro de este paradigma crítico, se incluyen los movimientos de reconstrucción social, que corresponden a la ideología de reconstrucción social analizada anteriormente, y los movimientos de reconceptualización del currículum, al que ven relacionado, o estrechamente vinculado, con los procesos históricos, políticos y económicos de una sociedad.

Desde la perspectiva epistemológica, este paradigma se complementa con el anterior, en los aspectos sustantivos que corresponden a los fundamentos.

De este modo, una Didáctica Crítica, diferente a la Didáctica Tradicional, debe partir de estos supuestos teóricos, pero replantear al mismo tiempo, el concepto de cultura vigente en los contextos socioculturales. Esto es asumir lo que significa la pertinencia cultural y legitimarlo dentro de los sistemas curriculares.

Este paradigma requiere una evaluación que sea parte del proceso de construcción del currículum. En otras palabras: la acción y la reflexión se encuentran relacionadas, puesto que no hay acción sino como consecuencia de la reflexión crítica que requiere, a su vez, ser sometida a un análisis conjunto. La evaluación se realiza entonces con el objeto de decidir la práctica.

Con el objeto de tener una visión global de los paradigmas más relevantes que tienen

incidencia en el campo de la educación y el currículum, se presenta a continuación un esquema comparativo, que contiene las diferentes categorías que los estructuran, las que pueden servir de marcos de referencia, para cualquier análisis de la realidad curricular.

SÍNTESIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PARADIGMAS

DIMENSIONES	PERENNIALISTA	INTERPRETATIVO	SOCIO-CRÍTICO
FUNDAMENTOS	Positivismo lógico. Empirismo	Fenomenología. Teoría interpretativa	Teoría crítica
NATURALEZA DE LA REALIDAD	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente
FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas,percepciones , intenciones, acciones	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad
TEORÍA-PRÁCTICA	Disociadas, constituyen entidades distintas	Relacionadas. Retroalimentación	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría
PROPÓSITO	Generalizaciones libres del contexto y del tiempo, leyes, explicaciones: Deductivas Cuantitativas Centradas sobre semejanzas	Hipótesis de trabajo en un contexto y en un tiempo dado, explicaciones ideográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias	Hipótesis de trabajo en un contexto y en un tiempo dado, explicaciones ideográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias
EXPLICACIÓN	Causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas	•Interacción de factores	Indistinta
RELACIÓN SUJETO/OBJETO	• Independiente, neutral. No se afectan. Posición externa de la investigación. Los sujetos "objeto" de investigación	Dependiente, se afectan. Implicación del investigador. Interrelación	Relación influenciada por el fuerte compromiso para el cambio. El investigador es un sujeto más

DIMENSIONES	PERENNIALISTA	INTERPRETATIVO	SOCIO-CRÍTICO
VALORES	Neutro. Libre de valores. El método es garantía de objetividad	Explícitos. Influyen en el proceso de investigación	Compartidos. Ideología implicada
OBJETIVO	Capacitación laboral de los sujetos para su incorporación al mundo laboral	Autoaprendizaje. Reflexión. Cultiva visiones personales. Aprender a aprender	Participación social crítica y constructiva. Transformación social en colaboración
ORGANIZACIÓN	Estructural	Cultural. Definición informal de roles y funciones. Débil articulación.	Organización sociopolítica. Conformación social de roles y funciones. Organización para la comunicación y la liberación
DINÁMICA ESCOLAR	Profesor como recurso operativo. Decisiones desde arriba. Participación especializada. Estructura de control	Profesor profesional independiente y autónomo. Decisiones en base a la comunidad de intereses en el marco cultural	Profesores, alumnos, comunidad y administración en interdependencia. Estructura participativa para la toma de decisiones. Los órganos de poder tienen límites formales
ORGANIZACIÓN DE LA CLASE	Agrupamiento homogéneo, graduación para actividad colectiva	Individualización, agrupamiento heterogéneo flexible. Acción tutorial. Organización informal para el trabajo grupal, proyectos centros de recursos	Grupos de habilidad combinada. Organización informal para proyectos. Organización abierta a la comunidad para abordar temas sociales con propósito crítico
RECURSOS Y ESPACIOS	Cerrado, formal, diferenciado por materias. Jerarquía. Separación entre recursos escolares y no escolares	Abierto. Informal. Diferenciación por áreas de trabajo. Integración de recursos y espacios para tareas individuales de trabajo. Separación tenue entre escuela y entorno	Fronteras débiles entre recursos y tareas, entre escuela y entorno. Recursos para actividades grupales y tareas de aprendizaje
SERVICIOS DE APOYO	Expertos externos. Puentes curriculares (difusión de conocimientos, prescripción control). Jerarquización. Asistencia técnico prescriptiva	Respeto a la autonomía de los profesores como profesionales. Basados más en los profesores que en la escuela. Proceso práctico. Supervisión clínica	Externos, llamados a colaborar a nivel escolar y/o comunitario. Desarrollo y evaluación curricular como negociación. Escuela como comunidad reflexiva

DIMENSIONES	PERENNIALISTA	INTERPRETATIVO	SOCIO-CRÍTICO
ORGANIZACIÓN CURRICULAR	Diferenciación rígida de materias. Separación de alumnos según ejecución	Tendencia e integración. Selección y organización de alumnos según intereses, disposición.	Negociación entre comunidad, profesores y alumnos sobre el currículo como un todo
ALUMNO	Receptor de conocimientos más o menos motivado para aprender en el marco de lo enseñado	Constructor activo a través de experiencias: descubre. Reconstruye su propia experiencia y conocimiento	Coaprendiz en interacción social con otros en tareas significativas socialmente hablando. Crítica y trabajo colaborativo
PROFESOR	Transmisor de conocimientos y habilidades. Técnico y ejecutor	Profesional facilitador. Cooperador crítico	Organizador de proyectos y actividades críticas y colaborativas. Intelectual crítico. Agente de cambio social
PADRES	Clientes	Consultores, apoyo. Implicación sobre todo a nivel de alumnos individuales	Participación y negociación a todos los niveles, la escuela como globalidad
RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO	Autoridad, jerarquía. Relaciones de uno a muchos	Lider cognitivo. Autocontrol de los alumnos. Relación de uno a uno	Coordinador para metas emancipadoras. Implicación de los alumnos en negociaciones sobre tareas. Énfasis en problemas que remiten a cuestiones de justicia social. Relaciones entre comunidad, profesores y alumnos
INVESTIGACIÓN	Ciencia Social como réplica de Ciencia Natural en métodos y propósitos. Obviar intrusión de subjetividad, prejuicios y sesgos. Descripción, explicación, obtención de leyes. Conocimiento "sobre" y "para". Externa. Teórica	Acción social intencional. Gobernada por reglas. Construir modelos interpretativos que capten la inteligibilidad de acción social revelando los significados de actores. Contextual. Conocimiento "sobre" pero de práctica construida "por".	Participativa. Sociocrítica. Reciprocidad y negociación. Respeto de la capacidad humana. Escéptica frente a experiencias, sentido común, interpretaciones e intenciones de actores. Comprometida en la lucha ideológica.

DIMENSIONES	PERENNIALISTA	INTERPRETATIVO	SOCIO-CRÍTICO
		Conocimiento comprensivo, no prescriptivo. Externa, aunque participante. Teórico-práctica	"En" y "desde" la praxis. Orientada a la acción. Emancipadora
EVALUACIÓN	Tests para valorar lo que se ha aprendido. Dominio de destrezas y conocimiento proposicional	Valoración descriptiva. Trabajo de proyectos. Medios de Evaluación informal. El profesor busca evidencias del desarrollo individual en el marco social y cultural	Valoración consensuada, de padres y compañeros, basada en la consecución exitosa de las tareas escolares. El profesor y los coaprendices buscan evidencias de contribución a la acción e intentan dar respuesta crítica al contexto político social en que se halla inmersa la escuela y la comunidad
CRITERIOS DE CALIDAD	Validez, fiabilidad, objetividad	Credibilidad, confirmación, transferibilidad	Intersubjetividad, validez consensuada
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	Cuantitativos. Medición por medio de tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación	Cualitativos. Descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectiva de los participantes	Estudios de casos. Técnicas dialécticas
ANÁLISIS DE DATOS	Cuantitativo. Estadística Descriptiva e Inferencial	Cualitativo: inducción analítica, triangulación	Intersubjetivo. Dialéctico
INNOVACIÓN	Planes producto. Procesos centro-periferia, arriba-abajo. Prioridad al diseño. Difusión. Realización "fiel". Supone consenso sobre qué y cómo. Evaluación de resultados. Profesor ejecutor. Estrategias y materiales a prueba de profesor.	Proceso de comunicación entre culturas. Influencia de contextos. Reconstrucción por el profesor. Necesidad de apoyo sucesivo. Importancia del desarrollo. Unidad de cambio base. Cambio evolutivo. Evaluación de procesos y resultados. Profesor árbitro	Contexto de poder. Simbología de afiliación. Credibilidad profesional. Mejora por definición. Propuesta negociadora curricular.

Tabla 2.2. Síntesis de las características de los paradigmas.

2.4 La Evaluación de los Planes y Programas

En la Ley general de Educación en Colombia se define en el artículo 79, el ***plan de estudios*** como el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.

Los ***programas de estudio*** son una propuesta didáctica y secuencia pedagógica, que incluyen metodologías y actividades específicas para abordar los contenidos mínimos obligatorios que conducen al logro de los objetivos fundamentales. Dentro del diseño curricular, cumplen las siguientes funciones:

- ✓ Seleccionar de entre la gran cantidad de conocimientos de una asignatura específica, aquello que ha probado ser necesario para su aprendizaje
- ✓ Facilitar la enseñanza y el aprendizaje, ya que, como su nombre lo indica, es un programa de acción que sugiere la secuencia adecuada para alcanzar el aprendizaje, señalando las actividades, métodos, recursos y material adecuado para lograrlo del modo más eficaz.
- ✓ Proporcionar al estudiante un cierto grado de autonomía en el estudio y garantizar su posibilidad o libertad de aprender. Cuando el alumno dispone de un programa de estudios, ya no está obligado a depender de la información que va comunicando el docente, porque cuenta con una guía objetivamente válida que de antemano le proporciona una visión de conjunto de todo lo que tendrá que aprender durante un determinado periodo escolar.
- ✓ Permitir una evaluación más justa del aprendizaje del estudiante, porque los exámenes (o formas de evaluación) se derivan directamente del programa que el estudiante ha conocido previamente.

Uno de los aspectos fundamentales que influye en la evaluación curricular son los objetivos del programa y los objetivos de las asignaturas. En relación a esto se plantea que debe existir una estrecha relación entre los objetivos de cada asignatura con el programa, los mismos deben estar formulados con claridad y debe quedar reflejada la importancia de estos en aprendizajes posteriores.

El ***plan de estudios***, de acuerdo al artículo 23 de la ley 115/94, debe integrar las

diferentes áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. El mismo debe contener al menos los siguientes aspectos:

- ✓ La identificación de los contenidos, temas y problemas de cada asignatura y proyecto pedagógico, así como el señalamiento de las diferentes actividades pedagógicas.
- ✓ La distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando el período lectivo y el credo en que se ejecutarán las diferentes actividades.
- ✓ La metodología aplicable a cada una de las asignaturas y proyectos pedagógicos, señalando el uso del material didáctico, de textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, la informática educativa o cualquier otro medio o técnica que oriente o soporte la acción pedagógica.
- ✓ Los logros para cada grado, o conjunto de grados, según los indicadores definidos en el proyecto educativo institucional.
- ✓ Los criterios de evaluación y administración del plan.

El método tradicional utilizado para evaluar los planes curriculares y planes de estudio se limita a analizar la secuencia y organización de las unidades temáticas con lo cual la información que se presenta al estudiante es en forma fragmentaria y descriptiva; presentando una metodología no participativa, memorística y acrítica lo que se traduce en elementos pasivos que no se articulan con la dinámica social que la sociedad exige de los profesionales egresados.

Para evaluar la calidad de los planes de estudios se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

1. De los objetivos: pertinencia, eficacia, consistencia, coherencia, congruencia, viabilidad y actualización.
2. De los contenidos: suficiencia, pertinencia, congruencia, flexibilidad, claridad y actualización.
3. Del diseño curricular: integración, adecuación, desarrollo de habilidades, facilitación de estudio y promotor del aprendizaje.

4. De la estructura y organización curricular: congruencia, adecuación, actualización, eficacia, flexibilidad y pertenencia.

De los programas de estudio se tiene en cuenta:

1. De los objetivos: desarrollo de habilidades, desarrollo de competencias, eficacia, congruencia y claridad.
2. De los contenidos: adecuados, actualizados, comprensivos, suficientes, eficaces, pertinentes, consistentes, claros y flexibles;
3. De la estructura y organización: congruente, adecuada, actualizada, eficaz, flexible y pertinente.
4. Evaluación: eficaz, periódica y congruente.

2.5 La Evaluación en la Educación a Distancia

La modalidad de educación a distancia ha alcanzado una presencia relevante dentro del proceso educativo mundial. Diversas instituciones en varios países la utilizan, que, con el avance de la informática y el acceso masivo a las redes de comunicación, la instrucción y capacitación a distancia se hace cada vez más eficaz y solicitada.

La educación a distancia es una modalidad que permite el acto educativo mediante diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios, en una situación en que alumnos y profesores se encuentran separados físicamente y sólo se relacionan de manera presencial ocasionalmente. Desde una perspectiva del proceso instruccional, esa modalidad permite transmitir información de carácter cognoscitivo y mensajes formativos, mediante medios no tradicionales. Es un proceso de formación autodirigido por el mismo estudiante, apoyado por el material elaborado en algún centro educativo, normalmente distante.

En esta modalidad la responsabilidad del aprendizaje recae en el alumno, que debe de organizar y planificar su tiempo para responder las exigencias del curso que sigue. Desde el punto de vista de los procesos curriculares, acredita la experiencia adquirida y los conocimientos previos del estudiante, permitiendo un aprendizaje realmente significativo. Desde la perspectiva del docente, la educación a distancia no prescinde de éste. Tampoco deja de lado la relación profesor-alumno, sólo cambia la modalidad y la frecuencia. De la función de enseñante, el docente pasa a ser un facilitador del

aprendizaje, un creador de situaciones con medios innovadores que permitan al alumno lograr los cambios de conducta y el desarrollo de las habilidades necesarias.

La educación a distancia puede resultar efectiva, como metodología, en el desarrollo de las llamadas destrezas de pensamiento, siempre que se diseñe con el propósito de promover el desarrollo del pensamiento lógico dirigido a la solución de problemas; ello exige para su medición, la elaboración y uso de evaluaciones no tradicionales.

Las características particulares de la educación a distancia tienden a trasladar el control curricular hacia la institución y su personal académico, más que hacia los estudiantes.

La separación del profesor y el alumno durante largo tiempo significa que el diálogo, la retroalimentación y la negociación que se puede dar en la educación presencial se dificultan en la enseñanza a distancia. El escaso contacto con los estudiantes lleva a las instituciones a desarrollar materiales y procedimientos curriculares muy detallados y estructurados. Los estudiantes pueden, incluso, preferir y pedir tales materiales y procedimientos por considerarlos útiles. Pero el resultado es un paquete inflexible de materiales que pueden tener poca relación con sus necesidades reales.

Las sesiones presenciales y el contacto telefónico, si bien proporcionan algún conocimiento sobre el interés y las necesidades de los alumnos, no garantizan una redistribución del poder de decisión sobre el currículum, a través del cual se ejerce el control curricular.

El análisis del currículo incluye no solo los planes de estudio, sino también las estrategias metodológicas y evaluativas.

La evaluación es el proceso riguroso y sistemático mediante el cual se logra el conocimiento, la valoración y el juzgamiento del objeto evaluado, los resultados de la misma nos permiten alimentar el proceso de toma de decisión que permite el mejoramiento de la calidad del mismo.
Se considera que desde el currículo se debe formar para la gestión autónoma del aprendizaje, a través de una acción intencionada, por ello se postula la integración en el currículo de estrategias para la formación en la autonomía del aprendizaje en contextos de educación a distancia.

2.6. La Evaluación del Currículo por Competencias

El reto de fortalecer su sistema educativo como pilar fundamental para el desarrollo, la competitividad y el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos, establece que una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad.

El uso del término competencia se ha generalizado en los medios educativos en donde ha despertado interés e inquietud sobre la precisión de su significado y su incidencia en los procesos pedagógicos. En el ámbito educativo colombiano, se conceptualiza competencia, según MEN (2010), "como una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata, entonces, de un conocimiento asimilado con propiedad, para ser aplicado en una situación determinada, de manera lo suficientemente flexible, como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes". (p. 44)

En toda esta comprensión se toma como un referente fundamental los cuatro aprendizajes y competencias esenciales para la educación del futuro, planteados en el informe Delors (1996): Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Estos aprendizajes no se adquieren de manera aislada y desvinculas del entorno; se dan desde la realidad de los sujetos.

En la escuela, el aprendizaje cobra gran importancia, pues se privilegian procesos cognitivos, sociales y personales fundamentales, que tendrán su continuidad en los posteriores grados de educación básica. Desde que el niño ingresa a la escuela, es esencial reconocer el desarrollo de las competencias como una herramienta de aprendizaje que permite un descubrimiento más significativo de la realidad y una respuesta más creativa ante las situaciones y experiencias que viven, pero debe ser una acción educativa donde se privilegie el respeto por los niños que se convierten en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

El aprendizaje a través de competencias, significa dotar a los niños de estrategias,

enseñarles a descubrir por sí mismos, permitirles la exploración, la búsqueda, la duda; todo con el fin de desarrollar procesos cognitivos que les permita comprender y apropiarse de su realidad. Es también esencial ofrecer posibilidades que les permitan expresar sus ideas, emociones y sentimientos. Estos aspectos contribuyen a su mejor relación, aprecio y valoración del entorno.

Los desarrollos cognitivos facilitan el dominio y apropiación de los conocimientos, el *saber,* o comprender información sobre la realidad o contexto natural y social. Conocer implica que las ideas, datos, hechos y nociones se relacionan, y se ponen en práctica procesos mentales como identificar, reconocer, diferenciar, clasificar, comparar, describir para comprender.

Los desarrollos sociales y afectivos contribuyen a una sana convivencia, para seleccionar el modo de comportamiento más adecuado en situaciones de interacción y decidir de forma autónoma. Este *saber convivir* se refiere al desarrollo de la personalidad de los niños en términos de la interacción con los otros, aprende valores, hábitos y actitudes que le llevan a pertenecer a un grupo.

Los aprendizajes se obtienen por medio de la experiencia en situaciones cotidianas reales y generadas, lo que supone la mediación interpersonal. En este sentido, entra en juego el *saber ser*, como la apropiación, pertinencia y autonomía del uso de sus procesos o habilidades de pensamiento que acompañan el desarrollo de una competencia, siempre mediados por los contextos culturales, institucionales y personales en que participan.

Ser competente significa poner en contexto el *saber hacer* en variadas situaciones. Está relacionado con los procedimientos, las acciones que se suceden, que posibilitan saber realizar las acciones. Según Coll (1992), los procedimientos son “determinadas y concretas formas de actuar, cuya principal característica es que no se realizan de forma desordenada o arbitraria, sino de manera sistemática y ordenada, unos pasos después de otros, y que dicha actuación se orienta hacia la consecución de una meta”. En el aprendizaje por competencias, todos los aprendizajes son básicos, solo si se dan de manera integrada y articulado el saber, saber hacer, saber convivir y saber ser. (P.85)

Entendidas desde esta perspectiva integral, las competencias hacen relación a la forma como cualquier persona usa todo su potencial y recursos personales (habilidades,

actitudes, conocimientos y experiencias), para desarrollar de una manera activa y responsable su proyecto de vida tanto personal como social.

Este propósito se obtiene mediante la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para desarrollar una vida plena; por lo tanto, son evolutivas y se deben alcanzar a lo largo de todo el proceso escolar, tanto a nivel vertical en cada una de las áreas del currículo como a nivel horizontal entre las áreas.

Esta perspectiva pedagógica y didáctica en el modelo educativo colombiano, se concretan en el currículo, a través de las prácticas didácticas y evaluativas. En el currículo se diseñan, conjugan y hacen explícitas las competencias que se desarrollarán, los contenidos, las metodologías, niveles de desempeño e interacciones que favorecen el aprendizaje y desarrollo individual y social. El currículo intenta responder a las preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, ¿cómo y cuándo evaluar?; es el medio a través del cual se evidencian los objetivos y los fines de la educación. (MEN, 2010). El currículo debe propiciar la comprensión y donde las prácticas escolares estén centradas en el desarrollo de competencias básicas para afrontar y resolver situaciones cotidianas.

Figura. 2.4. Factores que intervienen en el aprendizaje

En el currículo por competencias, lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. Este criterio obliga a las instituciones educativas a replantear lo que comúnmente han considerado como formación. Bajo esta óptica, para determinar si un individuo es competente o no lo es, deben tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que en ocasiones no tienen relación con el contexto.

El modelo curricular basado en competencias pretende enfocar los problemas que abordarán los profesionales como eje para el diseño. Se caracteriza por utilizar recursos que simulan la vida real, ofrecer una gran variedad de recursos para que los estudiantes analicen y resuelvan problemas, enfatizan el trabajo cooperativo apoyado por un tutor y abordan de manera integral un problema cada vez.

Implicaciones curriculares en la formación por competencias

La revisión de los propósitos de formación del currículo lleva necesariamente a una evaluación de la pertinencia del mismo, y se constituye en el insumo requerido para replantear la organización de los contenidos del plan de estudios, dada tradicionalmente en asignaturas o materias.

Diseñar un currículo por competencias implica construirlo sobre núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas, currículo integrado, y se trabaja sobre procesos y no sobre contenidos.

La evaluación es uno de los puntos más complejos en la formación por competencias, pues una evaluación por competencias implicaría una reforma radical del sistema educativo, implica esencialmente el cambio de una evaluación por logros a una evaluación por procesos, por lo tanto, no se evalúa un resultado sino todo el proceso de aprendizaje, en el que a su vez interfiere el contexto, la motivación, los sistemas simbólicos y el desarrollo cognitivo. Ello implica hacer un seguimiento al proceso de aprendizaje desde la motivación misma hasta la ejecución de la acción y su consecuente resultado.

La ***evaluación por procesos*** surge como una alternativa crítica ante la evaluación por

logros y por objetivos, se enmarca bajo el paradigma cualitativo en evaluación educativa. Generalmente se parte de las necesidades de los evaluados, elaborando posibles logros que serán canalizados a través de objetivos. Los resultados son la conjunción de la mayoría de los componentes del proceso, pero fundamentalmente la consecución de los logros señalados en el punto de partida del proceso. Toma en cuenta tanto al evaluador, como al evaluado y su contexto, permitiendo así, la detección de errores a tiempo, posibilitando la toma de decisiones oportunamente.

En la evaluación por procesos se da un gran valor a la evaluación formativa. Contribuye a que los profesores y alumnos puedan clarificar sus propios problemas, conocer los obstáculos más importantes y hacer más sólido y eficaz el proceso educativo, y cumple con funciones de diagnóstico, orientación y motivación referidas a los objetivos, las estrategias y los alumnos.

No obstante, en este tipo de evaluación, a veces es difícil captar y aprehender la complejidad y el dinamismo de un proceso educativo, pudiendo llegar a ser parcial e incompleta. En la realidad es difícil hacer compatibles la teoría y la práctica, dada su complejidad. Se puede caer en posiciones muy subjetivas en aras de hacerla cualitativa.

¿Cuál sería entonces el gran aporte de las competencias a los procesos de formación?

Definitivamente podría considerarse éste un modelo de formación integral en el que la respuesta al *"¿para qué?"* está siempre presente.

Un modelo que obliga a cuestionarse alrededor de la pertinencia de los procesos educativos, invita a la educación a repensar al sujeto de aprendizaje como un agente transformador de la realidad, convoca al cuerpo docente a una reflexión y los llama a adaptarse a sus estudiantes, a sus procesos intelectivos, a sus preconceptos derivados de la experiencia y a sus aptitudes; y no pretender, aun cuando pareciera más sencillo, que los estudiantes se adapten a sus docentes, pues finalmente son ellos los facilitadores.

La implementación de la formación por competencias demanda:

- ✓ Una transformación radical, más no inmediata, de todo un paradigma educativo.
- ✓ Implica cambios en la manera de hacer docencia, en la organización del sistema educativo, en la reflexión pedagógica y sobre todo de los esquemas de formación tan arraigados por la tradición.

Los procesos de formación basada en competencias son bastante nuevos y parecen surgir, principalmente en la necesidad del educando de obtener un servicio de formación para superar un resultado de evaluación y en los procesos de modernización de los sistemas de formación que ven en el movimiento de las competencias un referente muy válido para optimizar los insumos del diseño curricular y organizar el proceso de enseñanza aprendizaje entorno a la construcción de capacidades que favorezcan un desempeño exitoso.

RESUMEN

En la actualidad en función a los grandes cambios y los avances científicos permanentes, deben juzgarse los resultados obtenidos para reestructurar, adecuar o realizar los ajustes en el momento oportuno de manera racional y técnicamente coherente con la situación educativa social.

La evaluación curricular en los contextos contemporáneos de grandes cambios científicos, tecnológicos y pedagógicos cobra cada vez mayor importancia para generar y obtener logros significativos en el proceso educacional hacia un perfeccionamiento racional y científicamente válido para enfrentar los desafíos actuales y del próximo milenio de una educación altamente sostenida.

El propósito del sistema de evaluación en la República de Colombia es proporcionar cada vez más una visión general de todo el proceso educativo, instrumentando para esto cada uno de los componentes curriculares.

La aplicación de uno o más paradigmas curriculares para la evaluación del proceso educativo es un elemento que cada vez toma más fuerza ya que permite ordenar los factores históricos, filosóficos, psicológicos, sociales, económicos, políticos y

culturales, en aras de armonizar la producción, selección, organización y distribución del conocimiento.

Analizamos la evaluación en la educación a distancia ya que es una modalidad que va adquiriendo fuerzas a partir del desarrollo acelerado de las redes de comunicación. Así como los criterios a tener en cuenta a la hora de evaluar tanto los planes y programas de estudio.

Los procesos de formación basada en competencias son bastante nuevos y parecen surgir, principalmente en la necesidad del educando de obtener un servicio de formación para superar un resultado de evaluación, por eso hacemos un énfasis en el estudio de la evaluación del currículo por competencias.

ACTIVIDADES

1. ¿Por qué se dice que el currículo debe responder a las necesidades de formación del estudiante y de su medio social?

2. Realice un resumen valorativo de las principales sugerencias metodológicas en la evaluación de los centros educativos expuestos en el epígrafe 2.1 Componentes Curriculares.

3. Realizar el análisis de la estructura interna y organización del Plan de Estudios del centro educativo donde labora en el presente curso escolar.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACION

1. Señale cuáles de las siguientes afirmaciones son incorrectas.

   a. ___ El Sistema de Evaluación tiene la finalidad de proporcionar una visión parcial de todo el proceso educativo, tomando en cuenta básicamente la política educativa; el diseño curricular; los desarrollos curriculares, a los educadores y educadoras, a los/as estudiantes; la gestión educativa y el centro educativo.
   b. ___ La evaluación del educador y la educadora permitirá ponderar la

efectividad y la eficacia de sus planificaciones, y la forma en que éstas contribuyen al desarrollo del educando.

c. ___ El Paradigma Crítico o Emancipatorio tiene sus raíces en los movimientos de educación progresista, y parte del supuesto que la investigación de la práctica en situaciones curriculares, debe considerar al profesor, al estudiante, la materia objeto, y el medio.

d. ___ El currículo por competencias exige del individuo la suficiente apropiación de un conocimiento para la resolución de problemas con diversas soluciones y de manera pertinente.

e. ___La evaluación externa trata de determinar el logro académico del alumno con respecto al plan de estudio, comprende la evaluación de los elementos curriculares, organización y estructura del plan de estudio.

2. Responda Verdadero (V) o Falso (F) según corresponda.

   a. ___ El Diseño Curricular es el documento normativo y la estrategia general que orienta las prácticas educativas en las diferentes instancias del sistema.

   b. ___ En el análisis del desarrollo curricular a los y las estudiantes no se tiene en cuenta el rendimiento de los mismos en los diferentes marcos del proceso evolutivo, así como su evaluación.

   c. ___ Las características particulares de la educación a distancia tienden a trasladar el control curricular hacia los estudiantes.

   d. ___ Diseñar un currículo por competencias implica construirlo sobre núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas, currículo integrado, y se trabaja sobre procesos y no sobre contenidos.

   e. ___ En la evaluación por procesos se da un gran valor a la evaluación diagnóstica.

3. Complete los planteamientos con los términos dados.

   (Currículum, evaluación por logros, diseño curricular, perennialista, gestión educativa, centros educativos, sociales, crítico, evaluación por procesos, educación a distancia, autonomía del aprendizaje, dinámica, plan curricular)

a. El Sistema de Evaluación tiene la finalidad de proporcionar una visión general de todo el proceso educativo, tomando en cuenta básicamente la política educativa; el _____; los desarrollos curriculares, a los educadores y educadoras, a los/as estudiantes; la _____ y el centro educativo.

b. En los _____ como estructura organizativa podemos enmarcar dentro la evaluación tanto de educadores, como de estudiantes y la gestión educativa debido a que estos componentes hacen posible el funcionamiento del centro.

c. El _____ juega un papel importante en cualquier institución educativa, se ve influenciado por factores históricos, filosóficos, psicológicos, _____, económicos, políticos y culturales.

d. Los evaluadores que operan siguiendo el paradigma _____, evalúan a menudo solo como expertos externos empleados por la organización.

e. La _____ surge como una alternativa crítica ante la _____ y por objetivos, se enmarca bajo el paradigma cualitativo en evaluación educativa.

f. En el contexto de la _____ se postula a la integración en el currículo de estrategias para la formación en la _____.

g. La evaluación curricular es un proceso que se da en forma _____, sistemática y de manera deliberada desde el inicio de la elaboración del _____ para suministrar validez, confiabilidad y objetividad.

BIBLIOGRAFÍA

Aucasi Rojas, Marcelino. (2005) “Evaluación Curricular”, San Marcos, México.

Barrero González, Narciso. (2007). “Aproximación Metacognitiva a la Evaluación de la Enseñanza”. Universidad de Sevilla. España.

Cano García, Mª Elena, (2008). “La evaluación por competencias en la educación superior”. Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf. Universidad de Barcelona, España.

Coll, César (1992). Los contenidos de la reforma. Santillana, Madrid, pág. 85.

Díaz Barriga, A., (1988). “Diseño curricular y práctica docente”. CESU-UNAM-UAM Xochimilco, México

Díaz Barriga, A., (1992). “Ensayos sobre la Problemática Curricular”, Edit Trillas.S.A. México.

Díaz Barriga, A., (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa en: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html.

Eisner, E., (1976). “Cómo preparar la reforma del curriculum”, El Ateneo, Buenos Aires, Argentina.

Garcia, G (2003), Currículo y evaluación en matemáticas, Paidos, Bogotá, Colombia

Hamilton, D., (1991). “Orígenes de los términos educativos clase y curriculum”, Revista Educación, N 295, Editorial Cepumec, Madrid, España.

Hernández, F., (1993). “El curriculum”. Cuadernos de Pedagogía. No. 85 pág. 12-14, Madrid, España.

Lewy, A., (1976). "Naturaleza de la evaluación del currículo". Manual de evaluación formativa del currículo. Voluntad-UNESCO. Bogotá. Colombia.

MEN. (2013). Sistema Nacional de indicadores Educativos para los niveles de Preescolar, Básica y Media en Colombia. República de Colombia. Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. Consultado en: www.mineducacion.gov.co – planeacion@mineducacion.gov.co

MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. ISBN 958-691-290-6, Colombia, pp. 6. 11

Ministerio de Educación Nacional (1998) Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. MEN. Bogotá, pág. 89.

MEN (1994). Ley General de Educación. Ley 115 de 1994 Santafé de Bogotá, D.C.

Ruiz Iglesias, Magalys, (2008). “La Evaluación por Competencias”. Centro de Internacionalización de Competencias (CICEP) A.C. Monterrey, N.L. México.

Tyler, R. (1974). “Principios del currículo”. Editorial Troquel, Buenos Aires, Argentina.

UNIDAD III: LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

El aprendizaje es uno de los temas más difíciles y complejos, a pesar de los grandes avances en la comprensión de este fenómeno, todavía quedan enormes vacíos. Es importante tener presentes los avances hechos en las últimas décadas para establecer de la forma más sencilla posible de qué se habla en el ámbito escolar cuando se hace referencia al aprendizaje.

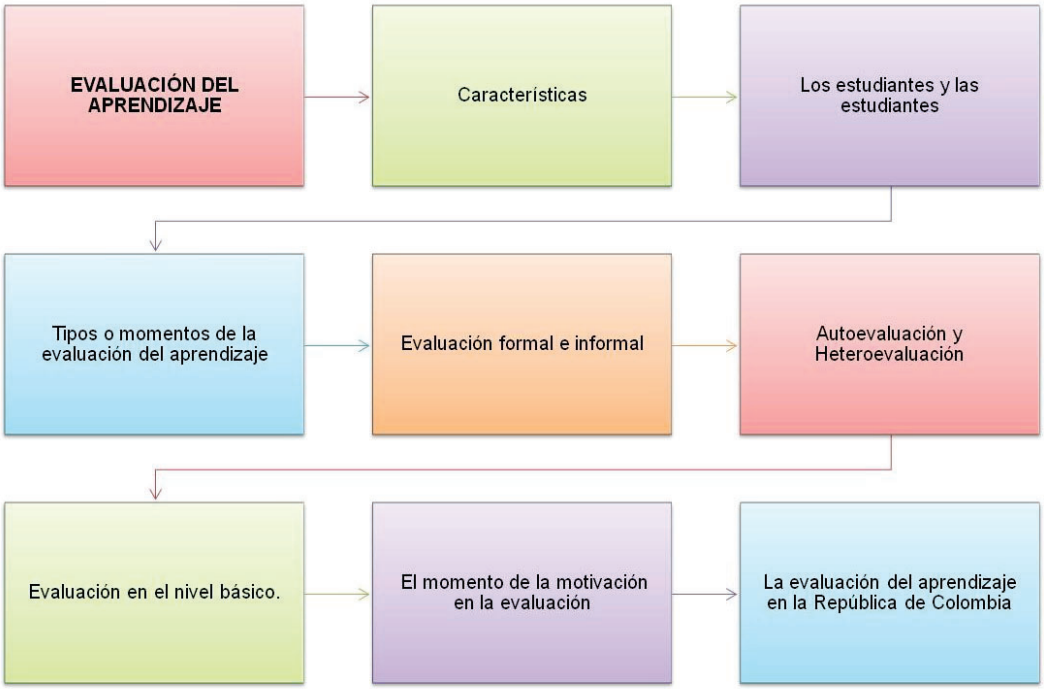
La evaluación del aprendizaje es un tema relevante dentro de la evaluación educativa pues los/las estudiantes son los máximos protagonistas de la educación en todos los países. Las características fundamentales de esta evaluación, así como los modelos y procedimientos que se emplean serán objeto de análisis. En el mismo caso encontramos los tipos de evaluación, la evaluación por competencias, la autoevaluación, la evaluación formal e informal y la evaluación en el nivel básico.

Hacemos un acápite especial para el análisis de la evaluación del aprendizaje en la República de Colombia y sus características y planes. Para la utilización efectiva del presente texto, se recomienda se apoyen en los textos de la bibliografía con el objetivo de profundizar y analizar de manera particular los temas que a continuación se exponen.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

- ✓ Objetivo 1. Caracterizar las etapas de evolución de la evaluación del aprendizaje y su significación en el proceso formativo en el nivel básico
- ✓ Objetivo 2. Desarrollar actividades de evaluación del aprendizaje donde se pongan de manifiesto sus diferentes momentos y tipos

ESQUEMA DE CONTENIDOS



REQUISITOS PREVIOS

- ✓ Deben tener conocimiento del concepto de evaluación curricular y sus particularidades en los diferentes paradigmas, saber identificar los criterios de evaluación para los diferentes componentes del currículo y valorar la importancia de la evaluación en el currículo por competencias.

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

3.1 Características

"En los procesos educativos de enseñanza y de aprendizaje, queremos conocer para actuar intencionalmente de un modo que consideramos correcto y moral e intelectualmente valioso. En la práctica docente queremos conocer, necesitamos conocer, para garantizar de un modo ecuánime el progreso continuo de quien se forma en el acceso, en la apropiación, en el beneficio y en la creación del saber, de la ciencia y de la cultura que todos compartimos como bien común históricamente construido."
Álvarez Méndez, J. M. (2004)

Evaluamos para conocer lo que los/las estudiantes aprenden, cómo lo hacen, sobre la base de qué estrategia, pero no podemos olvidar que la evaluación del aprendizaje debe estimular el conocimiento, el deseo de saber más, y esa es una de sus principales características, la evaluación enmarcada en incitar el aprendizaje. Surgen interrogantes entonces, ¿siempre la evaluación fue estimuladora? ¿Evaluamos o calificamos?

Investiguemos entonces los antecedentes de la evaluación del aprendizaje y a través de las diferentes etapas caractericemos la evaluación del aprendizaje. Los autores Pérez González y Portuondo Padrón (2001), analizan la evolución de la evaluación del aprendizaje según 4 etapas fundamentales:

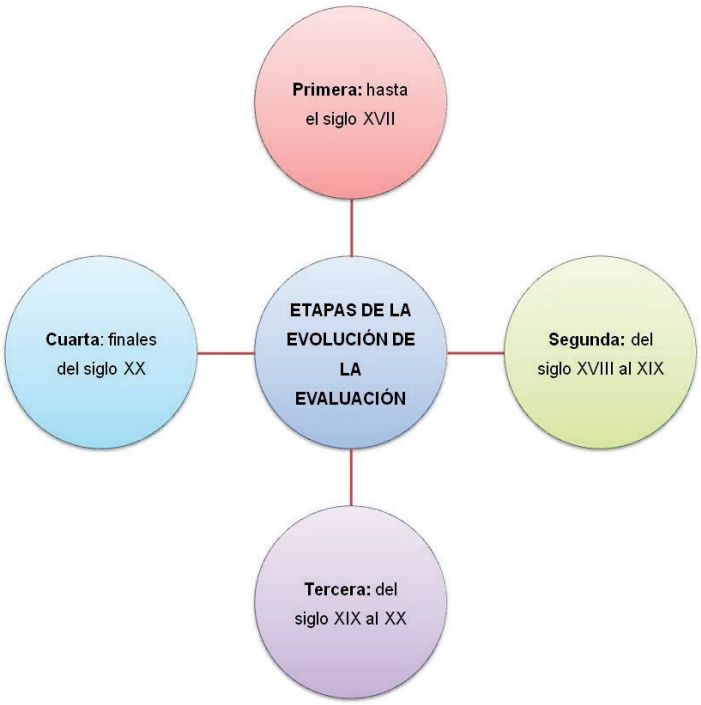


Figura. 3.1. Etapas de la Evolución de la Evaluación

Primera Etapa

En la ***primera etapa*** apareció la propiedad privada y los diferentes hechos que esta tuvo como consecuencia, entre ellos la esclavitud. Surgieron instituciones escolares a las cuales podían asistir solo los grupos dominantes. Existía en estos centros una

disciplina muy severa con castigos corporales y donde se educaba basado en el principio de la obediencia sin discusión, por tanto, la evaluación era el producto final de las acciones.

Se destacaron en esta etapa filósofos griegos como Sócrates, Platón, Aristóteles y Demócrito. Algunos de ellos aportaron ideas relevantes sobre la enseñanza. Sócrates, por ejemplo, introdujo el método socrático que planteaba que se enseñaba y a la vez se evaluaba mediante conversaciones o discusiones, incitaba a sus alumnos con preguntas y respuestas donde debían buscar la verdad. Platón, por su parte, concibió el sistema de enseñanza por edades. Tiempo después Juan Amos Comenius (1592 - 1670) le daba marcada importancia a la evaluación oral debido a que la asimilación era más sólida. Esta concepción se considera un gran aporte a la cultura universal.

Figura. 3.2. Algunas figuras de la primera etapa.

Segunda Etapa

En la ***segunda etapa*** se observa un desarrollo social y científico en las teorías de la educación. La evaluación se reflejaba en la práctica escolar, se desarrollaba mediante exámenes que respondían a exigencias y costumbres sociales. Se evidencia cuando en 1782 se elaboró en San Petersburgo un tratado de didáctica que recomendaba el interrogatorio a los alumnos delante de un gran número de invitados de la nobleza, maestros de otros grados, el clero, funcionarios y comerciantes, y donde todos podían formular preguntas. Esta práctica era de obligatorio cumplimiento.

Sin embargo, en esta etapa León Nikolaevich Tolstoi (1828-1860) abrió una escuela experimental con aportes significativos, aunque, como una deficiencia, observamos el principio de caja negra, donde no interesaba el proceso de asimilación de los estudiantes, solo la entrada y la salida.

En esta etapa se destacan figuras importantes como Meyer, Dearbom, Foster; que investigaron las calificaciones y los juicios emitidos por los maestros sobre los alumnos. Analicemos, además, en este caso al Dr. J.M. Rice, superintendente de escuelas de Baltimore en 1894, que trató de estudiar los problemas de la educación a través de métodos de medición empleados en otros sectores. Aunque fue criticado por varios investigadores, algunos autores consideran que "pudiera ser este el primer paso en las prácticas del examen por medio de test". (Pérez González y Portuondo Padrón, 2001)
Félix Varela (1788-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862), Enrique José Varona (1849-1933), y José Martí Pérez (1858-1895) son algunos ejemplos de pedagogos cubanos que abogaban por la vinculación de la práctica educativa con la vida, en contra de la enseñanza memorística y a favor de que la evaluación del aprendizaje fuese productiva.

Felix Varela planteaba: ***"****que el alumno observe, interrogue y juzgue****"*** (Varela y Morales, Félix, 1988). José de la Luz y Caballero por su parte, expresaba: ***"****no se concurre a los establecimientos a aprender todo lo aprendible, sino muy singularmente, para aprender a estudiar"* (CEPES, 1995).

*"Estas ideas de Varela y de la Luz y Caballero conducen a pensar que la enseñanza está más allá de lo cognitivo, que esta debe llegar a lo metacognitivo pues es el proceso que los alumnos deben dominar, más que reproducir conocimientos, por tanto, la evaluación del aprendizaje debe ir a lo productivo y no a lo reproductivo****."*** (Pérez González y Portuondo Padrón, 2001)

Enrique José Varona planteaba que: ***"****enseñar a trabajar es la tarea del maestro. A trabajar con las manos, con los oídos, con los ojos y después sobre todo en la inteligencia". "Las Universidades no son teatros donde se declama, sino talleres donde se trabaja"* (Varona, Enrique José s/a). Por último, Martí, expresaba: *"que no hay mejor sistema de educación que aquel que prepara al niño a aprender por sí. Asegúrese a cada hombre el ejercicio de sí propio"* (Ramos Díaz, Jesús, 1985), *"jóvenes que se arrimen al maestro, discutan al maestro, al texto, al libro de consulta, tienen cierto espíritu volteriano que hace bien, rechazan la magistral imposición, lo que también es bueno, anhelan saber para creer, anhelan la verdad por la experiencia, manera de ser sólidos los talentos, las virtudes, enérgicos los caracteres****"*** (Martí y Pérez, José, 1953).

Con respecto a los maestros Martí expresó algo muy importante: *"el sistema no puede disimularse, y por el examen se ve si el maestro es de ronzal y porrillo, que lleva del narigón a las pobres criaturas, o si es padre de hombres, que goza en sacar vuelo a las alas del alma"* (Martí y Pérez, José, 1893).

Podemos concluir que esta etapa tuvo un florecimiento dentro de sus pensadores que revolucionaron a las costumbristas y tradicionales políticas educativas en las que se veía enmarcada la posición del proceso de enseñanza aprendizaje y particularmente la evaluación del aprendizaje.

Tercera Etapa

La ***tercera etapa*** trae consigo la Revolución Científico Técnica y con ella el crecimiento de las teorías pedagógicas. Surge la Teoría Genética de Jean Piaget, que critica los exámenes tradicionales alegando que fomentan la memorización y que no se preocupan por la formación de la inteligencia y de los buenos métodos de trabajo en los estudiantes.

Walter J. Gifford en 1946 analiza la necesidad de la apreciación día a día del trabajo de los estudiantes sobre la práctica de calificar a intervalos. En esta época la escuela socio-cultural fundada por L.S Vigotski, A.N Leontiev y P. Ya Galperin defendía la idea de que la evaluación debía dirigirse a determinar el nivel de desarrollo potencial y real de los/las estudiantes, sin alejamiento entre profesores y estudiantes para diagnosticar el potencial de aprendizaje o la zona de desarrollo próximo. Vigotski definió la zona de desarrollo próximo como la distancia entre "el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas" y el nivel más elevado de *"desarrollo potencial y tal como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con iguales más capaces"* (Vigostky, 1956). El aspecto más significativo de esta concepción es la consideración del principio de caja blanca, de manera que podemos analizar el proceso de enseñanza aprendizaje para la realización de la evaluación del aprendizaje.

En esta etapa surgen los primeros modelos de evaluación entre los que se encuentran R. Tayler (1974) que planteaba la evaluación del aprendizaje por objetivos, o sea, que la evaluación sería una comparación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes

con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza y Cronbach que presentaba un modelo de evaluación del aprendizaje basado en la búsqueda de información sobre el desarrollo de los estudiantes, sin tener en cuenta los objetivos. Este modelo fue perfeccionado después, al focalizar las necesidades de los implicados dirigiéndolo al proceso y no a los resultados. (Hernández, 1993)

Luego de varios modelos sugeridos por diversos investigadores como Parlett y Hamilton (1991); Stake (Martín, (1995); Eisner, (1976) y Escudero Muñoz (CIEES, 1993). En 1992 Gimeno Sacristán analiza que el alumno se prepara para una evaluación solo cuando esta estaba centrada en medir el cumplimiento del objetivo. Existe sin embargo una teoría más acertada, la de Vigotsky (1956) que formula que la evaluación del aprendizaje de medir qué le falta al estudiante para cumplir el objetivo.

Cuarta Etapa

En la ***cuarta etapa*** continúa la utilización de los exámenes reproductivos según el criterio del profesor, los estudiantes, por tanto, estudian solo para exámenes de manera tal que, *"esta actitud constituye una condena de los sistemas de evaluación del aprendizaje".* (Bernard, Ruth, 1974)

En esta etapa se destaca la teoría de P. Ya Galperin, en la que describe el tránsito del control externo al interno y su relación con el acto de atención del sujeto del aprendizaje. Aborda la motivación, los tipos de orientación y la asimilación consciente.

Todavía existen variados criterios sobre la evaluación del aprendizaje, algunos a favor de los exámenes finales, por objetivos o a libro abierto. La evaluación debe estar dirigida al estudiante, a analizar qué y cómo se ha desarrollado, siendo entonces la evaluación del aprendizaje la conclusión del proceso de enseñanza aprendizaje.
Luego de recorrer estas etapas llegamos a la conclusión de que, aunque varios investigadores y pedagogos a lo largo de la historia han debatido y expresado sus visiones tanto teórica como prácticamente de cómo debería ser una evaluación del aprendizaje, aun no se ha llegado a un entendimiento común. Por tanto, en este texto expresamos la necesidad de que la evaluación del aprendizaje debe ser incitadora, estimuladora y contribuir a fomentar la necesidad de la adquisición de nuevos conocimientos por parte del estudiante.

Sobre calificación

Existe una polémica dentro de la evaluación del aprendizaje y es la relacionada con la calificación, al inicio de esta unidad se formuló una interrogante: ¿evaluamos o calificamos? La calificación es *"el juicio con que culmina el análisis de los logros del aprendizaje propuestos en una etapa determinada del desarrollo del proceso docente educativo. Juicio que necesariamente acota y selecciona la realidad evaluada."* (González Pérez, 2004). Se expresa según escalas y categorías y orienta procedimientos de calificación que en el tema de la evaluación del aprendizaje constituyen uno de los temas más polémicos.

Entonces cabe preguntar ¿Cómo calificamos el aprendizaje? Algunos autores solucionan el interrogante con las evaluaciones cualitativas o cuantitativas, pero ¿Cuál utilizar? La mayoría de los métodos o procedimientos de calificación han enfrentado críticas relacionadas con la falta de validez y confiabilidad. En ocasiones tratamos de utilizar las calificaciones según las escalas numéricas con el objetivo de establecer comparaciones y analizar promedios, olvidando que estas pueden acarrear falta de objetividad, lo que supone imprecisiones en estos análisis.

"Muchos profesores ven en la calificación que se expresa en forma numérica una medición cuantitativa del aprendizaje, y suponen con esto, mayor objetividad. En este caso los números no tienen un valor cuantitativo sino de orden, lo que significa que a la calificación le antecede un análisis cualitativo." (Pérez González y Portuondo Padrón, 2001)

Figura. 3.3. Calificación.

Se analiza la calificación de acuerdo a dos vertientes: calificaciones referidas a normas y calificaciones referidas a criterios, y aunque ambas se critican, en la actualidad la última es la de mayor aceptación. Es importante señalar que se debe evitar la comparación entre estudiantes, y si realizar comparaciones con respecto a los objetivos. Cuando comparamos estudiantes olvidamos apreciar el cumplimiento de los objetivos propuestos, aunque se debe tener cuidado en la concepción de objetivos que en realidad expresen el conocimiento a adquirir.

Evaluación de referencia normativa y evaluación de referencia criterial.

Estas tipologías, normativa y criterial, parten de los enfoques tradicionales y alternativos analizados. La evaluación más utilizada y conocida es la evaluación de referencia normativa. La norma es establecida por los resultados de los propios estudiantes a partir de comparaciones. Se pueden utilizar grupos normativos agrupados por grado, edad, nivel, genero, clases social, etc.

Cuando hablamos de las pruebas diseñadas según la referencia normativa observamos que el objetivo es medir lo que el estudiantado conoce acerca de un contenido de acuerdo a un período determinado, aunque presenta una dificultad o desventaja y es que no mide lo que saben de manera absoluta. Aplicar pruebas basadas en esta referencia trae consigo algunas consecuencias:

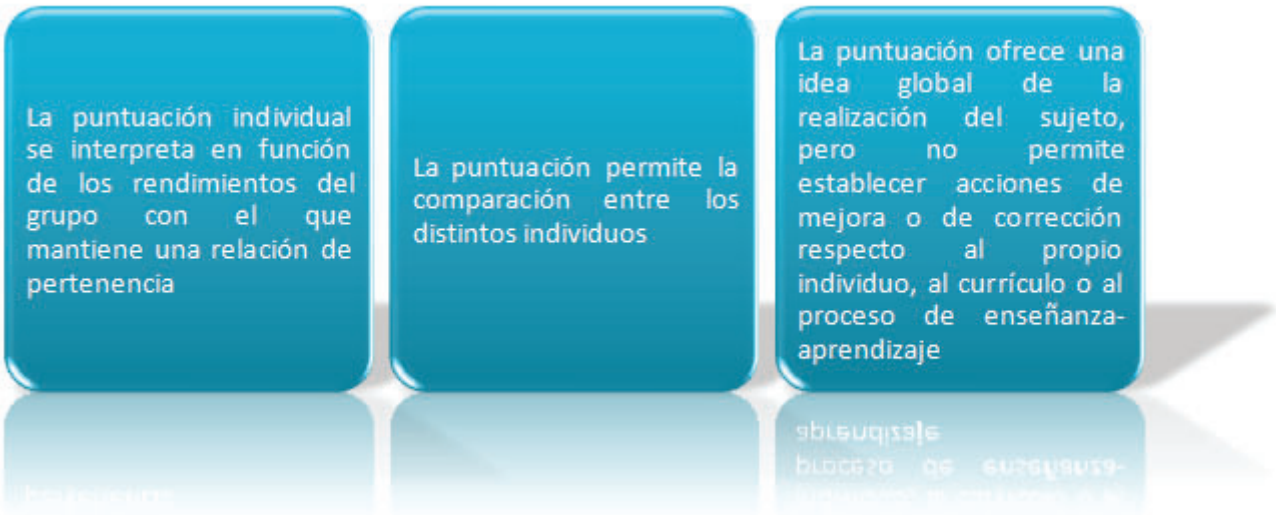


Figura. 3.4. Consecuencias de aplicar evaluación de referencia normativa.

En el caso de la evaluación de referencia criterial está diseñada de manera tal que permita informar acerca de la calidad del estudiante o la habilidad que demuestre en relación con algún criterio previamente establecido o definido.

Las pruebas diseñadas de acuerdo a esta referencia permiten establecer un nivel de logro por alumno de acuerdo a un objetivo determinado y posibilitan conocer lo que las habilidades de un alumno a partir de un contenido. Se enfoca en una evaluación a lo largo del tiempo y no en un momento específico como la normativa. Las características más significativas de la evaluación de referencia criterial son:

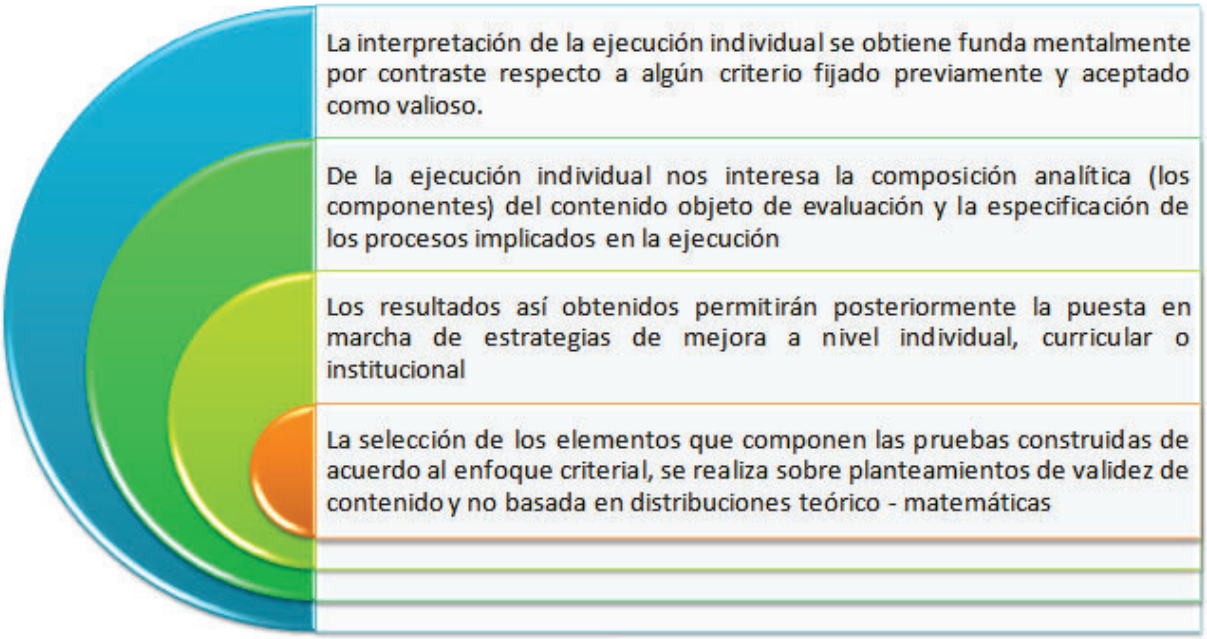


Figura. 3.5. Características de la evaluación de referencia criterial.

3.2 Los estudiantes y las estudiantes.

Muchos autores aprecian la necesidad de involucrar a los/las estudiantes en el ejercicio de la evaluación de manera tal que el estudiante reflexione qué aprendió, cómo aprendió e influya en su aprendizaje creando herramientas propias para aprender. Entonces ¿Cómo evaluamos a los/las estudiantes? Existen ***modelos de evaluación del aprendizaje*** de los/las estudiantes que se enmarcan en evaluación tradicional y evaluación alternativa que presentan características particulares.

CARACTERÍSTICAS DE LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	
TRADICIONAL	**ALTERNATIVA**
Muestras: pruebas de elección múltiple, de emparejamiento, de verdadero o falso, de ordenamiento, de completar, etc.	Muestras: experimentos de los alumnos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.
Juicio evaluativo basado en la recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones.	Juicio evaluativo basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio profesional.
Focalizada fundamentalmente sobre la puntuación del alumno en comparación con la puntuación de los otros alumnos.	Focaliza la evaluación de manera individualizada sobre el alum no a la luz de sus propios aprendizajes.
Permite al evaluador presentar el conocimiento del alumno mediante una puntuación.	Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo.
La evaluación tiende a ser generalizable.	La evaluación tiende a ser idiosincrásica.
Provee la información evaluativa de tal forma que inhibe la acción curricular o instruccional.	Provee información evaluativa de manera que facilita la acción curricular.
Coloca la evaluación bajo la decisión del profesor u otra fuerza externa.	Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.

Tabla. 3.1 Características de los Modelos de Evaluación del Aprendizaje [1].

Pasos del Proceso Evolutivo:

Para evaluar, independientemente del modelo de evaluación debemos seguir un proceso de evaluación dado fundamentalmente por ocho pasos imprescindibles.

[1] Elaborada a partir de la información de Mateo, J. A. (2000).

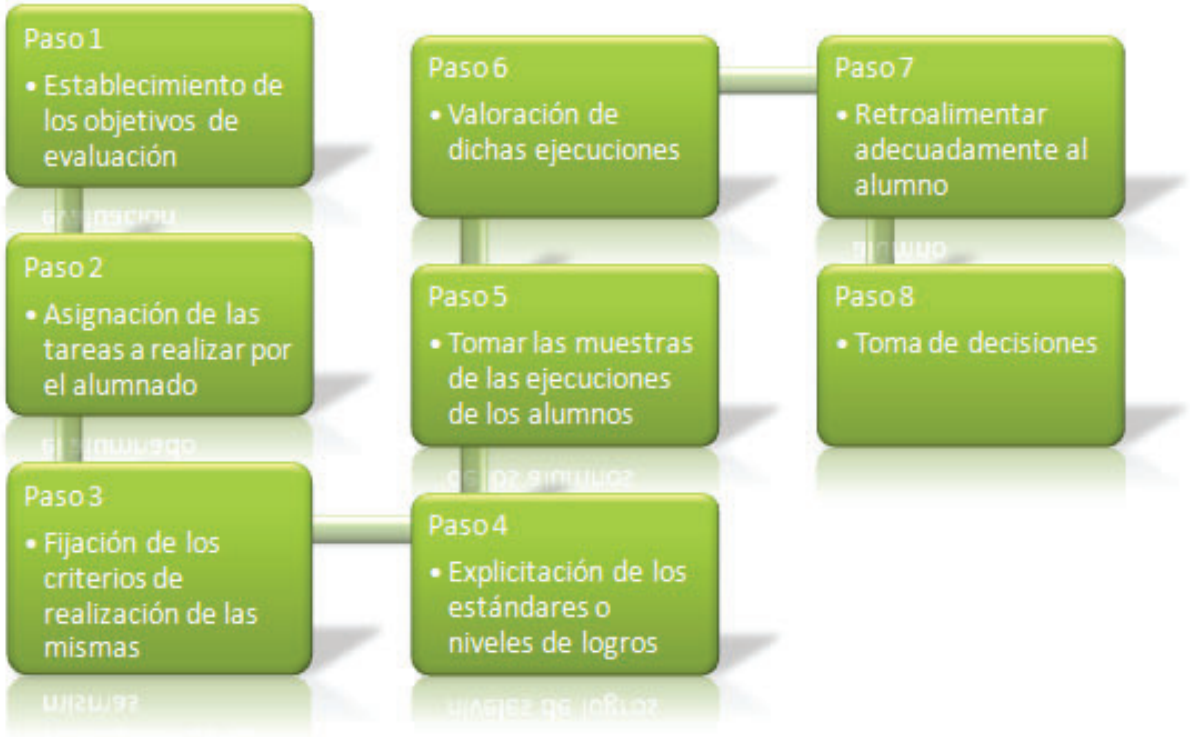


Figura. 3.6. Pasos del Proceso Evolutivo.[2]

Paso 1. Establecimiento de los objetivos de evaluación

Es necesario analizar sobre qué bases se va a evaluar y qué conocimientos debemos tener en cuenta.

Paso 2. Asignación de las tareas a realizar por el alumnado

En este punto existen varios criterios y es donde el proceso se distancia más en dependencia del modelo que se siga o los objetivos que persiga la evaluación del aprendizaje.

Paso 3. Fijación de los criterios de realización de las mismas

Este paso permite al evaluador conocer donde encontrará la información que arrojan las tareas.

[2] Elaborado a partir de la información de Mateo, J. A. (2000).

Paso 4. Explicitación de los estándares o niveles de logros

Analizamos en este punto si la tarea cumple o no con los niveles de logro preestablecidos, aunque es importante aclarar que debemos tener un alto nivel de objetividad en este punto para determinar si en realidad los estándares o niveles de logro cumplen con los objetivos propuestos.

Paso 5. Tomar las muestras de las ejecuciones de los alumnos

En este punto es necesario aclarar que deben seleccionarse procedimientos adecuados para recoger la información pertinente de manera que esta tenga la calidad requerida.

Paso 6. Valoración de dichas ejecuciones

Asignamos valores a la información recibida, o sea, es el momento de la evaluación y depende de referentes para la comparación.

Paso 7. Retroalimentar adecuadamente al alumno

Debemos realizar una retroalimentación formativa de manera tal que los/las estudiantes reflexionen en cuanto a lo que han aprendido y tomen conciencia de su estado.

Paso 8. Toma de decisiones

La retroalimentación conlleva a una toma de decisiones a partir de las valoraciones realizadas. Este aspecto es muy utilizado en las instituciones educacionales, pero es necesario aclarar que las decisiones deben ser firmes, formativas y de reflexión del alumno, no es cuestión de números y consecuencias.

Procedimientos de Evaluación del Aprendizaje

Debido a que hemos analizado dos modelos de evaluación del aprendizaje es necesario continuar por esa línea y presentar los procedimientos de evaluación para cada uno de estos modelos, así como, uno particular donde encontraremos los procedimientos que podríamos clasificar como mixtos.

Figura. 3.7 Procedimientos de Evaluación del Aprendizaje[3] .

Procedimientos tradicionales de evaluación del aprendizaje: Pruebas objetivas

Las pruebas objetivas están compuestas por un conjunto de preguntas que requieren por parte del alumno una respuesta breve, que puede seleccionarse de una serie de alternativas dadas.

A este tipo de pruebas se le denomina objetivas porque precisamente cumplen con determinado objetivo propuesto, no significa que sean más objetivas desde el punto de vista de valoración del rendimiento del alumno. A la hora de elaborar estas pruebas es necesario considerar un conjunto de elementos importantes como la selección de los contenidos, la redacción de las preguntas o ítems, la corrección, puntuación y presentación de la prueba.

Es importante analizar muy bien qué ítems seleccionar para determinado contenido, pues existen varios tipos de ítems: de selección simple, de selección múltiple, de selección de la mejor respuesta, de la respuesta incorrecta, de base común, de ordenamiento, de identificación de gráficos y localización en mapas, de verdadero o falso, de emparejamiento y de problemas científico-matemáticos.

Muchos autores desde el inicio de la utilización de estas pruebas las han criticado

[3] Elaborado a partir de la información de Mateo, J. A. (2000).

debido fundamentalmente a su artificialidad, pues favorece la memorización; selección versus construcción, al reforzar el conocimiento selectivo en lugar de la generación de conocimiento; adivinación y copia, debido a que puede funcionar el azar para la respuesta correcta. Sin embargo, las pruebas objetivas también presentan ventajas que justifican su utilización y es que es de fácil aplicación y corrección, facilita el análisis de la información sobre los/las estudiantes y el logro de los objetivos.

Procedimientos mixtos de evaluación del aprendizaje: Pruebas libres escritas

Las pruebas libres escritas tienen como ventaja la adaptación cualquier objetivo de aprendizaje por lo que es una modalidad muy popular. Estas pruebas siguen algunas normas básicas de elaboración:

Especificación* y *referenciación de los contenidos: establece contenidos y competencias de acuerdo a los objetivos propuestos.

Elaboración de las instrucciones: las instrucciones deben ser bien claras y deben referirse a la presentación y orientación de las preguntas de acuerdo al tipo de respuesta que se espera.

Dificultades atribuibles: presenta dos dificultades importantes, una es que cubre un espacio pequeño dentro del dominio del conocimiento por lo que se recomienda que se utilice como complemento de otro procedimiento de evaluación. Su segunda dificultad es la indefinición de las tareas de las preguntas por lo que estas últimas deben ser bien detalladas y explícitas.

Respuesta pilotada: es necesario que antes de la realización de la prueba se estudien las posibles respuestas de manera que reflexionemos en cuanto a la calidad de las preguntas.

Respuestas breves: es recomendable que las preguntas sean de respuestas breves, aunque algunos consideran que es mejor pocas preguntas de respuestas amplias que muchas preguntas de respuestas breves. Este aspecto puede valorarse en

dependencia de los objetivos y el contenido, aun así, recomendamos pruebas con más preguntas de respuestas breves.

***Tareas definidas**:* en las pruebas debe definirse lo que se le pide al alumno tanto como sea posible.

***Preguntas opcionales**:* las preguntas opcionales no son recomendables debido a que pueden causar dispersión, sin embargo, cuando se han impartido variados contenidos formativos diferenciados permiten mostrar las habilidades adquiridas.

***Criterios de corrección**:* para la corrección de la prueba deben analizarse los criterios en base a la actividad de la respuesta pilotada, estudiando el recorrido de las respuestas para la asignación de pesos.

Procedimientos mixtos de evaluación del aprendizaje: Pruebas libres orales

Las pruebas libres orales consisten en una plática entre el examinado y el examinador, donde se comprueba el dominio de conocimientos y habilidades o competencias.
Estas pruebas se utilizan muy poco por cuestiones relacionadas con el tiempo, pero son muy valiosas. Se pueden aplicar las actividades descritas en las Pruebas libres escritas.

Procedimientos alternativos de evaluación del aprendizaje: El Portafolio.

El portafolios consiste en una recopilación de trabajos de los/las estudiantes, que aportan informaciones acerca de sus conocimientos y acciones. En el portafolio se van acumulando evidencias escritas del trabajo del alumno, de su pensamiento y sentimientos casi siempre a lo largo del curso académico, de manera que tanto profesores, como padres, incluso el propio estudiante puede analizar el crecimiento intelectual del alumno en un período determinado. El portafolio es el procedimiento más utilizado dentro de la evaluación alternativa.

Procedimientos alternativos de evaluación del aprendizaje: Otros

Pueden existir tantos procedimientos de evaluación alternativa como creatividad tenga el evaluador, es bien difícil enumerarlas, pero existen algunas importantes como la aplicación de prácticas reales, desarrollo de proyectos, de simulaciones, solución de problemas, estudios de casos, generación de debates, etc.

La idea de procedimientos alternativos es precisamente salir del marco de las evaluaciones tradicionales y explorar nuevas áreas en función del desarrollo tanto del alumnado como del profesorado, es por ello que es tan importante incluir al estudiante en el proceso de evaluación del aprendizaje.

Evaluación por Competencias

La evaluación por competencias es ***"el proceso mediante el cual se recopilan evidencias y se realiza un juicio o dictamen de esas evidencias teniendo en cuenta criterios preestablecidos, para dar finalmente una retroalimentación que busque mejorar la idoneidad."*** (Tobón, S., 2006). Las competencias son capacidades que poseen las personas que se pueden desarrollar a través del componente social, por tanto, la evaluación por competencias es una herramienta valiosa en la formación de personas con un sentido propio de su accionar. Constituye un proceso de retroalimentación a partir del análisis del desempeño de los/las estudiantes en determinadas situaciones.

Las competencias viabilizan la formación de estudiantes reflexivos, que puedan relacionar la teoría con la práctica buscando eficiencia en las soluciones a determinadas situaciones planteadas. Para elaborar diseños por competencias es necesario analizar tres de sus características fundamentales.

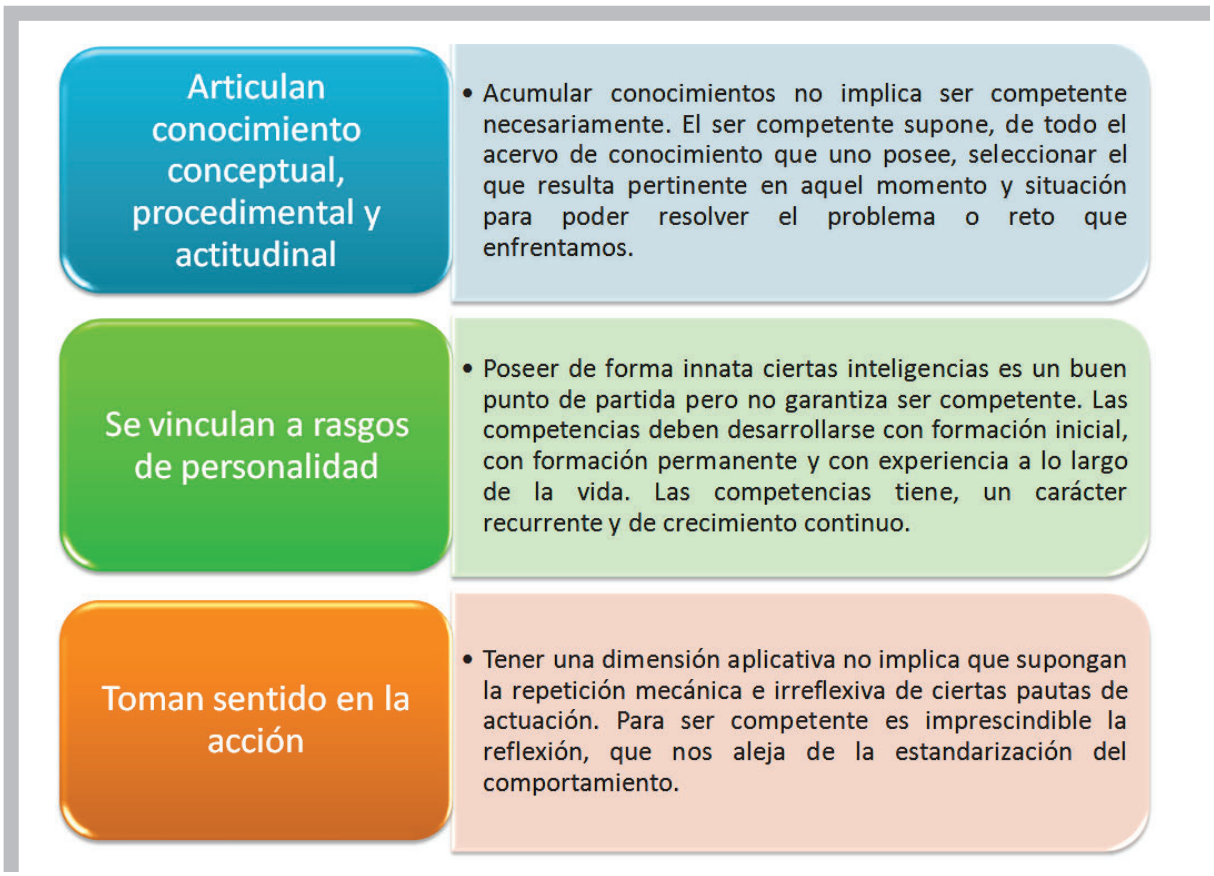


Figura. 3.8. Características de las Competencias.[4]

Luego de analizar las características de las competencias estudiemos entonces las particularidades de la evaluación basada en competencias. Se pueden señalar tres características fundamentales: continua, sistemática y basada en evidencias. (Ruiz Iglesias, 2008). **Continua** implica que la evaluación ha de ser una experiencia de aprendizaje. Se considera formativa porque el alumno conoce de antemano qué se espera de él y tiene elementos personales y objetivos para contrastar con el desempeño esperado. **Sistemática** indica que el proceso de planificación sea estandarizado, que comprenda tareas diversas, aunque íntimamente ligadas entre sí. Finalmente siguiendo la característica de que sea **basada en evidencias** asumimos que estas son un aporte que debe hacer el alumno en función de un criterio de verdad.

3.3. Tipos o momentos de la evaluación del aprendizaje

La evaluación puede dividirse o tipificarse debido a que es un proceso que varía en

[4] Elaborado a partir de (Cano García, Mª Elena, 2008).

dependencia de las diferentes situaciones educativas, del momento en que se aplica, de los objetivos que se proponen, de a quienes se le aplica, entre otros aspectos. Muchos autores enmarcan estas tipologías en tres grandes categorías:

La **Evaluación Diagnóstica**, que se realiza para determinar el nivel de aptitud previo al proceso educativo. Determina las características del alumno, con el objetivo de clasificarlo en un nivel de partida en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La **Evaluación Formativa**, que se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje y tiene por objetivo informar de los logros obtenidos, y advertir dónde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje. Aporta una retroalimentación permanente al desarrollo del programa educativo.

La **Evaluación Sumativa**, que tiene la estructura de un balance, realizada después de un período de aprendizaje en la finalización de un programa o curso. Sus objetivos son calificar en función de un rendimiento y determinar e informar sobre el nivel alcanzado.

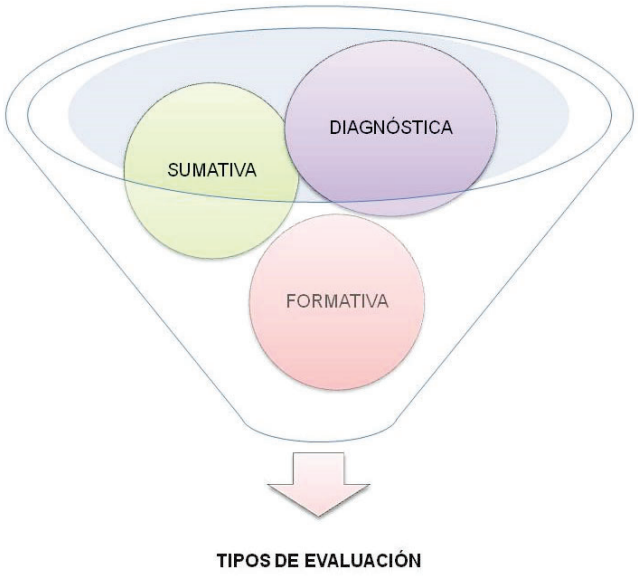


Figura. 3.9. Relación entre los tipos de evaluación.

3.3.1 Diagnóstica o de entrada

Esta evaluación mide el nivel de conocimientos que presenta un estudiante al entrar en un centro docente o en un curso académico o al inicio de determinada asignatura, es por ello que también se le denomina de entrada.

Este tipo de evaluación posibilita la comparación de los resultados de los/las estudiantes de varios años y en función de esto conformar los objetivos o variaciones que debe estructurar un profesor, o sea, influye en la planificación que este debe realizar al inicio de un curso escolar, o de impartir una asignatura o posibilita simplemente analizar si debe atender de manera especial a determinados estudiantes. Los resultados de estas evaluaciones pueden publicarse o no, ello varía de la decisión que se tome en el colectivo de profesores de la institución.

3.3.2 Formativa o de proceso.

"La evaluación durante el proceso de aprendizaje o formativa es un término que fue introducido en el año 1967 por M. Scriven para referirse a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos." (Jorba, J., Sanmartí, N., 2000).

Este tipo de evaluación permite motivar al estudiante a través de las actividades que se le propongan. Presenta como finalidad regular el proceso de enseñanza aprendizaje de manera que responda a las características de los/las estudiantes. A través de ella se identifican los puntos débiles de este proceso. Se focaliza en comprender las respuestas del estudiantado a partir de las tareas o actividades que se le proponen, logrando así la obtención de información en cuanto a las estrategias que utiliza un alumno para llegar a determinado resultado.

Los errores también son fuente de obtención de información, pues al analizar los tipos de dificultades se pueden seleccionar mecanismos para ayudar al estudiante a superar esos errores. Además, refuerza el aprendizaje al recalcar aquellos aspectos en los que se han obtenido éxitos, convirtiéndose en un instrumento indispensable en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Resumimos entonces que la evaluación formativa posibilita una retroalimentación con el estudiante debido a que funciona tanto como regulador de los mecanismos y procedimientos empleados, así como, censor crítico tanto de las dificultades como de los éxitos obtenidos por el alumnado.

3.3.3 Acumulativa o de resultados

"Las formas tradicionales de evaluación, con un enfoque más sumativo, están muy relacionadas con las teorías conductistas del aprendizaje, es decir, en este tipo de evaluación sólo interesan los estados inicial y final. El estado inicial comprende aquello que se enseña, los contenidos ofrecidos por el profesor, que corresponderían a los estímulos; y el estado final correspondería a los resultados de la evaluación o las respuestas a los estímulos." (Córdoba Gómez, 2006).

En este tipo de evaluación el proceso de obtención de conocimientos carece de importancia, de manera tal que obvia el razonamiento o cómo se llega a él. Con ello la reflexión de los docentes pasa a un segundo plano y solo interesa que el alumno conozca unos temas.

La evaluación acumulativa, sumativa o de resultados recomendamos aplicarla junto a otras evaluaciones porque por sí misma carece de información de relevancia para el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje debido a que no lo tiene en cuenta, y puede perderse en la obtención de conocimientos memorísticos sin una base para el razonamiento y la reflexión.

3.4. Evaluación formal e informal

Es importante que se utilicen vías formales e informales de evaluación. La evaluación informal está basada en las habilidades y preferencias de los/las estudiantes. Este tipo de evaluación involucra a todas las personas que se relacionan con los/las estudiantes en cualquier ámbito, dígase los espacios tanto de deporte como de recreación, debido a que en cada una de estas áreas los/las estudiantes expresan diferentes necesidades, características y aficiones.

[4] Elaborado a partir de (Cano García, Mª Elena, 2008).

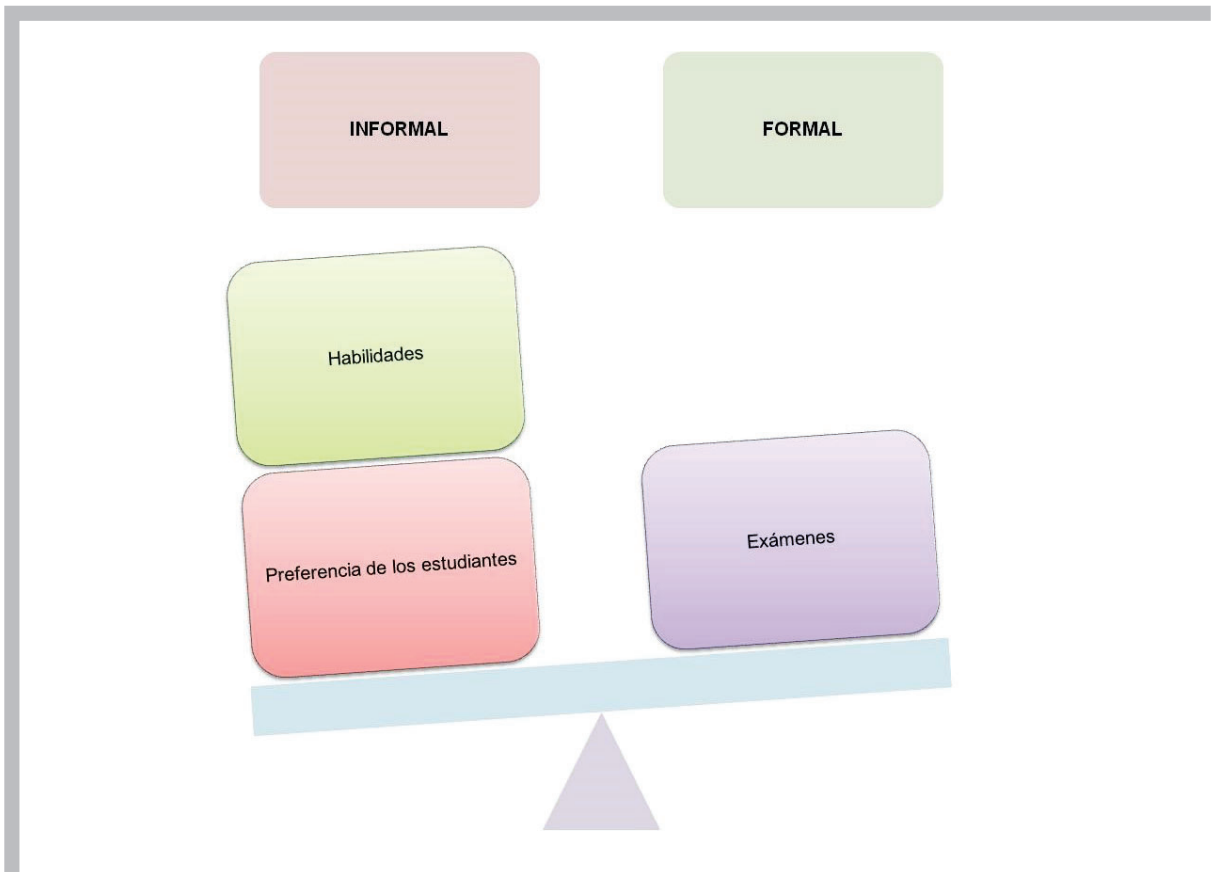


Figura. 3.10. Relación entre Evaluación Formal e Informal.

La evaluación formal la podemos considerar como *"los exámenes que se aplican bajo condiciones que aseguran la evaluación, del desempeño individual en cualquier área"*. (Harris, M., McCann, P, 1994) Este tipo de evaluación en ocasiones es considerado no adecuado pues genera temor en estudiantes a la hora de enfrentarse a un examen, lo que implica que quizás no se obtenga toda la información de resultado del proceso de enseñanza aprendizaje, entorpeciendo la retroalimentación.

La vía informal de evaluación es muy efectiva a la hora de retroalimentarse del proceso educativo, pues motiva, estimula y dinamiza. Evita los registros de notas de cada actividad evaluativa y permite que profesores y estudiantes busquen la información que estimen resaltar de manera que la evaluación no se convierta solo en la suma de notas.

Las evaluaciones informales pueden ser muy diversas, se observa a partir de la obtención de información en la relación profesor estudiante, en tareas o actividades

extraclases. *"En definitiva, no resulta imprescindible estar constantemente elaborando tareas evaluativas (pruebas de cualquier tipo) especialmente concebidas a tal fin, en tanto el propio proceso debe proporcionar información para la evaluación."* (González Pérez, 2004).

Principios para realizar evaluación no formal [5]:

- ✓ **Constructivamente** (enfocado en los logros).
  - Permitirles a los estudiantes demostrar lo que ellos pueden hacer y no lo que no pueden hacer.
- ✓ **Confiablemente**.
  - Los procedimientos de evaluación deben ser los mismos para todos los estudiantes y deben arrojar resultados similares.
  - Se deben establecer criterios claros.
- ✓ **Con validez.**
  - Asegurarse de que estamos evaluando lo que queremos evaluar y nada más.
- ✓ **Prácticamente.**
  - Que no consuma mucho tiempo.
- ✓ **Responsablemente.**
  - Debemos ser capaces de mostrar el avance de nuestros estudiantes de una manera clara y tener a la mano las razones por las cuales estamos evaluando de la forma en que lo hacemos.

Aplicando los principios se utilizan instrumentos para reunir la información que permiten establecer criterios y diseñar la evaluación no formal.

3.5 Autoevaluación y Heteroevaluación

De acuerdo a quién realiza la evaluación podemos encontrar la evaluación del estudiante o autoevaluación, el grupo o evaluación grupal, y la evaluación por parte del profesor. Esta última es una de las más utilizadas, aunque no por ello las otras dejan de ser valiosas.

[5] Elaborado a partir de Harris, M., McCann, P. (1994)

La autoevaluación permite llegar a la reflexión de acuerdo a lo que se evalúe. Permite que conozcamos en qué medida estamos atendiendo a la adquisición de conocimientos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, si los mecanismos utilizados responden, o en qué tema es necesario recalcar o aplicar alguna estrategia de aprendizaje.

Otros autores plantean que la autoevaluación constituye uno de los eslabones del proceso de evaluación. Analicemos entonces esto eslabones y la relación que existe entre ellos.

Figura. 3.11. Relación entre Heteroevaluación, Coevaluación y Autoevaluación.

La **heteroevaluación** constituye o representa una mirada a los sujetos que participan en el proceso, incluye profesor y estudiantes de manera individual. Es la evaluación que hace el profesor a los estudiantes y la que hace cada estudiante al profesor y a los demás estudiantes desde un particular patrón de resultados. En cuanto al patrón de resultados del profesor podemos analizar el cumplimiento de las expectativas propuestas. Para los estudiantes el patrón de resultados podría ser lo que ha adquirido hasta ese momento a partir del contenido y los objetivos.

Podemos analizar el carácter individual que presenta este tipo de evaluación debido a que, como se ha mencionado, se realiza de acuerdo a un determinado y particular patrón de resultados que sigue un conjunto de juicios personales. Es importante destacar que cada sujeto debe primero autoevaluarse para poder conformar su patrón de resultados.

Este tipo de evaluación puede limitar la adquisición del conocimiento por el estudiantado pues evalúa el profesor de manera individualista, que puede convertirse en una evaluación rígida pues esta comprueba contra sus objetivos y no con el resto del grupo, sin análisis conjunto de objetivos limitando el carácter participativo del proceso. Existe aquí mayormente una evaluación externa que puede representar la influencia de otras opiniones.

Figura. 3.12. Patrón de Resultados.

*"La **coevaluación** se manifiesta centrada en la interacción entre los sujetos que participan en el proceso, en la negociación de profesor y estudiantes y de los estudiantes entre ellos y con el primero."* (Milán Licea, 2001).

En este caso nos referimos a la evaluación que puede emitir un sujeto al evaluar al resto de un grupo o como el grupo evalúa de manera tal que existe una socialización del patrón de resultados. Se comparten experiencias y se crean a partir del grupo nuevos significados y en este punto la evaluación interna adquiere una nueva dimensión cuando el grupo como un todo se evalúa. Se manifiestan en esta evaluación la evaluación interna y externa.

La diferencia que existe entre la heteroevaluación y la coevaluación es que el patrón de resultados que en la primera es individualista, estático y en la segunda es variable. Entonces podemos reflexionar a partir de lo general que trabaja el profesor, lo particular del patrón analizado de conjunto con el colectivo y lo particular de cada estudiante.

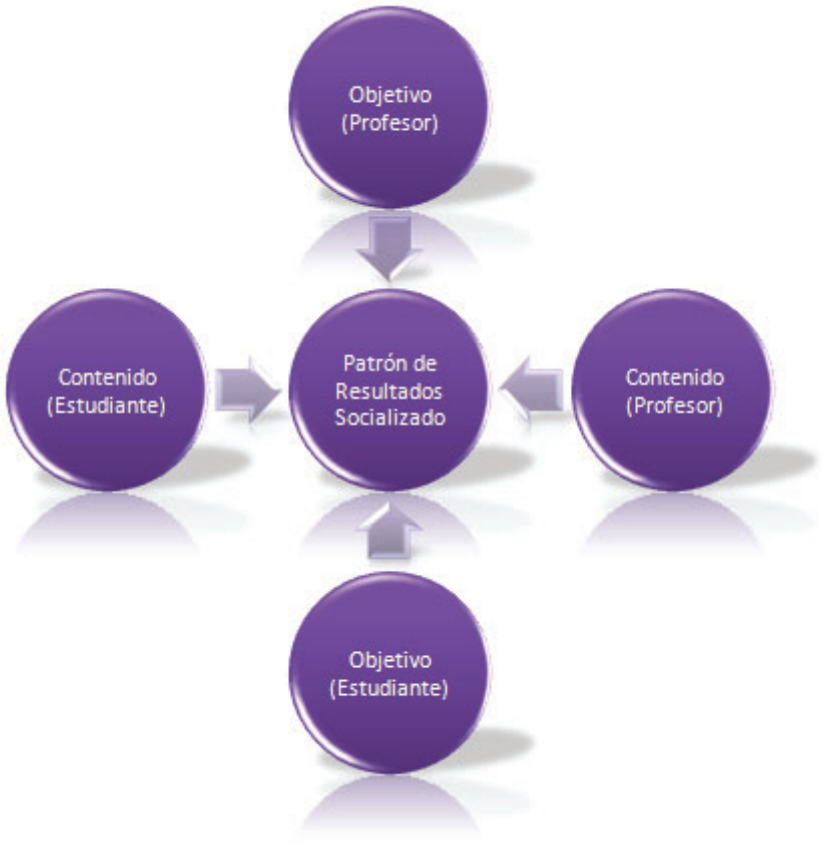


Figura. 3.13. Patrón de Resultados Socializado.

La coevaluación permite la adquisición de compromiso con el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a que cada sujeto se compromete con el resto del grupo y con el proceso en sí, de manera que se influye en la formación de valores. Permite el establecimiento de estrategias del proceso de formación encaminadas a elevar el papel receptor del estudiante a un papel participativo que propicia que los estudiantes propongan soluciones, de manera tal que influye en la motivación y la colaboración entre estudiantes y profesores.

*"*La ***autoevaluación*** *se desarrolla a un nivel cualitativamente superior, en la que se regresa a la evaluación de cada sujeto, pero vista ahora desde una perspectiva que supera el patrón concebido inicialmente, cuando los sujetos se reconocen a sí mismos y son capaces de cuestionar dicho patrón."* (Milán Licea, 2001).

Analizaríamos entontes desde el punto de vista de un profesor al proceso de formación

que desarrolla y desde el punto de vista del estudiante con su propio proceso formativo. En la autoevaluación prevalece la evaluación interna, aunque con marcada influencia de la evaluación externa puesto que se parte del reconocimiento del resultado de los demás.

En este caso la conformación del patrón de resultados se realiza a partir del análisis de sus diferencias y el trazado de nuevas metas, tanto para superarse a sí mismo como para alcanzar al resto del grupo. El profesor debe estar al tanto de este proceso, que no debe limitarse a determinados contenidos, sino también abarcar los aspectos didácticos que influyan en el éxito del proceso, que los estudiantes alcancen el patrón de resultados idóneo. Es indiscutible que los estudiantes tienen sus propios criterios respecto a todos los temas, y es función del profesor lograr que el estudiante los manifieste, pues es de vital importancia conocer qué piensa el alumnado acerca del aprendizaje, del programa o la metodología.

Figura. 3.14. Nuevo Patrón de Resultados.

La autoevaluación además trae consigo la formación de valores en la personalidad del estudiante, será capaz de proponerse nuevos retos, desarrollará su capacidad crítica, su independencia y creatividad.

La heteroevaluación constituye el primer eslabón dentro del proceso evaluativo donde se conforma un patrón de resultados estático, que conduce a un segundo eslabón, la coevaluación, en este caso este patrón de resultados pasa de estático a socializado

debido a que contiene la influencia de varios factores. Finalmente, con la autoevaluación, el tercer eslabón, evolucionamos desde el patrón socializado hasta un nuevo patrón de resultados, donde se ha conformado el razonamiento desarrollado por cada sujeto a partir de los juicios alcanzados hasta ese momento. Todos los juicios se elevan y el profesor debe precisar como elevar el patrón socializado, de manera que la autoevaluación en sí fundamenta las bases para el ascenso del patrón socializado en un nuevo patrón. De esta forma se convierte en un ciclo pues regresamos a un patrón individual otra vez.

Figura. 3.15. Ciclo de Evaluación.

Existe una dinámica entre la heteroevaluación, coevaluación y la autoevaluación que se da en el proceso de evaluación afirmando que se constituye entonces su contradicción fundamental que determina su desarrollo ascendente en una dialéctica entre lo general, los singular y lo particular.

3.6. Evaluación en el nivel básico

La evaluación en el nivel básico debe caracterizarse por ser integradora, interdisciplinar y desarrolladora. Al cumplir con la característica de ser integradora tiene en cuenta lo cognitivo, lo afectivo y lo actitudinal, así como al ser interdisciplinar comprende el nivel de aprendizaje en la interrelación de los contenidos de las disciplinas y finalmente al ser desarrolladora diagnóstica y estimula las potencialidades en el aprendizaje, el crecimiento y mejoramiento humano.

Figura. 3.16. Evaluación en el Nivel Básico.

Estas características unidas determinan que no se evalúe con un enfoque tecnocrático, con evaluación sumativa que se centra en la medición del cumplimiento de los objetivos como metas instrumentales, sino que le proporciona a la evaluación un carácter permanente porque abarca y acontece durante el proceso pedagógico, de manera procesal pues es parte armónica del proceso de enseñanza aprendizaje y finalmente de forma sistemática con una lógica secuencial y gradual. Este tipo de evaluación constituye un recurso para la educación y el aprendizaje y brinda un conocimiento permanente de los logros y dificultades de los/las estudiantes y orientaciones necesarias para la solución de estas con ayuda del profesor y otros agentes educativos. La evaluación deja de ser de interés exclusivo del profesor pues se convierte en una vía para calificar y retroalimentar la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, al posibilitar la participación de los alumnos en la toma de decisiones acerca de los criterios y la reflexión acerca de las dificultades.

"En su carácter desarrollador, la evaluación se debe asumir como una actividad orientada a la solución de tareas docentes, tanto individuales como colectivas, en las que se solucionen uno o más problemas con diferentes niveles de complejidad, de

integración de los conocimientos y de interdisciplinariedad, de acuerdo con el desarrollo alcanzado por los alumnos." (MINED, 2004).

Evaluación permanente y sistemática

Esta evaluación transcurre durante el curso, el profesor obtiene información de la instrucción y educación de los alumnos a lo largo del proceso pedagógico, lo que permite adoptar medidas en el momento oportuno para resolver dificultades y estimular el aprendizaje logrando un carácter formativo.

Existen dos elementos fundamentales en esta evaluación: permitir la detección de las dificultades de los alumnos y orientar medidas para su atención y realizar el análisis de tendencias de los resultados del aprendizaje para adoptar criterios correctivos y valorativos del aprendizaje del alumno y del proceso.

Para desarrollar la evaluación sistemática podemos utilizar varios caminos: preguntas orales y escritas, tareas para la casa, trabajos prácticos, trabajos investigativos, tareas integradoras, comprobaciones a nivel de escuela, observación sobre el desempeño de los alumnos en la clase o en otras actividades programadas, entre otras.

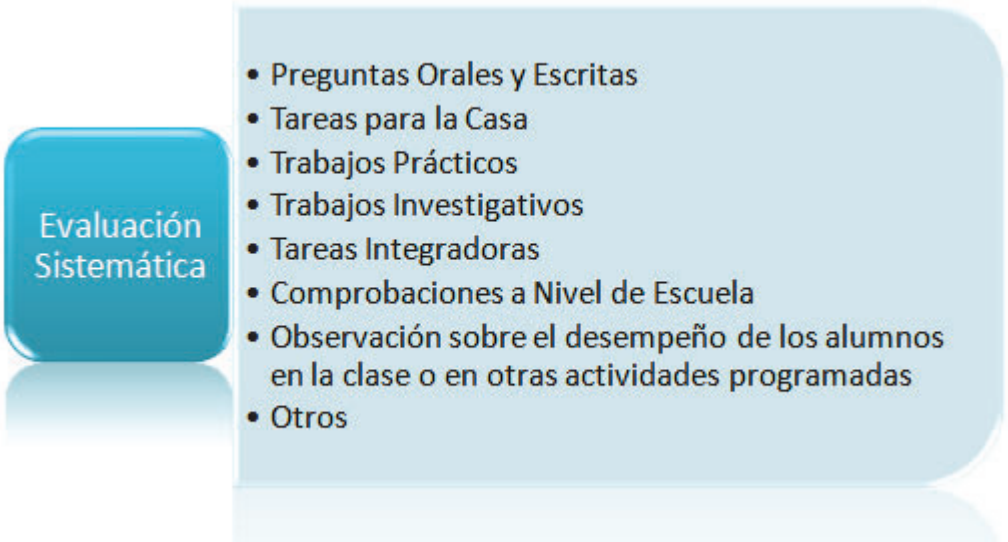


Figura. 3.17. Evaluación Sistemática.

Es importante aclarar que no todas las actividades deben ser objeto de calificación, solo las que decida el consejo del grado, de manera que cumplan los requerimientos que necesita este tipo de evaluación.

A nivel de centro se debe realizar una comprobación que retroalimente a la escuela de cómo marcha el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a los objetivos formativos. Se puede realizar una prueba escrita que se elabore y apruebe por los profesores del grado y la dirección.

Evaluación Final

Se debe realizar una evaluación final a los/las estudiantes en dependencia de las características de la asignatura en cuestión. Puede realizarse teniendo en cuenta las evaluaciones sistemáticas a lo largo del curso académico con las particularidades de cada asignatura. Una variante es un examen teórico o práctico o tarea final, entre otros.
Puede otorgarse o no al alumno a partir de los resultados alcanzados en sus evaluaciones con criterios que valoren el desarrollo alcanzado en las asignaturas, unido a sus actitudes y valores. La calificación final puede conformarse con las evaluaciones obtenidas de manera sistemática.

Alcanzar un grado superior depende de que el alumno apruebe todas las asignaturas del grado, además de tener “Bien” como evaluación en el componente actitudinal, en caso contrario el alumno debe repetir el curso académico.

Evaluación Actitudinal

¿Por qué evaluación actitudinal? Se evalúa el proceso de aprendizaje, los resultados del estudiante en este, pero *“el aprendizaje no se refiere solo a conocimientos, habilidades, destrezas del sujeto en un campo del saber, vistos de modo parcial o seccionado, sino a formaciones psicológicas que suponen también actitudes, valores, afectos, convicciones.”* (González Pérez, 2004). La evaluación en la mayoría de los casos se conforma por la comprobación de conocimientos adquiridos y olvida la formación de valores y actitudes que influyen en el mejoramiento de la propia sociedad en que vivimos.

El profesor debe utilizar el método de observación directa en cada actividad diaria con el objetivo de considerar las actitudes y proyecciones de valores y comportamientos de los alumnos, sobre todo en los conflictos que tengan lugar en la escuela o entorno.

Otros métodos a utilizar son: el “Completamiento de frases”, el “Diferencial semántico”, el “Análisis de contenido de composiciones elaboradas por los alumnos” y los “Conflictos o dilemas morales” entre otras.

Existen varios indicadores a considerar a la hora de analizar la evaluación actitudinal, y dependen de los criterios de la escuela en la que se apliquen. A continuación, mostramos algunos de los indicadores que pudieran tenerse en cuenta:

INDICADORES EVALUACIÓN ACTITUDINAL	
ASISTENCIA	• Asistencia diaria a clases • Puntualidad en las actividades
ACTITUD ANTE EL ESTUDIO Y EL TRABAJO	• Realiza las tareas docentes en la casa • Cumple con las tareas docentes orientadas en la clase • Lee y trabaja con los libros de textos, software, etc. • Se esfuerza para aprender y obtener buenos resultados • Ayuda a sus compañeros
DISCIPLINA	• Se concentra y atiende en las actividades del aula • Se comporta adecuadamente en el centro • Practica las normas de educación formal (saluda, agradece, es cortés, habla en tono adecuado según el lugar) • Cumple las normas de estudio en la Biblioteca • Cumple las normas para el estudio en los laboratorios • Autorregula su comportamiento según el lugar
USO ADECUADO DEL UNIFORME	• Se preocupa por su porte y aspecto personal
CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE	• Cuida y embellece su aula y la escuela • Preserva los medios de la escuela • Cuida sus libros y libretas • Respeta, no toca y no coge las pertenencias ajenas, sin autorización • Mantiene la limpieza e higiene del lugar donde se encuentra • No contamina el ambiente • En las visitas o excursiones cuida la flora y la fauna del lugar

RELACIONES HUMANAS	• Muestra afectividad en sus relaciones, es amistoso y tiene buenos modales • Es colectivista • Se solidariza con los demás • Es honesto y sincero • Tiene sentido de la autoestima personal • Tiene un sentido de la vida, con motivaciones e intereses par a llegar a ser alguien de bien • Tiene sentido de la estimación y consideración de los demás • Es respetuoso, con sus compañeros, maestros, familiares u otras personas • Es sensible ante los problemas de sus compañeros

Tabla 3.2. Indicadores para Evaluación Actitudinal.

3.7. El momento de la motivación evaluación

El aprendizaje debe desarrollarse a partir de actividades que posibiliten la creación científica y una actitud protagónica de consciente búsqueda de contenido. Debe llevar implícito el propósito de que los/las estudiantes desarrollen el intelecto, *"que se les enseñe a pensar, a expresar sus ideas a reflexionar, argumentar y a valorar lo que aprenden y puedan así operar con el conocimiento hacia nuevos y superiores niveles de exigencia que estimulen su desarrollo."* (Zilberstein y Portela Falgueras, 2002).

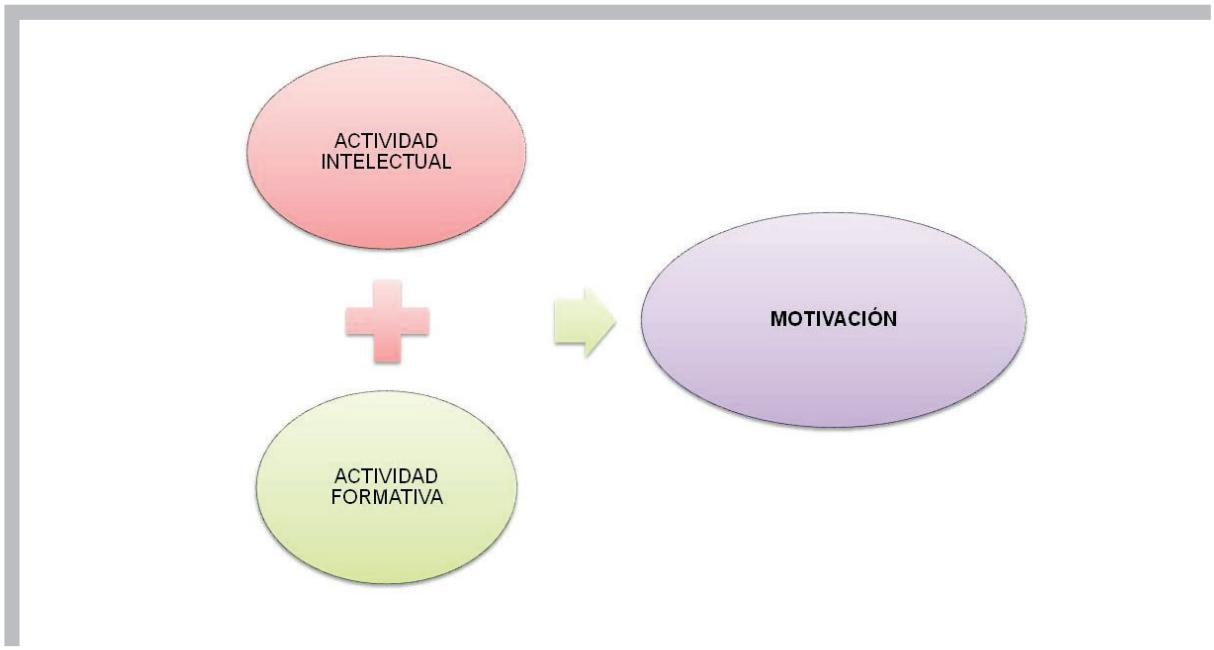


Figura. 3.18. Actividades que fomentan la motivación

El proceso de enseñanza aprendizaje genera actividad intelectual y formativa que se relaciona con la motivación y se debe lograr al motivar a los/las estudiantes a través de las actividades de aprendizaje. Estas actividades deben corresponderse con la edad del alumnado. Según Zilberstein en el caso de la educación primaria con las excursiones a la naturaleza, visitas de interés, desarrollo de actividades experimentales, entre otras, el aprendizaje resultante dejará un "efecto", en términos de conocimientos, habilidades, vivencias y motivaciones, que incidirán positivamente en su comportamiento intelectual y en su actitud ante la búsqueda de otros conocimientos.

Es importante que se motive a los/las estudiantes de manera que indaguen y encuentren soluciones a sus inquietudes. La motivación por las actividades del aprendizaje debe coincidir con el objeto de dichas actividades, de manera que constituya un estímulo hacia la adquisición de nuevos conocimientos. Que los/las estudiantes actúen conscientemente implicará que se logre un aprendizaje significativo.

Uno de los medios efectivos que podemos utilizar para motivar a los/las estudiantes es la elaboración de preguntas. Que el alumno se formule preguntas de lo que estudia implica que observe, lea, investigue acerca del estudio, que se interrogue qué es, cómo es, por qué es, para qué lo estudia, de manera que llega a hacer predicciones con preguntas del tipo y si… Este medio debe propiciarlo el propio centro docente apoyando el hecho de que los y las estudiante no respondan solo las interrogantes del profesor, sino las que él mismo o el colectivo se plantee.

"La motivación debe constituir un estímulo hacia la búsqueda y adquisición de los conocimientos de la vida y la naturaleza y saciar la curiosidad propia de las edades de los alumnos por su medio y por la vida." (Zilberstein y Portela Falgueras, 2002).

Otro procedimiento valioso es la formulación de soluciones o hipótesis a partir de problemas o situaciones planteadas, de manera que se pueda experimentar y realizar búsquedas bibliográficas en el enriquecimiento de su respuesta. Los alumnos deben analizar el problema, estudiar sus características, llegar a entender perfectamente lo que se pide para luego elaborar su solución.

La utilización de conflictos en la solución dada y la esperada produce un incremento en el interés sobre la búsqueda y el aprendizaje de nuevos conocimientos.
Si se vincula el contenido con los problemas de su entorno social, la posibilidad de motivación en cuanto a la actividad educativa crece a partir de la relación de lo nuevo con lo que ya conoce. Este método que puede unirse a los anteriores constituye otro procedimiento de motivación en la evaluación.

3.8. La Evaluación del Aprendizaje en Colombia

Durante el año 2007 se generó una amplia movilización nacional en torno a la elaboración del Plan Decenal de Educación 2006- 2016. Entre las muchas preocupaciones y propuestas que se manifestaron en esta amplia consulta sobre las expectativas ciudadanas, el tema de la evaluación ocupó un lugar muy importante.

La evaluación de la educación cubre muchos campos que van desde aspectos macroeconómicos sobre las tasas de retorno de la inversión en educación, hasta prácticas cotidianas que pretenden indagar sobre el progreso de los niños y niñas más pequeños en aprendizajes particulares. Es evidente que la evaluación, con toda su complejidad, es una herramienta fundamental de la gestión educativa en todos sus niveles, y la clave pedagógica que permite mantener la ruta de progreso de niños, niñas y jóvenes de acuerdo con sus propias expectativas en relación con la vida que quieren vivir.

El país ha tenido grandes avances en la última década en sus mecanismos de evaluación general del Sistema Educativo, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de modelos de evaluación censal que permiten comparar regiones e instituciones en torno al aprendizaje de la matemática, el lenguaje, las ciencias y las competencias ciudadanas (SABER). En el mismo sentido se cuenta con la Prueba de Estado que cada año aplica el ICFES a los jóvenes que concluyen su educación media. Pero estos sistemas de evaluación, muy útiles para el desarrollo de políticas, no siempre satisfacen las necesidades particulares de los colegios que con frecuencia tienen percepciones muy diferentes del progreso de sus estudiantes.

Desde otra perspectiva, el país cuenta con mejores sistemas de información que permiten evaluar temas críticos, tales como los procesos de repitencia y deserción de niños y niñas, fenómenos que están claramente relacionados y que tienen un impacto

muy fuerte, tanto en la reducción de los índices de pobreza como en los indicadores de eficiencia de la inversión pública en educación.

En la década de los noventa estos indicadores mostraban una situación crítica, a la vez que una gran inquietud con respecto a la promoción automática y su efecto sobre la calidad. Esto llevó a la expedición del Decreto 230 de 2002, que pretendía reducir la repetición escolar y dar orientaciones curriculares y de evaluación para los colegios.

El debate público sobre la evaluación se concentra fundamentalmente en estas dos perspectivas: hay una gran discusión sobre la capacidad real de evaluar la calidad a través de pruebas censales de conocimientos (SABER, ICFES), y por otra parte se ha generado una insatisfacción muy notoria con lo establecido en el Decreto 230, al que se culpa de la mala calidad por obligar la promoción de estudiantes que no han obtenido los logros que se esperan de ellos.

Pero hay otros temas de evaluación que vale la pena considerar: si la educación pretende también formar hombres y mujeres responsables, libres y capaces de vivir en comunidad, ¿cómo se evalúa eso?; si el aprendizaje de niños y niñas depende en alto grado de la organización y el clima escolar ¿cómo evaluar esas condiciones y esos ambientes de aprendizaje?

Como se puede ver en estas reflexiones sencillas, el tema tiene muchas facetas y complejidades que no pueden reducirse a reformular una norma legal como el Decreto 230, o regresando a un sistema de calificación numérica. Es indispensable hacer una discusión amplia sobre el tema, tomando en consideración puntos de vista diversos, experiencias exitosas que se desarrollan por todo el país, estudios e investigaciones que se vienen realizando en diversas universidades y, muy especialmente, el punto de vista de los estudiantes de diversas edades, pues ellos seguramente tienen sugerencias que serán muy valiosas en el proceso de análisis de la calidad y su forma de evaluarla.

El Ministerio de Educación se comprometió con la comunidad educativa del país a realizar este proceso amplio de discusión durante el año 2008, centrado específicamente en la evaluación del desempeño escolar de los estudiantes, de tal manera que cualquier modificación a las normas vigentes sea el resultado de una

consulta amplia con los diversos sectores que pueden hacer aportes al tema. (MEN, 2008)

El diálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje. En el marco del Plan Decenal, estuvo organizado teniendo en procesos de consulta, en los siguientes aspectos: (MEN, 2008)

En primer lugar, es indispensable establecer un lenguaje común que permita partir de unos acuerdos mínimos sobre los mecanismos que permitan conseguir los objetivos centrales del proceso educativo consignados en la ley.

En segundo lugar, debe establecerse un conjunto de temas alrededor de los cuales se concentre la discusión.

Y, finalmente, es necesario diseñar una metodología de trabajo que permita recoger ordenadamente los resultados que se vayan obteniendo.

Entre los temas críticos de la evaluación fueron señalados:

1. La promoción de los estudiantes: El decreto 230 estableció un mecanismo de promoción, según el cual debe garantizarse un mínimo de promoción del 95% de los estudiantes que concluyen el año escolar. Este decreto pretendía corregir una situación que llevaba a muy altos índices de repetición escolar especialmente en los dos primeros grados de primaria y en los primeros años de secundaria.

2. El sistema de calificación: Desde hace más de una década se estableció la evaluación cualitativa, posteriormente se definió que la evaluación se debía hacer por logros, después se establecieron estándares y competencias.

3. La organización del currículo: La Ley 115 de 1994 definió ocho áreas curriculares, que en cada institución se descomponen en asignaturas, de tal manera que niños de 5º de primaria tienen que cubrir hasta 14 asignaturas diferentes. Otro tanto ocurre en los demás grados escolares. A esto se añaden otras cátedras creadas por ley. De otra parte, las pruebas censales solamente

cubren cuatro campos: matemática, lenguaje, ciencias naturales y sociales y competencias ciudadanas.

4. La evaluación integral: Los fines de la educación incluyen, además del aprendizaje específico de disciplinas académicas, el desarrollo social y afectivo y la formación de valores ciudadanos. Esto supone que la participación, el trabajo en equipo o las relaciones interpersonales son tan importantes como saber escribir o poder resolver problemas matemáticos. Sin embargo, no hay referentes claros que permitan incorporar estos factores de evaluación en la vida escolar y tenerlos en cuanta tanto para el mejoramiento integral de la calidad como para la promoción.

5. Ética y evaluación: La práctica de la evaluación ocupa un lugar de privilegio en las instituciones educativas; algunos autores entienden que el papel protagónico de la evaluación en la escuela es consecuencia del papel de la evaluación en la cultura occidental. Entendida como valoración, la evaluación es inherente al pensamiento humano. Sin embargo, la evaluación del rendimiento escolar suele adoptar la forma de sentencia descontextualizada, binaria (del tipo “aceptado / rechazado”), que puede afectar sensiblemente la identidad de algunos de los estudiantes. Como toda práctica, la evaluación escolar genera “beneficiarios” y “víctimas”. Ratifica y refuerza una determinada manera de vivir y actuar en el mundo, y excluye otras”. (Vázquez Mazzin, 2003)

La propuesta para enriquecer la evaluación durante el 2008, estuvo basada en avanzar en una cultura de la evaluación, que parta principalmente de las instituciones educativas, supone realizar un trabajo continuado entre los maestros,

los estudiantes, los padres de familia, las entidades territoriales y las universidades, de tal manera que se generen iniciativas, discusiones, experiencias e intercambios para enriquecer la discusión y hacer propuestas de innovación. La evaluación permanente de todos los elementos esenciales que constituyen el proceso de formación debe contribuir a:

Mejorar la motivación de los estudiantes hacia el trabajo escolar

Identificar las fortalezas de los estudiantes con el fin de mantener un clima permanente

de estímulo a las cualidades personales y a las capacidades intelectuales, de tal manera que se fortalezca la autoestima de niños, niñas y jóvenes

Identificar las dificultades que tengan los estudiantes en los diversos campos de su formación, a fin de buscar formas de trabajo que les faciliten superar esas dificultades
Fomentar una cultura de la cooperación para el progreso colectivo de la calidad
Desarrollar estilos de evaluación centrados en el logro y no en la sanción.

Procurar que la evaluación sea una oportunidad de aprendizaje, antes que un riesgo de fracaso.

RESUMEN

La evaluación del aprendizaje ha ido mejorando y perfeccionándose a lo largo de los años y sobretodo como consecuencia de los pensadores de cada una de las cuatro etapas que se presentan y que concluye finalizando el siglo XX hasta la actualidad. La evaluación del aprendizaje se refiere a la evaluación lógicamente de los/las estudiantes, donde se muestran un conjunto de modelos de evaluación con características particulares en dependencia de su dimensión fundamental tradicional o alternativa.

Los pasos del proceso de evaluación también evidencian cada uno de las acciones necesarias para llevar a cabo las evaluaciones. Estas se manifiestan de diferentes tipos a partir de los procedimientos de evaluación que los podemos clasificar en tradicionales, mixtos y alternativos. Otro aspecto relevante en la actualidad es la evaluación por competencias que permite recopilar evidencias a partir de las actividades de los/las estudiantes y utilizarlas para realizar una evaluación a partir de criterios previamente definidos.

Existen además los tipos de evaluación del aprendizaje donde podemos encontrar la evaluación diagnostica o de entrada, la formativa o de proceso y la acumulativa o de resultados. Las evaluaciones formales e informales son de relevancia debido a que le proporcionan al proceso de evaluación novedad y particularidad con referencia a cada estudiante.

Nos detenemos particularmente por su importancia en la autoevaluación y el proceso general que incluye la heteroevaluación y la coevaluación. Es importante recrear cómo debe ser la evaluación en el nivel básico debido a las particularidades de esa enseñanza con la evaluación permanente y sistemática, las características de la evaluación final y por último la actitudinal. No menos importante es la motivación en el momento de la evaluación, tema difícil y del que se ha escrito bastante pues influye en la relación que existe entre los/las estudiantes y el proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente analizamos las particularidades de la evaluación del aprendizaje en la República de Colombia y los esfuerzos que se están realizando a partir de la aplicación del Plan Decenal.

ACTIVIDADES

1. Realice un resumen valorativo de las etapas de evolución del proceso evaluativo.
2. Analice el epígrafe 3.6 Evaluación en el Nivel Básico y realice una propuesta de indicadores de evaluación actitudinal, procedimental y conceptual.
3. Desarrolle tres actividades de evaluación donde se manifieste la motivación de los/las estudiantes.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. Señale cuáles de las siguientes afirmaciones son incorrectas.
   a. __ Evaluamos para conocer lo que los/las estudiantes aprenden, cómo lo hacen, sobre la base de qué estrategia.
   b. __ La evaluación del aprendizaje debe estimular el conocimiento, el deseo de saber más.
   c. __ En la primera etapa no se destacó ninguna figura con respecto a sus ideales.
   d. __ En la primera etapa apareció la propiedad privada
   e. __ En la tercera etapa observamos el principio de caja negra, donde no interesaba el proceso de asimilación de los estudiantes, solo la entrada y la salida.

2. Responda Verdadero (V) o Falso (F) según corresponda.
   a. __ La evaluación formativa mide el nivel de conocimientos que presenta un estudiante al entrar en un centro docente o en un curso académico o al inicio de determinada asignatura, es por ello que también se le denomina de entrada.
   b. __ La evaluación acumulativa permite motivar al estudiante a través de las actividades que se le propongan.
   c. __ La evaluación diagnostica se recomienda aplicarla junto a otras evaluaciones porque por sí misma carece de información de relevancia para el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje.
   d. __ La evaluación puede dividirse o tipificarse debido a que es un proceso que varía en dependencia de las diferentes situaciones educativas, del momento en que se aplica, de los objetivos que se proponen, de a quienes se le aplica, entre otras.

3. Complete la afirmación con los términos dados.
   a. La evaluación _____ está basada en las habilidades y preferencias de los/las estudiantes. (Informal, formal)
   b. La evaluación _____ involucra a todas las personas que se relacionan con los/las estudiantes en cualquier ámbito. (Informal, formal)
   c. La evaluación _____ en ocasiones es considerado no adecuado pues genera temor en estudiantes. (Informal, formal)
   d. La evaluación _____ se puede realizar de maneras muy diversas, se observa a partir de la obtención de información en la relación profesor estudiante, en tareas o actividades extraclases. (Informal, formal)
   e. La evaluación _____ es muy efectiva a la hora de retroalimentarse del proceso educativo, pues motiva, estimula y dinamiza. (Informal, formal)
   f. La evaluación _____ la podemos considerar como los exámenes que se aplican bajo condiciones que aseguran la evaluación, del desempeño individual en cualquier área. (Informal, formal)

4. Complete los planteamientos con los términos dados:
   (diferencia, capaces, dinámica, coevaluación, interacción entre los sujetos, heteroevaluación y la coevaluación, dialéctica, profesor y estudiantes,

evaluación de cada sujeto, autoevaluación, contradicción, heteroevaluación, individual, variable, coevaluación, compromiso, formación de valores)

a. La _____ se manifiesta centrada en la _____ que participan en el proceso, en la negociación de _____ y de los estudiantes entre ellos y con el primero.
b. La _____ permite llegar a la reflexión de acuerdo a lo que se evalúe.
c. La _____ constituye o representa una mirada a los sujetos que participan en el proceso, incluye profesor y estudiantes de manera _____.
d. La _____ permite la adquisición de _____ con el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a que cada sujeto se compromete con el resto del grupo y con el proceso en sí, de manera que se influye en la _____.
e. La _____ que existe entre la _____ es que el patrón de resultados que en la primera es individualista, estático y en la segunda es _____.
f. La autoevaluación se desarrolla a un nivel cualitativamente superior, en la que se regresa a la _____ pero vista ahora desde una perspectiva que supera el patrón concebido inicialmente, cuando los sujetos se reconocen a sí mismos y son _____ de cuestionar dicho patrón.
g. Existe una _____ entre la heteroevaluación, coevaluación y la autoevaluación que se da en el proceso de evaluación afirmando que se constituye entonces su _____ fundamental que determina su desarrollo ascendente en una _____ entre lo general, los singular y lo particular.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Méndez, J. M. (2004). “La Evaluación como Actividad Crítica de Conocimiento” en Selección de Lecturas sobre Evaluación.

Bernard, Ruth. (1974). “Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria.” Ediciones oikos-tao, S.A. España.

Cano García, Mª Elena (2008). “La evaluación por competencias en la educación

superior". Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf. Universidad de Barcelona, España.

CEPES (1995). "Tendencias Pedagógicas Contemporáneas", U.H, Cuba.

CIEES, (1993). "Evaluación Educativa". Materiales de apoyo del CIEES, México.

Córdoba Gómez, Francisco Javier, (2006). "La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta". Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). www.rieoei.org/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf. España.

Eisner, E. (1976). "Cómo preparar la reforma del curriculum", El Ateneo, Buenos Aires, Argentina.

González Pérez, Miriam (2004). "La Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes", Curso Pedagogía CEPES, Universidad de la Habana, Cuba.

Hamilton, D. (1991). "Orígenes de los términos educativos clase y curriculum", Revista Educación, N□ 295, mayo a agosto, 1991, Edit. Cepumec, Madrid, España.

Harris, M., McCann, P. (1994) Assessment. Hong Kong: Macmillan Publishers
Hernández, F. (1993). "El curriculum". Cuadernos de Pedagogía. No. 85 pág. 12-14., Madrid, España.

Jorba, J., Sanmartí, N. (2000). "Evaluación Formativa". Tomado de "La función Pedagógica de la Evaluación".

Martí y Pérez, José (1893). "Educación y Nacionalidad", en: Patria, New York.

Martí y Pérez, José (1953). "Educación popular" en: Obras Completas en 2 tomos. Editorial Lex. La Habana, Cuba.

Martín, P. L. (1995). "Planeación, Administración y Evaluación de la Enseñanza." Diplomado del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, México.

Mateo, J. A. (2000). “La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.” Universidad de Barcelona, España.

Milán Licea, María Rosa, (2001). “Modelo y Estrategia Didáctica para la Evaluación dentro del Proceso Docente Educativo”. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación Superior. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

MEN (2008). Diálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje. Plan Decenal en Acción Evaluación del Aprendizaje y Calidad de la Educación. Colombia

MINED, (2004). “La Evaluación de los Alumnos en la Secundaria Básica”. Carrera de Profesores Integrales de Secundaria Básica. Soporte Electrónico. 2da Edición. Cuba.

Pérez González, Olga Lidia y Portuondo Padrón, Roberto (2001) Cuaderno Didáctico “¿Evaluamos a nuestros alumnos como nos evaluaban nuestros maestros? Antecedentes y génesis de la evaluación del aprendizaje” Universidad de Camagüey, Cuba.

Ramos Díaz, Jesús (1985). “La organización de la planificación del tiempo de autopreparación de los estudiantes en los CES”. Revista Cubana de Educación Superior 5 (2-3): 73-80. La Habana, Cuba.

Ruiz Iglesias, Magalys (2008). “La Evaluación por Competencias”. Centro de Internacionalización de Competencias (CICEP) A.C. Monterrey, N.L. www.cca.org.mx/profesores/congreso.../mag_competencias.ppt. México.

Tobón, S. (2006). “Competencias, calidad y educación superior. Magisterio.” Primer Congreso Internacional “Competencias en la Educación del Siglo XXI”

Tyler, R. (1974). “Principios del currículo”. Editorial Troquel, Buenos Aires, Argentina.

Varela y Morales, Félix (1988). “Su actividad Educativa”. Revista Educación. 70: 30-35, Jul.-Sept. 1988. La Habana, Cuba.

Varona, Enrique José (s/a). “Trabajo sobre educación y enseñanza”. La Habana: Editorial Comisión Nacional Cubana de la UNESCO, /s. a. /. 20 p

Vigostky L., S. (1956). “Problemas de la enseñanza y el desarrollo mental en edad escolar” en el libro: "Investigaciones psicológicas escogidas". Moscú.

Zilberstein Toruncha, José y Portela Falgueras, Rolando (2002). “Una Concepción Desarrolladora de la Motivación y el Aprendizaje de las Ciencias” Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), Cuba.

UNIDAD IV: LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

INTRODUCCIÓN Y ORIENTACIÓN

La evaluación docente o evaluación de desempeño constituye el proceso mediante el cual se evalúan las actividades que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje desarrolla un profesor. Existen estándares para realizar este proceso evaluativo, que se han propuesto en diferentes investigaciones. En este texto realizamos una propuesta de estándares a partir de cuatro criterios, estos estándares no son absolutos, deben adaptarse a las particularidades de cada docente e institución.

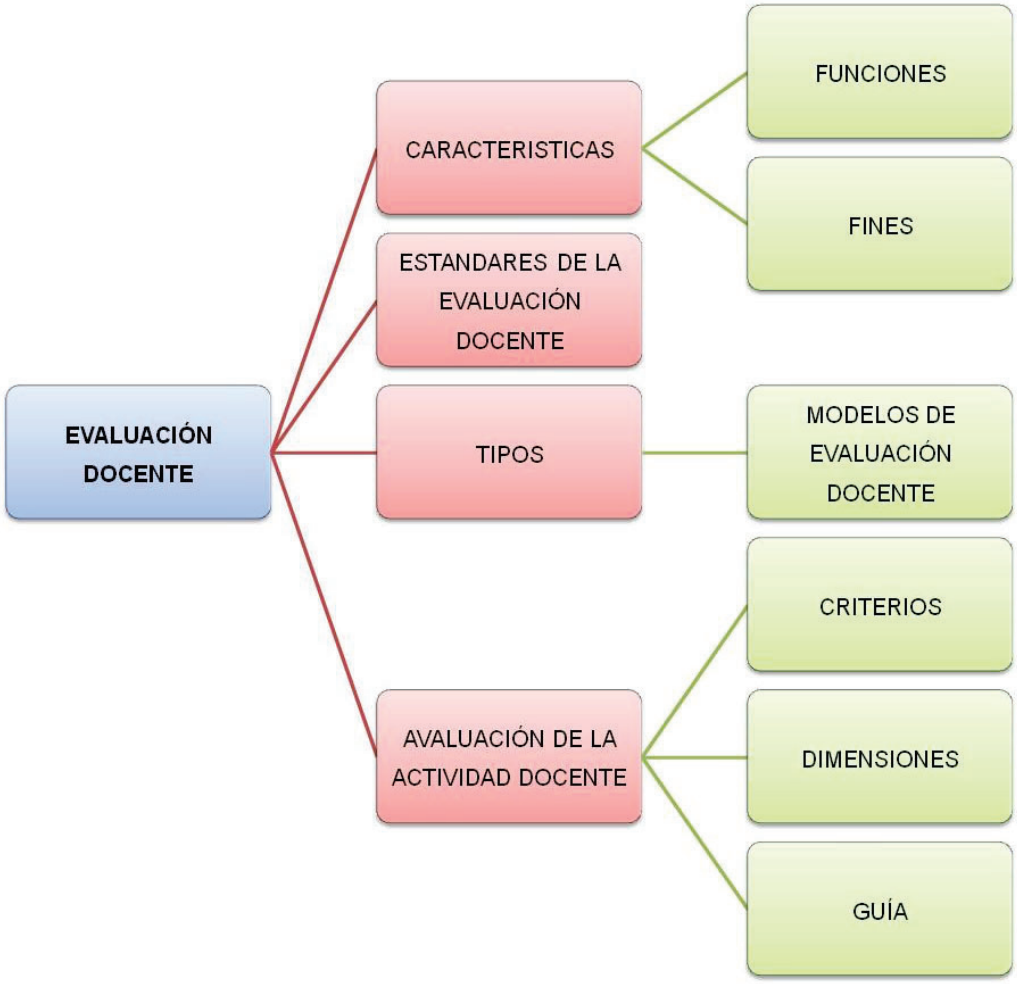
La evaluación docente también se enmarca de acuerdo con los tipos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa o acumulativa. También se ha investigado acerca de los modelos a través de los cuales podemos evaluar a un docente, así como sus fines y funciones.

En esta Unidad analizamos la evaluación particular de la actividad docente y dedicamos un epígrafe al análisis de la evaluación docente en Colombia. Para la utilización efectiva del presente texto recomendamos apoyarse en los textos de la bibliografía con el objetivo de profundizar y analizar de manera particular los temas que a continuación se exponen.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

- ✓ Objetivo 1. Caracterizar en instituciones y centros educativos la puesta en práctica de la evaluación de los profesores
- ✓ Objetivo 2. Analizar las dimensiones y criterios de evaluación de la actividad docente, utilizando el ejemplo de guía de evaluación
- ✓ Objetivo 3. Explicar las políticas educativas relacionadas con la evaluación profesoral en Colombia

ESQUEMA DE CONTENIDOS



REQUISITOS PREVIOS

- ✓ Deben tener conocimiento del concepto de evaluación profesoral y sus particularidades, saber identificar los criterios y funciones de la evaluación y valorar la importancia de la evaluación docente para el sistema educativo.

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

4.1 Características de la Evaluación Docente

La evaluación docente o evaluación de desempeño, tiene sus inicios en el surgimiento del empleador y el empleado. Si una persona pagaba a otra por sus servicios, se

permitía analizar, evaluar o medir su comportamiento, habilidades y calidad de su trabajo. En el caso de la docencia no fue diferente, un docente es un trabajador más y como tal se evalúa su actividad desarrolladora en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, existe un punto importante a tratar en cuanto a la evaluación de un docente, la necesidad de que el resultado del proceso de enseñanza aprendizaje que preside resulte exitoso tanto para la institución como para el estudiante.

"Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes. Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación." (Valdés Veloz, Héctor, 2000).

La evaluación docente debe lograrse a partir de estándares que definen un comportamiento determinado del trabajador. La calidad de su trabajo debe proporcionar resultados favorables para la institución y sobre todo para el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que los estándares para la evaluación docente se enmarcarán en varios tipos en dependencia de las exigencias de cada uno de los factores que influyen en dicho proceso. Pero, ¿qué define la calidad del trabajo de un docente? *El docente debe* conocer profundamente las asignaturas que enseña, analizar cómo el propio docente y los/las estudiantes aprenden, así como apoyarlos para que logren los objetivos y contribuir a su desarrollo integral.

Es muy importante analizar al docente en cuanto al decisivo papel que representa en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo dirige, apoya, crea y organiza; por lo que la tarea que le corresponde fundamenta el desarrollo de la sociedad y la economía, como ramas fundamentales de los países.
Entonces *"la evaluación profesoral no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización."* (Valdés Veloz, Héctor 2000).

La esencia de la evaluación del profesorado se enmarca en buscar constantemente el aumento de la calidad de la educación que está dada por la calidad de los profesores y del sistema educativo. La calidad se puede definir como un estándar de eficacia en el logro de los objetivos que se proponga el sistema educativo. Es importante destacar que *"el interés de la calidad en la educación y de los servicios educativos, se asocia a la preocupación por realizar adecuadas actividades de aprendizaje para la totalidad de los alumnos."* (Fernández Ramírez, 2007). Se deben diseñar por tanto estrategias de aprendizaje que atiendan a la diversidad de la población.

Después de analizar algunos aspectos iníciales pasemos a estudiar las funciones de la evaluación del desempeño profesional del docente:

Figura. 4.1. Funciones de la evaluación del desempeño profesional del docente.[6]

La **Función de Diagnóstico** permite evaluar en un período determinado ciertos aspectos del profesor que posibilita establecer un conjunto de características particulares del evaluado, así como, las acciones de capacitación y superación que corrijan los errores del docente.

[6] Elaborado a partir de (Valdés Veloz, Héctor, 2000).

La preparación y experiencia laboral que se adquiere tanto por parte del evaluado como por parte del evaluador es una **Función Instructiva** que presenta la evaluación docente. Esta función permite además la inclusión de indicadores de desempeño.

Por otro lado, consideramos la **Función Educativa**, donde se mezcla la motivación del docente en su trabajo con el resultado de la evaluación, posibilitando que el evaluado conozca cómo se percibe su trabajo por los colegas, alumnos, familiares y responsables del centro, de manera que por sí mismo pueda analizar y trabajar en la superación de dificultades presentadas.

La evaluación docente presenta en la **Función Desarrolladora** un punto cumbre en cuanto al desempeño de los docentes, pues se alcanza cuando el profesor adquiere la madurez suficiente para aprender de sus errores. Sin necesidad de un evaluador el docente realiza una autoevaluación crítica y consciente de su trabajo, es capaz de analizar qué conoce, qué le falta por conocer y cómo puede perfeccionar con responsabilidad su compromiso.

Analicemos entonces los **fines fundamentales de la evaluación docente**: mejoramiento de la escuela y la enseñanza en el aula, responsabilidad y desarrollo profesionales, el control administrativo y el pago por méritos.

Figura. 4.2. Fines de la Evaluación Docente.

En cuanto al ***mejoramiento de la escuela y la enseñanza en el aula*** es importante señalar que los docentes son la vanguardia en el desarrollo continuo del proceso educativo, en realizar actividades evaluativas con repercusión en el proceso desde el punto de vista profesional. Aunque no todos están inmersos en el mejoramiento, pues no se analiza en algunos casos la influencia que tendría para el desarrollo profesional del centro y los docentes la integración de esfuerzos de eficacia.

Es necesario establecer objetivos para que motiven a los docentes y sus esfuerzos estén dirigidos a obtener algo que desee desde el punto de vista de logro profesional. Estos objetivos deben ser de beneficio colectivo para que la influencia de todos los docentes sea ventajosa, de manera tal que se fomente el colectivismo y se respire un aire de confianza, que permita el trabajo en conjunto por lograr éxitos.

La ***responsabilidad y el desarrollo profesionales*** son puntos esenciales en el trabajo de los docentes, debido a que van unidos a una característica primordial del magisterio: la búsqueda constante de nuevos conocimientos. Enmarca estándares de ética profesional y responsabilidades que se refieren a la práctica de estos. Estudios realizados han revelado que el interés de la evaluación en cuanto a este fin se ha ido incrementando debido a que la colección de datos permite a los profesores mejorar en cuanto a las competencias de su desempeño.

Considerar la enseñanza como un empleo que requiere supervisión y control por la administración es el elemento fundamental del fin ***control administrativo***. En ocasiones incluso se toman decisiones extremas que incluyen el despido de los profesores. Este tipo de decisión debe estar enmarcada en las deficiencias, en el rendimiento del docente si se han identificado las causas correctamente y en lo relacionado con la actitud del profesor. En este último caso se analiza si el docente merece continuar en el centro o no.

El ***pago por mérito*** estimula al profesor y contribuye al reconocimiento de su labor en la sociedad. El rendimiento de los y las estudiantes constituye un indicador para el aumento de sueldo. Utilizando este indicador se puede crear una escala desde el punto de vista del desempeño profesional, aunque siempre se deben buscar criterios de evaluación objetivos, que perfeccionen y estandaricen de forma justa este pago.

Para llevar a cabo el pago por mérito es necesario analizar si el sistema de evaluación es equitativo y está correctamente elaborado para no incurrir en injusticias de compensación con los docentes. Los sistemas que se han diseñado con este fin cuentan con tres tipos de estándares de evaluación docente: mínimos, competitivos y de desarrollo. Los ***estándares mínimos*** presentan niveles no elevados de rendimiento de los docentes, de manera que puedan alcanzar y mantener estos niveles profesores incompetentes, por lo que no es aconsejable, pues no incentiva al docente a desarrollar sus capacidades. Los ***estándares competitivos*** donde el salario se realiza por mérito y se establecen escalas salariales que emplean este tipo de estándar, se critican porque aumentan la competitividad y disminuyen el compañerismo y el colectivismo, deteriorando el crecimiento profesional. Finalmente, los ***estándares de desarrollo*** fomentan la búsqueda de conocimientos a través de objetivos de mejora. Estos estándares son los más aconsejables debido a que se centran en el desarrollo de las capacidades profesionales de los docentes.

4.2 Estándares de Evaluación Docente

Para definir estándares es necesario tener en consideración algunos aspectos, a continuación analizaremos algunos de ellos.

Figura. 4.3. Criterios para la Definición de Estándares.[7]

[7] Elaborado a partir de (Baeza, J., Pérez, M. y Reyes, L., 2006).

Rendimiento: los estándares se deben concebir de acuerdo al rendimiento para representar lo que se espera de todos los/las estudiantes, o sea, un rendimiento preferiblemente mínimo para que abarque el abanico de conocimientos del grupo. Esto puede representar un peligro porque en ocasiones esos rendimientos mínimos son la mayoría y como consecuencia los estudiantes aventajados son perjudicados.

Absolutos o comparativos*:* cuando se dice absolutos nos referimos al establecimiento de las metas de aprendizaje para todos los/las estudiantes por igual y cuando hablamos de comparativos es debido a que se establecen teniendo en cuenta otros sistemas educativos, otros resultados u otros criterios.

A priori o a posteriori*:* nos referimos a priori para especificar que se elaboran sin referencia a resultados reales y a posteriori cuando tenemos en cuenta resultados concretos del rendimiento de los/las estudiantes.

Altos o bajos*:* si establecemos estándares muy elevados pueden llegar a ser frustrantes pues puede que nadie logre alcanzarlos y si son bajos pueden llegar a convertirse en mediocres los niveles de rendimiento. Sin embargo, hay países en los que los estándares mínimos de otros son considerados máximos. Por tanto, se recomienda proponerse estándares altos, pero no muy altos, solo alcanzables.

General o específico*:* el estándar de tipo general proporciona equidad a nivel nacional, pero es necesario que luego en la institución se especifique para que sea claro y preciso evitando tergiversaciones y sobre todo para que el docente conozca qué se espera de él.

Características de los Estándares de Desempeño

Los estándares de evaluación o desempeño docente se pueden caracterizar como genéricos debido a que son aplicables a las acciones de enseñanza realizadas por profesores y profesoras en distintos niveles y especialidades. Expresan posiciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje al incluir tradiciones pedagógicas, importantes aportes científicos e investigaciones. Describen formas de desempeño basadas en los procesos pedagógicos y expresan lo que sabe y puede hacer el docente, por lo que se enmarcan en dos elementos conceptuales: La *base de conocimientos y capacidades*

requeridas para un buen ejercicio docente y *los elementos constitutivos o claves del proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Figura. 4.4. Elementos Conceptuales de los Estándares Docentes

Base de conocimientos necesarios para un buen ejercicio profesional docente. Este elemento se centra en cinco áreas fundamentales:

Contenidos del campo disciplinario, que es el conocimiento sobre políticas que hagan referencia a las asignaturas en las cuales los resultados se demuestran a través de productos o acciones.

Los ***alumnos*** a quienes van a educar, o sea, el conocimiento acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje y los diferentes estilos y necesidades de los estudiantes, así como, la diversidad que existe entre ellos.

Aspectos generales o instrumentales considerados importantes para la docencia, las TIC, los métodos de investigación relacionados con los planes de estudio en la formación en cuando a los valores de cuidado del medio ambiente, de respeto para con la humanidad, etc.

El ***proceso de enseñanza***, que se centra en la relación entre las materias y la pedagogía con la forma de impartir el conocimiento basado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las bases sociales de la educación y de la profesión docente, que incluyen el entendimiento de las necesidades de la sociedad y los diferentes factores que afectan el proceso educativo y que están relacionados con el sistema educacional, la ética profesional, etc.

Elementos que constituyen el proceso de enseñanza aprendizaje

Para que el proceso de enseñanza aprendizaje se realice con éxito es muy importante conocer el estado en el que se encuentran los/las estudiantes, sus conocimientos previos y necesidades. Esto constituye el punto de partida del proceso.

Deben prepararse debidamente las actividades educativas, teniendo en cuenta las metas apropiadas para un grupo determinado. Luego es necesario establecer un ambiente de aprendizaje adecuado para las metas definidas.

La evaluación del aprendizaje debe estar dirigida a las metas planteadas inicialmente y a las metas que van surgiendo durante el proceso de enseñanza aprendizaje particular de cada estudiante. La enseñanza se realiza mediante estrategias interactivas para que los alumnos aprendan de manera participativa. Estas estrategias deben lograr que los/las estudiantes manejen conceptos y capacidades.

La calidad de la educación depende de la voluntad del educador, este debe autoanalizar su trabajo luego de los procesos pedagógicos. De esta forma se demuestra que la educación no ocurre solo durante dichos procesos, con lo cual, se reafirma el carácter de retroalimentación del asunto en cuestión. Este análisis reflexivo debe valorar la efectividad del proceso, estudiar nuevas metas y solucionar problemas existentes.

Los educadores deben enmarcarse en la época que les toque vivir y a partir de ahí saber resolver situaciones inesperadas que se presenten, guiar a los/las estudiantes en las distintas formas de procesar y buscar información. Los docentes deben disponer de capacidades para explorar nuevas estrategias en los centros de formación.

Estándares de Evaluación Docente

Los estándares deben variar y especializarse en cada país. Es incluso aconsejable que se analicen en cada institución o centro y se valoren a partir de las particularidades de

cada uno de ellos o teniendo en cuenta el nivel de enseñanza. Aunque no deja de ser indiscutible el hecho de que hay algunos aspectos genéricos de todas las enseñanzas y es en este caso en el que nos detendremos. A continuación, explicaremos algunos estándares a partir de cuatro criterios fundamentales, así como los indicadores para determinar si el docente trabaja o no de acuerdo a lo estandarizado.

Figura. 4.5. Estándares de Evaluación Docente.

Criterio 1. Preparación de la enseñanza.

El profesor debe ser capaz de organizar el contenido en función del aprendizaje del estudiante, determinar las metas en el aula y seleccionar los materiales educativos adecuados. Estas acciones deben realizarse previo conocimiento del programa y el contenido de su asignatura y las características de los/las estudiantes que van a ser partícipes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Estándar 1. Familiarización con el contenido y características de los/las estudiantes.

Debido a que las tareas de aprendizaje requieren que los/las estudiantes construyan nuevos significados a partir del conocimiento previo es importante que el docente sea capaz de analizar cuando crea su plan de trabajo las características particulares de sus estudiantes y su contexto sociocultural. Cada grupo se caracteriza de acuerdo a su etapa y el profesor necesita adecuar el aprendizaje a las individualidades de cada alumno. Precisa conocer el nivel de conocimientos con respecto a una materia que tiene cada estudiante con el objetivo de determinar cómo enseñar un contenido nuevo o enriquecer el que ya conoce el alumno. Si el docente es nuevo es importante que sepa al menos reconocer las formas de obtener la información necesaria para preparar la enseñanza, por ejemplo, evaluaciones diagnósticas o preguntas en clase.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR
Conocer las características de los/las estudiantes con respecto a su familia y cultura.
Conocer las diferentes vías de aprender de los/las estudiantes.
Indagar sobre los conocimientos previos de los/las estudiantes.
Aplicar instrumentos para obtener información sobre los/las estudiantes.

Estándar 2. Concebir metas de aprendizaje adecuadas para cada alumno en particular.

Para lograr objetivos importantes es necesario primero proponerse las metas necesarias. Estas deben estar orientadas a los conocimientos que los/las estudiantes deben adquirir, reflexionar y valorar. Las metas deben expresar cómo el alumno va a obtener un resultado a partir de su esfuerzo, actitud y conocimiento previo. Además, deben especificar cómo se evidenciará el logro de la meta.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR
Concebir metas orientadas al aprendizaje, que enmarcan varias formas de aprender por parte de los/las estudiantes.

Estándar 3. Conocimiento del contenido que imparte.

El docente debe conocer a la perfección el contenido que imparte, así como estar actualizado en temas relacionados de ámbito novedoso. Debe conocer el programa de la asignatura que imparte y cómo se relaciona conceptual o prácticamente con otras disciplinas. Para que los alumnos comprendan y sepan interpretar los conceptos y el contenido en general el profesor debe analizar y entender primero la materia para luego transmitirla de manera interactiva, aplicando estrategias de aprendizaje.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR
Conocer los contenidos de su asignatura y la relación con otras disciplinas.
Adaptar los contenidos a las características de los alumnos con particularidades, (niveles altos o bajos de aprendizaje).

Estándar 4. Utilización y creación de materiales y métodos de enseñanza adecuados.

Al utilizar materiales o métodos de enseñanza el docente puede hacer volar la imaginación y formularse un diseño basado en metas que proporcione valor y riqueza a la enseñanza. Puede concebir ideas que salgan del marco del salón de clases o las actividades tradicionales que realizan los alumnos durante el proceso educativo, incluso permitir al propio alumno crear iniciativas para adquirir los conocimientos.

Para evaluar el cumplimiento del estándar el profesor debe conocer y justificar los medios, materiales o métodos que utiliza a partir de las características de los/las estudiantes. Pueden existir en el aula alumnos especiales y el profesor debe ser capaz de caracterizar al estudiante y aplicar métodos para lograr el cumplimiento de las metas o cualquier otra situación que se presente.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR
Explicar el porqué de la selección de las estrategias, medios o métodos de enseñanza.
Explicar el porqué de la selección de los recursos necesarios para el aprendizaje.

Estándar 5. Selección o creación de estrategias de evaluación adecuadas.

Las estrategias de evaluación deben adecuarse a las características del grupo y basarse en las metas definidas. Se pueden utilizar procedimientos de evaluación tradicionales, mixtos o alternativos, preferiblemente variados y mezclados, pero que permitan retroalimentarse del proceso. Es importante que las evaluaciones permitan obtener la información necesaria sobre los conocimientos que han adquirido los/las estudiantes.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR
Seleccionar y justificar la selección de estrategias de evaluación.
Seleccionar estrategias basadas en las metas de aprendizaje.
Es capaz de retroalimentarse al utilizar estrategias.

Criterio 2. Creación del ambiente adecuado de aprendizaje.

En este caso se analiza el aprendizaje en el aula o salón de clases. En este debe estar creado un ambiente agradable donde se respire un aire de respeto e imparcialidad, y afecto estudiante - estudiante y docente - grupo, sin olvidar las normas de conducta. Este ambiente debe propiciar tranquilidad a los/las estudiantes con el objetivo de que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle adecuadamente y propiciar seguridad para que el alumno pueda sincerarse con sus problemas y se le pueda apoyar desde el salón.

Estándar 6. Creación de un ambiente de seguridad, confianza y respeto estudiante - estudiante y profesor - estudiante.

El docente es responsable de crear un ambiente de equidad en el aula, analizando las características particulares de cada estudiante en cuanto a nivel cultural, género, y nivel socioeconómico. Debe mostrar un interés justo para todos los estudiantes y saber enfrentar situaciones de discapacidad sin prejuicios. Es indispensable que se muestre fuerte ante las burlas entre estudiantes, comentarios raciales y ofensivos de cualquier índole. El profesor debe predicar con su ejemplo para influir en el comportamiento del estudiantado de manera positiva.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR
Prestar atención a todos los estudiantes por igual.
Impartir las materias de manera equitativa, sin distinciones ni favoritismo.
No insultar ni permitir que sean insultados estudiantes por cuestiones raciales, culturales o religiosas.

Estándar 7. Establecimiento de relaciones de empatía.

Lograr un ambiente de aprendizaje ameno, seguro y viable depende del carácter del profesor y las habilidades que tenga para establecer relaciones de empatía con sus estudiantes. El profesor debe mostrar interés por los problemas o sucesos que acontezcan en la vida del estudiante y con mucha sinceridad apoyarlo. Puede utilizar chistes, comentarios de interés y novedosos, y otros procedimientos que permitan relajar y motivar a los/las estudiantes en el aula. Claro que no todos los procedimientos son adecuados para todos, es necesario tener en cuenta los niveles educativos y sus características.

INDICADORES DE ESTÁNDAR
Establecer relaciones de empatía con los/las estudiantes.
Utilizar procedimientos para amenizar el espacio del aula.

Estándar 8. Presentación de altas expectativas de aprendizaje.

Los estudiantes deben llegar a alcanzar una cultura de aprendizaje, por lo que el docente debe ser capaz de proponer desafíos que lo incentiven a investigar. El profesor debe lograr que el alumno se formule preguntas y proponga ideas de forma desinhibida. De esta forma logramos que el alumno se muestre motivado y le brinde la importancia necesaria a la asignatura, elaborando trabajos y tareas de calidad. El docente debe preocuparse por mejorar sus capacidades de motivación, para mantener y estimular un clima con elevadas expectativas de aprendizaje.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR
Proponer expectativas desafiantes.
Lograr que los alumnos realicen trabajos de calidad.
Los/las estudiantes se muestran motivados por trabajar bien y aprender más.

Estándar 9. Establecimiento de normas adecuadas de disciplina.

Las normas adecuadas de disciplina constituyen un aspecto significativo en el logro de un ambiente adecuado en el aula. El docente es responsable de que exista una disciplina y un orden que permitan que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle eficientemente. Una buena disciplina influye en la utilización óptima del tiempo de clases de manera que se puedan aplicar estrategias de aprendizaje adecuadas en dependencia del nivel educativo. El docente debe reconocer cuando se ha equivocado, admitirlo y sin abuso de su autoridad rectificar el suceso. Explicar el porqué de la utilización de determinadas normas influye en que el alumno entienda la necesidad de comportarse adecuadamente en el aula.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR.
Existen normas de comportamiento adecuadas con el nivel educativo y el tipo de clase.
Los/las estudiantes conocen las normas de disciplina.
Someter a debate las medidas para mantener el orden.
Existen procedimientos para contener el incumplimiento de normas.

Estándar 10. Establecimiento de un ambiente físico seguro y adecuado para el aprendizaje.

El aula debe estar acorde al nivel de enseñanza para realizar actividades de diferente índole con un nivel de seguridad prudente. Este aspecto es de vital importancia debido a que se pueden presentar situaciones de emergencia por lo que el aula debe ser fácil de abandonar, debe verse correctamente lo que se escriba en la pizarra, así como diapositivas o materiales audiovisuales y sobre todo debe escucharse con total claridad la voz del profesor. En dependencia de la actividad educativa los estudiantes pueden

tener iniciativas en la organización del aula, siempre que no comprometa la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR.
Existen condiciones de seguridad en el aula.
Los/las estudiantes acceden de manera sencilla a los materiales, pizarra o voz de instrucciones del profesor.
Utilizar recursos para mejorar los métodos de enseñanza.

Criterio 3. Enseñanza para el aprendizaje.

En este criterio nos referimos a la interacción que debe existir en el aula entre estudiantes y profesor. Este último debe lograr que los estudiantes se comprometan con el proceso de aprendizaje, que se sientan motivados y quieran involucrarse en la adquisición de conocimientos.

El docente incentiva a los y las estudiantes a exceder los límites de su conocimiento, a explorar sus capacidades y perfeccionar sus habilidades. Por tanto, el profesor debe supervisar el proceso de enseñanza aprendizaje para conocer qué están aprendiendo los alumnos y asegurarse de que conocen qué se espera de ellos en el aula.

Estándar 11. Administración de metas y procedimientos de aprendizaje claros.

En algún momento de la clase, que puede ser al inicio o al final, se deben explicar los propósitos, objetivos o metas de la clase.

Esto es importante porque los alumnos deben comprender qué quiere lograr el profesor con cada actividad educativa. Debe instruir claramente acerca de los procedimientos de la clase, con un lenguaje directo, sencillo, que todos sean capaces de comprender. Debe utilizar un vocabulario adecuado de acuerdo a la situación que se presente porque no podemos olvidar que somos un ejemplo a seguir por los/las estudiantes.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR
Orientar con claridad los propósitos, objetivos o metas de la actividad educativa.
Orientar con claridad los procedimientos e instrucciones de la actividad.
Utilizar un lenguaje correcto, adecuado a la actividad.

Estándar 12. Aseguramiento de que el contenido sea entendible por los/las estudiantes.

El profesor debe encontrar la forma de que el contenido que imparte llegue a todos los/las estudiantes de manera equitativa, utilizando estrategias de aprendizaje que recurran a los conocimientos previos de los alumnos. Pueden utilizarse para ello estrategias como por ejemplo las preguntas orales o escritas y deben enfocarse en las características del grupo. El docente puede recurrir a la utilización de mapas conceptuales, representaciones en diapositivas siempre y cuando se tengan en cuenta las distintas vías a través de las cuales un estudiante puede llegar a adquirir conocimiento. Como profesores podemos llegar a saber si el alumno está comprometido con el aprendizaje, si presta atención a las clases y participa en ellas con reflexiones interesantes o a través de la realización de tareas.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR
Utilizar estrategias para que los alumnos recuerden los conocimientos previos.
Seleccionar y aplicar estrategias según las características de las materias.
Utilizar procedimientos que incentivan el conocimiento de los/las estudiantes.
Los/las estudiantes muestran un nivel de compromiso con el proceso adecuado.
Los/las estudiantes demuestran que tienen conocimiento de las materias.

Estándar 13. Estimulación del pensamiento del alumno.

Es indispensable que los/las estudiantes aprendan a pensar por sí mismos, que eviten el uso de las herramientas memorísticas. El profesor es responsable de acudir a procedimientos o estrategias que influyan en el pensamiento del alumno, que le inciten

a buscar más, a ampliar su visión de las cosas que conoce. Para lograr esto el docente debe estimular el pensamiento haciéndoles preguntas abiertas que pueden tener varias soluciones, pidiéndoles que desarrollen diseños de actividades, que realicen actividades extra clases, entre otros. Se puede estimular el interés por temas sociales que influyen en el bienestar de las personas como las adicciones, la pobreza, temas económicos, etc.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR.
Preparar un ambiente que invite a pensar independientemente.
Aplicar preguntas con más de una respuesta.
Orientar la atención a temas sociales.
Aplicar estrategias educativas que permitan la participación del grupo.

Estándar 14. Verificación de la comprensión de contenidos a través de procedimientos de retroalimentación.

El profesor debe atender las necesidades de los alumnos y las acciones y actitudes que se desarrollan durante las actividades de la clase. Para ello debe revisar tareas, hacer preguntas orales y escritas, estar atento a las expresiones de los/las estudiantes que le indican si el estudiante está o no prestando atención a la clase, si está atendiendo a lo que se explica o si está adquiriendo de manera general los conocimientos.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR.
Monitorear la comprensión en el aula.
Se observa retroalimentación de la información de los/las estudiantes.
Utilizar los errores para progresar en el proceso de aprendizaje.
Modificar las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de la retroalimentación.

Estándar 15. Utilización efectiva del tiempo disponible para la enseñanza.

El profesor debe tener habilidades para distribuir adecuadamente el tiempo de clases, de manera que se pase de un contenido a otro con flexibilidad y de forma

enriquecedora. Tiene la necesidad de acceder a los materiales necesarios de la clase e indicar cómo se utilizarán. El docente determina el tiempo que debe ser suficiente para el contenido que desea enseñar de acuerdo con las características de su grupo de alumnos. Debe evitar ir a ritmos rápidos o muy lentos para que los alumnos no se aburran o se atrasen con el contenido. Si el profesor se sale del tema puede ser a veces útil para despertar la atención de los alumnos, pero no debe demorarse mucho porque se puede perder el hilo conductor de la actividad. Para adoptar una buena posición con respecto al tiempo se debe dedicar poco tiempo a pasar la lista o analizar las ausencias.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR.
Planificar la clase según el contenido y habilidades de los alumnos.
Explicar cómo se utilizará el tiempo.
Disminuir el tiempo dedicado a actividades poco relevantes para la enseñanza.

Criterio 4. Profesionalismo Docente.

Para desarrollarnos profesionalmente tanto dentro como fuera del aula es imprescindible asumir una actitud de autoevaluación permanente del desempeño en todas las áreas que participa. En este caso está su función docente, la relación con la familia de los/las estudiantes y los demás colegas de la institución. El profesor debe evaluar si las actividades que desarrolla logran el resultado propuesto en las metas, retroalimentándose del proceso de evaluación. Organiza la enseñanza de acuerdo con la diversidad y las potencialidades de los alumnos.

Es necesario también que el profesor sea capaz de relacionar el contenido con los objetivos pedagógicos de la institución y del sistema educativo. El docente debe apoyar a los alumnos en su desarrollo social, personal tanto dentro como fuera del aula. Debe manejar su desarrollo profesional con una continua actualización de los conocimientos.

Estándar 16. Evaluación del grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje.

El docente debe ser capaz de reflexionar sobre el trabajo realizado al terminar la clase o un conjunto de ellas. Analizar si se cumplieron los objetivos propuestos, si los/las

estudiantes entendieron las actividades de aprendizaje y cómo el profesor influyó para lograrlo. Se debe estudiar por qué la clase no se desarrolló como se previó, como casi siempre ocurre y si los cambios en el trayecto de la actividad influyeron de manera positiva o negativa en el cumplimiento de los objetivos. El profesor demuestra sus habilidades de autoevaluación si puede explicar qué haría si pudiera dar la clase nuevamente.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR.
Explicar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.
Explicar qué y por qué cambiar determinado aspecto de la actividad para mejorar el aprendizaje.
Es capaz de introducir nuevas estrategias en la actividad para mejorar los resultados obtenidos.

Estándar 17. Autoevaluación de eficacia en el logro de resultados.

El docente debe analizar y evaluar sus resultados en el aula de acuerdo con lo que ocurrió sin incluir factores externos al proceso. Debe llegar a visualizar las deficiencias de sus estudiantes como un desafío o como un reto para obtener un buen resultado. Luego podrá proponer procedimientos para mejorar su propio proceso de enseñanza, buscando nuevas alternativas de trabajo. El docente no debe culpar a los demás por los problemas que presente el aprendizaje sino sentirse responsable y acudir a mejores recursos para enfrentar las dificultades.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR
Considerar las dificultades de los/las estudiantes como un desafío profesional.
Buscar soluciones a los problemas que presente el proceso de enseñanza aprendizaje.
Buscar soluciones a las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

Estándar 18. Participación en actividades profesionales con los colegas.

La participación en actividades con los colegas y la relación que establece con los colegas es parte del trabajo de un profesor. Este puede apoyarse en la experiencia de los demás profesores que le permite informarse de cómo desarrollar mejor sus

actividades. A medida que mejoren sus habilidades el profesor podrá participar en planificaciones colectivas, talleres y grupos investigativos.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR.
Conocer especialistas que pueden ayudarlo en el perfeccionamiento de las actividades.
Relacionarse con otros profesionales y se apoya en ellos en temas relacionados con la docencia.
Participar en planificaciones colectivas, talleres y grupos investigativos.

Estándar 19. Responsabilidad en la orientación de los/las estudiantes.

Es fundamental que el profesor oriente al alumno en cuando a su crecimiento personal, aunque esa no sea su responsabilidad principal. Debe saber enfrentar situaciones que se manifiesten de acuerdo a la edad del alumno, así como, sus características sociales y familiares. A parte de la información de retroalimentación que resulta del proceso de evaluación el profesor debe obtener datos relacionados con su pensamiento, actitud y comentarios sobre diversos temas, permitiéndole establecer una orientación para apoyar al alumno en un marco no relacionado con la docencia.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR.
Identificar las necesidades de los/las estudiantes dentro y fuera del aula.
Proponer vías de atención a estas necesidades.

Estándar 20. Comunicación con la familia o tutores.

La familia es un factor decisivo en la educación de los/las estudiantes, por lo que debe existir una buena relación profesor - familia. Esto permite la comunicación para trabajar de conjunto cuando el momento lo precise. Los padres o tutores deben estar informados sobre las actitudes de los/las estudiantes en la escuela, el rendimiento, las notas y actividades de relevancia. Este contacto con la familia debe partir del respeto y el propósito mutuo de lograr el éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR.
Permitir a la familia colaborar en el proceso de aprendizaje.
Comunicarse eficientemente con la familia o tutores.
Es capaz de identificar y respetar las diferencias que pueden existir entre los padres y el propio docente.
Incluir a los padres o tutores en las actividades educativas.

Estándar 21. Comprensión de las políticas nacionales de educación.

El docente debe demostrar conocimiento y respeto por la política educacional de su país y cómo su centro educativo y él mismo contribuyen al cumplimiento de los objetivos nacionales. Debe conocer las características del centro donde se desarrolla y valorar la relación que existe en cuanto a las obligaciones contractuales y las actitudes docentes.

INDICADORES DEL ESTÁNDAR.
Demostrar conocimiento de las políticas nacionales de educación.
Es capaz de evaluar cómo contribuye él unido a su centro docente al cumplimiento de los objetivos nacionales.

Estándares TIC para la Evaluación Docente

Los estándares se han ido adecuando a las características de las diferentes enseñanzas, pero desde algunas pocas décadas el desarrollo tecnológico ha empezado a influir en todas las esferas de la cotidianidad.

Por supuesto la educación no quedó atrás y comenzaron a definirse estándares TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) para docentes. En este texto analizaremos estudiaremos los "Estándares de Competencias en TIC para Docentes" definidos en Londres en enero de 2008 por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura). En este caso los estándares se enmarcan en tres enfoques:

Enfoque Relativo a las Nociones Básicas de TIC

- ✓ Comprender las políticas educativas y ser capaces de especificar cómo las prácticas de aula las atienden y apoyan.
- ✓ Tener conocimientos sólidos de los estándares curriculares (plan de estudios) de sus asignaturas como también, conocimiento de los procedimientos de evaluación estándar. Además, deben estar en capacidad de integrar el uso de las TIC por los estudiantes y los estándares de estas, en el currículo.
- ✓ Saber dónde, cuándo (también cuándo no) y cómo utilizar la tecnología digital (TIC) en actividades y presentaciones efectuadas en el aula.
- ✓ Conocer el funcionamiento básico del hardware y del software, así como de las aplicaciones de productividad, un navegador de Internet, un programa de comunicación, un presentador multimedia y aplicaciones de gestión.
- ✓ Estar en capacidad de utilizar las TIC durante las actividades realizadas con: el conjunto de la clase, pequeños grupos y de manera individual. Además, deben garantizar el acceso equitativo al uso de las TIC.
- ✓ Tener habilidades en TIC y conocimiento de los recursos Web, necesarios para hacer uso de las TIC en la adquisición de conocimientos complementarios sobre sus asignaturas, además de la pedagogía, que contribuyan a su propio desarrollo profesional.

Enfoque Relativo a la Profundización del Conocimiento

- ✓ Tener un conocimiento profundo de las políticas educativas nacionales y de las prioridades sociales. Además, poder definir, modificar y aplicar en las aulas de clase prácticas pedagógicas que respalden dichas políticas.
- ✓ Poseer un conocimiento profundo de su asignatura y estar en capacidad de aplicarlo de manera flexible en una diversidad de situaciones. Debe plantear problemas complejos para medir el grado de comprensión de los estudiantes.
- ✓ Tener competencias que les permitan ayudar a los estudiantes a generar, implementar y monitorear, planteamientos de proyectos y sus soluciones.
- ✓ Conocer una variedad de aplicaciones y herramientas específicas y deben ser capaces de utilizarlas con flexibilidad en diferentes situaciones basadas en problemas y proyectos. Los docentes deben poder utilizar redes de recursos

para ayudar a los estudiantes a colaborar, acceder a la información y comunicarse con expertos externos, a fin de analizar y resolver los problemas seleccionados. Los docentes también deberán estar en capacidad de utilizar las TIC para crear y supervisar proyectos de clase realizados individualmente o por grupos de estudiantes.

- ✓ Ser capaces de generar ambientes de aprendizaje flexibles en las aulas. En esos ambientes, deben poder integrar actividades centradas en el estudiante y aplicar con flexibilidad las TIC.
- ✓ Tener las competencias y conocimientos para crear proyectos complejos, colaborar con otros docentes y hacer uso de redes para acceder a la información, a colegas y a expertos externos, con el fin de respaldar su propia formación profesional.

Enfoque Relativo a la Generación de Conocimiento

- ✓ Comprender los objetivos de las políticas educativas nacionales y estar en capacidad de contribuir al debate sobre políticas de reforma educativa, así como poder participar en la concepción, aplicación y revisión de los programas destinados a aplicar esas políticas.
- ✓ Conocer los procesos cognitivos complejos, saber cómo aprenden los estudiantes y entender las dificultades con que éstos tropiezan. Deben tener las competencias necesarias para respaldar esos procesos complejos.
- ✓ Modelar abiertamente procesos de aprendizaje, estructurar situaciones en las que los estudiantes apliquen sus competencias cognitivas y ayudar a los estudiantes a adquirirlas.
- ✓ Tienen que estar en capacidad de diseñar comunidades de conocimiento basadas en las TIC, y también de saber utilizar estas tecnologías para apoyar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes tanto en materia de creación de conocimientos como para su aprendizaje permanente y reflexivo.
- ✓ Ser capaces de desempeñar un papel de liderazgo en la formación de sus colegas, así como en la elaboración e implementación de la visión de su institución educativa como comunidad basada en innovación y aprendizaje permanente, enriquecidos por las TIC.
- ✓ Estar en capacidad y mostrar la voluntad para experimentar, aprender

continuamente y utilizar las TIC con el fin de crear comunidades profesionales del conocimiento.

No podemos olvidar que los estándares son para especificarse en dependencia del centro y las características socioculturales de cada grupo, por lo que reiteramos la recomendación de que se analicen en el colectivo de dirección del centro y se adecuen a las particularidades de la institución.

4.3 Tipos de Evaluación Docente.

Los tipos de evaluación continúan siendo los mismos, aunque en este caso hablemos de evaluación docente.

Figura. 4.6. Tipos de Evaluación Docente.

Continuamos utilizando la **evaluación diagnóstica** que identifica los problemas fundamentales de los docentes en cuanto a prácticas educativas relacionadas con la didáctica, etc. Se analiza la asistencia y puntualidad del docente, el aprovechamiento de la hora de clase, la motivación e innovación del docente, así como su actividad investigadora y de superación.

La **evaluación formativa** en este caso se convierte en un monitoreo continuo de la actividad docente, analiza los compromisos de los educandos, la atención brindada a las dificultades encontradas en el diagnóstico y las acciones correctivas aplicadas. Permite revisar sistemáticamente su actividad docente en el aula, su comportamiento con los/las estudiantes y demás estándares de evaluación. En este caso la evaluación debe ser capaz de detectar aquellos aspectos que necesiten de su pronta atención para ser modificados o mejorados.

Finalmente se realiza la **evaluación sumativa** donde resumimos y analizamos los

resultados del docente. Se analiza su categoría, la evaluación del año académico y sus aspectos positivos o dificultades, sus fortalezas y debilidades. Se establecen objetivos para mejorar o perfeccionar su trabajo docente en el futuro (plan de mejoramiento docente). Esta evaluación opcionalmente puede permitir la publicación de resultados docentes a la comunidad como un proceso de rendición de cuentas con la sociedad. Aunque esta acción es sumamente criticada también se concibe que *"si la evaluación que se emprende es de carácter sumativo ha de tener la posibilidad de incidir en la toma de decisiones sobre la promoción del sujeto evaluado, o algún otro tipo de consecuencia real, tal como la renovación de contratos, repercusiones a nivel de salario".* (González Cabanach, 1994).

En una investigación realizada por Valdés Veloz se identificaron cuatro modelos de evaluación docente que facilitan la comprensión de la práctica educativa y la acción de evaluación del desempeño docente.

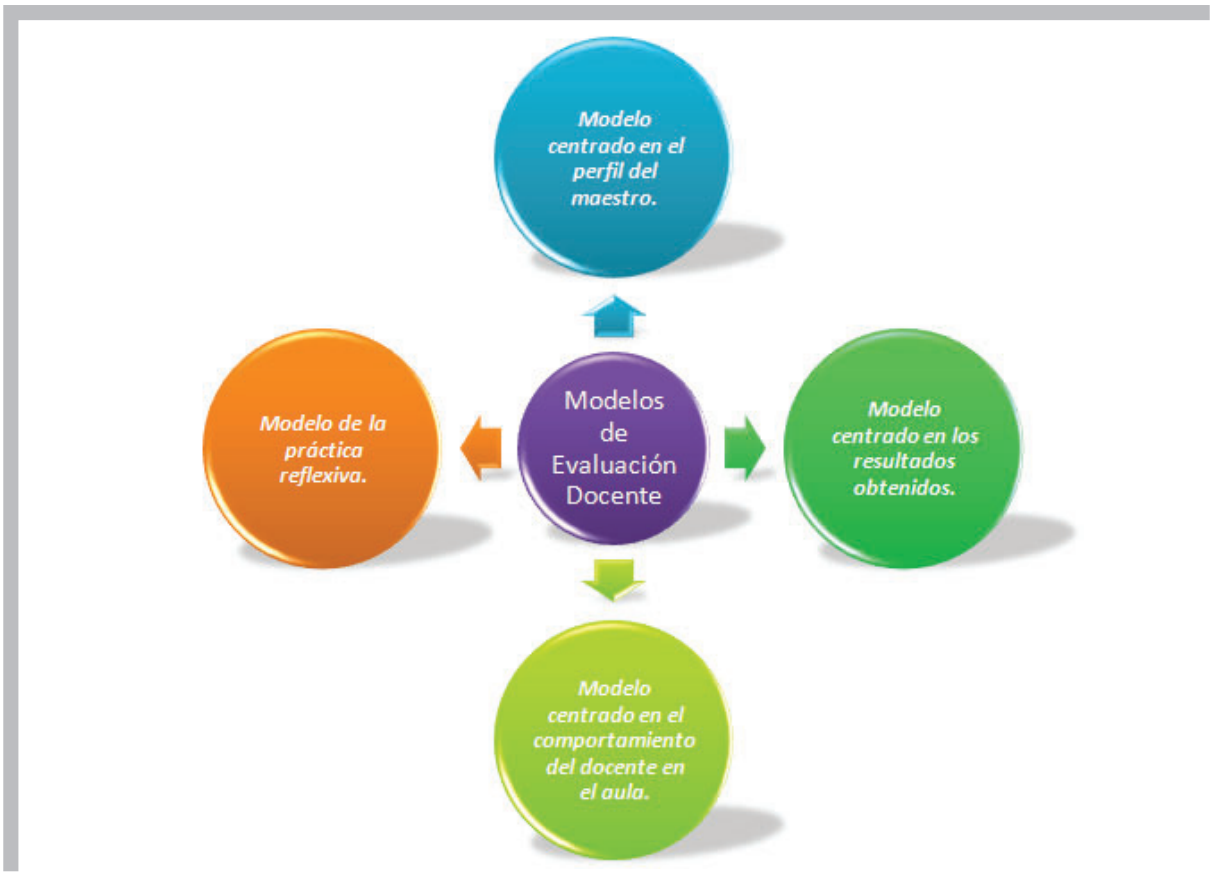


Figura. 4.7. Modelos de Evaluación Docente.[8]

[8] Elaborado a partir de (Valdés Veloz, Héctor, 2000).

Modelo centrado en el perfil del maestro.

- ✓ Se evalúa el desempeño del docente de acuerdo a su determinado perfil.
- ✓ El perfil se puede determinar a partir de la opinión de los alumnos, los familiares, los directivos y los demás profesores.
- ✓ Se evidencian los rasgos del profesor que se relacionan con el logro de los objetivos propuestos.
- ✓ Se pueden realizar entrevistas al profesor, estudiantes o familiares.
- ✓ La participación de estas personas en la evaluación constituye un rasgo significativo de este modelo.
- ✓ A veces se establecen características que pueden ser imposibles o muy difíciles de alcanzar.

Modelo centrado en los resultados obtenidos.

- ✓ Se caracteriza por evaluar el desempeño a través de la comprobación de los resultados alcanzados por los/las estudiantes.
- ✓ Se plantea que la evaluación del profesor no debe ser a partir de lo que hace sino a partir de lo que sucede con los alumnos como consecuencia de lo que hace el docente.
- ✓ Corremos el riesgo de abandonar aspectos importantes del proceso de enseñanza aprendizaje que se enfocan en la calidad de la educación.
- ✓ No podemos considerar al profesor como responsable único del resultado de las evaluaciones de los alumnos, pues de ello dependen muchos más factores.

Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula.

- ✓ La evaluación de la eficacia del docente se analiza a partir de los logros de los estudiantes, pero relacionados con el ambiente que el profesor es capaz de crear en el aula.
- ✓ Ha sido criticado debido a que parte de la observación particular del evaluador y a su concepción de la enseñanza.
- ✓ El evaluador puede indemnizar o perjudicar al docente por cuestiones relacionadas con su propio parecer, como la simpatía o viceversa, y olvidar la efectividad del docente.

Modelo de la práctica reflexiva.

- ✓ Se trata de una evaluación no relacionada con el control sino más bien enfocada a la mejora del docente.
- ✓ Se basa en que la enseñanza es un conjunto de tareas que se enfocan en encontrar y resolver dificultades, de manera que el docente crezca como profesional de la educación.
- ✓ La reflexión es el elemento fundamental del modelo pues permite observar los éxitos y fracasos.
- ✓ Para ejecutar este modelo se analizan tres etapas.
- ✓ Observación de la actividad.
- ✓ Análisis reflexivo de conjunto con el observador.
- ✓ Análisis de seguimiento donde puede volverse a observar la actividad.

Estos modelos pueden ser aplicados cada uno por separado o mezclados en el caso que lo requiera y se analice correctamente, pero lo ideal sería que en cada centro se identifiquen los aspectos positivos de los modelos y se construyan modelos nuevos y particulares, que seguro se ajustan perfectamente y se obtendrán mejores resultados docentes.

4.4. La Evaluación de la Actividad Docente

La evaluación de la actividad docente debe ser vista por el profesor como una oportunidad para mejorar su trabajo, no debe verse como una actividad de control estricto, de peligro para su trabajo. La actividad docente debe incluir estrategias y métodos que faciliten el aprendizaje a través de una buena comunicación y actitud en el aula. El alumno debe sentirse a gusto para compartir sus inquietudes, sus dudas, sus experiencias de manera que el aprendizaje constituya un proceso de asimilación y generación de conocimientos. Para evaluar la actividad docente es necesario partir de ciertas dimensiones y seguir algunos criterios que permitan acercarnos más al trabajo del profesor.

Dimensiones para Evaluar la Actividad Docente

Los métodos de evaluación de la actividad docente deben analizarse a partir de las tres dimensiones siguientes con el objetivo de abarcar todos los aspectos de dicha actividad: Planificación, Desarrollo y Resultados.

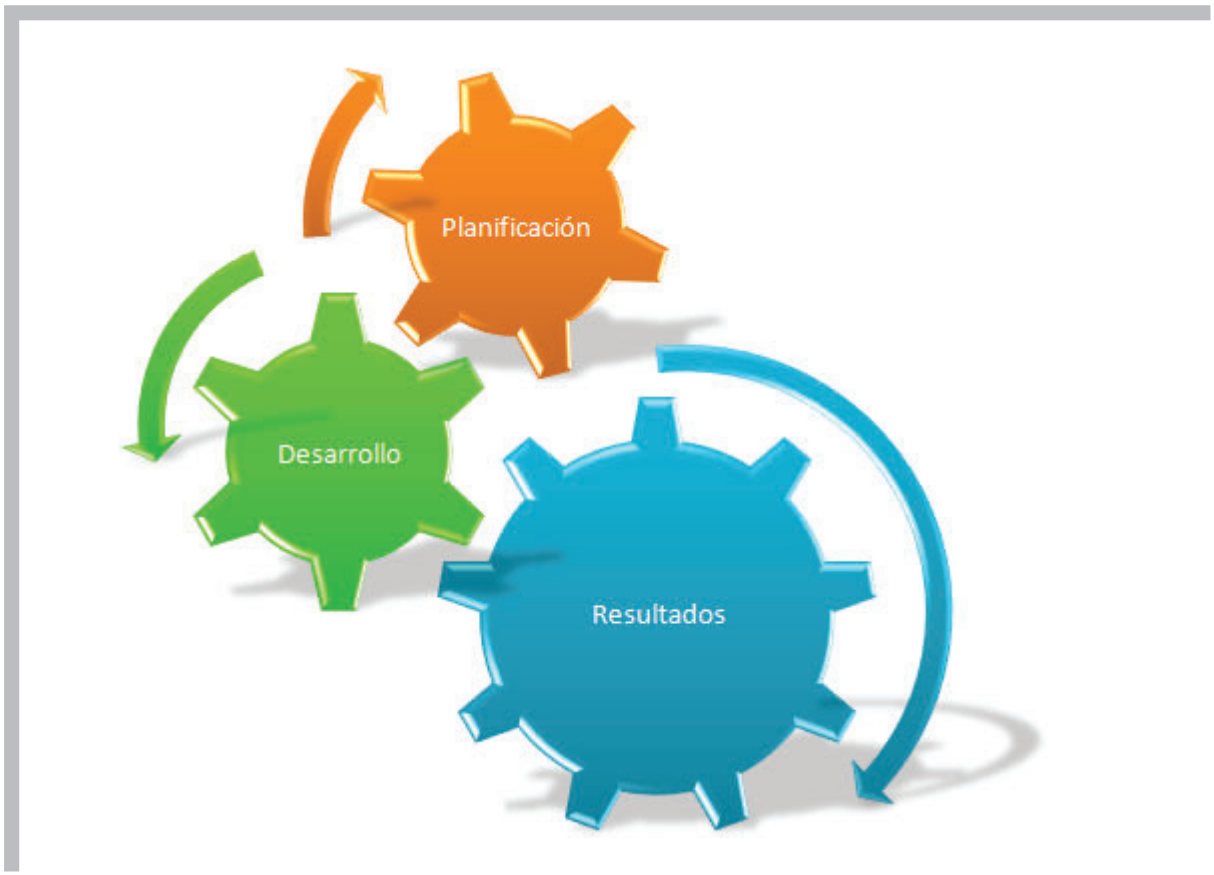


Figura. 4.8. Dimensiones para Evaluar la Actividad Docente.[9]

Planificación

En esta dimensión nos referimos al proceso previo de diseño de la actividad docente donde establecemos las habilidades que se pretenden desarrollar en los/las estudiantes y los objetivos de la materia que se pretenden cumplir. Para desarrollar esta actividad de manera correcta debemos acudir a la experiencia de los colegas, incluso los de otras materias, donde se pueda analizar cómo se integran dichas asignaturas. Esta dimensión debe ser analizada a partir de los siguientes aspectos:

- ✓ Organización de la enseñanza con todas las actividades.
- ✓ Créditos que se imparten.
- ✓ Programas elaborados por el profesor.

[9] Elaborado a partir de (Universidad Pública de Navarra, 2008).

- ✓ Coordinación con el resto del profesorado.
- ✓ Organización de horarios.
- ✓ Métodos de evaluación.
- ✓ Materiales para la docencia.

Desarrollo

En este caso nos referimos al desarrollo de la enseñanza, o sea, a la labor docente propiamente dicha. Encontramos los siguientes aspectos:

- ✓ Cumplimiento de los horarios.
- ✓ Ejecución de las actividades previstas.
- ✓ Procedimientos de evaluación aplicados.
- ✓ Realización de exámenes.
- ✓ Evaluación del aprendizaje.

Resultados

Esta dimensión retroalimenta las dos primeras dimensiones fundamentalmente la planificación que se perfecciona y soluciona dificultades presentadas. En este caso debemos reflexionar sobre los resultados, analizar lo que se ha destinado para la realización del proceso de enseñanza aprendizaje y los logros que este ha obtenido. En esta dimensión encontramos los siguientes aspectos:

- ✓ Reflexión de revisión y mejora de la actividad docente.
- ✓ Ajuste de la actividad a las particularidades, políticas y objetivos del centro educativo.
- ✓ Satisfacción de estudiantes y directivos docentes con la actividad realizada.
- ✓ Rendimiento docente del grupo.
- ✓ Iniciativas para mejorar el rendimiento.
- ✓ Criterios de Evaluación Docente.

Criterios de Evaluación de la Actividad Docente.

En investigaciones anteriores se han identificado cuatro **criterios fundamentales** a tener en cuenta para valorar el trabajo del docente en las dimensiones presentadas: adecuación, satisfacción, eficiencia y reflexión y mejora docente.

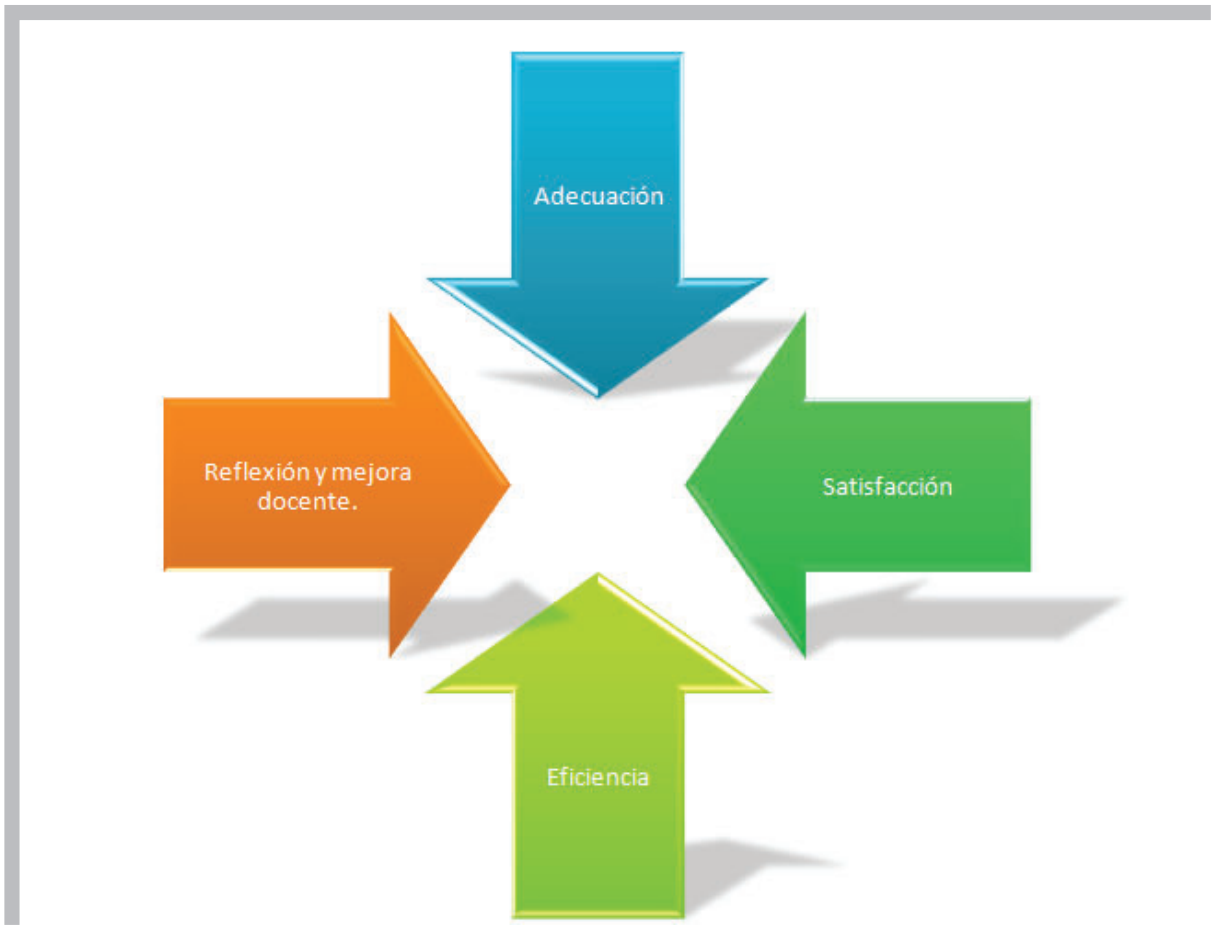


Figura. 4.9. Criterios de Evaluación de la Actividad Docente.[10]

Adecuación

La actividad docente debe adecuarse a las particularidades del centro educativo. Debe tener en cuenta los objetivos de la institución, los planes estratégicos y de estudio.

Satisfacción

La actividad docente debe ser reconocida de manera benévola por los colegas, los directivos docentes y sobre todo por los/las estudiantes.

Eficiencia

La actividad docente debe permitir el cumplimiento los objetivos que se proponen con la utilización de las metodologías y los recursos necesarios.

[10] Elaborado a partir de (Universidad Pública de Navarra, 2008).

Reflexión y mejora docente

La actividad docente debe ser objeto de análisis por el docente buscando dificultades y mejora en el rendimiento docente. Existen algunas acciones que contribuyen a esto:

- ✓ Participación en grupo de trabajo.
- ✓ Reuniones de coordinación.
- ✓ Preparación en la materia y estrategias docentes.

Ejemplo de guía

A continuación, mostramos una guía con varios indicadores bastante eficientes y abarcadores para la evaluación de una actividad docente. Recordamos que pueden constituir una guía modificable.

Datos generales

Escuela: _____ Provincia: _____ Municipio: _____

Grado: _____ Grupo: _____ Nombre del maestro: _____ No: _____

Marque con una (X) el tipo de formación: Lic. ___

Auxiliar pedagógica en formación _____

Asignatura: _____Asunto de la clase: _____

Nombre de observador: _____

Marque por filas, con solo una equis (X), en cada columna, según corresponda.

INDICADORES	BIEN	REGULAR	MAL
DOMINIO DE LOS OBJETIVOS			
El maestro conoce los objetivos de su clase.			
Comunica los objetivos con claridad a los alumnos.			
Se corresponden con las exigencias del grado, asignatura, momentos del desarrollo y nivel.			

INDICADORES	BIEN	REGULAR	MAL
Las actividades de aprendizaje se corresponden con los objetivos, así como con los diferentes niveles de desempeño.			
Propicia que los alumnos comprendan el valor del nuevo conocimiento.			
DOMINIO DEL CONTENIDO			
Realiza un tratamiento correcto y contextualizado de los conceptos. Establece relaciones entre los conceptos y los procedimientos que trabaja en la clase.			
Correspondencia, entre objetivos, contenido y características psicológicas de los alumnos.			
Atiende a las diferencias individuales en función del diagnóstico.			
Exige a los alumnos corrección en sus respuestas.			
Propicia el vínculo intermateria			
Aprovecha todas las posibilidades que el contenido ofrece para educar a los alumnos.			
Trabaja para lograr la nivelación de los alumnos, a partir del diagnóstico.			
Orienta actividades que se corresponden con los diferentes niveles de asimilación o de desempeño.			
USO DE MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS			
Utiliza métodos y procedimientos metodológicos que orientan y activan al alumno hacia la búsqueda independiente del conocimiento hasta llegar a la esencia del concepto y su aplicación.			
Estimula a la búsqueda de información en otras fuentes, propiciando el desarrollo del pensamiento reflexivo y de la independencia cognoscitiva.			
Dirige el proceso sin anticiparse a los razonamientos y juicios de los alumnos.			
El maestro utiliza niveles de ayuda que permiten al alumno reflexionar sobre su error y rectificarlo			

INDICADORES	BIEN	REGULAR	MAL
MEDIOS DE ENSEÑANZA			
Emplea los medios de enseñanza (láminas, juegos, maquetas, modelos, etc.) para favorecer un aprendizaje desarrollador.			
Utiliza el software educativo vinculándolo a los objetivos y contenidos de enseñanza del grado.			
Utiliza videos a partir de los objetivos y contenidos de enseñanza del grado.			
Explota las potencialidades de los medios.			
CLIMA PSICOLÓGICO DEL AULA			
Favorece un clima agradable hacia el aprendizaje, donde con respeto y afecto, los alumnos expresan sentimientos, argumentos y se plantean proyectos propios. Utiliza un lenguaje coloquial con tono adecuado.			
Las actividades que se realizan contribuyen al desarrollo de las posibilidades comunicativas de sus alumnos.			
Contribuye con su ejemplo y con el uso adecuado de estrategias de trabajo a la correcta formación de hábitos.			
Demuestra confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos sus alumnos, apoyándolos con palabras que les den seguridad.			
MOTIVACIÓN			
Con la motivación implica al alumno durante toda la clase.			
ETAPA DE ORIENTACIÓN			
Logra que el alumno comprenda qué, para qué, por qué, cómo y bajo qué condiciones va a aprender (Orientación hacia el objetivo).			
Propicia que el alumno establezca nexos entre lo conocido y lo nuevo por conocer (aseguramiento de las condiciones previas).			
Utiliza vías metodológicas que orienten e impliquen al alumno en el análisis de las condiciones de las tareas y en los procedimientos que habrá de utilizar en su solución posterior.			

INDICADORES	BIEN	REGULAR	MAL
Controla si comprenden lo orientado.			
ETAPA DE EJECUCIÓN			
Los alumnos ejecutan actividades individuales			
Los alumnos ejecutan actividades por parejas, por equipos y por grupos.			
Los alumnos ejecutan actividades variadas, diferenciadas y con niveles crecientes de complejidad.			
Atiende diferenciadamente las necesidades y potencialidades de los alumnos individuales y del grupo, a partir del diagnóstico.			
ETAPA DE CONTROL			
El maestro propicia la realización de actividades de control y valoración, por parejas y colectivas.			
Los alumnos autocontrolan y autovaloran sus tareas.			
Durante la clase el maestro utiliza diferentes formas de control.			
PRODUCTIVIDAD DURANTE LA CLASE			
Las actividades que planifica contribuyen a garantizar la máxima productividad de cada alumno durante toda la clase.			
FORMACIÓN DE HÁBITOS			
Da atención a los hábitos posturales			
Se aprecia en los alumnos cuidado de su apariencia personal y hábitos de higiene y orden en el aula			

Tabla. 4.1. Guía de Evaluación de una Actividad Docente.[11]

RESUMEN

La evaluación del Profesorado tiene varias funciones imprescindibles: diagnóstica, instructiva, educativa y desarrolladora. Además, persigue algunos fines fundamentales

[11] Elaborado a partir de (Universidad Pública de Navarra, 2008).

como el mejoramiento de la escuela, responsabilidad y desarrollo profesional, control administrativo y pago por mérito.

Los estándares que se presentan en este texto se basan en cuatro criterios fundamentales que se han evidenciado en varias investigaciones: preparación de la enseñanza, creación del ambiente adecuado de aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje y profesionalismo docente. Claro que los estándares son variables, incluso es aconsejable que se analicen y se realicen propuestas en cada institución por lo que señalamos los criterios fundamentales para elaborar estándares de evaluación docente: deben tener en cuenta el rendimiento, si son altos o bajos en cuanto al nivel, absolutos o comparativos, a priori o a posteriori o generales o específicos.

Dado el avance de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) hemos enunciado también los estándares para docentes en cuanto a las TIC, estos han sido definidos por la UNESCO y aquí se asume dicha propuesta.

En cuanto a los tipos de evaluación docente también tenemos diagnóstica, formativa y acumulativa, aunque añadimos modelos de evaluación docente en esta categoría: centrado en el perfil del maestro, de la práctica reflexiva, centrado en los resultados obtenidos y centrado en el comportamiento del docente en el aula.

Al referirnos a la evaluación de la actividad docente en el aula señalamos las tres dimensiones: planificación, desarrollo y resultados. También analizamos los diferentes criterios de evaluación de la actividad docente: adecuación, satisfacción, eficiencia y reflexión y mejora docente.

ACTIVIDADES

1. Analice las características de su centro y comunidad y realice una propuesta de estándares para la evaluación de los profesores de su centro escolar.

2. Analice las dimensiones y criterios de evaluación de la actividad docente y utilizando el ejemplo de guía de evaluación dado elabore una actividad docente que cumpla con los indicadores que se adecuan con el tipo de actividad diseñada.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. Señale cuáles de las afirmaciones siguientes son incorrectas:
   a. __ El docente debe conocer profundamente las asignaturas que enseña, debe analizar cómo el propio docente y los/las estudiantes aprenden, así como apoyarlos para que logren los objetivos y contribuir a su desarrollo integral.
   b. __ Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación.
   c. __ Es muy importante analizar al docente en cuanto el decisivo papel que representa en el proceso de enseñanza aprendizaje.
   d. __ La evaluación profesoral no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores.
   e. __ La esencia de la evaluación del profesorado se enmarca en buscar constantemente el aumento de la calidad de la educación que está dada por la calidad de los profesores y del sistema educativo.

2. Complete las siguientes afirmaciones con los términos dados.
   (Desarrolladora, Diagnóstico, preparación, alumnos, Educativa, período, experiencia, características, Instructiva, evaluación docente)
   a. La Función de _____ permite evaluar en un _____ determinado ciertos aspectos del profesor que posibilita establecer un conjunto de _____ particulares del evaluado.
   b. La _____ y _____ laboral que se adquiere tanto por parte del evaluado como por parte del evaluador es una Función _____ que presenta la evaluación docente.
   c. La Función _____, mezcla la motivación del docente en su trabajo con el resultado de la evaluación, posibilitando que el evaluado conozca cómo se percibe su trabajo por los colegas, _____, familiares y responsables del centro.
   d. La _____ presenta en la Función _____ un punto cumbre en cuanto al desempeño de los docentes, pues se alcanza

cuando el profesor adquiere la madurez suficiente para aprender de sus errores.

3. Complete las afirmaciones con los términos dados.
   a. La evaluación _____ identifica los problemas fundamentales de los docentes en cuanto a prácticas educativas relacionadas con la didáctica, etc. (Diagnóstica, Formativa, Sumativa)
   b. La evaluación _____ opcionalmente puede permitir la publicación de resultados docentes a la comunidad como un proceso de rendición de cuentas con la sociedad. (Diagnóstica, Formativa, Sumativa)
   c. La evaluación _____ en este caso se convierte en un monitoreo continuo de la actividad docente, analiza los compromisos de los educandos, la atención brindada a las dificultades encontradas en el diagnóstico y las acciones correctivas aplicadas. (Diagnóstica, Formativa, Sumativa)
   d. La evaluación _____ resume y analiza los resultados del docente. (Diagnóstica, Formativa, Sumativa)
   e. En la evaluación _____ se analiza la asistencia y puntualidad del docente, el aprovechamiento de la hora de clase, la motivación e innovación del docente, así como su actividad investigadora y de superación. (Diagnóstica, Formativa, Sumativa)
   f. La evaluación _____ permite revisar sistemáticamente su actividad docente en el aula, su comportamiento con los/las estudiantes y demás estándares de evaluación. (Diagnóstica, Formativa y Sumativa)

4. Marque Verdadero o Falso según corresponda.

A. Modelo centrado en el perfil del maestro.
   a. __ Se evalúa el desempeño del docente de acuerdo a su determinado perfil.
   b. __ El perfil se puede determinar a partir de la opinión del evaluador.
   c. __ Se evidencian los rasgos del profesor que se relacionan con el logro de los objetivos propuestos.
   d. __ Se pueden realizar entrevistas al profesor, estudiantes o familiares.
   e. __ La participación de estas personas en la evaluación constituye un rasgo negativo de este modelo.

B. Modelo centrado en los resultados obtenidos:

a. __ Se caracteriza por evaluar el desempeño a través de la comprobación de los resultados alcanzados por los/las estudiantes.

b. __ Se plantea que la evaluación del profesor debe ser a partir de lo que hace.

c. __ Podemos considerar al profesor como responsable único del resultado de las evaluaciones de los alumnos, pues de ello dependen muchos más factores.

C. Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula:

a. __ La evaluación de la eficacia del docente se analiza a partir de los logros de los estudiantes, pero relacionados con el ambiente que el profesor es capaz de crear en el aula.

b. __ Ha sido criticado debido a que parte de la observación particular del evaluador y a su concepción de la enseñanza.

c. __ El evaluador puede indemnizar o perjudicar al docente por cuestiones relacionadas con su propio parecer, como la simpatía o viceversa, y olvidar la efectividad del docente lo que resulta un elemento positivo.

D. Modelo de la práctica reflexiva:

a. __ Se trata de una evaluación no relacionada con el control sino más bien enfocada a la mejora del docente.

b. __ Se basa en que la enseñanza es un conjunto de tareas que se enfocan en encontrar y resolver dificultades.

c. __ La reflexión es el elemento fundamental del modelo pues permite observar los éxitos y fracasos.

BIBLIOGRAFÍA

Araiza Córdova, Ma. Magdalena, (1998). “La Evaluación De La Actividad Docente: Una Propuesta Para El Cambio”. Universidad Autónoma De San Luis Potosí. *www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/.../Mesa1_8.pdf.* México.

Baeza, J., Pérez, M. y Reyes, L. (2006). “Estándares de Desempeño Docente”, ISBN: 956-7947-40-6. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Chile.

Fernández Ramírez, Juan Carlos (2007). “La Evaluación del desempeño docente y su

impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación". Universidad la República. Chile.

González Cabanach Ramón, (1994). "Psicología de la Instrucción. El profesor y el estudiante". Universidad de la Coruña. I.S.B.N.: 84-88301-83-9.

Ministerio de Educación División de Educación Superior, (2000). "Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes". Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. www.dipres.cl/574/articles-20939_doc_pdf.pdf. *Chile.*

National Educational Technology Standards for Teachers, Second Edition (2008), ISTE (International Society for Technology in Education), *http://www.iste.org.* EEUU.

UNESCO, (2008). "Estándares de Competencias en TIC para Docentes" Londres, Inglaterra.

Universidad Pública de Navarra, (2008). "La Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado en la Universidad Pública de Navarra". España.

Valdés Veloz, Héctor (2000). "Evaluación del Desempeño Docente". Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. Ponencia presentada por Cuba. México.

UNIDAD V: LA EVALUACIÓN DE LOS MEDIOS DIDÁCTICOS

INTRODUCCIÓN Y ORIENTACIÓN

Muchos procesos de aprendizaje están mediados por el empleo de algún tipo de material y de alguna tecnología, sobre todo audiovisual o informática, lo que condiciona incluso la forma de aprender. Por otra parte, determinados materiales tecnológicos afianzan cada vez más su presencia haciéndose, en muchos casos, imprescindibles. La cuestión, por tanto, es enseñar y aprender con los medios.

Desde la consideración de los medios como materiales curriculares y didácticos la cuestión clave estará en su utilización y su selección con la intención de aplicarlos convenientemente a las distintas situaciones educativas y, también, de aprovechar al máximo todas sus características técnicas y sus posibilidades didácticas.

Desde el punto de vista de su utilización didáctica los medios didácticos deben reunir algunos criterios e indicadores, los cuales se explican en el presente texto.

OBJETIVOS

- ✓ Objetivo 1. Valorar las funciones de los medios didácticos y sus principales criterios de calidad
- ✓ Objetivo 2. Aplicar los indicadores para evaluar los medios impresos, audiovisuales, y recursos educativos en diferentes contextos educativos

ESQUEMA DE CONTENIDOS

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

5.1. Funciones de los Medios Didácticos

"El alumno es un procesador activo y consciente de la información mediada que recibe, de manera que tan importante es lo que el alumno hace cognitivamente sobre el medio, como lo que el medio pueda hace sobre el sujeto." (Beetnjes, J. 1989).

El concepto y uso de los medios didácticos han evolucionado a lo largo de la historia sobre todo como consecuencia de la aparición de las nuevas tecnologías. Los medios didácticos son canales que facilitan y apoyan el aprendizaje. El objetivo de su uso es hacer más claros y accesibles los contenidos.

La Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia define como medio didáctico a*: "Los apoyos de carácter técnico que facilitan de forma directa la vinculación de la comunicación encaminada a la consecución de los objetivos de aprendizaje".* (Anced, 2007).

Los medios didácticos permiten presentar los temas o conceptos de un tema de manera objetiva, clara y accesible, proporcionan medios variados de aprendizaje, estimulan el

interés y la motivación del grupo, además acercan a los participantes a la realidad. A través de los medios didácticos es posible darle significado a lo aprendido, facilitar la comunicación, complementar las técnicas didácticas y economizar el tiempo.

Según como se utilicen en el proceso de enseñanza aprendizaje, los medios didácticos en general pueden realizar diversas funciones; entre ellas destacamos como más habituales las siguientes:

Funciones	Bullande (1969)	Nerici (1973)	Zabalza (1987)	Rowntree (1991)	Cebrián (1992)	Parcerisa (1996)
Facilitadores de desarrollo profesional					*	
Motivar/atraer la atención	*	*	*	*		*
Portadores de contenidos	*	*			*	*
Estructuradores de la realidad/contenido		*	*		*	*
Facilita el recuerdo de la información	*		*		*	
Estimular nuevos aprendizajes				*		
Facilitar respuestas activas por parte del estudiante		*		*		
Ofrecer retroalimentación				*		
Innovadora			*			
Nuevas relaciones profesores-alumnos			*			
Formativa global			*			
Sustitutos de la realidad	*					
Sustitución del profesor	*					
Interpretadores y significadores del currículum						*
Producto de consumo					*	
Controladores del currículum establecido					*	*
Ejemplificadores de modelos de enseñanza aprendizaje.					*	
Facilitan un mejor análisis y una correcta interpretación del tema tratado		*				

Tabla. 5.1. Funciones asignadas a los medios según diferentes autores.

*El **software educativo puede tener funciones específicas**, por ejemplo:*

Función informativa la mayoría de los programas a través de sus actividades presentan contenidos que proporcionan una información estructurada de la realidad a los estudiantes. Como todos los medios didácticos, estos materiales representan la realidad y la ordenan. Los programas tutoriales, los simuladores y, especialmente, las bases de datos, son los programas que realizan más marcadamente una función informativa.

Función instructiva todos los programas educativos orientan y regulan el aprendizaje de los estudiantes puesto que, explícita o implícitamente, promueven determinadas actuaciones de los mismos, encaminadas a facilitar el logro de unos objetivos educativos específicos. Además, condicionan el tipo de aprendizaje que se realiza, por ejemplo, pueden disponer un tratamiento global de la información (propio de los medios audiovisuales) o un tratamiento secuencial (propio de los textos escritos). Si bien el ordenador actúa en general como mediador en la construcción del conocimiento y el metaconocimiento de los estudiantes, son los programas tutoriales los que realizan de manera más explícita esta función instructiva, porque dirigen las actividades de los estudiantes en función de sus respuestas y progresos.

Función motivadora generalmente los estudiantes se sienten atraídos e interesados por todo el software educativo, porque los programas suelen incluir elementos para captar la atención de los alumnos, mantener su interés y, cuando sea necesario, focalizarlo hacia los aspectos más importantes de las actividades. Por lo tanto, la función motivadora es una de las más características de este tipo de materiales didácticos, y resulta extremadamente útil para los profesores.

Función evaluadora la interactividad propia de estos materiales, que les permite responder inmediatamente a las respuestas y acciones de los estudiantes, los hace especialmente adecuados para evaluar el trabajo que se va realizando con ellos. Esta evaluación puede ser de dos tipos:

- ✓ **Implícita,** cuando el estudiante detecta sus errores y se evalúa a partir de las respuestas que le da el ordenador.

- ✓ **Explícita,** cuando el programa presenta informes valorando la actuación del alumno. Este tipo de evaluación sólo la realizan los programas que disponen de módulos específicos de evaluación.

Función investigadora los programas no directivos, especialmente las bases de datos, simuladores y programas constructores, ofrecen a los estudiantes interesantes entornos donde investigar: buscar determinadas informaciones, cambiar los valores de las variables de un sistema. Además, tanto estos programas como los programas y las herramientas, pueden proporcionar a los profesores y estudiantes instrumentos de gran utilidad para el desarrollo de trabajos de investigación, que se realicen básicamente al margen de los ordenadores.

Función expresiva dado que los ordenadores son máquinas capaces de procesar los símbolos mediante los cuales las personas representamos nuestros conocimientos y nos comunicamos, sus posibilidades como instrumento expresivo son muy amplias. Con el uso del software educativo, los estudiantes se expresan y comunican con el ordenador y con otros compañeros a través de las actividades de los programas y, especialmente, cuando utilizan lenguajes de programación, procesadores de textos, editores de gráficos entre otros. Otro aspecto a considerar al respecto, es que los ordenadores no suelen admitir la ambigüedad en sus "diálogos" con los estudiantes, de manera que los alumnos se ven obligados a cuidar más la precisión de sus mensajes.

Función metalingüística mediante el uso de los sistemas operativos (MS/DOS, WINDOWS) y los lenguajes de programación (java, c #, etc.) los estudiantes pueden aprender los lenguajes propios de la informática.

Función lúdica, trabajar con los ordenadores realizando actividades educativas es una labor que a menudo tiene unas connotaciones lúdicas y festivas para los estudiantes. Además, algunos programas refuerzan su atractivo mediante la inclusión de determinados elementos lúdicos, con lo que potencian aún más esta función.

Función innovadora, aunque no siempre sus planteamientos pedagógicos resulten innovadores, los programas educativos se pueden considerar materiales didácticos con esta función, puesto que utilizan una tecnología recientemente incorporada a los

centros educativos y, en general, suelen permitir diversas formas de uso. Esta versatilidad abre amplias posibilidades de experimentación didáctica e innovación educativa en el aula.

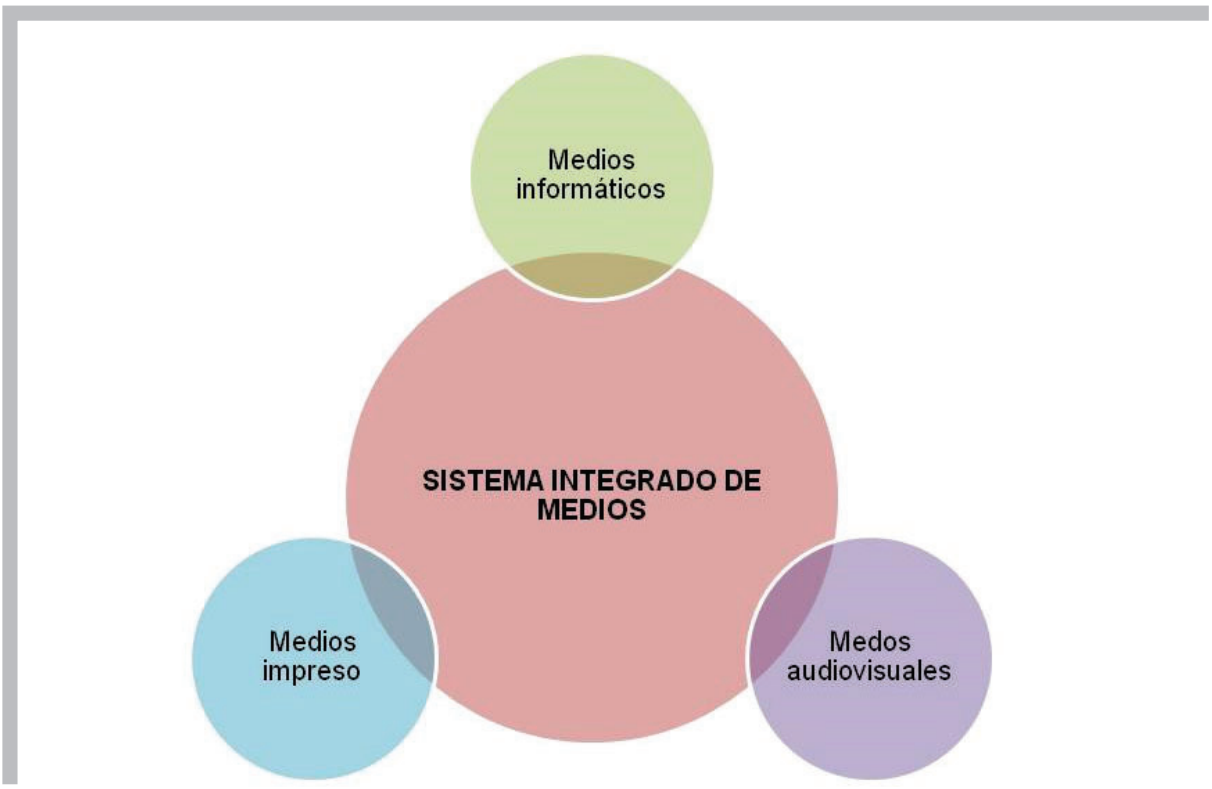


Figura. 5.1. Sistema Integrado de Medios.

5.2 Criterios de Calidad de los Medios Didácticos.

La calidad ha sido un término muy manejado a lo largo del desarrollo industrial, que además ha evolucionado con el propio desarrollo de la sociedad y del hombre como parte indispensable de ella. Ha sido ésta la que le ha impreso un carácter cada vez más importante, a tal punto que en la actualidad no se concibe un producto de cualquier índole sin calidad elevada; no se ha convertido únicamente en uno de los requisitos esenciales del producto sino en un factor estratégico del que dependen la mayor parte de las organizaciones, no sólo para mantener su posición en el mercado sino para asegurar su supervivencia. *Larousse* define la calidad como valor propio de un objeto o persona, o superioridad en línea, categoría, importancia.

Es un término que se encuentra, hoy en día, en multitud de contextos y con el que se busca despertar en quien lo escucha una sensación positiva, transmitiendo la idea de excelencia. El concepto técnico de calidad representa una forma de hacer las cosas en las que predomina la preocupación por satisfacer al cliente y por mejorar procesos y resultados.

El concepto actual de calidad ha evolucionado hasta convertirse en una forma de gestión que introduce el enfoque de mejora continua en cualquier organización y a todos los niveles de la misma, y que afecta a todas las personas y a todos los procesos.

Evaluar significa estimar en qué medida el elemento evaluado tiene características que se consideran deseables y que han sido especificadas a partir de la consideración de unos criterios. Por lo tanto, toda evaluación exige una observación, una medición y un juicio.

Además, siempre que se realiza una evaluación, hay una intencionalidad y unos destinatarios; la evaluación se lleva a cabo para algo y para alguien, y a partir de ella muchas veces se tomarán decisiones. Así, y centrándonos en la evaluación de medios didácticos, cuando se evalúan unos materiales, se puede hacer para saber cuáles tienen más información sobre un tema, cuáles son los mejores desde un punto de vista técnico, cuáles son los más adecuados para unos estudiantes determinados, etc. Y por otra parte, los destinatarios de esta evaluación pueden ser los docentes, los diseñadores de materiales didácticos, los administradores de las instituciones educativas, etc. En cualquier caso, los criterios que se empleen deben estar de acuerdo con la intencionalidad de la evaluación y con los destinatarios de la misma.

Por otra parte, cuando consideramos la evaluación de los medios didácticos, uno de los criterios que siempre suele estar presente es el de la eficacia didáctica. Es decir, su funcionalidad como medio facilitador de aprendizajes.

Como la eficacia didáctica al utilizar estos materiales depende básicamente de dos factores, las características de los materiales y la forma en la que se han utilizado con los estudiantes, suelen considerarse dos tipos de evaluación:

1. **La evaluación objetiva**: se centra en valorar la calidad de los medios didácticos.
   - ✓ La realiza un **especialista** a partir de un estudio exhaustivo de las características del material, sin que intervengan los destinatarios finales del medio didáctico.
   - ✓ Suele hacerse a partir de la consideración de unos **criterios de calidad** que se concretan en unos indicadores que se pueden identificar en mayor o menor medida en los materiales que se evalúan.
   - ✓ Los resultados de la evaluación se suelen recoger en unas **plantillas** "ad hoc" que incluyen diversos apartados: identificación del producto, valoración de acuerdo con los indicadores, evaluación global y comentarios.

2. **La evaluación contextual**: valora la manera en la que se han utilizado los medios en un contexto educativo determinado.

Valora la manera en la que se han utilizado los medios en un contexto educativo determinado.

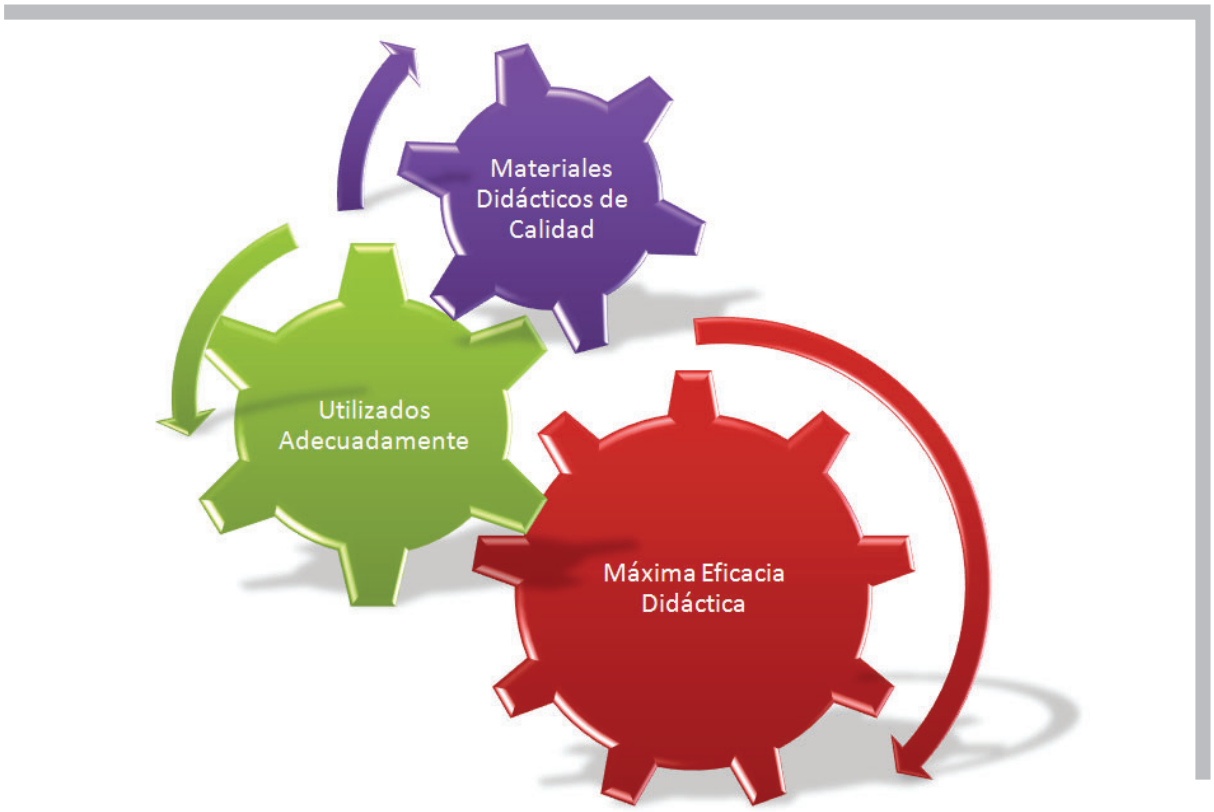


Figura. 5.2. La evaluación contextual.

La máxima eficacia didáctica con el uso de los medios en un determinado contexto educativo se conseguirá utilizando adecuadamente materiales didácticos de calidad.

Criterios de calidad

Aunque cada tipo de material didáctico tiene sus propios criterios de calidad, en general se consideran los aspectos siguientes:

- ✓ ***Técnico-estéticos*:** el entorno de trabajo que proporcionan (tipografía, colores, gráficos, composición, etc., de las pantallas, secuencias o páginas -según el material de que se trate-), la forma de acceder a sus distintos elementos (índices, sistemas de navegación), la calidad y actualidad de sus contenidos (textuales, gráficos, sonoros, audiovisuales, tridimensionales), la manera de gestionar las interacciones entre el material y el usuario (en el caso de los materiales interactivos).

- ✓ ***Pedagógicos*:** la capacidad de motivación, su adecuación a los estudiantes a los que se dirige, los recursos didácticos que utiliza, el enfoque creativo y aplicativo de las actividades que propone, los recursos que ofrece para la búsqueda y selección de la información, la forma de tutorear las actuaciones de los estudiantes, el fomento del autoaprendizaje, la consideración del trabajo cooperativo.

- ✓ ***Funcionales*:** la eficacia didáctica del material, la relevancia de los objetivos formativos que pretende conseguir, la facilidad de uso, su versatilidad para ser utilizado en diversas circunstancias, la documentación que incluye, los servicios de teleformación y teleasistencia asociados.

5.3. Indicadores para la Evaluación de los Materiales Impresos

El libro ha sido el medio didáctico tradicionalmente utilizado en el sistema educativo, e incluso, en el momento actual, caracterizado por la incorporación de las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la escuela utilizado en contextos de enseñanza presencial. A pesar de las voces que claman su decadencia, ningún medio de los incluidos dentro de las nuevas tecnologías ha podido arrebatarle el lugar que ocupa.

Un material impreso escolar o un libro de texto es aquel editado para su utilización específica como auxiliar de la enseñanza y promotores del aprendizaje. Podemos decir por tanto que han sido diseñados específicamente para enseñar, por lo que son didácticos no porque llevan asociado el adjetivo escolar, ni porque se utilice en un contexto escolar, son didácticos por la finalidad con la que han sido diseñados.

Indicadores para la evaluación del material curricular impreso:

Formato:

- ✓ Encuadernación.
- ✓ Manejabilidad.
- ✓ Costo.
- ✓ Estructura interna.

Análisis de Contenidos:

- ✓ *Información:* Conceptos básicos, demanda curricular, valor en relación a objetivos curriculares, adaptación a concepto sociocultural e ideológico, coherencia en la estructura interna, adecuación al nivel de los alumnos, actualidad, densidad de información.
- ✓ *Texto:* Tipografía (tipo de letra, interlineado, tamaño, cortes de palabra, columnas), lenguaje (vocabulario, expresión verbal), legibilidad, composición (estilo).
- ✓ *Ilustraciones:* Proporción, tamaño, distribución, uso de color, calidad estética, función (información), adecuación al nivel de los alumnos, actualidad, densidad de información.
- ✓ *Ejercicios y actividades:* Frecuencia, adecuación a contenidos y objetivos, adecuación a alumnos (grado de dificultad).
- ✓ *Índices, sumarios, síntesis.*

Aspectos Generales:

- ✓ Análisis ideológico axiológico (currículo oculto).
- ✓ Carácter abierto o cerrado (flexibilidad de uso).
- ✓ Modelo de enseñanza.
- ✓ Recursos motivadores.
- ✓ Guía del profesor (orientaciones didácticas).

Los indicadores para la evaluación del material impreso anteriormente identificados, a pesar de su validez y utilidad para ciertas finalidades, presentan ciertos inconvenientes y limitaciones cuando lo que se desea es seleccionar o identificar la pertinencia o adecuación de cierto medio impreso a un determinado proyecto o plan curricular y de enseñanza.

Esto se debe a que muchos de estos enfoques de análisis no consideran la funcionalidad curricular del medio. El análisis suele reducirse a dimensiones técnico-estructurales del material, a los objetivos y/o contenidos incluidos, ilustraciones, a consideraciones relativas a los mensajes o valores transmitidos, a la facilidad y accesibilidad a su lectura, pero los análisis no incluyen qué modelos de enseñanza-aprendizaje vincula el medio, los roles prefigurados que se supone tendrán que desarrollar los profesores y alumnos en el uso del material, la concepción científico-didáctica del área o materia, la coherencia del material con las características curriculares de la etapa o ciclo educativo, etc. Es decir, son análisis que no posibilitan evaluar en qué medida y cómo un determinado medio integra los restantes componentes curriculares (objetivos, contenidos, estrategias metodológicas), así como no permiten identificar qué modelo de cultura, currículo, aprendizaje y profesionalidad docente subyace en el mismo.

5.4. Indicadores para evaluar los medios audiovisuales

La evaluación de los medios está estrechamente relacionada con su selección, de manera que, como pautas generales para su evaluación, pueden ser útiles criterios para su selección. Por otra parte, no debemos olvidar que la evaluación de cualquier medio debe, en primer lugar, comenzar con una clara referencia al papel futuro que se le atribuirá en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Luego, los primeros elementos evaluativos deben ser, a nuestra manera de ver: ¿para qué se utilizará?, y ¿por qué debe ser utilizado?

La evaluación de medios didácticos aplicados en contextos curriculares no debe limitarse a elementos referidos exclusivamente al propio medio, sino también a metodologías, sentido pragmático, que sobre ellos pueden aplicarse.

La actitud que los alumnos tienen hacia los medios debe ser considerado también como un elemento fundamental para los resultados que se obtengan con los mismos:

- ✓ Redundancia de la información.
- ✓ Tiempo adecuado:
    - 10-15 minutos (Enseñanza Básica).
    - 20-25 minutos (Enseñanza Media y Superior).
- ✓ Breve sumario.
- ✓ Elementos simbólicos que no dificulten la comprensión
- ✓ Lo técnico supeditado a lo didáctico.
- ✓ Progresiva dificultad en la información.
- ✓ Organizadores previos.
- ✓ Combinación de relatos narrativos y enunciativos, con ficción y realismo.
- ✓ Parámetros de calidad.

Aspectos a tener en cuenta para la selección de medios audiovisuales:

- ✓ Vocabulario.
- ✓ Información fidedigna.
- ✓ Problemas técnicos de imagen o sonido.
- ✓ Reiteración de conceptos fundamentales.
- ✓ Conceptos pertinentes y suficientes.
- ✓ Que evite la verborrea.
- ✓ Ritmo adecuado a los alumnos.

Indicadores para evaluar los programas audiovisuales:

Evaluación de los programadores

Considerando a las personas que elaboran la programación han de analizarse los objetivos que se plantean y los criterios que guían el diseño de los programas. Dentro de esta tarea se incluyen como aspectos clave los siguientes:

- ✓ Objetivos de la programación
- ✓ Audiencia a la que se dirigen
- ✓ Criterios de selección de contenidos

- ✓ Estructura de la programación/organización temporal
- ✓ Aspectos técnicos/educativos

Evaluación de los programas desde un punto de vista técnico

La evaluación de los programas es un aspecto fundamental, teniendo en cuenta la diversidad de contenidos a tratar y la diversidad de públicos receptores de los programas. El análisis de los aspectos técnicos ha de conducir a su valoración según parámetros cualitativos que nos permitan juzgar la calidad de la programación. En esta tarea han de considerarse:

- ✓ Tipos de programas, duración
- ✓ Imagen/ sonido/ guión
- ✓ Calidad técnica

Evaluación de la programación desde una perspectiva educativa

La televisión educativa ha de diseñarse no únicamente en función de criterios propios del medio televisivo sino fundamentalmente en relación a criterios educativos, pues tal es su finalidad última. Ha por ello de evaluarse desde un punto de vista educativo y para tal tarea han de tenerse en cuenta:

- ✓ En relación a los objetivos:
    - o Contenidos: selección
    - o Organización y secuenciación.
    - o Adecuación a necesidades.
    - o Estructura de los programas.
    - o Educación formal/informal.
- ✓ En relación a los usuarios:
    - o Grados de complejidad.
    - o Adecuación a audiencia.
    - o Niveles de conocimientos previos.

Evaluación de la difusión: incidencia y uso de los programas

Los receptores de la programación son los que determinan finalmente su utilidad en la práctica. La televisión educativa no sólo es útil como complemento y ayuda para el sistema educativo formal, sino que es un importante medio de educación informal. Por otra parte, es evidente el papel que juega como medio de televisión cultural para el público en general. Dada la complejidad de su audiencia es importante conocer quiénes son estos receptores de la televisión educativa y qué tipo de uso hacen de la programación.

- ✓ Tipología de espectadores: perfiles.
- ✓ Aprovechamiento de los programas.
- ✓ Contexto de uso.
- ✓ Valoración.

Evaluación del uso de la televisión educativa en contextos educativos: profesores

Situándonos en contextos de enseñanza formal la televisión educativa puede jugar un importante papel como instrumento de ayuda al profesorado. Ha de evaluarse al respecto cuál es la repercusión en la enseñanza formal, en qué medida se utilizan los programas y de qué modo. Los bloques de información a recabar del profesorado serían:

- ✓ Adecuación a necesidades.
- ✓ Relación con currículum de enseñanza formal.
- ✓ Metodologías de uso de la programación.
- ✓ Frecuencia de uso.
- ✓ Elaboración de materiales de trabajo.
- ✓ Opinión.

Evaluación del uso de la televisión educativa en contextos educativos: alumnos.

En los contextos de enseñanza formal además del profesorado ha de contarse con la opinión de los alumnos. En relación a ellos ha de analizarse como aspecto fundamental la consecución de objetivos, así como el aprovechamiento de la programación de televisión educativa frente a otros medios. Es interesante también valorar el grado de

motivación que presentan ante un medio que es cotidiano en su realidad extraescolar. Los aspectos fundamentales son, por tanto:

- ✓ Motivación.
- ✓ Comprensión del lenguaje propio del medio.
- ✓ Consecución de objetivos (aprendizaje, formación, cambio de actitudes,...)
- ✓ Trabajos complementarios.
- ✓ Opinión.

Análisis prospectivo

La utilidad de una evaluación radica básicamente en conocer el estado de una cuestión para su mejora en el futuro. Es por ello fundamental, partiendo del conocimiento de la realidad actual, establecer las principales deficiencias y los puntos positivos. Estos últimos han de ser aprovechados al máximo y a los problemas han de dárseles soluciones. Como parte de este análisis prospectivo hablaríamos de:

- ✓ Líneas futuras.
- ✓ Mejoras a realizar.
- ✓ Adecuación a necesidades.
- ✓ Recomendaciones.

Aspectos funcionales (funcionalidad curricular)

Utilidad, eficacia

- ✓ El programa cumple sus funciones, facilita el logro de sus objetivos.
- ✓ El interés principal del programa radica en el tema que trata.
- ✓ El interés del programa radica en el tratamiento que realiza del tema.
- ✓ Proporciona ventajas respecto al uso de otros medios: permite practicar otras técnicas de aprendizaje, reducir el tiempo y el esfuerzo necesario para aprender, facilita aprendizajes cualitativamente mejores, más completos, más significativos.
- ✓ No exige al profesorado grandes trabajos suplementarios (elaboración de materiales de soporte, preparación previa…).
- ✓ La aplicación del material es pertinente en muchas situaciones. Resulta fácil su

integración curricular y la organización de ventajosas actividades con los alumnos.

- ✓ Admite situaciones de uso sin profesor y fuera de la escuela.

Relevancia de los objetivos.

- ✓ Los objetivos están claramente descritos, son concretos.
- ✓ Los objetivos son evaluables.
- ✓ Los objetivos se corresponden con objetivos curriculares del interés de los profesores y de los alumnos a los cuáles va destinado.

La guía didáctica

- ✓ Tiene una presentación agradable y sus textos son legibles y adecuados a los destinatarios.
- ✓ Resulta fácil de consultar, clara y útil.
- ✓ Incluye una ficha sintética con las características generales del programa.
- ✓ Especifica detalladamente el tema y los objetivos del programa.
- ✓ Contiene sugerencias de trabajos diversos y adecuados a los alumnos a realizar antes y después del visionado (con materiales complementarios)
- ✓ Sus ejercicios y sugerencias aprovechan todas las posibilidades que abre el programa y facilitan el logro de los objetivos.
- ✓ Amplía algunos contenidos poco tratados en el programa o proporciona información para que los profesores y los alumnos puedan obtener datos complementarios al respecto.
- ✓ Las actividades que propone están de acuerdo con las tendencias pedagógicas actuales, motivan y despiertan el interés de los alumnos.
- ✓ Ofrece sugerencias para evaluar la eficacia del programa y el grado de logro de sus objetivos por parte de los alumnos.
- ✓ Incluye indicaciones para su integración curricular, sugerencias didácticas y ejemplos de uso.

Aspectos técnicos, estéticos y expresivos

Las imágenes

- ✓ Tienen una calidad técnica adecuada: enfoque, encuadre, estabilidad, color, luminosidad, contraste, ausencia de "ruido"…

- ✓ En cada momento se emplea el plano más conveniente a la información que se quiere transmitir. No se abusa de los planos lejanos, poco recomendables en vídeo, por su baja definición.
- ✓ La composición (distribución de los elementos dentro del encuadre) es adecuada. Hay variedad de encuadres y en cada momento se potencian los elementos más importantes.
- ✓ A lo largo del programa se respetan las unidades de color, de formato (medida, verticalidad…) y de estilo (grafismo, dibujo…).
- ✓ Se aprovechan las posibilidades expresivas de la profundidad de campo.
- ✓ Se aprovechan las posibilidades expresivas de la angulación: normal, picado y contrapicado…
- ✓ La iluminación, además de su función utilitaria, cumple una función expresiva.

Los textos, los gráficos y las animaciones

- ✓ Los gráficos y las animaciones tienen calidad técnica y estética.
- ✓ Los textos no tienen faltas de ortografía y la construcción de las frases es correcta.
- ✓ Los textos resultan fácilmente legibles (medida y color adecuados) y están bien distribuidos en las pantallas y no son excesivos.
- ✓ Los gráficos, los textos y las animaciones contribuyen a clarificar el mensaje que quiere transmitir el vídeo.

La banda sonora

- ✓ La banda sonora tiene calidad formal, es clara, nítida (sin ruidos parásitos), comprensible.
- ✓ Se aprovechan todos los recursos sonoros que pueden enriquecer el tema: música, canciones, efectos sonoros, voces….
- ✓ La proporción de uso de la palabra es adecuada al tema y no resulta excesivamente discursiva ni densa.
- ✓ Hay una buena correlación palabra-imágenes.
- ✓ Las voces (en directo y en off) son de calidad, agradables al oído, ni demasiado graves ni excesivamente agudas, con una adecuada pronunciación y entonación. Proporcionan al texto la adecuada dimensión humana, cálida y afectiva.

- ✓ La música tiene entidad como elemento expresivo, no es una simple música de fondo. Enriquece la presentación y favorece la consecución del objetivo del programa, sin adquirir un protagonismo excesivo que disperse la atención.
- ✓ Las piezas musicales están bien seleccionadas, ni son escasas (falta de progresión) ni excesivas (exceso de fragmentación).
- ✓ Las músicas no son demasiado conocidas y por tanto están libres de connotaciones (en algún caso puede ser conveniente hacer uso de estas connotaciones).
- ✓ Los efectos sonoros (si existen) se utilizan adecuadamente a lo largo del programa.
- ✓ Los silencios (si existen) se utilizan adecuadamente como elemento expresivo (por ejemplo, como invitación a la reflexión).
- ✓ Las conexiones entre los distintos elementos de la banda sonora se realizan con recursos adecuados: fundidos, encadenados, cortes….

Los contenidos

- ✓ Se presentan de forma organizada, bien estructurada y clara. No resultan excesivamente dispersos.
- ✓ La cantidad de información que trata es suficiente (ni demasiada ni poca).
- ✓ El ritmo de presentación de los contenidos es adecuado al tema (ni con demasiada rapidez ni excesivamente lento). Las ideas se desarrollan gradualmente, con claridad y se reiteran los principales conceptos.
- ✓ Los contenidos son actuales, tienen rigor científico, son fiables. No son tendenciosos ni discriminan por razones de sexo, raza o creencias.
- ✓ Si incluyen elementos fantásticos se distinguen de los reales.

La estructura del programa y la secuenciación de las imágenes

- ✓ El guión es claro y está bien estructurado. Desarrolla las ideas con claridad, bien sea mediante una estructura clásica (planteamiento - motivación, nudo - desarrollo y desenlace - recapitulación), o bien mediante una estructura más libre.
- ✓ La secuenciación de las imágenes tiene un ritmo adecuado y genera una buena progresión en el desarrollo de los contenidos, facilitando la comprensión de las imágenes y de las ideas que se presentan.

- ✓ Si es un programa motivador, su estructura es abierta, invita al espectador a colaborar en su interpretación.
- ✓ La duración del programa (y de sus planos) es adecuada al tratamiento que se lleva a cabo del tema.
- ✓ Los cambios de plano son progresivos, sin cortes, y se respeta la regla de los 30 grados (entre dos tomas).
- ✓ Se respeta la regla de los 180 grados (para no cambiar la perspectiva de la cámara).
- ✓ Se mantiene en todo momento el record (continuidad) en todos los niveles: gestos, espacio, movimientos, narración, vestuario, iluminación…
- ✓ Se aprovechan (sin abusar) las posibilidades expresivas de los movimientos de la cámara (panorámica, zoom, travelling) que se realizan a un ritmo adecuado: ni demasiado rápido, ni excesivamente lento.
- ✓ Se utilizan trucos adecuadamente (según el programa): aparición/desaparición de objetos, cámara lenta/rápida, sobreimpresiones, transparencias, animaciones, maquetas, congelación de imagen…
- ✓ Se utiliza en cada circunstancia el signo de puntuación más adecuado al contexto narrativo: cambio de plano por corte, fundido, encadenado…

El planteamiento audiovisual

- ✓ El tema se presta a un tratamiento audiovisual (no es demasiado abstracto, la imagen y el sonido enriquecen el contenido).
- ✓ El género y el estilo son adecuados al tema. Se han respetado las leyes propias del género.
- ✓ La presentación y el tratamiento del tema son originales.
- ✓ Es un auténtico programa audiovisual, no un simple discurso verbal ilustrado con imágenes y con música de fondo.
- ✓ Cada elemento (imagen, música, palabra, efectos sonoros) tiene entidad propia como elemento expresivo. No se deben desaprovechar las posibilidades expresivas de ninguno de los medios.
- ✓ Existe una adecuada interacción entre los elementos expresivos. El predominio de cualquier elemento (imagen, texto, sonido, efectos) en alguna secuencia, está justificado.

- ✓ Comunica ideas a través de emociones que permiten captar las intenciones de los mensajes.
- ✓ Deja que las imágenes expliquen cosas. La palabra no describe lo que el espectador ya ve y puede comprender sin ayuda.
- ✓ La interpretación de los actores (a nivel visual, verbal, global…) resulta apropiada.
- ✓ Las imágenes, además de una función denotativa o ilustrativa de la palabra, tienen una dimensión estética y una función connotativa; se aprovecha su capacidad de sugerir y de transmitir emociones.
- ✓ Se aprovecha la dimensión emotiva de la música, que crea un espacio, un ambiente, una atmósfera.
- ✓ Las interacciones entre imágenes y sonido establecen nuevas relaciones creativas, facilitan el refuerzo, comparaciones, antítesis…
- ✓ El programa, al empezar, atrae la atención, crea expectativas, despierta interés.
- ✓ Los estímulos (audiovisuales, dramáticos…) se dosifican adecuadamente para neutralizar el cansancio y la relajación mental. Existe una progresión que mantiene el interés del espectador.
- ✓ El desarrollo del programa satisface las expectativas creadas, mantiene el interés.

Aspectos pedagógicos

Capacidad de motivación

- ✓ Resulta motivador. Usa recursos motivadores adecuados a los destinatarios.

Adecuación a la audiencia (contenidos)

- ✓ La estructura y la secuencia del programa resultan adecuados a la población estudiantil a la que se dirige: a su capacidad perceptiva, comprensión, conocimientos previos….
- ✓ Los contenidos están relacionados con contenidos curriculares del nivel al que va dirigido el programa y/o con los intereses de los estudiantes.
- ✓ La estructura, profundidad y progresión de los contenidos son adecuados al nivel de comprensión y conocimientos previos de los alumnos a los cuales va dirigido.
- ✓ Los gráficos y las imágenes resultan claras para los alumnos y representan de manera conveniente la realidad.
- ✓ El vocabulario y la construcción de las frases resulta comprensible a los

destinatarios (ni demasiado simple ni excesivamente complejo).

- ✓ No hay exceso de palabras o densidad de información que pueda obligar al profesor a parar el vídeo a menudo para dar tiempo a los alumnos a asimilar la información.
- ✓ Los movimientos de la cámara están de acuerdo con las características de los contenidos, las habilidades cognitivas de los alumnos y las técnicas de aprendizaje en juego (observación, análisis…). Las imágenes se visualizan un tiempo adecuado para que puedan asimilar la información que contienen.
- ✓ Los cambios de plano facilitan la comprensión de las asociaciones entre tomas (en función del nivel de comprensión de los alumnos).
- ✓ El género, el estilo y el nivel expositivo son adecuados al tema y a los alumnos destinatarios.
- ✓ La duración es adecuada a los objetivos del programa y a las características de los destinatarios.

El planteamiento didáctico

- ✓ El programa tiene un diseño pedagógico bien elaborado (concepción, especificación de objetivos, contenidos…) y está de acuerdo con las tendencias actuales.
- ✓ Los estudiantes no se mantienen pasivos a lo largo de la sesión, el programa está diseñado para estimular su actividad (observación, asociaciones, memorización, conceptualización, razonamiento…).
- ✓ Propicia la relación significativa entre la nueva información y los conocimientos anteriores de los estudiantes.
- ✓ No está planteado como una simple transmisión de información, promueve la comunicación y el trabajo posterior al visionado (discusiones, búsqueda de información, análisis de problemas…)
- ✓ Ayuda a descubrir las relaciones con otros temas, despierta nuevos intereses.
- ✓ Conecta con la realidad de los alumnos, parte de sus intereses.
- ✓ Utiliza elementos de alta eficacia didáctica: ejemplificación, repeticiones, resúmenes, presentación de dificultades que son fuente de errores, reglas que definen los conceptos, esquemas, gráficos.
- ✓ Se utilizan organizadores previos y se realizan repeticiones y síntesis de los aspectos más importantes que se presentan.

- ✓ La dramatización (si existe) es adecuada a los fines que persigue el programa.
- ✓ Predomina la originalidad, no la simple secuenciación de la información más o menos redundante.
- ✓ Estimula la originalidad, la imaginación y la creatividad.

5.5. Indicadores para evaluar software educativo

El software educativo son materiales elaborados con una finalidad didáctica, que utilizan el ordenador como soporte en el que los alumnos realizan las actividades que ellos proponen.

Son interactivos, contestan inmediatamente las acciones de los estudiantes y permiten un diálogo y un intercambio de informaciones entre el ordenador y los estudiantes. Además, individualizan el trabajo de los estudiantes, puesto que se adaptan al ritmo de trabajo de cada uno y pueden adaptar sus actividades según las actuaciones de los alumnos.

Son fáciles de usar, debido a que los conocimientos informáticos necesarios para utilizar la mayoría de estos programas son similares a los conocimientos electrónicos necesarios para usar un video, es decir son mínimos, aunque cada programa tiene reglas de funcionamiento que es necesario conocer.

Debido a que la calidad del software educativo depende de los aspectos técnicos, pedagógicos y funcionales del producto se tienen en cuenta varios niveles de indicadores:

Nivel 0: Considera todos los aspectos técnicos, funcionales y pedagógicos del software educativo.
Nivel 1: Calidad técnica: Considera todos los aspectos técnicos que requiere el software educativo para funcionar eficientemente.
Nivel 2: Calidad funcional: Considera todos los rasgos funcionales del software.
Nivel 3: Calidad Pedagógica: Considera todas las características del proceso de enseñanza aprendizaje que están involucradas en la filosofía del software educativo.

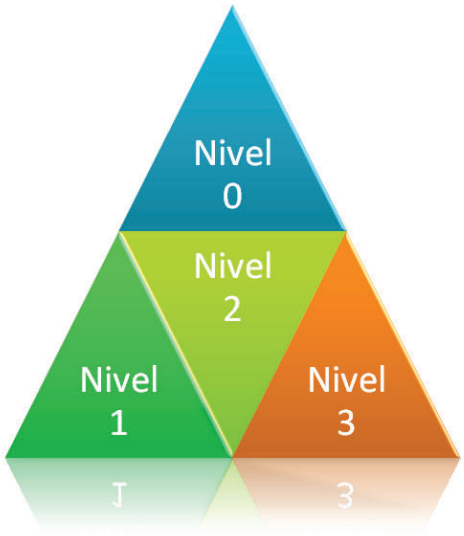


Figura.5.3 Estructura para evaluar Software Educativo.

Nivel 1: Calidad Técnica

***Calidad del entorno audiovisual*:** El atractivo de un programa didáctico depende en gran manera de su entorno comunicativo, puesto que se manifestará al usuario a través de su entorno audiovisual. La presentación del programa debe ser atractiva, con un diseño claro de las pantallas, sin exceso de texto y que resalte a simple vista los hechos notables, con un buen nivel de calidad técnica y estética en sus elementos: títulos, menús, ventana, íconos, botones, espacio de texto-imagen, formulario, barras de navegación, barras de estado, elementos hipertextuales, fondo, elementos multimedia (gráficos, fotografías, animaciones, videos, voz), música, estilo y lenguaje, tipografía, color y una adecuada integración de medias al servicios del aprendizaje, sin sobrecargar la pantalla, bien distribuidas con armonía.

***Calidad y estructura de los contenidos*:** Todo programa educativo gestiona bases de datos con los contenidos que presentan, estos últimos deberán tener en cuenta las siguientes cuestiones:
La información que se presente tiene que ser correcta, de rigor científico y actual, presentada de forma bien estructurada, redactada con párrafos breves para facilitar su lectura y enlazando los conceptos relacionados, diferenciando adecuadamente datos objetivos, opiniones y elementos fantásticos.

Para no dificultar el acceso y la compresión, la información no se fragmentará en exceso.
Los textos no pueden tener faltas de ortografía y la construcción de las frases tiene que ser correcta.
Debe haber ausencia de discriminación (por razón del sexo, clase social, raza, religión, creencias y culturas) y mensajes negativos o tendenciosos.

Navegación e interacción: Las prestaciones de navegación que ofrezca el programa deben facilitar al estudiante sus recorridos por los contenidos y las actividades del material didáctico determinado, así en gran medida su facilidad de uso y amigabilidad. Por ende, conviene tener en cuenta los siguientes aspectos:

- **Mapa de navegación**: Deberá disponer de una buena estructuración del material didáctico que permita acceder bien a los contenidos, servicios, actividades, niveles y prestaciones en general.
- **Sistema de navegación:** Entorno transparente que permita al usuario tener el control, utilizar metáforas claras, atractivas y adecuadas, que lo ayuden a saber siempre donde está. Puede ser lineal, paralelo y ramificado.
- **La velocidad entre el usuario y el programa** (animaciones, lectura de datos): Debe resultar adecuada.
- **El uso del teclado:** Los caracteres escritos se ven en la pantalla y pueden corregirse errores.
- **El análisis de las respuestas:** Tiene que ser avanzado y por ejemplo que ignore diferencias no significativas (espacios superfluos) entre lo tecleado por el usuario y las respuestas esperadas.
- **La ejecución del programa:** La ejecución del programa debe ser fiable, no tener errores de funcionamiento y detectar la ausencia de los periféricos necesarios. El material debe visualizarse bien en los distintos navegadores, presentar una adecuada velocidad de respuesta a las acciones de los usuarios al mostrar informaciones, videos y animaciones.

Originalidad y uso de la tecnología avanzada: Los programas didácticos deben presentar entornos originales, bien diferenciados de otros materiales didácticos y utilizar las crecientes potencialidades del ordenador y de las tecnologías multimedia e hipertexto en general, de forma tal que el ordenador resulte intrínsecamente

potenciador del proceso de aprendizaje, favorezca la asociación de ideas y creatividad, permita la práctica de nuevas técnicas, la reducción del tiempo y del esfuerzo necesario para aprender y facilite aprendizajes más completos y significativos. La inversión financiera, intelectual y metodológica que supone elaborar un programa educativo, solo se justifica si el ordenador mejora lo que ya existe.

Nivel 2: Calidad Funcional

Facilidad de uso e instalación: Los programas educativos deben ganarse la atención de los estudiantes, para esto es necesario que sean agradables, fáciles de usar y autoexplicativos, de forma tal que los estudiantes puedan utilizarlos sin tener que pasar por un curso o tener que realizar una exhaustiva lectura de los manuales para aprender a trabajar con el software. Agreguemos a esto, que el software no debe tener largas tareas previas de configuración y, además, debe posibilitarle al estudiante conocer en todo momento el lugar del programa donde se encuentra y las opciones a su alcance para moverse según sus preferencias (retroceder, avanzar o ir al índice).
De ser necesario, debe brindar un servicio de ayuda on-line accesible desde el mismo material y que solucione todas las dudas que puedan surgir. En disímiles entornos educativos existen alumnos de diversas características y habilidades, por eso el material didáctico debe tenerlo en cuenta, en la medida que le sea posible y dentro del marco de su temática y objetivos educativos. Además, en algunas ocasiones estos materiales son dirigidos a alumnos con necesidades educativas especiales y el software también deberá adaptarse perfectamente a las limitaciones funcionales de sus destinatarios, para que estos puedan usarlos con facilidad.

Adaptación a diversos contextos: Debido a que los materiales didácticos deben dar una buena respuesta a las diversas necesidades educativas de sus destinatarios y puedan utilizarse de múltiples maneras según las circunstancias, es conveniente que tengan una alta capacidad de adaptación a:

- Entornos de uso: Pueden ser aulas de informática, clases con un único ordenador, clases con pizarra electrónica (en un futuro).
- Agrupamientos: Por trabajo individual, grupo cooperativo o competitivo.
- Estrategias didácticas: Ya sea enseñanza dirigida, exploración guiada, y libre descubrimiento.

- Usuarios y contextos formativos: Estilos de aprendizajes, circunstancias culturales y necesidades formativas, problemáticas para el acceso a la información (visual y matriz).

Para lograr esta adaptación, los materiales didácticos en soporte informático deberán tener ciertas características que lo permitan, como las que siguen a continuación:

- Programables, para poder modificar algunos parámetros como: nivel de dificultad, tiempo de respuesta, números de usuarios simultáneos e idioma.
- Abiertos, permitiéndole al profesorado modificar fácilmente los contenidos de las bases de datos y las actividades que proporcionarán a los estudiantes.
- Facilitar la impresión de los contenidos, sin una excesiva fragmentación.
- Incluir un sistema de evaluación y seguimiento (control), que proporcione informes de las actividades realizadas por los estudiantes: temas tratados, nivel de dificultad, tiempo invertido, errores que ha cometido, itinerarios seguidos para resolver los problemas y otros.
- Permitir el seguimiento de los trabajos empezados con anterioridad.
- Promover el desarrollo de actividades complementarias (individuales o en grupo) con el uso de otros materiales (fichas, diccionarios o libros).
- Dar respuesta a las problemáticas de acceso de los colectivos, con necesidades especiales, proporcionando interfaces ajustables según las características de los usuarios (tamaño de letra, uso del teclado, ratón o periféricos adaptativos).

Nivel 3: Calidad pedagógica

- ***Capacidad de motivación*:** Para que el aprendizaje significativo se realice, es necesario que el contenido sea potencialmente relevante para el estudiante y que éste tenga la voluntad de aprender significativamente, relacionando los nuevos contenidos con los contenidos almacenados en sus esquemas mentales. Así, para motivar al estudiante en este sentido los materiales didácticos, por encima de todo, deben resultar atractivos, despertando la curiosidad científica y manteniendo la atención y el interés de los estudiantes.
- Pero ¡Cuidado, deben vigilarse los elementos lúdicos! que pueden contribuir al aprendizaje significativo, pero que no distraigan demasiado e interfieran

negativamente en los mismos. Estos materiales también deben resultar atractivos para los profesores y los animen a utilizarlos.

***Adecuación a los usuarios y a su ritmo de trabajo*:** Un buen material didáctico debe tener las características iniciales de los estudiantes a los que va dirigido (desarrollo cognitivo, capacidades, intereses, necesidad, circunstancias sociales, posibles restricciones para acceder a los periféricos convencionales) y los progresos que vayan realizando. Cada estudiante construye su conocimiento sobre los esquemas cognitivos que ya posee. Esta adecuación se manifiesta en los siguientes ámbitos:

- **Contenidos**: extensión, estructura y profundidad, vocabulario gramatical, ejemplos, simulaciones y gráficos. Los contenidos deben ser significativos para los estudiantes y estar relacionados con situaciones y problemas de su interés.
- **Actividades:** tipo de interacción, duración, mensajes de corrección de errores y ayuda, niveles de dificultad, itinerarios, progresión y profundidad de los contenidos según los aprendizajes realizados (algunos programas tienen un pre-test para determinar los conocimientos iniciales de los usuarios).
- **Servicios de apoyo a los destinatarios**: instalación y uso del programa, y procesos de aprendizajes.
- **Entorno de comunicación**: pantallas (tamaño de letra, posible lectura de texto), sistema y mapa de navegación y los periféricos de comunicación con el sistema.

***Potencialidades de los recursos didácticos*:** Un buen programa didáctico para aumentar su funcionalidad y facilitar los aprendizajes de sus usuarios debe:

- Proponer diversos tipos de actividades que permitan varias formas de utilización y de acercamiento al conocimiento, así como su transferencia y aplicación a múltiples situaciones.
- Utilizar organizadores previos introductorios de los temas, ejemplos, síntesis, resúmenes y esquemas.
- *Emplear diversos códigos comunicativos*: usar códigos verbales (su construcción es convencional y exigen un gran esfuerzo de atracción) y códigos icónicos (que muestren representaciones más intuitivas y cercanas a la realidad).
- *Incluir preguntas y ejercicios* para orientar la relación de los nuevos conocimientos con los conocimientos anteriores de los estudiantes.

- *Adecuar integración de medias* al servicio del aprendizaje, sin sobrecargar. Las imágenes no deben ser meros adornos, también deben aportar información relevante.

***Tutoría y Tratamiento de la diversidad, evaluación*:** Tutorar las acciones de los estudiantes lo más personalizadas posibles, mediante una evolución integrada en las actividades de aprendizajes con los buenos refuerzos, prestando orientación y ayuda. Debe facilitar el autocontrol de trabajo.

***Enfoque aplicativo y creativo*:** Los programas educativos deben evitar la simple memorización de los contenidos y presentar entornos aplicativos y heurísticos centrados en los estudiantes, tener en cuenta las teorías constructivistas y los principios del aprendizaje significativo del cual, además de comprender los contenidos, puedan aplicarlos, investigar y buscar nuevas relaciones. De esta forma el estudiante se sentirá creativo y conductor de sus aprendizajes mediante las posibilidades de interacción con el entorno, que le proporciona el programa (mediador) y a través de la reorganización de sus esquemas de conocimiento. Las actividades relacionarán las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes con los nuevos.

***Fomento de las iniciativas y el auto-aprendizaje*:** Las actividades de los materiales educativos en soporte informático, deben potenciar el desarrollo de iniciativas y el aprendizaje autónomo de los estudiantes, facilitando herramientas cognitivas para que los estudiantes hagan el máximo uso de su potencial de aprendizaje, puedan decidir las tareas a realizar, el nivel de profundidad de los temas y puedan auto controlar su trabajo regulándolo hacia el logro de sus objetivos.

En este sentido, facilitarán el aprendizaje a partir de los errores (empleo de estrategias ensayo-error) tutorando las acciones de los estudiantes, explicando (y no solo mostrando) los errores que van cometiendo (o los resultados de sus acciones) y proporcionando las oportunas ayudas y refuerzos. Además, estimulará el desarrollo de habilidades meta-cognitivas y estrategias de aprendizajes en los estudiantes que les permitirán planificar, regular y evaluar su propia actividad de aprendizaje, provocando la reflexión sobre su conocimiento y sobre los métodos que utilizan al pensar.

***La documentación*:** Aunque los programas sean fáciles de usar y autoexplicativos conviene que tengan una información que informe detalladamente de sus características, forma de uso y posibilidades didácticas. Esta documentación (on-line, o en papel) debe tener una presentación agradable, con textos bien legibles y adecuados a sus destinatarios y resultar útil, clara suficiente y sencilla.
Podemos distinguir tres partes:

- *Ficha resumen: Presenta las características básicas del programa.*
- *El manual de usuario: Presenta al programa, informa sobre su instalación y explica sus objetivos, contenidos, destinatarios, modelo de aprendizajes que propone, así como sus opciones y funcionalidad. También sugiere la realización de diversas actividades complementarias y el uso de otros materiales.*
- *La guía didáctica: Presenta sugerencias didácticas y ejemplos de utilización que propone estrategias de uso e indicaciones para su integración curricular. Puede incluir fichas de actividades complementarias, test de evaluación y bibliografía relativa al contenido.*

***Esfuerzo cognitivo*:** Las actividades de los programas, contextualizadas a partir de los conocimientos previos e intereses de los estudiantes, deben facilitar aprendizajes significativos y transferibles a otras situaciones, mediante una continua actividad mental en consonancia con la naturaleza de los aprendizajes que se pretenden. Así, desarrollarán las capacidades y las estructuras mentales de los estudiantes y sus formas de representación del conocimiento (categorías, secuencias, redes conceptuales, representaciones visuales) mediante el ejercicio de actividades cognitivas del tipo: control psicomotriz, memorización, comprensión, comparación, relación, cálculo, análisis, síntesis, razonamiento (deductivo, inductivo o crítico), pensamiento divergente, imaginación, resolución de problemas, expresión (verbal, escrita o gráfica), creación, experimentación, exploración, reflexión meta-cognitiva (reflexión sobre su conocimiento y los métodos que utilizan al pensar y aprender).

RESUMEN

Para asegurar que los alumnos aprendan a través de los materiales didácticos, o que éstos representen un buen apoyo para el aprendizaje, es necesario delimitar los parámetros que permitan evaluar de manera objetiva el esfuerzo que esta actividad implica. Estos parámetros o criterios deben partir de las instancias pertinentes y deben considerar los procesos que promuevan el diseño, la producción y la evaluación, con base en criterios académicos unificados, y elaborados por cuerpos colegiados multidisciplinarios.

Contamos con diferentes funciones de los medios didácticos, por ejemplo, son facilitadores de desarrollo, contribuyen a motivar y atraer la atención, son portadores de contenidos y estructuradores de la realidad y el contenido, facilitan el recuerdo de la información y facilitan las respuestas activas por parte del estudiante, además de estimular nuevos aprendizajes, entre otras funciones. Los criterios de calidad de los medios didácticos son variados y dependen de la evaluación objetiva y la evaluación contextual.

Los indicadores para la evaluación de los materiales impresos se enmarcan en el formato, que pueden ser encuadernación, manejabilidad, costo y estructura interna; el análisis de los contenidos, donde encontramos información, texto, ilustraciones y ejercicios y actividades e índices, sumarios y síntesis; finalmente algunos aspectos generales. En este texto también presentamos indicadores para evaluar los medios audiovisuales entre los cuales podemos encontrar la redundancia de la información, que se utilice el tiempo adecuado, un breve sumario, elementos simbólicos que no dificulten la comprensión, parámetros de calidad, entre otros. Los indicadores para evaluar el software educativo se basan en cuatro niveles partiendo de cero.

ACTIVIDADES

1. Realice un resumen valorativo de los criterios de calidad de los medios didácticos.
2. Analice el epígrafe 5.1 Evaluación de los Materiales Impresos y resuma los indicadores que considere más importantes.
3. El objetivo de este taller es ejercitar la evaluación y selección de audiovisuales

existentes y software educativo, que pueden ser de utilidad para la práctica pedagógica individual.

A. Escoja un audiovisual que pueda ser útil a sus clases.

a) Indique el nombre del audiovisual:
b) Evalúe el audiovisual, considerando las indicaciones del texto, justifique por escrito la evaluación.
c) Indique qué función pedagógica puede cumplir el audiovisual seleccionado en un contexto de enseñanza-aprendizaje, del texto.
Función:

B. Escoja un software educativo que pueda ser útil a sus clases.

a) Indique el nombre del software:
b) Evalúe el software educativo, considerando las indicaciones del Texto de apoyo, justifique por escrito la evaluación.
c) Indique qué función pedagógica puede cumplir el software seleccionado en un contexto de enseñanza-aprendizaje, del Texto de apoyo.
d) Indique las características del proceso enseñanza aprendizaje que están involucradas en la filosofía del software educativo.
Función:

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. Señale Verdadero o Falso según corresponda:

a) _____ Los medios didácticos tienen como función proporcionar implícitamente información.
b) _____ Los medios didácticos tienen como función ofrecer entornos para la observación, exploración y la experimentación.
c) _____ Un material didáctico no siempre debe ser motivador para los estudiantes.
d) _____ Los medios didácticos alejan a los estudiantes de la realidad objetiva.
e) _____La máxima eficacia didáctica con el uso de los medios en un determinado contexto educativo se conseguirá utilizando adecuadamente materiales didácticos de calidad.

2. Complete la afirmación con los términos dados (calidad, evaluar, evaluación objetiva, evaluación contextual, pedagógicos).

a) _____ significa estimar en qué medida el elemento evaluado tiene características que se consideran deseables y que han sido especificadas a partir de la consideración de unos criterios.

b) _____ valor propio de un objeto o persona, o superioridad en línea, categoría, importancia.

c) _____Se centra en valorar la calidad de los medios didácticos.

d) Los criterios de calidad son los técnicos, funcionales y _____.

e) _____valora la manera en la que se han utilizado los medios en un contexto educativo determinado.

BIBLIOGRAFÍA

Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia, ANCED, 2007. "Los medios didácticos en los cursos de enseñanza a distancia".

Anahi, Ornelas Ley. "En búsqueda de la calidad de la información que se publica en Internet". Revista Textos de la CiberSociedad. ISSN 1577-3760, Número 12. Temática Variada.

Garassini, María Elena y Cabrero Almenara, Julio, (2006). "Uso de medios didácticos para el desarrollo del lenguaje escrito en niños preescolares. Un estudio en Venezuela". ISSN: 1134-3478. Venezuela.

González Castañon, Miguel Angel (2005). "Evaluación de software educativo: Orientación para su pedagógico". Universidad EAFIT. Proyecto Conexiones, Colombia.

Martínez Romero, Rina María (2005). "Modelo Psicopedagógico para el diseño y la evaluación de materiales didácticos en la educación a distancia. Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM (México)."

Milán Licea, María Rosa, (2001). "Modelo y Estrategia Didáctica para la Evaluación dentro del Proceso Docente Educativo". Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación Superior. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

Ortiz, María Paula [et al], (2008). Indicadores Evaluación de Calidad en la EAD. La experiencia de UNNE – Virtual. Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia.

Prendes Espinoza, María Paz, (2006). “Herramienta de evaluación de material didáctico impreso”. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa (G.I.T.E), España.
UNESCO, (2000). “América Latina y el Caribe”, en Foro Mundial sobre la Educación.

UNESCO, (2008). “Estándares de Competencias en TIC para Docentes” Londres, Inglaterra.

Zilberstein, J [et al], (2000). “Una Alternativa para Elevar la Calidad y la Eficiencia.”Cuba.

UNIDAD VI: LA EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES O CENTROS EDUCATIVOS

INTRODUCCIÓN Y ORIENTACIÓN

La evaluación de las instituciones o centros educativos o evaluación institucional es uno de los procesos que mejores resultados aportan al desarrollo o crecimiento de las Instituciones, debido a que bien elaborada constituye una fuente de retroalimentación para el análisis y la mejora de las funciones docentes.

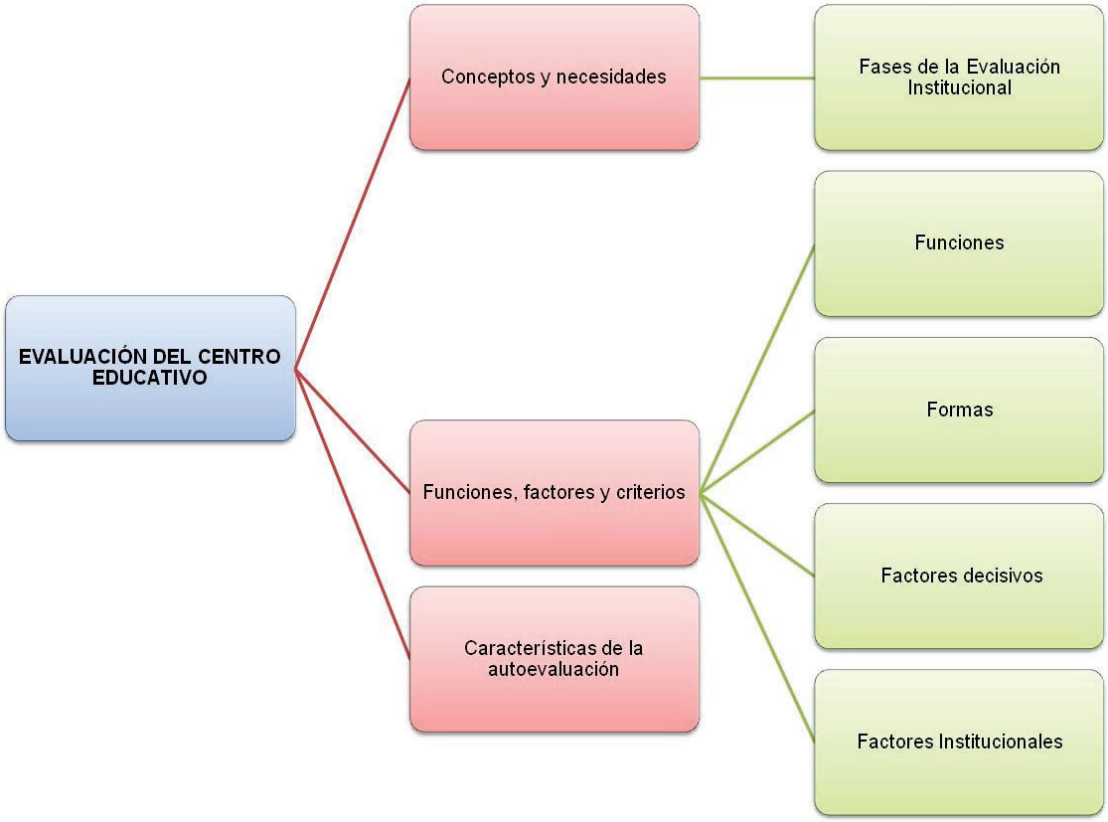
En este texto se exponen las formas de evaluación de las instituciones o centros educativos y los factores decisivos para el buen funcionamiento de las escuelas eficaces, así como las características de la autoevaluación de control educativo.

Para la utilización efectiva del presente texto recomendamos que se apoyen en los textos de la bibliografía con el objetivo de profundizar y analizar de manera particular los temas que a continuación se exponen.

OBJETIVOS

- ✓ Profundizar en una conceptualización innovadora de las instituciones o centros educativos, sus características y perspectivas
- ✓ Conocer las funciones, factores y criterios de una evaluación de calidad
- ✓ Examinar nuestra legislación oficial sobre la evaluación de la calidad
- ✓ Aplicar un modelo de evaluación diagnóstico institucional

ESQUEMA DE CONTENIDOS



REQUISITOS PREVIOS

- ✓ Para poder comprender los contenidos de esta Unidad, usted debe tener claro los conceptos acerca de la evaluación de la calidad, además debe comprender las condiciones y características en que se desarrolló la evaluación institucional.

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

6.1 Conceptos y necesidades de la Evaluación Institucional

Notables son las investigaciones que remarcan las carencias educacionales en el mundo actual. Existen países de América Latina en los que se realizan gastos en el sector de la educación debido a que no se evidencian resultados favorables en el aprendizaje de los/las estudiantes. Los problemas fundamentales de la educación son causados por la situación económica de los países, sobre todo los países tercermundistas donde *"uno de cada tres latinoamericanos vive en condiciones de*

extrema pobreza". (UNESCO, 2000). Aun así, se evidencian reducciones del presupuesto destinado a la educación lo que lógicamente influye en el quehacer de los educandos, escuelas pequeñas sin recursos ni materiales de estudio.

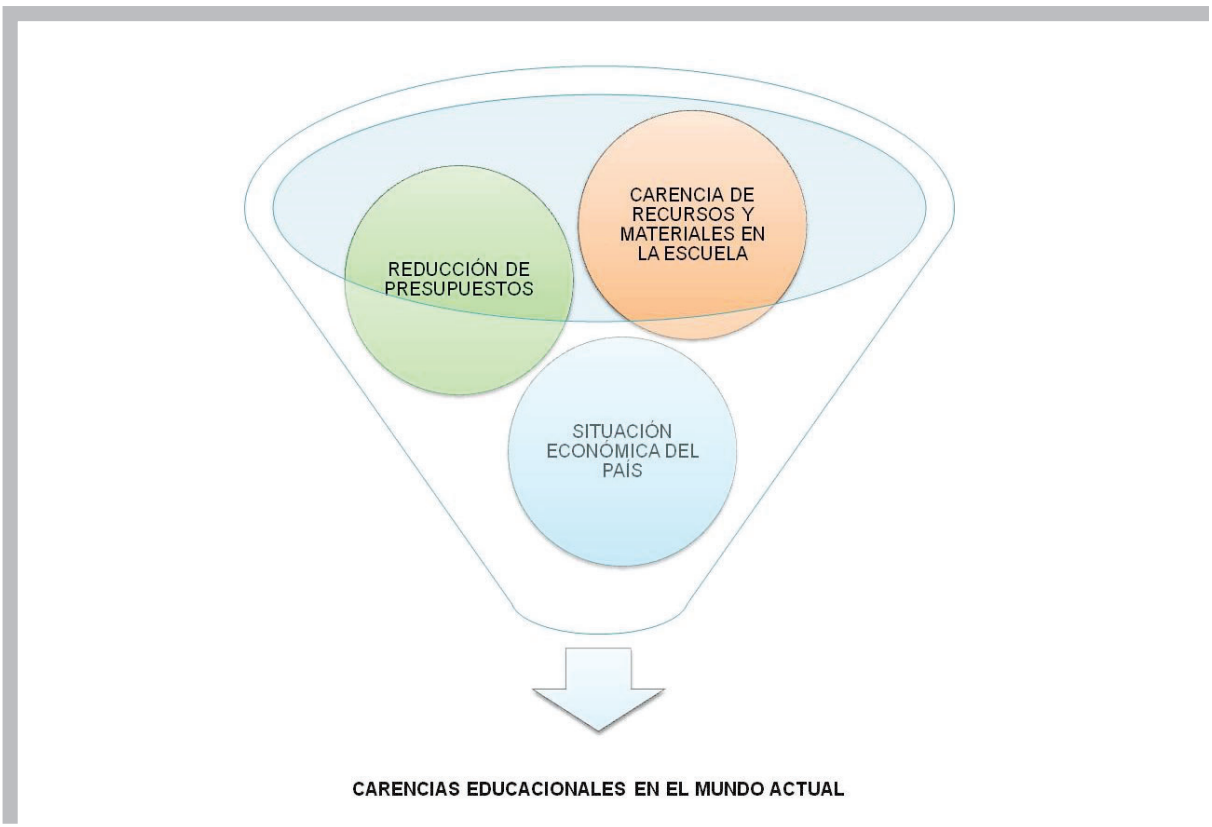


Figura. 6.1 Carencias Educacionales.

Entonces, *"¿Cuántas inteligencias estamos perdiendo en nuestros países? ¿Cuántos de nuestros mejores hijos no pueden ni siquiera llegar a culminar los estudios primarios?"* (Zilberstein, J. [et al], 2000). Pero la tarea de un buen centro educativo es a pesar de las carencias reforzar la calidad educativa en la institución porque la escuela es la madre de la educación, aunque en ella influyan muchos más factores de la cotidianidad.

Si pretendemos aumentar y no descuidar los niveles de calidad de la educación es necesario empezar por evaluar la calidad de las instituciones o centros educativos o evaluación institucional, que constituye *"un proceso complejo para determinar el valor de algo, que implica una delicada tarea de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan configurando una realidad particular y significativa".* (CONEAU, 1997).

La evaluación institucional debe proporcionar utilidad al propio centro docente, con el objetivo de mejorar la calidad de la institución al identificar las dificultades. Influirá en que la educación se desarrolle con equidad en cuanto a oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos de la escuela.

La evaluación de las instituciones o centros educativos constituye una herramienta en la transformación de la educación en un proceso participativo y constructivo. Implica la detección de fortalezas y debilidades al considerar todos los aspectos entre los cuales el fundamental es el proceso de enseñanza aprendizaje, aunque también incluye los recursos presupuestarios y la gestión administrativa.

Entre los objetivos de la evaluación institucional podemos subrayar los que presentamos a continuación, aunque es importante aclarar que varían en dependencia de las instituciones o centros educativos pues deben responder a los intereses de estos:

Figura. 6.2. Objetivos de la Evaluación Institucional.[12]

[12] Elaborado a partir de (Bezies Cruz, Patricia, 2006).

- ✓ *Evaluar las actividades educativas del proceso de enseñanza aprendizaje.*
  Esto permite que puedan definir estrategias en el marco de la plantilla docente, utilización del presupuesto, etc.
- ✓ *Posibilitar la obtención de información.*
  En este caso se contribuye al perfeccionamiento del proceso educativo con la aplicación de acciones de superación.
- ✓ *Propiciar la crítica del centro ante la sociedad.*
  De esta manera se pueden establecer valoraciones con datos reales con el objetivo de identificar deficiencias.
- ✓ *Organizar un proceso de continua autoevaluación.*
  Este objetivo es muy importante debido a que permite la concepción de una cultura de evaluación y trabajo con calidad enfocado siempre en el mejoramiento continuo.
- ✓ *Perfeccionar el proyecto académico del centro.*
  Este proyecto debe ser revisado y analizado con el objetivo de mejorar la calidad de la institución.
- ✓ *Analizar la posición del centro con respecto a la sociedad.*
  En este evaluamos el cumplimiento de los propósitos de la institución relacionados con las acciones educativas, de investigación y mejora para la sociedad.

Fases de la Evaluación Institucional

Como veníamos explicando cada institución o centro educativo a la hora de realizar una evaluación particular debe proponerse un conjunto de pasos hasta lograr un diseño de la evaluación, sin embargo, a continuación, propondremos algunas fases fundamentales de la evaluación institucional.

Figura. 6.3. Fases de la Evaluación Institucional.[13]

Fase1. Necesidad Institucional de Evaluación.

En este caso la necesidad institucional puede ser estimulada por la propia institución o centro educativo o por la acción de los directivos a nivel gubernamental.

Fase 2. Autoevaluación.

La autoevaluación constituye un proceso donde la propia institución o centro educativo se somete a una evaluación determinando indicadores, procesos, instrumentos, etc. de manera que pueda aportar un análisis a la institución con el fin de realizar valoraciones sobre la labor de los mismos.

Fase 3. Evaluación Externa.

La evaluación externa proporciona fiabilidad al proceso de evaluación. Puede ser acometida por instituciones paralelas o por algún centro a nivel superior. En esta fase se recopilan y analizan datos junto con el informe de autoevaluación

[13] Elaborado a partir de (Bezies Cruz, Patricia, 2006).

previamente elaborado hasta confeccionar a partir de la información obtenida el informe final de autoevaluación. Este último debe ser comunicado al director o rector del centro para su posterior aprobación.

Fase 4. Elaboración de proyectos de Mejora.

Los proyectos de mejora constituyen el fin del proceso de evaluación externa y pueden irse concibiendo desde la fase de autoevaluación y constituyen una cultura que debe implementarse en el día a día de la institución…

Fase 5. Metaevaluación.

Esta fase está compuesta por el proceso de revisión de la evaluación institucional con el objetivo de perfeccionarla o corregirla con vistas a desarrollar mejores procesos en el futuro.

6.2. Funciones, factores y criterios de una evaluación de calidad

6.2.1. Funciones de la evaluación *de las instituciones o centros educativos*

Entre las funciones que debe cumplir la evaluación institucional o evaluación de centros educativos están las funciones de **motivación, control, rendición de cuentas y formación**. Debido a que la evaluación debe ser un proceso que lleve a la reflexión y que por ella sea riguroso debe favorecer la toma de decisiones analizando todos los detalles evaluados. De manera que establecer cuáles son las formas más claras y eficientes de realizar el proceso es un elemento importante que incluye la aplicación de técnicas, modelos e instrumentos de evaluación.

Figura. 6.4. Funciones de la Evaluación del Centro Educativo.

La evaluación en cuanto a funcionalidad también se puede concebir como formativa, pues conlleva a perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje. Así mismo, contribuye a la mejora de las instituciones o centros educativos y de todos los docentes y no docentes en este, los evaluadores deben propiciar la participación de todos los factores que influyen en el funcionamiento de la institución en la que se incluye la comunidad local sobre la que se trabaja.

Por tanto, debemos utilizar e incentivar a la utilización de correctas formas de evaluación y autoevaluación como una de las fases más importantes de la evaluación institucional. Formas que permitan obtener la mayor cantidad de información sobre los aciertos y desaciertos que en la administración o gestión escolar se detecten. De manera que paulatinamente se vaya construyendo una cultura de autoevaluación en cada uno de los docentes o participantes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Todo lo anterior va a contribuir con el propósito de alcanzar escuelas cada vez más eficaces donde se realicen valoraciones y se tomen decisiones en un proceso de continua autoevaluación.

6.2.2. Formas de evaluación *de las instituciones o centros educativos*

Se agrupa la evaluación de las instituciones o centros educativos a partir de 2 importantes principios: **Con objetivos de información para el sistema educativo** y **Para mejorar la escuela**.

Figura. 6.5. Agrupación por Objetivos de Evaluación.[14]

[14] Elaborado a partir de (Schmelkes, Sylvia, 1996).

Evaluación* de las instituciones o centros educativos *con objetivos de información para el sistema educativo.

La información que se obtiene como parte del proceso de evaluación institucional puede ser utilizada para varios fines: monitorear el crecimiento en la madurez de los centros escolares y medidor de calidad de la educación debido a que las escuelas que gestionan correctamente sus procesos pueden alcanzar elevados niveles de aprendizaje. Por otra parte, es relevante a la hora de obtener información sobre centros escolares con problemas que necesitan de una atención especial.

La evaluación* de las instituciones o centros educativos *para mejorar la escuela
En cuanto a este principio podemos señalar que también obtenemos información a partir del proceso de evaluación, pero el fin es diferente. En este caso el propio centro docente se evalúa para obtener resultados y a partir de su iniciativa analizar las cuestiones que permitan mejorar en cuanto a la enseñanza. La evaluación desde este punto de vista puede ser diferente en cuanto a las etapas o fases de las que se constituye, entonces cada institución o centro educativo a la hora de realizar un proceso de evaluación con el objetivo de mejorar debe plantearse la tarea y diseñar el proceso de evaluación.

Pero existen algunos **modelos para realizar la evaluación de las instituciones o centros escolares**, aunque es aconsejable fusionarlos o evaluarlos hasta lograr uno particular dadas las necesidades, características e intereses del centro a evaluar.

Figura. 6.5. Modelos de Evaluación de Centros.[15]

[15] Elaborado a partir de (Rivas Navarro. M., 2003).

Modelo de Gestión Escolar.

- ✓ Este modelo va en detrimento debido a que los centros adquieren cada vez más autonomía propia.
- ✓ Se basa en inspectores que realizan funciones de constatación acerca de la gestión educativa del centro escolar.

Modelo de Asesoramiento Técnico.

- ✓ Ofrece asesoramiento técnico a los docentes y directivos cuando se encuentran deficiencias en la formación inicial del profesional.

Modelo de Evaluación Institucional.

- ✓ Se refiere a la evaluación con análisis y solución de deficiencias en cuanto a organización, didáctica y procesos escolares.
- ✓ Contribuye a la mejora de la calidad de la educación.
- ✓ Utiliza la autoevaluación y heteroevaluación para mejorar la eficiencia y eficacia.

6.2.3. Factores decisivos para el buen funcionamiento de las instituciones o centros educativos.

La evaluación está orientada a verificar la calidad de la educación y por tal aspecto analizamos los factores esenciales que no se deben descuidar debido a que tienen una fuerte incidencia en la educación. Podemos enmarcar los factores en dos grupos: la **demanda educativa** y la **oferta educativa**.

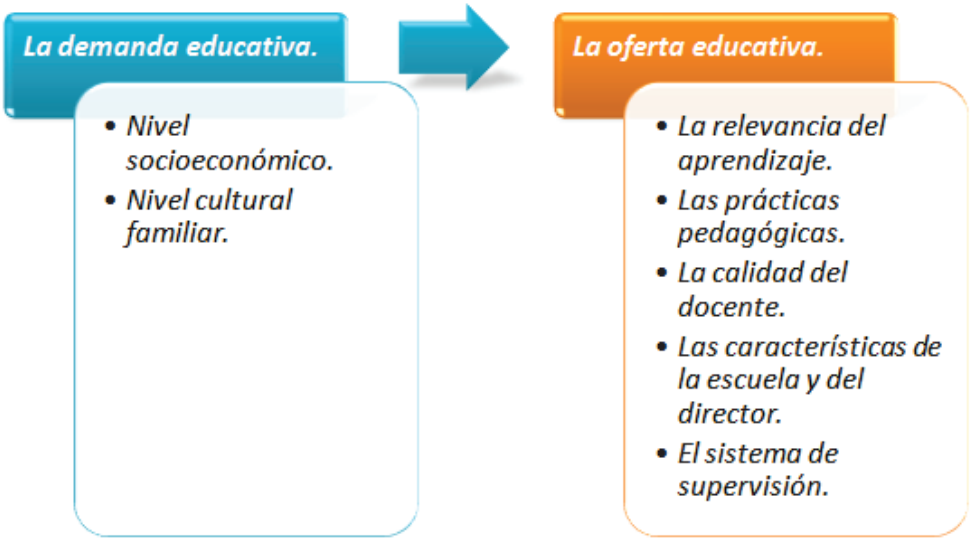


Figura. 6.6. Factores de Calidad del Centro.

La demanda educativa.
Factores:

Nivel socioeconómico*:* Es un factor relevante pues influye de manera directa en los costos de la escuela y sobretodo en la pobreza, insalubridad y hambruna de la sociedad y así marca las diferencias en cuanto al acceso al aprendizaje.

Nivel cultural familiar*:* La influencia de la familia en la calidad de la educación es muy importante debido a que es la base de la estimulación y el desarrollo de las habilidades cognitivas.
Por lo general los hijos de padres con mayores niveles culturales avanzan con mayor facilidad durante el proceso de enseñanza aprendizaje, al igual que son mucho más disciplinados en cuanto a asistencia y puntualidad al aula.

La oferta educativa.
Factores:

La relevancia del aprendizaje*:* La relación que mantienen la relevancia del aprendizaje y la calidad de la educación es proporcional, en la medida en que falta relevancia del aprendizaje la calidad de la educación decrece.

Las prácticas pedagógicas*:* Dentro de las prácticas es necesario analizar el aprovechamiento del tiempo de enseñanza, la estimulación de los/las estudiantes, la posibilidad de que realicen actividades extraescolares que influyan en su rendimiento, la resolución de problemas con iniciativa y creatividad, la dedicación a la lectura y otras habilidades cognitivas.

La calidad del docente*.*
El docente debe:

- Conocer a profundidad las materias que enseña
- Prepararse diariamente para sus actividades educativas
- Investigar y superarse.
- Conocer y aplicar prácticas educativas didácticas

Las características de la escuela y del director.

- Ver epígrafe 6.2.4.

El sistema de supervisión.

- Presenta un papel clave en la calidad de la educación pues cuando opera de forma correcta constituye un canal de información.

Debe centrarse en el aprendizaje y enfocarse en su mejora.

La oferta y la demanda.

Figura. 6.7. Relación Oferta Demanda.

Todos los factores anteriormente mencionados llegan a relacionarse y convertirse en un todo que conlleva al buen funcionamiento del centro docente. Si falla la oferta o la demanda la otra se ve afectada lógicamente, por lo que ninguna de las dos debe ser escasa. En las escuelas más lejanas, con mayores problemas de acceso se destinan a trabajar los docentes con mayores dificultades profesionales, evidenciando el anterior planteamiento. Esta cuestión se manifiesta también en la relación familia profesor, donde mientras mayor preocupación y constancia se tenga mejores serán los resultados del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

6.2.4 Factores Institucionales de la evaluación de las escuelas eficaces

Es completamente lógico que la calidad de la educación en la actualidad esté determinada por la calidad de la institución escolar. Incluye la eficiencia de los profesores en cuanto al trabajo docente y las prácticas didácticas entre otros aspectos significativos. Las características de los centros educativos varían en dependencia del

rendimiento de los/las estudiantes, aunque existen características que se relacionan con los resultados de aprendizaje. Las instituciones escolares evalúan al personal, se relacionan con la comunidad, reúnen a sus docentes en actividades metodológicas y se preocupa por los problemas personales de los/las estudiantes, además de realzar acciones de superación.

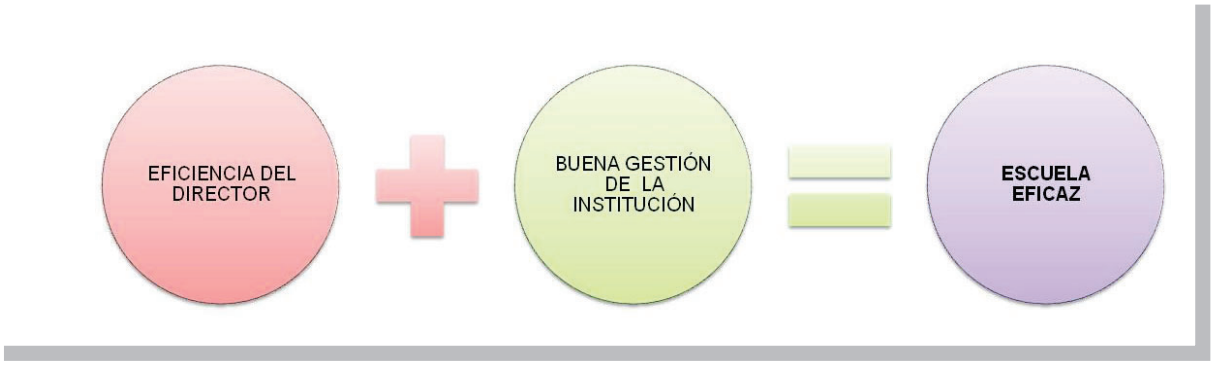


Figura. 6.8. Relación Director Institución

La mayoría de las escuelas que tienen buenos resultados de rendimiento están dirigidas por personas capaces que influyen en la participación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje, incluso en actividades extraescolares. El rector o director de una institución o de un centro debe evaluar el quehacer pedagógico de los profesores, relacionarse con la comunidad y preocuparse por los/las estudiantes. Debe además reunirse con los docentes y analizar temas metodológicos, políticas educacionales, metas de la institución o del centro, prácticas didácticas docentes y dedicar un espacio importante a la reflexión sobre el rendimiento de los/las estudiantes y grupos de ellos.

La institución educativa o centro debe proponerse elevadas expectativas en cuanto al aprendizaje de los/las estudiantes, así como monitorear el rendimiento de los alumnos y propiciar un clima adecuado para el proceso educativo. Es fundamental que este clima contemple la seguridad y relaciones excelentes entre el colectivo de trabajadores tanto docentes como no docentes, evidenciándose un sentido de pertenencia en todos los participantes. En las instalaciones debe respirarse un aire de disciplina mezclada con soltura en los estudiantes para lograr su confianza. Los materiales y medios que se usen deben mostrar buena calidad. La escuela debe ser capaz de planificarse teniendo en cuenta los objetivos y proponiéndose metas claras.

De manera general estos son los aspectos que propician el buen funcionamiento de una institución, aunque seguramente en cada centro existen muchos que son particulares y tiene que ver con la comunidad local que comparten y que influyen de manera directa en el proceso de enseñanza aprendizaje fomentado por los actores fundamentales: la escuela y la comunidad.

6.3. Características de la autoevaluación de control de las instituciones o centros educativos

La autoevaluación es una de las fases más significativas del proceso de evaluación institucional debido a que incluye un proceso de análisis interno que propicia el descubrimiento de la solución de dificultades dentro o no del proceso educativo.
En la autoevaluación la institución debe realizar un conjunto de tareas que finaliza con un informe de autoevaluación que recoge la información del proceso y que constituye una exposición de la organización y el funcionamiento de la institución, objetivos, políticas y estrategias pedagógicas y de planeación. En este informe se realiza una valoración de los resultados obtenidos y se realiza la propuesta de un proyecto de mejora para solucionar las dificultades encontradas. Este proyecto pasa a un análisis en la fase de evaluación externa y es finalmente aprobado en la fase de metaevaluación. La autoevaluación debe: (CONEAU, 1997).

- ✓ Involucrar la participación de todos los implicados.
- ✓ Analizar todas las funciones del centro escolar.
- ✓ Ver la institución como un todo y no como la suma de varias partes.
- ✓ Proveer un informe de autoevaluación que ilustre todas las características, dificultades, éxitos de la institución.

Para llevar la autoevaluación de manera correcta debe definirse o utilizarse una metodología existente, aunque siempre recomendamos adoptar los procesos investigados y preocuparse por adaptarlos a las propias características, necesidades e intereses de la institución. A continuación, realizaremos la presentación de una metodología adaptada para la realización de una autoevaluación.

Metodología de Autoevaluación.

Figura. 6.9. Metodología de Autoevaluación.[16]

Etapa 1: Involucramiento, de todos los actores, en el proceso de autoevaluación de la calidad

- ✓ Su objetivo es involucrar a todos los implicados, dígase personal docente y no docente, estudiantes y comunidad local.
- ✓ Se puede impartir conferencias y/o talleres donde se explique el proceso a llevarse a cabo, entre otras acciones que influyan en que el personal se identifique con el proceso.
- ✓ Se preparan en cuanto a variables e indicadores a evaluar.
- ✓ La administración debe apoyar el proceso en cuanto a la logística.
- ✓ Debe divulgarse todo el proceso evidenciando su transparencia.

Etapa 2: Planificación y Organización de la Autoevaluación

- ✓ Se analizan las características del centro.
- ✓ Se planifica y diseña el proceso de autoevaluación.
- ✓ Se selecciona y prepara el grupo de trabajo en cuanto a instrumentos de evaluación.

[16] Elaborado a partir de (Tapia Claro, Moreno Pino, Cruz Cordovés y Arjona Atencio, 2009).

- ✓ Se planifica la duración del proceso de obtención de información en correspondencia con las actividades previstas.

Etapa 3: Aplicación de la Guía de Autoevaluación

- ✓ Se aplica la guía de autoevaluación diseñada con sus variables e indicadores.
- ✓ Se aplican los instrumentos de obtención de información diseñados.

Propuesta de Guía de Autoevaluación. A continuación, presentamos una propuesta de guía de autoevaluación.

VARIABLES E INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN	
Variable 1. Cultura organizacional y gestión integrada de dirección.	
1.1 INFRAESTRUCTURA.	1.1.1 Condiciones constructivas y ambientales de los locales administrativos. 1.1.2 Condiciones constructivas, ambientales y mobiliario de los locales donde se imparten las actividades presenciales. 1.1.3 Estado de equipamiento técnico, docente. Disponibilidad y uso. 1.1.4 Acceso y empleo de la TIC en la docencia y en la gestión. 1.1.5 Estado y garantía de la seguridad de la institución. 1.1.6 Disponibilidad y uso de las bibliotecas.
1.2 SISTEMA DE RELACIONES INTRA E INTER ESCOLARES.	1.2.1 Gestión para lograr el apoyo de instituciones paralelas. 1.2.2 Efectividad de convenios para la práctica laboral y la extensión universitaria. 1.2.3 Satisfacción por parte de la comunidad docente.
1.3 GESTIÓN DE DIRECCIÓN	1.2.4 Motivación y nivel de compromiso del personal docente y no docente. 1.2.5 Control sistemático de los recursos materiales. 1.2.6 Sistema de control a los procesos que se desarrollan. 1.2.7 Comunicación y relaciones interpersonales dentro y fuera de la institución.

VARIABLES E INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN	
Variable 2. Formación	
2.1 SISTEMATICIDAD DEL TRABAJO METODOLÓGICO.	2.1.1 Elaborar Plan de desarrollo metodológico. 2.1.2 Revisar Trabajo metodológico a partir de las actas, etc. 2.1.3 Satisfacción de los estudiantes con la calidad de su proceso educativo.
2.2 EFECTIVIDAD DEL TRABAJO DE LOS TUTORES.	2.1.1 Relación de estudiante tutor. 2.1.2 Valoración del trabajo del tutor. 2.1.3 Atención al trabajo del tutor.
2.3 RENDIMIENTO DE LOS/LAS ESTUDIANTES	2.1.4 Evaluaciones parciales y exámenes finales.
2.4 POSTGRADO	2.1.5 Preparación pedagógica del claustro. 2.1.6 Plan de formación de profesores. 2.1.7 Ofertas de postgrado
2.5 ASEGURAMIENTO MATERIAL	2.1.8 Aseguramiento bibliográfico. 2.1.9 Recursos materiales. 2.1.10 Equipos de computación.
Variable 3. Impacto en el desarrollo local.	
3.1 INCIDENCIA EN LA GESTIÓN ESTRATÉGICA	3.1.1 Asesorías y consultorías. 3.1.2 Capacitación de directivos. 3.1.3 Implantación sobre la proyección estratégica y los planes anuales.
3.2 FORMACIÓN DE PROFESIONALES PARA EL DESARROLLO LOCAL	3.1.4 Proyección de las carreras en correspondencia con el plan de desarrollo de la comunidad local. 3.1.5 Satisfacción de los estudiantes con la formación recibida. 3.1.6 Satisfacción de la sociedad con el graduado. 3.1.7 Impacto de formación de profesionales sobre el desarrollo local.
3.3 GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA EL DESARROLLO LOCAL.	3.1.1 Plan de postgrado. 3.1.2 Capacitación integrada a la gestión de innovación.

VARIABLES E INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN	
	3.1.3 Integración con otras instituciones para la innovación en función del desarrollo local. 3.3.4 Premios y reconocimientos.

Tabla. 6.1. Variables e Indicadores de la Guía de Autoevaluación.

Etapa 4: Clasificación, análisis e interpretación de datos, valoración de los resultados

- ✓ Se realiza el proceso de estructuración, organización y graficación de los datos obtenidos.
- ✓ Se analizan los datos procesados de acuerdo a las variables e indicadores.
- ✓ Se interpretan los datos y se elaboran los resultados.
- ✓ Se valoran los resultados determinando fortalezas y debilidades. Con esta información es posible elaborar la propuesta de Proyecto de Mejora.

Etapa 5: Elaboración del Informe de Autoevaluación

- ✓ Se redacta el Informe de Autoevaluación.
- ✓ Se publica el Informe a la institución y la comunidad.
- ✓ El Informe debe contener el Proyecto de Mejora.

Etapa 6: Mejora Continua y Seguimiento

- ✓ Se verifica el cumplimiento de las acciones de mejora propuestas.

RESUMEN

La evaluación de las instituciones o centros educativos se analiza con mayor ímpetu a partir de las necesidades de América Latina en cuanto a la educación, los índices de pobreza y la situación económica de los países que provocan que se reduzcan los presupuestos destinados a la educación, lo que lógicamente va en detrimento del proceso de enseñanza aprendizaje. Es por ello que necesitamos evaluarnos

constantemente para no descuidar la calidad de la enseñanza que es el tesoro más valioso del sistema educativo.

Esta evaluación persigue objetivos particulares como: evaluar las actividades educativas del proceso de enseñanza aprendizaje, posibilitar la obtención de información, propiciar la crítica de la institución ante la sociedad, organizar un proceso de continua autoevaluación, perfeccionar el proyecto académico de la institución y analizar la posición de esta con respecto a la sociedad. La evaluación sigue además una organización cronológica por etapas o fases: necesidad institucional de evaluación, autoevaluación, elaboración de proyectos de mejora, evaluación externa y metaevaluación.

Dentro de las formas de evaluación de las instituciones educativas encontramos que podemos agruparlos de acuerdo a dos principios: evaluación de las instituciones o centros educativos con objetivos de información para el sistema educativo y la evaluación de las instituciones o centros educativos para mejorar la escuela. Existen además tres modelos que permiten realizar la evaluación de manera objetiva: modelo de gestión escolar, modelo de asesoramiento técnico y modelo de evaluación institucional.

Los factores decisivos para el buen funcionamiento de las instituciones o centros educativos

se enmarcan en la demanda y la oferta educativa y pueden ser el nivel socioeconómico y cultural del estudiante y su familia, la calidad del docente y las prácticas didácticas, entre otros factores importantes. A partir de los factores institucionales de la evaluación de las escuelas eficaces podemos deducir que la eficiencia del director más la buena gestión de la institución dan como resultado una escuela eficaz.

La autoevaluación merece un análisis de sus características con respecto a la institución pues es la fase de mayor importancia debido a que la realiza la propia institución y engloba la toma de decisiones a partir del proceso de retroalimentación de la unión de todas las fases que conforman el proceso de evaluación institucional.

ACTIVIDADES

1. Realice un análisis de la Metodología de Autoevaluación presentada en el epígrafe 6.3 y proponga nuevos indicadores en la Actividad 3 Aplicación de la Guía de Autoevaluación.
2. Analice los métodos de evaluación de centros propuestos y seleccione cuál de ellos es el más acertado para una evaluación institucional en su centro. Explique las razones de selección.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. Señale Verdadero (V) o Falso (F) según corresponda.
   a. __ Los problemas fundamentales de la educación son causados por la situación económica de los países, sobre todo los países tercermundistas.
   b. __ Las reducciones del presupuesto destinado a la educación no influye en el quehacer de los educandos.
   c. __ La evaluación institucional constituye un proceso complejo para determinar el valor de algo, que implica una delicada tarea de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan configurando una realidad particular y significativa.
   d. __ La evaluación de centros docentes no incluye los recursos presupuestarios y la gestión administrativa.
   e. __ La evaluación de centros docentes constituye una herramienta en la transformación de la educación en un proceso participativo y constructivo.
   f. __ Con la evaluación institucional no se pueden detectar fortalezas y debilidades.

2. Indique cuál de todas las afirmaciones no se refiere a:

A. Objetivos de la Evaluación Institucional

   a. __ *Evaluar las actividades educativas del proceso de enseñanza aprendizaje.*
   b. __ *Posibilitar la obtención de información.*
   c. __ *Relevancia del Aprendizaje.*
   d. __ *Propiciar la crítica del centro ante la sociedad.*

B. Modelos de Evaluación de Centros.

a. __ de gestión escolar.

b. __ de asesoramiento técnico.

c. __ de evaluación institucional.

d. __ de análisis de dificultades.

C. Factores enmarcados en la oferta educativa.

a. __ La relevancia del aprendizaje.

b. __ Las prácticas pedagógicas.

c. __ La calidad del docente.

d. __ Nivel Socioeconómico.

3. Complete las afirmaciones siguientes con los términos dados.
(director, centro, escuelas, expectativas, planificarse, reflexión, pedagógico, rendimiento, enseñanza aprendizaje, instalaciones, metas, comunidad, docentes, centro escolar, confianza, educativo)

a. La mayoría de las _____ que tienen buenos resultados de _____ están dirigidas por personas capaces que influyen en la participación de los padres en el proceso de _____, incluso en actividades extraescolares.

b. El _____ del centro debe evaluar el quehacer _____ de los profesores, relacionarse con la _____ y preocuparse por los/las estudiantes.

c. El director debe reunirse con los _____ y analizar temas metodológicos, políticas educacionales, metas del _____, prácticas didácticas docentes y dedicar un espacio importante a la _____ sobre el rendimiento de los/las estudiantes y grupos de ellos.

d. En las _____ debe respirarse un aire de disciplina mezclada con soltura en los estudiantes para lograr su _____.

e. La escuela debe ser capaz de _____ teniendo en cuenta los objetivos y proponiéndose _____ claras.

f. Él _____ debe proponerse elevadas _____ en cuanto al aprendizaje de los/las estudiantes, así como monitorear el rendimiento de los alumnos y propiciar un clima adecuado para el proceso _____.

BIBLIOGRAFÍA

Bezies Cruz, Patricia, (2006). “Evaluación institucional”. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/.../.pdf. España.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU, (1997). “Lineamientos para la Evaluación Institucional”. Aprobado por Resolución Nº 094-CONEAU-1997.

Rivas Navarro. M., (2003). “La Función de la Evaluación de la Inspección de Educación en la Región de Madrid: Análisis Retrospectivo y Prospectivo”. España.

Sánchez Pérez, José Ignacio (2007). “Evaluación de Centros y Calidad”. Avances Superación Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. España.

Schmelkes, Sylvia (1996). “La evaluación de los centros escolares”. Presentación en el Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos, organizado por el Programa de medios e Instrumentos para la Evaluación de la Calidad de la Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y por la Secretaría de Educación Pública de México, en Cancún, México.

Tapia Claro, Moreno Pino, Cruz Cordovés y Arjona Atencio, (2009). “Metodología para la autoevaluación de la calidad institucional en las sedes universitarias municipales (sum) de la república de Cuba" en Observatorio de la Economía Latinoamericana, Nº 119, 2009. Texto completo en http//www.eumed.net/cursecon/ecolat/cu/2009/cpca.htm.

UNESCO, (2000). “América Latina y el Caribe”, en Foro Mundial sobre la Educación.
Zilberstein, J [et al], (2000). “Una Alternativa para Elevar la Calidad y la Eficiencia.”Cuba.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

Alfaro, M (2000) *Evaluación del Aprendizaj*e. Línea azul. Editorial FEDUPEL Caracas
Álvarez Méndez J. M. (2004) "La Evaluación como Actividad Crítica de Conocimiento" en Selección de Lecturas sobre Evaluación.

Anahi, Ornelas Ley. "En búsqueda de la calidad de la información que se publica en Internet". Revista TEXTOS de la CiberSociedad. ISSN 1577-3760, Número 12 · Temática Variada.

Araiza Córdova, Ma. Magdalena, (1998). "La Evaluación De La Actividad Docente: Una Propuesta Para El Cambio". Universidad Autónoma De San Luis Potosí. *www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/.../Mesa1_8.pdf.* México.
Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia, anced, 2007. "Los medios didácticos en los cursos de enseñanza a distancia".

Aucasi Rojas, Marcelino. "Evaluación Curricular", San Marcos, México.
Baeza, J., Pérez, M. y Reyes, L. (2006). "Estándares de Desempeño Docente", ISBN: 956-7947-40-6. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Chile.

Barrero González, Narciso. Aproximación Metacognitiva a la Evaluación de la Enseñanza. Universidad de Sevilla. España.

Bernard, Ruth. (1974). "Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria." Ediciones oikos-tao, S.A. España.

Bezies Cruz, Patricia, (2006). "Evaluación institucional". Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. www.comie.org.mx/congreso/.pdf. España.

Cabrera, F. (1986). Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Camilloni, A. y otras (1998), La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires, Paidós

Cano García, Mª Elena (2008). “La evaluación por competencias en la educación superior”. Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf. Universidad de Barcelona, España.

Cano García, Mª Elena (2008). “La evaluación por competencias en la educación superior”. Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf. Universidad de Barcelona, España.

Cárdenas Rivera, José Gustavo. “Los recursos didácticos en un sistema de aprendizaje autónomo de formación”. Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado.

CEPES (1995). “Tendencias Pedagógicas Contemporáneas”, U.H, Cuba.

CIEES, (1993). “Evaluación Educativa”. Materiales de apoyo del CIEES, México.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU, (1997). “Lineamientos para la Evaluación Institucional”. Aprobado por Resolución Nº 094-CONEAU-1997.

Córdoba Gómez, Francisco Javier, (2006). “La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta”. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). www.rieoei.org/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf. España.

DANIELSON, Ch. Y OTRA1997 , Una introducción al uso del portafolios en el aula, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires,

Díaz Barriga, A. (1988). “Diseño curricular y práctica docente”. CESU-UNAM-UAM Xochimilco, México

Díaz Barriga, A. (1992). “Ensayos sobre la Problemática Curricular”, Edit Trillas.S.A. México.

Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista

Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2) en: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html.

Eisner, E. (1976). “Cómo preparar la reforma del curriculum”, El Ateneo, Buenos Aires, Argentina.
Escolar 2000 Caracas Venezuela.
Evaluación y Calidad Educativa. Fuente: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. 1997 - Volumen 3 - Número 1 - ISSN 1134-4032 - D.L. SE-1138-94

Fernández Ramírez, Juan Carlos (2007). “La Evaluación del desempeño docente y su impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación”. Universidad la República. Chile.

Fernández, R. (1981). *Perspectivas históricas de la evaluación conductua*l.

Garassini, María Elena; Cabrero Almenara, Julio, (2006). “Uso de medios didácticos para el desarrollo del lenguaje escrito en niños preescolares. Un estudio en Venezuela”. ISSN: 1134-3478, Venezuela.

González Cabanach Ramón, (1994). “Psicología de la Instrucción. El profesor y el estudiante”. Universidad de la Coruña. I.S.B.N.: 84-88301-83-9.

González Castañon, Miguel Angel (2005). “Evaluación de software educativo: Orientación para su pedagógico”. Universidad EAFIT. Proyecto Conexiones, Colombia.

González Pérez, Miriam (2004). “La Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes”, Curso Pedagogía CEPES, Universidad de la Habana, Cuba.

Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Cuarta generation de la evaluación.* Newbury Park, Ca.: Sage Publications

Hamilton, D. (1991). “Orígenes de los términos educativos clase y curriculum”, Revista Educación, No. 295, mayo a agosto, 1991, Edit. Cepumec, Madrid, España.

Harris, M., McCann, P. (1994) Assessment. Hong Kong: Macmillan Publishers

Hernández, F. (1993). “El curriculum”. Cuadernos de Pedagogía. No. 85 pág. 12-14., Madrid, España.

Hidalgo (2003) *Hacia una evaluación participativa y constructiv*a. Editorial Actualidad

HOFFMAN, J (1999). La evaluación: mito y desafío: una perspectiva constructivista, Mediaçäo, Porto Alegre

Jorba, J., Sanmartí, N. (2000). “Evaluación Formativa”. Tomado de “La función Pedagógica de la Evaluación”.

Lewy, A. (1976) "Naturaleza de la evaluación del currículo" en Manual de evaluación formativa del currículo. Bogotá, Voluntad-UNESCO.

Martí y Pérez, José (1893). “Educación y Nacionalidad”, en: Patria, New York.

Martí y Pérez, José (1953). “Educación popular” en: Obras Completas en 2 tomos. Editorial Lex. La Habana, Cuba.

Martín, P. L. (1995). “Planeación, Administración y Evaluación de la Enseñanza.” Diplomado del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, México.

Martínez Romero, Rina María (2005). “Modelo Psicopedagógico para el diseño y la evaluación de materiales didácticos en la educación a distancia. Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM (México).”

Mateo, J. A. (2000). “La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.” Universidad de Barcelona, España.

Milán Licea, María Rosa, (2001). “Modelo y Estrategia Didáctica para la Evaluación dentro del Proceso Docente Educativo”. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación Superior. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

MINED, (2004). “La Evaluación de los Alumnos en la Secundaria Básica”. Carrera de Profesores Integrales de Secundaria Básica. Soporte Electrónico. 2da Edición. Cuba.

Ministerio de Educación División de Educación Superior, (2000). “Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes”. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. www.dipres.cl/574/articles-20939_doc_pdf.pdf. *Chile.*

National Educational Technology Standards for Teachers, Second Edition (2008), ISTE (International Society for Technology in Education), http://www.iste.org. EEUU.

Ortiz, María Paula [et al], (2008). Indicadores Evaluación de Calidad en la EAD. La experiencia de UNNE – Virtual. Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia.

Pérez González, Olga Lidia y Portuondo Padrón, Roberto (2001) Cuaderno Didáctico “¿Evaluamos a nuestros alumnos como nos evaluaban nuestros maestros? Antecedentes y génesis de la evaluación del aprendizaje” Universidad de Camagüey, Cuba.
Piaget, Ariel, (1973) Psicología epistemología. Barcelona. España.

Prendes Espinoza, María Paz, (2006). “Herramienta de evaluación de material didáctico impreso”. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa (G.I.T.E), España.
Ramos Díaz, Jesús (1985). “La organización de la planificación del tiempo de autopreparación de los estudiantes en los CES”. Revista Cubana de Educación Superior 5 (2-3): 73-80. La Habana, Cuba.

Rivas Navarro. M., (2003). “La Función de la Evaluación de la Inspección de Educación en la Región de Madrid: Análisis Retrospectivo y Prospectivo”. España.

Ruiz Iglesias, Magalys (2008). “La Evaluación por Competencias”. Centro de Internacionalización de Competencias (CICEP) A.C. Monterrey, N.L. www.cca.org.mx/profesores/congreso.../mag_competencias.ppt. México.

Sánchez Pérez, José Ignacio (2007). “Evaluación de Centros y Calidad”. Avances

Superación Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España.

Schmelkes, Sylvia (1996). “La evaluación de los centros escolares”. Presentación en el Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos, organizado por el Programa de medios e Instrumentos para la Evaluación de la Calidad de la Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y por la Secretaría de Educación Pública de México, en Cancún, México
.

Tapia Claro, Moreno Pino, Cruz Cordovés y Arjona Atencio, (2009). “Metodología para la autoevaluación de la calidad institucional en las sedes universitarias municipales (sum) de la república de Cuba" en Observatorio de la Economía Latinoamericana, Nº 119, 2009. Texto completo en http//www.eumed.net/cursecon/ecolat/cu/2009/cpca.htm.

Tobón, S. (2006). “Competencias, calidad y educación superior. Magisterio.” Primer Congreso Internacional “Competencias en la Educación del Siglo XXI”

Tyler, R. (1974). “Principios del currículo”. Editorial Troquel, Buenos Aires, Argentina.

UNESCO, (2000). “América Latina y el Caribe”, en Foro Mundial sobre la Educación.

UNESCO, (2008). “Estándares de Competencias en TIC para Docentes” Londres, Inglaterra.

Universidad Pública de Navarra, (2008). “La Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado en la Universidad Pública de Navarra”. España.

Valdés Veloz, Héctor (2000). “Evaluación del Desempeño Docente”. Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. Ponencia presentada por Cuba. México.

Varela y Morales, Félix (1988). “Su actividad Educativa”. Revista Educación. 70: 30-35, jul.-sept. 1988. La Habana, Cuba.

Varona, Enrique José (s/a). “Trabajo sobre educación y enseñanza”. La Habana: Editorial Comisión Nacional Cubana de la UNESCO, /s. a. /. 20 p

Vygostki, L., S. (1956). “Problemas de la enseñanza y el desarrollo mental en edad escolar” en el libro: "Investigaciones psicológicas escogidas". Moscú.

Zabala, Antoni, (1995) *“La práctica educativa, cómo enseñar*”, Graó. Barcelona España

Zilberstein Toruncha, José y Portela Falgueras, Rolando (2002). “Una Concepción Desarrolladora de la Motivación y el Aprendizaje de las Ciencias” Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), Cuba.

Zilberstein, J [et al], (2000). “Una Alternativa para Elevar la Calidad y la Eficiencia.”Cuba.

RESPUESTAS A EJERCICIOS DE AUTOEVALUACION

UNIDAD I

1. Coloca un V si el enunciado es verdadero y una F si es falso.

a. _F_
b. _V_
c. _V_
d. _V_

2. Encierra en un círculo la respuesta correcta.

A. Tipo de evaluación que tiene como propósito la modificación y el continuo mejoramiento del alumno. F
B. Es una de las características de la evaluación. E
C. Es la evaluación aplicada antes de iniciar un curso para conocer los aprendizajes o conducta de entrada. G
D. Evaluación en la que cada uno de los pasos ha sido planificado. E
E. Característica general de la evaluación educativa que se ocupa de todas las manifestaciones de la personalidad del alumno. A

UNIDAD II

1. Señale cuáles de las siguientes afirmaciones son incorrectas.

Respuesta: a. (I) b. (C) c. (I) d. (C) e. (I)

2. Responda Verdadero (V) o Falso (F) según corresponda.

Respuesta: a. (V) b. (F) c. (F) d. (F) e. (V) f. (F)

3. Complete los planteamientos con los términos dados.

Respuesta:

a. El Sistema de Evaluación tiene la finalidad de proporcionar una visión general de todo el proceso educativo, tomando en cuenta básicamente la política educativa; el diseño curricular; los desarrollos curriculares, a los educadores y educadoras, a los/as estudiantes; la gestión educativa y el centro educativo.

b. En los centros educativos como estructura organizativa podemos

enmarcar dentro la evaluación tanto de educadores, como de estudiantes y la gestión educativa debido a que estos componentes hacen posible el funcionamiento del centro.

c. El currículum juega un papel importante en cualquier institución educativa, se ve influenciado por factores históricos, filosóficos, psicológicos, sociales, económicos, políticos y culturales.

d. Los evaluadores que operan siguiendo el paradigma perennialista, evalúan a menudo solo como expertos externos empleados por la organización.

e. La evaluación por procesos surge como una alternativa crítica ante la evaluación por logros y por objetivos, se enmarca bajo el paradigma cualitativo en evaluación educativa.

f. En el contexto de la educación a distancia se postula a la integración en el currículo de estrategias para la formación en la autonomía del aprendizaje.

g. La evaluación curricular es un proceso que se da en forma dinámica, sistemática y de manera deliberada desde el inicio de la elaboración del plan curricular para suministrar validez, confiabilidad y objetividad.

UNIDAD III

1. Señale cuáles de las siguientes afirmaciones son incorrectas.

Respuesta: a. (C) b. (C) c. (I) d. (C) e. (I)

2. Responda Verdadero (V) o Falso (F) según corresponda.

Respuesta: a. (F) b. (F) c. (F) d. (V)

3. Complete la afirmación con los términos dados.

Respuesta: a. Informal b. Informal c. formal d. Informal e. Informal f. formal

4. Complete los planteamientos con los términos dados:

a. La coevaluación se manifiesta centrada en la interacción entre los sujetos que participan en el proceso, en la negociación de profesor y estudiantes y de los estudiantes entre ellos y con el primero.

b. La autoevaluación permite llegar a la reflexión de acuerdo a lo que se evalúe.

c. La heteroevaluación constituye o representa una mirada a los sujetos que participan en el proceso, incluye profesor y estudiantes de manera individual.

d. La coevaluación permite la adquisición de compromiso con el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a que cada sujeto se compromete con el resto del grupo y con el proceso en sí, de manera que se influye en la formación de valores.

e. La diferencia que existe entre la heteroevaluación y la coevaluación es que el patrón de resultados que en la primera es individualista, estático y en la segunda es variable.

f. La autoevaluación se desarrolla a un nivel cualitativamente superior, en la que se regresa a la evaluación de cada sujeto, pero vista ahora desde una perspectiva que supera el patrón concebido inicialmente, cuando los sujetos se reconocen a sí mismos y son capaces de cuestionar dicho patrón.

g. Existe una dinámica entre la heteroevaluación, coevaluación y la autoevaluación que se da en el proceso de evaluación afirmando que se constituye entonces su contradicción fundamental que determina su desarrollo ascendente en una dialéctica entre lo general, los singular y lo particular.

UNIDAD VI

1. Señale cuáles de las afirmaciones siguientes son incorrectas:
   Respuesta: todas las afirmaciones son correctas.
2. Complete las siguientes afirmaciones con los términos dados.
   Respuesta:
   a. La Función de Diagnóstico permite evaluar en un período determinado ciertos aspectos del profesor que posibilita establecer un conjunto de características particulares del evaluado.
   b. La preparación y experiencia laboral que se adquiere tanto por parte del evaluado como por parte del evaluador es una Función Instructiva que presenta la evaluación docente.
   c. La Función Educativa, mezcla la motivación del docente en su trabajo con el resultado de la evaluación, posibilitando que el evaluado conozca cómo se percibe su trabajo por los colegas, alumnos, familiares y responsables del centro.
   d. La evaluación docente presenta en la Función Desarrolladora un punto

cumbre en cuanto al desempeño de los docentes, pues se alcanza cuando el profesor adquiere la madurez suficiente para aprender de sus errores.

3. Complete las afirmaciones con los términos dados.
   Respuesta: a. Diagnóstica, b. Sumativa, c. Formativa, d. Sumativa, e. Diagnóstica, f. Formativa.
4. Marque Verdadero o Falso según corresponda.
   Respuesta: **A**. a. (V) b. (F) c. (V) d. (V) e. (F), **B**. a. (V) b. (F) c. (F) **C**. a. (V) b. (V) c. (F) **D.** a. (V) b. (V) c. (V).

UNIDAD V

1. Señale Verdadero o Falso según corresponda:
   Respuesta: a. (F) b. (V) c. (F) d. (F) e. (V)
2. Complete la afirmación con los términos dados.

a) Evaluar: significa estimar en qué medida el elemento evaluado tiene características que se consideran deseables y que han sido especificadas a partir de la consideración de unos criterios.
b) Calidad: valor propio de un objeto o persona, o superioridad en línea, categoría, importancia.
c) Evaluación Objetiva: Se centra en valorar la calidad de los medios didácticos.
d) Los criterios de calidad son los técnicos, funcionales y pedagógicos.
e) Evaluación Contextual: valora la manera en la que se han utilizado los medios en un contexto educativo determinado.

UNIDAD VI

1. Señale Verdadero (V) o Falso (F) según corresponda.
   Respuesta: a. (V) b. (F) c. (V) d. (F) e. (V) f. (F)
2. Indique cuál de todas las afirmaciones no se refiere a:
   Respuesta: **A**. c. **B**. d. **C.** d.
3. Complete las afirmaciones siguientes con los términos dados.
   a. La mayoría de las escuelas que tienen buenos resultados de rendimiento están dirigidas por personas capaces que influyen en la participación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje, incluso en actividades extraescolares.

b. El director del centro debe evaluar el quehacer pedagógico de los profesores, relacionarse con la comunidad y preocuparse por los/las estudiantes.
c. El director reunirse con los docentes y analizar temas metodológicos, políticas educacionales, metas del centro, prácticas didácticas docentes y dedicar un espacio importante a la reflexión sobre el rendimiento de los/las estudiantes y grupos de ellos.
d. En las instalaciones debe respirarse un aire de disciplina mezclada con soltura en los estudiantes para lograr su confianza.
e. La escuela debe ser capaz de planificarse teniendo en cuenta los objetivos y proponiéndose metas claras.
f. El centro escolar debe proponerse elevadas expectativas en cuanto al aprendizaje de los/las estudiantes, así como monitorear el rendimiento de los alumnos y propiciar un clima adecuado para el proceso educativo.