

HUGO RENE CASASOLA RUIZ

CORRESPONDENCIA ENTRE EL ACUERDO DE FUNCIONAMIENTO DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EXPERIMENTAL (ACUERDO MINISTERIAL NO. 994) Y EL REGLAMENTO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS INSTITUTOS EXPERIMENTALES (ACUERDO NO. 437; REGLAMENTO 14-91): un estudio realizado en la Ciudad Capital de Guatemala.

ASESORA:

licenciada : Brenda Marroquín



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

Guatemala, octubre de 2006.

Este informe fue presentado por el autor como trabajo de tesis, requisito previo a su graduación de licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación.

Guatemala, octubre de 2006

INTRODUCCIÓN

El avance de la Administración, como ciencia y como proceso, es relevante e inimaginable. Su desarrollo se debe cada vez más a la compleja organización del trabajo y al grado de desarrollo de la ciencia.

Las instituciones educativas, en ese sentido, no pueden quedarse a la deriva. Deben ser propulsoras del desarrollo del estudio y de la práctica. No se puede crear instrumentos normativos, si no se conocen los procesos administrativos.

El informe de investigación CORRESPONDENCIA ENTRE EL ACUERDO DE FUNCIONAMIENTO DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EXPERIMENTAL (ACUERDO MINISTERIAL NO. 994) Y EL REGLAMENTO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS INSTITUTOS EXPERIMENTALES (ACUERDO NO. 437; REGLAMENTO 14-91).

El estudio realizado en la Ciudad Capital de Guatemala consideró importante responder a muchas interrogantes. Hubo varias razones para investigar el problema. Una de ellas fue investigar la correspondencia entre los Acuerdos No. 994 y 437, las contradicciones internas entre ellos y sus limitaciones evidentes. Asimismo, se exploró las prácticas tradicionales de la administración vigente y, específicamente, la práctica del director en el manejo administrativo del proceso.

Otra de ellas, fue investigar la estructura interna de los acuerdos, el contenido específico y las estrategias explícitas e implícitas para llevar a cabo la evaluación del estudiante en los Institutos Experimentales.

Un elemento muy importante de la investigación lo reviste la situación del estudiante afecto a las estipulaciones de los acuerdos. Hay información específica de estos sujetos quienes disienten del normativo general el cual según sus aseveraciones está desactualizado y no acorde con las nuevas formas de evaluación.

Otra razón fue investigar el clima interno del sistema escolar, la ausencia o la presencia del estímulo y el reconocimiento, en virtud de que la organización es un sistema de esfuerzo cooperativo, coordinado, planificado en forma previa y consciente, para que cada uno de sus integrantes conozca de antemano cuales son sus derechos específicos, así como sus atribuciones, deberes y obligaciones.

Con relación a la evaluación, ésta se identifica en el planteamiento de los objetivos, pues ellos dan la guía para todo el trabajo de las instituciones. En este contexto, fue importante investigar lo relacionado con los fines y los objetivos y fines previstos en los Acuerdos No. 994 y 437. Los objetivos definen la esencia de los Institutos Experimentales y son de utilidad para verificar en qué medida se cumplen las metas durante el proceso y al final de los períodos de trabajo.

También sirve para proveer información a los niveles jerárquicos durante el proceso de la toma de decisiones.

La evaluación, en ese sentido, cumple un papel descollante para detectar los efectos no previstos, según el planteamiento original de los objetivos institucionales y los factores que surjan del proceso. La evaluación permite analizar el mejoramiento institucional en todos sus órdenes y factores desde los aspectos más generales, hasta los más específicos y singulares.

La investigación pretende dar a conocer las diferentes clases de evaluación, factibles de ejecutarse en el medio educativo. Dentro de ellas se señala la evaluación de contexto, que sirve para dar las decisiones necesarias en la etapa del planteamiento para identificar, seleccionar y formular objetivos. La evaluación de insumo que permite las decisiones de organización y estructuras básicas para el diseño de programas y proyectos. La evaluación de proceso, que determina las acciones durante la ejecución de las obras, de los procesos o actividades y permite el control del desarrollo de los programas y proyectos. La evaluación de producto que sirve para la toma de decisiones conducentes a juzgar y criticar los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes.

El resultado de la investigación está conformado de la siguiente manera:

El Marco Conceptual, trata los antecedentes del problema, la importancia de la investigación, el planteamiento del problema, los alcances y los límites de la investigación.

El Marco Teórico contiene el desarrollo de la teoría de la evaluación, los contenidos específicos de los acuerdos, la correspondencia o no-correspondencia entre los mismos, los enfoques y modelos curriculares y evaluativos y las diversas formas que debe utilizarse en un proceso de evaluación institucional.

El Marco Metodológico comprende los objetivos de la investigación, variables, la definición conceptual de la variable, los indicadores de la variable, los sujetos y las técnicas utilizadas en la misma.

La presentación y análisis de los datos comprende la integración empírica de la investigación y su interpretación respectiva. Finalmente, se presenta la bibliografía y los anexos

Se espera que con este informe se inicie la búsqueda de opciones de solución al complejo problema de la evaluación educativa; causa y efecto de muchas limitaciones en el ambiente educativo guatemalteco y, particularmente, en los Institutos Experimentales del país.

ÍNDICE

CAPÍTULO PRIMERO

MARCO CONCEPTUAL

	PÁGINA
1.1 PROBLEMA	1
1.2 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	1
1.3 IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	2
1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.5 ALCANCES Y LÍMITES	4

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO TEÓRICO

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO Y NORMATIVO DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EXPERIMENTAL.	5
2.2 LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN EL NIVEL MEDIO	10
2.3 FUNDAMENTOS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	22
2.4 MODELOS DE LA EVALUACIÓN DE LAS SUB-ÁREAS OCUPACIONALES.	27
2.5 LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR	28
2.6 DIMENSIONES PSICOSOCIALES DE LA EVALUACIÓN	38
2.7 CONGRUENCIA SOCIOCULTURAL	41
2.8 LA EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR	43
2.9 EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE	46
2.10 DIMENSIONES NORMATIVA	50
2.11 EVALUACIÓN, RECUPERACIÓN Y PROMOCIÓN	59

2.12	FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN	64
2.13	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	72

CAPÍTULO TERCERO

MARCO METODOLÓGICO

3.1	OBJETIVOS	79
3.2	DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA VARIABLE	79
3.3	MANEJO OPERACIONAL DE LA VARIABLE	80
3.4	POBLACIÓN	80
3.5	MUESTRA	81
3.6	INSTRUMENTOS	82
3.7	ESTUDIO PILOTO	82
3.8	ANÁLISIS ESTADÍSTICO	82
3.9	RECURSOS	83

CAPÍTULO CUARTO

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1	INSTRUMENTO DE ENCUESTA A ESTUDIANTES.	84
4.2	RESULTADOS OBTENIDOS DEL INSTRUMENTO DE ENCUESTA APLICADO A PROFESORES.	90
4.3	ENTREVISTA APLICADA A DIRECTORES DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS EXPERIMENTALES.	96
4.4	RESULTADO DE LA ENTREVISTA APLICADA A PADRES DE FAMILIA	100

CONCLUSIONES
RECOMENDACIONES
BIBLIOGRAFIA

CAPÍTULO PRIMERO

MARCO CONCEPTUAL

1.1 PROBLEMA

La relación existente entre el Acuerdo Ministerial No. 994 que norma el funcionamiento y el Acuerdo No. 437 que rige la evaluación específica de dichos Institutos Experimentales de Educación Básica Experimental con Orientación Ocupacional, es o no correspondiente, en virtud de que el primero no ha tenido modificaciones en el tiempo y ya no se adapta a las condiciones adecuadas de la Pedagogía y en la evaluación.

1.2 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Los Institutos Nacionales de Educación Media que está contemplado en el Proyecto de Extensión Mejoramiento del Nivel de la Enseñanza Media –PEMEM- y que fue aprobado por Decreto del Congreso de la República No. 5-69 del 26 de febrero de 1967 para el mejoramiento cualitativo de la Educación Media con cobertura en los 12 establecimientos en la República: Gómez Carrillo zona 6, Carlos Martínez Duran zona 12, Federico Mora zona 7, Simón Bolívar 1º. De julio zona 5 de Mixco, y CUM de la zona 7; en el interior de la República; Luis Pasteur Izabal, Nájera Farfán en Jutiapa, Escuintla, Coatepeque en Quetzaltenango, Chiquimula y Zacapa.

Con el Acuerdo Gubernativo anterior se da el inicio de la infraestructura de los institutos mencionados, con el convenio del gobierno de Guatemala y el Banco Internacional de la reconstrucción y fomento BIRF- convenio número 1212 y 13-14 GU. Con el Acuerdo Ministerial 01-01-73 con fecha de 8 de enero de 1973, se inicia su funcionamiento de PEMEM I, en los doce establecimientos mencionados.

En el lapso de 1973 a 1985, por falta de un programa específico de funcionamiento se notaba la debilidad de estos establecimientos. Por lo que en julio de 1985 sale a luz el Reglamento que norma el funcionamiento de los Institutos Experimentales de Educación Básica con Orientación Ocupacional del Programa de Extensión y Mejoramiento de la Educación Media –PEMEM- , Acuerdo Ministerial No. 994; lo que da vida al PEMEM II, agregándose ocho establecimientos en el Departamento de Guatemala y con más cobertura en el interior de la República.

Cada establecimiento educativo del programa estaba obligado a tener su propio reglamento de evaluación con instrucciones del Acuerdo Ministerial No. 994, de acuerdo a sus programas de estudios o guías curriculares en función de los objetivos del programa a las necesidades, intereses y recursos de la región donde esta ubicado el establecimiento.

Viendo la necesidad de los problemas de traslados de los alumnos en 1991 por mayoría de establecimientos de la república se toma la decisión de trabajar con un sólo Reglamento de Evaluación que fue el Acuerdo Ministerial 14-91 que a la presente fecha, ha tenido sus modificaciones con los Acuerdos ministeriales No. 499-95; no. 437-2001 y el último No. 1109-2001.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, se encuentra la evaluación para el control de los conocimientos recibidos por los estudiantes en el transcurso del ciclo educativo, las guías curriculares de estos establecimientos se dividen en dos que son las académicas y las áreas ocupacionales, de estas áreas ocupacionales se subdividen las sub-áreas.

En estos cursos de las sub-áreas aquí es donde se enfoca el problema de la evaluación. Se citan los artículos de las tres normas que ha tenido este programa sobre el área ocupacional, son las siguientes: Acuerdo Ministerial No. 14-91. Capítulo VII. Criterios de Promoción. Artículo 52. Los alumnos de primer grado que a final del ciclo escolar no aprueben la sub-área ocupacional y el área de Comercio y Servicio tienen derecho a recuperación ordinaria de conformidad con lo que establecen los artículos 54, 55 y 57 de este reglamento. Una vez la recuperación, si no tienen otras asignaturas sin aprobar, podrán ser inscritos en el grado inmediato superior.

El Acuerdo Ministerial No. 14-91, que contiene el Reglamento de Evaluación del Aprendizaje y Promoción Educativa para los centros que conforman el programa de Extensión y Mejoramiento de la Educación Media – PEMEM- fue modificado por el Acuerdo Ministerial 437-2001 y la última modificación es el No. 1109-2001. Acuerdo Ministerial.

1.3 IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

La evaluación de las sub-áreas previo estudio realizado, se propone entre las recomendaciones, la necesidad de elaborar una propuesta sobre la veracidad de la evaluación en la formación del estudiante. Esto como base los objetivos operacionales y modificar los artículos de los Acuerdos

Ministeriales No. 994. Acuerdo Ministerial 437 y 1109 que ha mantenido la disciplina no muy coherente con la finalidad del programa.

Lo anterior se justifica de la siguiente manera, mediante estos propósitos:

- a) Detectar la correspondencia que hay entre el Acuerdo Ministerial No. 994 y el Reglamento de Evaluación No. 437, Reglamento 14-91;
- b) Verificar los cambios que se han suscitado en los artículos de evaluación en el cumplimiento de la finalidad de mejorar la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje en los acuerdos ministeriales;
- c) Comprobar si los cambios suscitados han incidido en mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje,

En los incisos expuestos, se marca la necesidad de investigar si la evaluación responde a las nuevas expectativas de la Pedagogía, a través de instrumentos validos y confiables en los programas de carácter experimental.

1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Conociendo los antecedentes y la justificación del problema que actualmente tiene el proceso de evaluación de las sub-áreas de los –INEBE- en las áreas ocupacionales, se arriba al siguiente planteamiento:

¿CUÁL ES LA CORRESPONDENCIA ENTRE EL ACUERDO MINISTERIAL No. 994 Y EL REGLAMENTO DE EVALUACIÓN DE LOS INSTITUTOS EXPERIMENTALES, ACUERDO No. 437 Y SU REGLAMENTO RESPECTIVO?

1.5 ALCANCES Y LÍMITES

ALCANCES

Los resultados de la investigación serán susceptibles de generalizar al resto de los Institutos Experimentales del país .

LÍMITES

La investigación no hizo ningún énfasis en los institutos tradicionales del Nivel de Educación Básica del país, por tener éstos su propios reglamentos.

Tampoco se trataron todas las áreas del currículum. Se restringió a investigar las áreas instrumentales, en siete de los trece institutos experimentales ubicados en el Departamento de Guatemala.

CAPITULO SEGUNDO

II MARCO TEÓRICO

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO Y NORMATIVO DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EXPERIMENTAL.

En los años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos de América apoyó al gobierno de Guatemala en el desarrollo de Programas Educativos, orientados al trabajo ocupacional con las Escuelas Normales de Magisterio Rural en el marco del Servicio Cooperativo Interamericano de la Educación en 1958 y más tarde con las Escuelas Regionales diseccionadas en los departamentos del altiplano del país, enmarcadas éstas en los programas de formación permanente de maestros de la Unidad Sectorial de Planificación Educativa – USIPE -. Como producto de una investigación determinó 26 ocupaciones básicas. En las ramas de mecánica, albañilería, carpintería, electricidad, zapatería, herrería, confección de ropa, tipografía, enfermería y otras.

En estas ocupaciones básicas constituían la demanda de personal calificado por las empresas industriales de la época, principalmente las extranjeras que invertían su capital en países cercanos y aparentemente sin conflictos internos. La preparación de esos recursos humanos, se pensó realizarlos en Institutos de Educación Técnica de nivel secundario y eso dio origen a los Institutos Técnicos Vocacionales, Escuelas de Educación para el Hogar, Escuela de Obreros e INEBES-.

Apoyados con donaciones y prestamos de Bancos Internacionales entre ellos: Fondo Monetario Internacional; el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Centroamericano de Integración Económica y el Banco Mundial, se constituyeron establecimientos que hasta la fecha siguen en uso para el fin de cumplir con los planes y programas de desarrollo del país. (3:8)

2.1.1 Fines

- Proporcionar formación técnica que capacite al alumno en el desempeño eficiente en una sub-área técnica ocupacional, al egresar del tercer grado del Ciclo de Educación Básica, que le permita en el caso de no poder continuar sus estudios en el Ciclo Diversificado, incorporarse a la vida del trabajo.

- Orientar ocasionalmente al alumno para facilitar escoger el área o sub-área técnica ocupacional que lo ubique en el ciclo siguiente, congruente con sus aptitudes, necesidades e intereses para posibilitar su movilidad social.

2.1.2 Objetivos

Normar el proceso de evaluación educativa en los centros que conforman el Programa de Extensión y Mejoramiento de la Educación Media –PEMEM- del país, con criterio científico, tecnológico y humanístico proporcionando formas que se adapten a la naturaleza de la población a quien está dirigida la acción educativa.

- Unificar criterios válidos que contribuyen al desarrollo de la personalidad y a la formación académica y tecnológica de la población.
- Diseñar la acción evaluativa de manera que cumpla con las características de ser objetiva, sistemática y tecnológica, integral científica y funcional. (1:7)

2.1.3 Normativa de la orientación y capacitación técnico ocupacional

El artículo 41. señala que la orientación ocupacional debe ser un proceso debidamente planificado a nivel de cada instituto del programa, de manera que permita a todos los estudiantes (hombres, mujeres), pasar por las diversas ramas de las tres o cuatro áreas ocupacionales según el caso. (1:17)

El artículo 42. expresa que a través de dicho proceso, (primero básico), el cuerpo docente y orientadores de las áreas técnico – ocupacional, deben efectuar una observación sistemática y controlada de las habilidades, aptitudes e intereses de los educandos, de manera que al final del año, tengan un perfil de cada uno y éstos puedan elegir con mayor seguridad el área y rama de especialización. (1:17)

El artículo 43. implica que para los efectos de orientación y observación sistemática, los orientadores deben seleccionar, planificar y desarrollar proyectos que faciliten la manifestación del mayor número de habilidades.(1:17)

El artículo 44. señala que los demás cursos de plan, deben servir de apoyo a las áreas ocupacionales. Para ello, deben planificar y desarrollarse buscando dicha congruencia. Además, deben desarrollar todos aquellos aspectos esenciales, según su naturaleza, que no necesariamente estén relacionados con las áreas técnico-ocupacionales. (1:18)

2.1.4 Planes y Programas de Estudios

Artículo 48. El plan de estudios de los institutos Nacionales de Educación Básica con Orientación Ocupacional del PEMEM es el siguiente:

1. Primero Básico

- a. Área Académica.
- b. Área ocupacional

- Orientación ocupacional
- Orientación en Economía Doméstica
- Orientación Industrial
- Orientación agropecuaria
- Orientación Educacional

2. Segundo Básico

- a. Área académica
- b. Área ocupacional

- Orientación Comercial Doméstica
- Orientación en Economía
- Orientación Industrial
- Orientación Agropecuaria
- Orientación Educacional.

3. Tercero Básico

- a. Área académica
- b. Área ocupacional

- Orientación Comercial
- Orientación en Economía Domestica
- Orientación Agropecuaria
- Orientación Industrial
- Orientación Educacional. (1:19)

El artículo 49. dispone que las áreas ocupacionales son: comerciales, que no está sujeta a elección, pues se imparte simultáneamente a las otras sub-áreas, en los tres grados básicos; agropecuaria, industrial y economía doméstica, y su división, según sub-áreas de especialización, son las siguientes:

- a. Área agropecuaria.
 - Oleicultura y Floricultura
 - Fruticultura y Selvicultura
 - Avicultura
 - Otras, según la región

- b. Área industrial.
 - Plomería y estructuras metálicas
 - Electricidad
 - Carpintería
 - Otras, según la región

- c. Área de economía doméstica.
 - Corte y confección
 - Cocina y Repostería
 - Manualidades y Decoración
 - Belleza
 - Otras.

2.1.5 EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR Y CRÉDITOS ACUERDO MINISTERIAL NO. 994

El artículo 60. norma que para la evaluación de las áreas ocupacionales, los catedráticos orientadores ocupacionales, si hubiere, se constituirán en consejo de Orientación Ocupacional al complementarse las actividades del primer grado, y en base en los expedientes de orientación, fichas de observación, pruebas de habilidades, aptitudes e intereses y respuestas a la guía de entrevista personal, determinarán la sub-área que cada estudiante cursará en los dos grados siguientes. (1:23)

Debe elaborarse un listado con los nombres y apellidos completos de los estudiantes, por sub-área ocupacional, que servirá de base para los registros M.B.E. el estudiante sólo figurará en un cuadro M.B.E., de área ocupacional.

El artículo 61. obliga que en el certificado oficial de estudios, además de las asignaturas que integran el Plan de Estudios de Ciclo de Educación Básica, aparecerá con el numeral correspondiente, Área Ocupacional, seguido de un espacio en el que se consignará la sub-área que el alumno haya elegido en primero y cursado en los dos años siguientes. Con un numeral sub-siguiente, se incluirá "Comercio y Servicio", con la calificación promedio de las unidades desarrolladas durante el año escolar. En caso que resultara con calificación inferior a 60 puntos, deberá recuperarse en las fechas autorizadas. (1:24)

2.1.6 CRITERIOS DE PROMOCIÓN, DEL ACUERDO MINISTERIAL NO. 437

El artículo 42. obliga en su definición que se entiende por promoción el avance de los alumnos a un grado inmediato superior y / o de un ciclo a otro dentro de la educación escolar. (2:9)

El artículo 43 dispone que en la promoción un alumno será promovido al grado inmediato superior cuando haya aprobado todas las asignaturas del grado cursado. (2:9)

El artículo 44. ordena que en la aprobación de asignaturas se considera aprobada una asignatura cuando el alumno alcance la nota mínima de sesenta puntos en la escala de uno a cien, sumando para el efecto los porcentajes de los tres trimestres, conforme lo establecido en el artículo 37 de este reglamento. (2:10)

Artículo 45. Alumnos de primer grado. Los alumnos de primer grado que al finalizar el ciclo escolar no apruebe la asignatura que corresponda a la sub-área ocupacional, tiene derecho a recuperación ordinaria de conformidad con lo que establece el artículo 47 de ese Reglamento. Una vez la recuperen, siempre que no tengan otras asignaturas pendientes de aprobar, podrá ser inscritos en el grado inmediato superior. (2:9)

Artículo 46. Alumnos de segundo grado básico. Los alumnos que en el segundo grado no aprueben la sub-área ocupacional, tendrán derecho a recuperación siempre y cuando hubieren aprobado el porcentaje de asignatura a que se refiere el artículo 47 de este Reglamento. La recuperación estará orientada a desarrollar los procesos y destrezas básicas del área ocupacional, que no lograron alcanzar durante el ciclo escolar y habilitarlos para el ciclo escolar siguiente. (2:9)

2.1.7 EVALUACIÓN Y RECUPERACIÓN. ACUERDOS MINISTERIALES NO. 437.

Artículo 47. Procedencia. Tendrá derecho a evaluación de recuperación por asignatura, los alumnos legalmente inscritos en el establecimiento durante el ciclo lectivo correspondiente que posean registros de evolución en los tres trimestres, haya aprobado como mínimo el cincuenta por ciento de las asignatura del grado cursado y aprobado un ochenta por ciento de asistencia a clases. (2:9)

Artículo 48. Improcedencia de la recuperación. Los alumnos que no aprueben el cincuenta por ciento de las asignaturas del grado, deberán repetirlo, teniendo derecho a hacerlo en el mismo establecimiento por una sola vez. (2:9)

2.2. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN EL NIVEL MEDIO

El profesional que labora en el campo de la administración educativa debe plantearse la pregunta clave para el estudio de este tema: ¿Porqué debe llevarse a cabo el proceso de evaluación institucional?. Dado el contacto corriente con las funciones básicas de la enseñanza y el aprendizaje, las razones de su evaluación atraen constantemente la atención del maestro y del profesor. Para el especialista en currículum, en igual forma, “la pregunta referida a la evaluación de los planes de estudio o programas no se hace esperar; sobre todo en cuanto al planeamiento, la elaboración, la ejecución y el mejoramiento de todas las acciones curriculares”. (14:213)

¿Cómo reacciona el administrador ante esa misma pregunta? Esto es, ¿qué actitud demuestra ante la necesidad de evaluar los procesos diarios de su trabajo o los alcances a largo plazo de la institución a su cargo?

Las respuestas son diversas, pues podemos señalar que oscilan desde la aceptación tácita hasta el rechazo rotundo de la evaluación.

Los objetivos de las instituciones, particularmente de aquellas de tipo educativo, deben representar la necesidad de poner en marcha un proceso como el que aquí se discute, puesto que ellos orientan el proceso completo del trabajo de la institución. Así como toda institución educativa debe realizar las etapas de planeamiento, organización, coordinación, supervisión y control, también debe iniciar todos sus esfuerzos con el señalamiento de los objetivos.

Podemos decir, por lo tanto; que la razón fundamental de la evaluación institucional se identifica mejor en el planteamiento de los objetivos, pues ellos nos dan la guía para todo trabajo de las instituciones.

2.2.1. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Los objetivos de la evaluación institucional propiamente dicha, podemos definirlos según los principios siguientes:

1. “Obtener información necesaria para decidir sobre nuevas políticas, programas y proyectos educativos.
2. Averiguar en qué medida se cumplen los objetivos de la institución durante el proceso y al final de los períodos de trabajo que se establezcan para estos efectos.
3. Determinar cómo se emplean los recursos humanos físicos, financieros y económicos en la realización de actividades y según los objetivos previamente señalados.
4. Conocer a la luz de los objetivos, las actividades programadas y los recursos disponibles, y cuál es la capacidad de trabajo óptimo de las instituciones educativas.
5. Proveer información a los niveles jerárquicos de decisión, para orientarlos durante el proceso de la toma de decisiones.
6. Determinar los efectos no previstos, según el planteamiento original de los objetivos institucionales y los factores que surjan del proceso.
7. Tener a mano la información necesaria para decidir sobre el mejoramiento, refuerzo, cambio o modificación planes, programas o proyectos en ejecución.
8. Analizar, intrínseca y comparativamente, el mejoramiento institucional que se presenta a través del tiempo en las instituciones, sistemas, programas y proyectos.” (14:214)

Estos son, por lo tanto, los principios orientadores de la evaluación institucional que todo profesional en este campo debe atender para guiarse en su labor. Sin embargo, su comprensión sólo se aclara si los enmarcamos en un contexto más amplio, como es el de las interacciones que se dan entre los factores sociales, económicos, políticos y culturales que determinan la calidad en la cual están inmersas las instituciones.

Es conocido el hecho de que esas interrelaciones nos demuestran un grado cada vez más complejo de dependencia entre sectores, poblaciones, regiones, comunidades y sociedades. “La educación, vista como un proceso que contribuye a la formación del hombre y de los grupos sociales, tiene un papel importante que desempeñar en este sistema de relaciones, como lo es su aporte a la búsqueda permanente del logro de metas de superación y mejoramiento”. (14:215)

Muchas veces, cuando se evalúan las instituciones educativas, se olvida esta manera de enfocar la evaluación, técnicos, y se la aplica como un esfuerzo etéreo o difuso, por lo alejada de la realidad. Nótese como, en el planteamiento de sus objetivos, el apego a las condiciones de la realidad es lo que más debe contar.

En el campo educativo encontramos diferentes concepciones de la evaluación, tanto si nos referimos a la determinación de logros en el aprendizaje, como a la apreciación de valores, a lo conseguido en los procesos curriculares o a la evaluación de instituciones educativas.

Diversos especialistas adoptan criterios con rigor propio ante esta temática y dan aportes útiles para mejorar su conocimiento. Es importante, por lo tanto, referirnos a algunas definiciones de valuación y de evaluación institucional de uso frecuente. Por lo general, estos conceptos se encuentran referidos a algún modelo de evaluación;

Al referirnos a la problemática administrativa, podemos delimitar campos de acción más específicos en los que se requiere la evaluación. Tales campos, señalados en forma prioritaria, son los siguientes:

2.2.2 CLASES DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

1. Evaluación de planeamiento

Identificamos así a los esfuerzos que hacen para evaluar las situaciones existentes, la realidad misma, con estudios previos a la apertura de nuevos modelos.

“En síntesis, podríamos decir que tal tipo de evaluación se utiliza para recoger información – cuantitativa y cualitativa- que permita elaborar hipótesis alternativas para el planeamiento del trabajo educativo. Esto conduce a los administradores responsables del manejo de las instituciones educativas hacia la toma de decisiones cada vez más conscientes, no solamente en cuanto a la política general, sino también en cuanto a la organización curricular de los subsistemas o de las instituciones educativas”. (Ugualde:222)

2. Evaluación de la Ejecución de los Programas y Proyectos

Como es sabido, el planeamiento conduce a la formulación de planes programas y proyectos de desarrollo, sea en el ámbito socio-económico en general o en el campo educativo en particular. Cuando se tienen tales productos del planeamiento listos para ponerlos en marcha, y efectivamente se hace en la práctica, es necesario intercalar una fase de evaluación que nos permita obtener información sobre su avance, progresos y logros.

Los datos que se consiguen en esta forma pasan a integrarse a otras sugerencias del personal responsable de la ejecución de tales planes, programas y proyectos, con el fin de tener una visión completa sobre su realización y poder así promover los cambios, transformaciones, ajustes o modificaciones que sean necesarios.

A manera de ejemplo, podemos citar la evaluación, que en algunos se llevan a cabo, de las experiencias autorizadas por el Ministerio de Educación Pública o por el Consejo Superior de Educación, tal como se da en las experiencias conocidas como “escuelas y liceos laboratorio”, lengua total y el uso de la letra Script (14: 224)

3. Evaluación de la validez de los programas y proyectos

Este tipo de evaluación es una variante del anterior, pues “se refiere a la determinación de su validez. Quiere esto decir que, al hacerla, se busca información pertinente para determinar si los planes, programas y proyectos están dirigidos hacia los fines y objetivos para los cuales fueron concebidos y elaborados.

La evaluación de validez, referida a planes, programas y proyectos, conduce al administrador hacia el establecimiento de nuevos objetivos o al señalamiento de nuevas metas, todo según la información que obtenga y de acuerdo con las necesidades educativas que haya detectado.

En esta forma, se establece la validez de ellos y se señala si la concepción original debe mantenerse, mejorarse o cambiarse”. (18:224)

Los ejemplos dados anteriormente, como experiencias educativas, son útiles también en este tipo de evaluación; pero solamente cuando se determina en ellos la validez y se orienta la decisión hacia su mejoramiento y generalización a otras modalidades del sistema educativo o a las diferentes regiones del país. En la actualidad, cuando el Ministerio de Educación y la Comisión Nacional de Planeamiento y Programación Educativa están orientados a la transformación de la educación, según los conceptos y principios del proceso llamado de “Regionalización Educativa”, las experiencias precipitadas de la UNESCO cobran un valor importante, pues según la validez de los proyectos por ella puestos en práctica, se determinará su poder de generalización a otros ámbitos del sistema y a otras regiones del país.

2.2.3 ¿Quiénes hacen la evaluación?

“El Dr. Pedro Lafourcade, en su Obra: Curso de Evaluación Institucional (CEIME, Junio de 1978), al referirse a este asunto, identifica evaluadores externos e internos, en relación con las instituciones que se evalúan; señala, además, las ventajas y desventajas de unos y de otros.

Son evaluadores externos aquellos especialistas, administradores o técnicos del sistema educativo a quienes se contrata para evaluar algún programa o proyecto. Los directores de Escuelas y Liceos, los Rectores, Vicerrectores, Decanos y Directores de Unidades Académicas de Instituciones de Educación Superior, los Asesores-supervisores, el personal especializado en evaluación institucional, etc. son buenos ejemplos de ellos”.(14 :225)

En cambio, como evaluadores internos, podemos identificar a los estudiantes, profesores, orientadores y al personal técnico-administrativo y administrativo, propiamente dicho, de la institución que se evalúa.

En ambos casos,” la mayor o menor formación de los evaluadores y los instrumentos que se emplean en el proceso influirán positiva o negativamente en los resultados” (14:226)

2.2.4 Criterios de evaluación

Después de haber hecho la identificación de los principios de la evaluación, tanto en el contexto de las instituciones educativas como referidas a los planes, programas y proyectos; y después de señalar aquellos aspectos que pueden y deben evaluarse, creemos conveniente recordar cuáles son los criterios fundamentales que se aplican en todo proceso de evaluación institucional.

La importancia de tales criterios radica en su diversidad, pues así se complementan en el momento de analizar los resultados de las evaluaciones. Esto se nota en su carácter específico en cuanto a uso de ellos se refieren y por la utilidad práctica que tienen para el especialista en evaluación institucional, dada su responsabilidad en la toma de decisiones respecto del trabajo administrativo de alguna institución de tipo educativa.

“Los criterios usualmente aplicados en la evaluación institucional son: el de relevancia, el de valor y el de acción. El conocimiento de ellos nos permitirá entender mejor la problemática aquí estudiada, reafirmando el principio de que el estudio de los resultados que emanan de las evaluaciones institucionales debe hacerse estratégicamente, cuando las experiencias están en proceso; aunque el conocimiento de los resultados logrados es también importante”. (14:226)

Una explicación breve de cada uno de estos tres criterios es la siguiente:

a) Criterio de Relevancia

La relevancia del proceso de evaluación la entendemos en el sentido de su importancia para el administrador en la toma de decisiones. Para determinar tal importancia, acudimos al uso de un modelo, sistema o proceso que nos puede servir como nivel de comparación y a raíz del cual derivamos las observaciones que puedan ilustrar mejor el análisis de la institución o proceso educativo que se evalúa.

A la fuente de consulta que se aplica este criterio se la conoce como componente de información, y su utilidad se determina en tanto que sirva a los propósitos de la evaluación que se lleva a cabo.

Cuando se utilizan componentes de información de fácil acceso, estructura adecuada y aplicación inmediata, el criterio de relevancia es más fácilmente aplicable.

Como ejemplo podríamos citar el uso de un modelo de una institución laboratorio “para evaluar el avance y los resultados de una institución corriente o regular. De la comparación de sus realizaciones administrativas y curriculares, obtendríamos la relevancia o importancia de la institución que se evalúa”. (14:227)

b. Criterio de Valor

“Se refiere este criterio al sistema de valores dentro del cual se enmarca el proceso de evaluación. Puede implicar el uso de distintos niveles de comparación, las propias opiniones del evaluador, del establecimiento de sus preferencias y puede llegar hasta a influir subjetivamente en el proceso de evaluación”. (18:228)

Es necesario que, al evaluar a una institución educativa, se apliquen normas, reglas o procedimientos que permitan objetivar la información y orientar mejor las decisiones que deben tomarse.

Al componente de información aplicado se le conoce como componente de interpretación y, como es lógico suponerlo, está impregnado de aspectos subjetivos.

“Como ejemplo, podríamos decir que un evaluador de orientación conservadora, si fuera responsable de evaluar una institución educativa oficial en nuestro sistema educativo, sea una Escuela, Liceo o Colegio, destacaría bastante la tradicionalidad con que tales instituciones se administran y el comportamiento

convencional de sus integrantes: profesores, administradores, alumnos y padres de familia”. (14:227)

c. Criterio de Acción

Este es el criterio que permite al evaluador detectar los errores introducidos por el personal responsable de administrar la institución, sistema o proceso que se evalúa”. Para hacerlo, mientras se da una acción o movimiento en aquello que se evalúa, se establecen comparaciones entre los aspectos proyectados y los ejecutados, o sea, entre los aspectos planificados de antemano y los que se refieren a lo que realmente se está obteniendo o ya se ha logrado. Se emplea la comparación como procedimiento de trabajo, aplicándola a las fuentes de consulta que se utilicen. “ El componente que se usa en este caso es llamado componente de acción, pues se requiere que el proceso se lleve a cabo para comparar las metas propuestas con las logradas; esto es, los aspectos previamente señalados como aspiraciones de logro con los resultados realmente obtenidos.” (14:228)

Como ejemplo, podríamos analizar los objetivos de los planes de trabajo de la institución con la que más nos relacionemos, pues son los que orientan su labor. Luego, al finalizar el plazo para el cual tales planes fueron elaborados (un mes, un trimestre, un semestre o un año), comparamos los logros que se obtuvieron con aquellos que se anticipaban en los objetivos.

El uso de los tres criterios anteriormente analizados nos da una aproximación sobre los logros reales alcanzados, respecto de aquellos previstos en los objetivos institucionales. Al hacerlo, se recomienda establecer los controles que sean necesarios para contrarrestar las influencias negativas del proceso. Tales influencias serán explicadas más adelante, con mayores detalles para su conocimiento y control.

2.2.5 Etapas en la evaluación institucional

Los pasos que se den en la evaluación institucional dependen del modelo que se emplee, según se explicará en el tema siguiente. Por ahora, llamaremos la atención del estudiante hacia los cinco pasos o etapas de carácter general que se dan en todo proceso de evaluación institucional, según los campos delimitados de los sistemas, el planeamiento, la ejecución de los programas o proyectos y la evaluación que tiende a mejorarlos así como a determinar su validez.

Tales etapas son las siguientes:

1. “Se buscan y localizan los objetivos del sistema, proceso, programa, proyecto o actividad que va a evaluarse.
2. Se traducen los objetivos en indicadores observables y medibles, que permitan determinar el logro.
3. Se recogen los datos relacionados con los indicadores propios de los objetivos sometidos a la evaluación.
4. Se analizan los datos obtenidos, según se trate de cada objetivo.
5. Se dan las sugerencias en forma de alternativas de decisión, para que el administrador responsable determine lo más conveniente para la institución”. (14:230)

2.2.6 Modelos y formas de aplicación de la evaluación institucional

Consideramos importante discutir aquí cuáles son los diferentes tipos de evaluación institucional, según los modelos y las formas de aplicación. La evaluación, utilizada como medio para detectar el avance o desarrollo de un proceso institucional (evaluación formativa), para determinar su logro final (evaluación sumativa) o para orientar la toma de decisiones, puede analizarse también según su manera de realizarse, por sus características o por los tipos que surgen en el trabajo diario.

“Quienes desarrollan programas y quienes tienen bajo su responsabilidad la dirección de alguna institución, buscan información objetiva, relevante, eficaz y confiable, que les permita guiar y mejorar su trabajo en los momentos de tomar las decisiones que consideren como las más convenientes”. (14:231)

El enfoque tradicionalmente conocido, en el que se confunden los aspectos propios de la evaluación con aquellos que caracterizan a la medición, debe superarse para conocer y aplicar nuevas formas de evaluación.

La evaluación formalmente conocida en el contexto educativo es aquella según la cual se determinan los logros mediante el uso, siempre dependiente y obligante, de instrumentos tales como listas de cotejo, hojas de clasificación, observaciones hechas en visitas personales, entrevistas y hasta pruebas o exámenes. Desafortunadamente, el avance actual de la Educación demanda la definición y el uso de nuevos tipos de evaluación, incluyendo sus instrumentos, y no los tenemos todavía. En el caso de la evaluación institucional, este caso es particularmente interesante, por cuanto apenas se inician su estudio y aplicación.

Estamos ante la situación de crear e introducir una conceptualización nueva y diferente para la evaluación institucional, a fin de ponerla al servicio de los administradores de la educación. Esta tarea debe partir de la base socio-económica, política y cultural de nuestro pueblo para remontarse a la forja de una educación cada vez más dinámica y cambiante. Las innovaciones curriculares, los aportes de las Ciencias Sociales, particularmente de la Psicología, y el avance de la Administración Educativa, motivan este nuevo esfuerzo.

Los tipos de evaluación institucional los resumimos así:

Evaluación Causal

Llamamos así a aquella evaluación que relaciona el proceso de ejecución con el de planeamiento, según el estudio comparativo que se hace entre los logros esperados y los logros realmente alcanzados. El evaluador determina los logros, según aparecen señalados en los objetivos institucionales, como metas, comportamientos o resultados; pero a la vez evalúa la teoría que sustenta el proceso completo.

Como los objetivos llevan implícitos los logros que se esperan, actúan a manera de causas para tales efectos. Por esta razón es que se la conoce como evaluación causal. Este tipo de evaluación no es fácil de aplicar, pues según el nivel de complejidad encontrado en los aspectos que se evalúan, así se afecta el proceso completo. Por ejemplo, si se trata de evaluar rendimiento docente del personal o de cierto Colegio, bien sabemos que las causas que provocan su trabajo deficiente son de diversos orígenes y tienen un efecto múltiple y consecuencias imprevisibles. Situación similar se presentaría si tratáramos de evaluar los logros institucionales en cuanto a actividades de proyección social se refiere, pues no solamente los efectos variarían, sino también las causas.

Por esta razón se recomienda que "la evaluación institucional sea integral y coherente; esto es, que se aplique según el impacto de una gran variedad de estímulos, fuerzas y recursos, antes que como un enfoque individualizado". (14:232)

Evaluación Formativa.

Desde 1967, gracias a los trabajos de Michael Scriben, en Chicago, USA, se utiliza el concepto de evaluación formativa. El lo introdujo en relación con el desarrollo y el mejoramiento del currículo, o sea, lo que se llama Evaluación Curricular, pero su uso se ha extendido a otros campos de la educación.

“En su concepción original, la evaluación formativa se basa en la obtención de evidencias aptas para la elaboración y prueba de un nuevo currículum, de manera que se lo pueda revisar, introducir cambios en él y mejorar el proceso completo de su aplicación. Se puede plantear así las hipótesis de trabajo que se consideren necesarias, en relación con los recursos disponibles, los elementos particulares del currículum, el aprendizaje y las condiciones de las instituciones”. (14:232)

Es importante el uso de este tipo de evaluación, porque no es indispensable siempre esperar hasta el final del proceso para evaluarlo e introducirle los ajustes que sean necesarios. Por generalización de la idea, otros autores posteriores a Scriven han introducido el concepto de evaluación formativa en la determinación de logros durante el proceso del aprendizaje y en el desarrollo o puesta en marcha de instituciones educativas. Esto es importante, ya que los puntos de mayor atracción para el trabajo administrativo son siempre la organización de las actividades, la distribución de tareas y el uso adecuado de los recursos, todo según los objetivos previamente trazados para la institución educativa de que se trate.

“La evaluación concebida como formativa es particularmente útil cuando nos referimos a las etapas de investigación, planeamiento, ejecución y control con que autores modernos analizan el proceso de la administración educativa”. (14:233)

Evaluación Sumarial

Se conoce con este nombre la evaluación utilizada al final del curso lectivo, al concluir un programa o una unidad didáctica. Tiene como propósito calificar, certificar y evaluar el logro último, para sí determinar en qué medida se cumplen las metas (eficacia). Este tipo de evaluación, destaca el hecho de que se aplica sólo cuando ya la actividad está concluyendo, desde luego, se basa en el cumplimiento de los objetivos institucionales, aunque no en su totalidad, sino en una muestra representativa de ellos.

“Por el carácter propio de este tipo de evaluación, es usual que se refiera exclusivamente a aquellos objetivos que necesitan más tiempo para lograrse”. El uso que se le da es consecuencia de su carácter, diferente del tipo antes discutido. Esto es así por cuanto, con los resultados que aporte, podemos comparar la calidad del producto obtenido con los criterios de calidad establecidos previamente en los objetivos. (14:234)

2.2.7 Dificultades en la evaluación institucional

En la descripción anterior podría sugerir, en la mente de los estudiantes de este tema, que “evaluar una institución educativa, un programa o proyecto según los términos empleados, es una tarea relativamente fácil. No es conveniente pensar así ni estimular tal idea”.(14:235)

Existen diferentes dificultades identificadas en el proceso de evaluación de instituciones, que vale la pena discutir y conocer a fondo para atenderlas debidamente, si tenemos la responsabilidad de guiar un proceso de evaluación en nuestra institución de trabajo. Tales dificultades las resumimos en la forma siguiente:

1. “Como la evaluación se basa en objetivos previamente señalados, la primera dificultad estriba en que no siempre tenemos una formulación clara y técnica de ellos. Si el inicio falla, el final tampoco será exitoso. Las características ya estudiadas de los objetivos –a saber: realismo, operatividad, participación y el nivel de cumplimiento, deben darse en todos los casos.

Es muy común encontrar esta dificultad sobre todo en las instituciones jóvenes o en aquellas dirigidas por personas de poca experiencia y de formación deficiente.

2. Como la evaluación es realizada por personas y se da siempre en un contexto real de interacciones múltiples, la formación del evaluador debe ser seria y profunda, pues en caso contrario no sabrá distinguir los recursos favorables y los puntos de verdadero interés en su gestión. El evaluador que no logre determinar la interferencia entre las situaciones reales y los efectos provocados por las personas o por las mismas instituciones, introducirá un factor de disturbio en el proceso de evaluación.
3. La tercera dificultad la identificamos con el desinterés de las personas responsables de proveer información a los evaluadores, reforzado por la falta de coordinación y el desorden. Esta falla es de tipo humano y controlable, pero el esfuerzo para hacerlo no es sencillo, sobre todo cuando ya existen ciertas costumbres establecidas en las instituciones.
4. La cuarta dificultad se localiza en las diferentes percepciones que en general se tienen del proceso de evaluación. Mientras que el evaluador trata de enfrentarse objetivamente a la institución que evalúa, los integrantes de ella interfieren aportando sus propios temores, apreciaciones, visión y perspectivas. Se contrarresta esta dificultad con la introducción de controles de manera de instrumentos que mejoren la objetividad del proceso.

5. Otra dificultad se presenta cuando se usan modelos tradicionales de evaluación, como son aquellos que dependen de la finalización del proceso para evaluar el logro de los objetivos.

En este caso, podemos enmendar el asunto mediante el uso de modelos más modernos y flexibles.

6. Cuando se tiene que realizar una comparación entre instituciones y cuando se emplean modelos experimentales en el proceso de evaluación, se tiene una dificultad adicional, pues no es fácil conseguir patrones de comparación. Desde el punto de vista de las dificultades técnicas, ésta es la más difícil de superar”. (14:236)
7. Existe un grupo de factores que, en conjunto, pueden afectar a la evaluación también, y que dada su calidad los organizamos así:

- “Uso de los resultados para el propio bien del administrador.
- Uso de los resultados para justificar errores o decisiones mal tomadas, o para quedar bien con los superiores.
- Empleo del proceso de evaluación para justificarse ante otras instituciones, principalmente con la que aporta los fondos para el trabajo.
- Ausencia de responsabilidad institucional hacia el logro de los objetivos.
- Intención de presentar decisiones ilegítimas como normales en el trabajo administrativo.
- Carencia de responsabilidad y seriedad en el momento de rendir informe sobre el avance o conclusión de programas o proyectos.
- Temor de que el uso de los resultados de la evaluación genere medidas en contra de las personas o de las instituciones mismas.
- Formación educativa, administrativa y técnica deficientes, que impiden el planteamiento de una evaluación seria y, si se hace imposibilidad para utilizar los resultados eficientemente”. (14:237)

2.3 FUNDAMENTOS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

La Universidad de San Carlos y el Instituto de Investigación y Mejoramiento Educativo –IIME- (9:3)

Durante el período de 1960, la Universidad de San Carlos de Guatemala experimentó un crecimiento poblacional de 5,000 a 39,000 estudiantes inscritos como consecuencia de este incremento y la falta de infraestructura física para albergar los estudiantes, se desarrollaron estudios de reforma educativa para la universidad y para el sector educativo formal, en ese contexto, el entonces Instituto de Investigación y Mejoramiento Educativo –IIME-, jugó un papel importante en el desarrollo curricular de la educación para el trabajo, entre sus opciones formuló la iniciativa del programa conocido como PEMEM I o II.

Dentro del contexto de los planes de desarrollo en 1965 del Gobierno de la República solicitó a la universidad de San Carlos la fundación de un centro para capacitar al personal docente que impartiría la enseñanza secundaria. Con el apoyo de la UNESCO, el convenio de cooperación se firmó con el Ministerio de Educación el 7 de febrero de 1967, creándose la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM- con el acuerdo 67-33.

Con los aportes de la Universidad de San Carlos da un paso grande al nuevo contexto de la educación en la cultura general, donde se especializó a cada maestro en los diferentes cursos a los cuales son responsables, lo que significa tener un balance en el proceso educativo en la enseñanza aprendizaje. Identificando los participantes en este programa: los sujetos, procesos y elementos.

Se indicó que la universidad de San Carlos dio importancia a la educación para el trabajo, como una opción que se diseñó para disminuir el ingreso de estudiantes a la universidad y la intención de preparar recursos humanos que pudiesen incorporarse a la vida productiva en el caso de no poder continuar estudios escolares a nivel diversificado en la Educación Media.

En ese sentido, con el Acuerdo Ministerial No. 001 del 8 de enero de 1973, se autoriza con carácter experimental todos los Institutos de Educación Básica con Orientación Comercial, Industrial y Agropecuaria que se construyeron dentro del Programa de Extensión y Mejoramiento de la Educación Media PEMEM, que fue aprobado por el Congreso de la República con el Decreto No. 5-69 del 26 de febrero de 1969.

Al transcurrir 12 años de la creación del PEMEM, se emitió el Acuerdo Ministerial No. 994 que norma el funcionamiento del programa de Extensión y Mejoramiento de la Educación Media, publicada en el Diario de Centroamérica el 22 de julio de 1985. Que lo convirtió en un programa; éste tiene dentro de sus artículos elementos que vinculan la Educación Básica Escolar y la intención de Educación para el trabajo.

En los experimentales en la Ciudad Capital estos centros educativos atiende al año dos o tres jornadas: matutina, vespertina y en otros nocturna, períodos de 35 a 40 minutos. En el programa para la sub-área, debe impartirse 8 períodos a la semana que no se logra porque solo atiende el 60 por ciento del tiempo estipulado. Son varias las causas de que los Centros Experimentales cubren dos o tres jornadas pero no del mismo programa sino por colocar otra institución educativa.

2.3.1 FUNDAMENTO SOCIAL

Si se pretende formar a jóvenes adolescentes con carácter y de temperamento desequilibrado. Este programa va a responder los desafíos de estos estudiantes, preparándolos en el campo teórico-académico y técnico práctico, en la cual establecen las metodologías a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que deben ser consecuentes con esta formación en el estudiante.

En el proceso de evaluación como se pudo observar en los artículos anteriores no existe una amplia información en lo que se refiere en la conducta de metodología de la evaluación sólo existe dudas y que no favorecen en nada al estudiante de estos centros de estudios.

Esto implica que el profesor de las sub-áreas debe revisar los programas y guías curriculares, el cual fueron dadas en común acuerdo especialmente en la metodología de la evaluación del estudiante. Poniendo en manifiesto el logro del desarrollo socioeconómico del país, es necesario que se forme al adolescente para que pueda participar en diferentes oficios en el sector de la microempresa o del trabajo no formal o proseguir estudios de diferentes carreras. Que tenga eficiencia y eficacia en su formación, en cuanto al nivel cognoscitivo, psicomotriz y afectivo, en ciertos casos producir y desarrollar tecnología laboral, que pueda ser más útil que la dentro de la sociedad, de formar jóvenes capaces de ser creativos e innovadores para solucionar la problemática social. (4:67)

2.3.2 FUNDAMENTO ECONÓMICO.

La economía nacional la sufren los más necesitados, que por razones de está índole, las personas se han desplazado de la siguiente manera; del área rural a lo urbano municipal, de lo urbano hacia la capital, en la cual se ha venido desarrollando el joven que se inscribe en los institutos experimentales. Estos cambios han deteriorado la economía y la sociedad, debido a implementación de políticas económicas condicionadas por organismos internacionales. (3:12)

Las condiciones de los estudiantes jóvenes en su economía, a puesto diversas, en materia de disponibilidad de recursos y de accesos a los insumos, que este curso del área ocupacional utiliza para alcanzar las metas del programa. En la formación de los jóvenes de educación básica de los experimentales debe enseñarse las distintas alternativas tecnológicas que sean compatibles con los diferentes niveles de disponibilidad de recursos; desde las tecnologías más elementales de bajo costo, que no requieren de un gasto mayor y que vengan a dañar el presupuesto familiar, y que lo aprendido en un 80% se tiene que ir al suelo un año, o que se tenga que retirar del mismo establecimiento. El desafío del director, del profesor de las sub-áreas y estudiantes, para el desarrollo sostenible requiere que estén aptos para encontrar y aplicar soluciones favorables y reales en las estrategias de los criterios de evaluación en su unificación para el sector de los PEMEM.

Hoy en día las políticas de nuestro país a traviesa en jugar un papel estipulado por organizaciones internacionales, en la que se menciona la aplicación de la corriente económica neoliberal, y sus estrategias son: a) privatización de las empresas estatales, que fue un hecho del gobierno de turno en los cuatro años últimos en la década de los 90, así paulatinamente están haciendo con el servicio que presta la educación pública; “las políticas seguidas hasta ahora en nuestro país, no sólo no han sido congruentes(...) sino más bien contradictorias, principalmente las políticas monetarias y fiscal; nuestro sistema impositivo, todavía imperante, no puede hacer frente satisfactoriamente a las necesidades modernas de la comunidad, como son la educación”. b) La reducción de participación del estado en la resolución del problema económico en la educación pública; “las políticas seguidas hasta ahora en nuestro país, no sólo no han sido congruentes (...) sino más bien contradictorias, principalmente las políticas monetarias y fiscal; nuestro sistema impositivo, todavía imperante, no puede hacer frente satisfactoriamente a las necesidades modernas de la comunidad, como son la educación”. c) La reducción de participación del estrado en la resolución del problema económico en la educación pública: se ve en los anuncios de programas de T.V.; que se organicen Juntas Escolares para que ellos puedan apalea la educación pública, así lo está haciendo PRONADE, d) Sistema de mercado en la educación: debido al crecimiento de la población estos institutos

son insuficientes, en su estrategias de los PEMEM se han organizado en hacer una evaluación de admisión, donde los que aprueban se queda a estudiar en dicho establecimiento y los que no se van en busca en un colegio o no estudian por falta de recursos económicos.

2.3.3 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Las demandas de la educación media y los principios disciplinarias que norma a los estudiantes en el campo de áreas ocupacionales en los INEBE, es importante recordar que la Pedagogía es la ciencia de la educación, se ha dedicado a estudiar los procesos de aprendizaje en su didáctica la metodología de enseñanza, siéndole campo de acción directamente el proceso educativo. Convirtiendo en un aporte de mayor interés para los criterios de Evaluación de las sub-áreas ocupacionales, así como para orientar en forma práctica la que es la tarea del profesor.

Es necesario mencionar, el inicio de los establecimientos de los experimentales, tenía un equipo para una educación de lo mejor, los laboratorios, bien equipados, talleres bien equipados según su especialidad, con equipos modernos traídos de Alemania, y los insumos a utilizar proporcionados por el mismo Ministerio, la enseñanza práctica fue muy buena, que sólo tuvo de vida útil de 2 a 5 años, se sabe que toda maquinaria, herramienta se gastan sufren deterioro y se van depreciando, que año con año pierden su valor adquisitivo, hoy que estamos ya hace más de veinticinco años, no se cuenta con estos instrumentos. Hago mención de esto porque el modelo de estos programas ha perdido valor en la educación.

Luis A. De Mantos. Hace mención de un ejemplo en Brasil, la Legislación Anacrónica, que prescribía minuciosamente, en términos rígidos e inalterables, los planes de estudios, programas, horarios y tipos de exámenes para sus escuelas secundarias están siendo rápidamente superada por una legislación más flexible y actualizada que permite la organización de clases experimentales, con lo que se posibilitan esas revisiones periódicas de toda la organización y funcionamiento escolar al luz de los resultados obtenidos en tales clases experimentales. Las revisiones periódicas podrían abarcar, no sólo los programas, los métodos y los procesos, sino también los propios planes de estudio, los horarios y la organización de las clases.

De aquí en adelante, se podrá plantear de manera más realista el problema del rendimiento escolar, reajustando periódicamente todo el mecanismo y el funcionamiento de las escuelas secundarias a las posibilidades reales de los alumnos y a las necesidades actuales de la vida económica y social. Para este reajuste progresivo, el cómputo y la evaluación correcta de los resultados será una función de importancia vital para la escuela y para la sociedad. (5:336)

Para H. Simona (1982), un principio fundamental para el desarrollo de una evaluación democrática lo es la fundamentación de la misma sobre un proceso de negociación entre todos los participantes sobre la naturaleza de la información. En dicha negociación será necesario determinar los límites del trabajo de evaluación, las necesidades institucionales y curriculares a que se pretende responder, la difusión que se va dar a la información que se obtiene y el control de posibles sesgos o deformaciones de la información. La realización de la evaluación a nivel institucional va a exigir el logro de un difícil equilibrio entre la necesidad de un debate abierto sobre todas las cuestiones relevantes en torno a la educación y la necesidad, por otra parte, de respecto a datos de carácter confidencial. De conseguir este equilibrio depende en gran medida la obtención de una colaboración sólida entre todos los participantes. (9:67)

Una evaluación bajo las condiciones anteriores descritas, demanda un cambio del estilo de inicio de ejecutar el proceso disciplinario en la medición de la enseñanza-aprendizaje, a un tipo norma que centre la atención en desarrollar metodologías que estimulen al joven de educación básica

2.3.4 FUNDAMENTO FÍSICO-ECOLÓGICO

La evaluación de las sub-áreas ocupacional, el cual tiene relación con todos los elementos que conforman el medio ambiente, que desempeñan los alumnos y maestros, se da entre las áreas ocupacionales divididas en sub-áreas, como aparecen la planificación y programación de estudios que aparecen en el artículo No. 48 del Decreto le 994.

Este tipo de educación se da entre los módulos que fueron diseñados para la ejecución de la orientación ocupacional, donde algunos establecimientos tienen espacio para recibir las instrucciones prácticas, otras no se pueden sentar porque los bancos que utilizan, ya sea para sentarse o escribir ya no existen. Las herramientas han quedado fuera de servicio porque con el tiempo y el uso que le dan se ha venido desgastando y se han quebrado, la maquinaria fueron traídos de Alemania, aquí en Guatemala no se encuentra repuestos y en estos establecimientos han quedado como recuerdo, para decir aquí funciona Carpintería o una herrería, etc.

En el ambiente donde el estudiante se desenvolverá es la vivencia con sus propios compañeros, en alguna carrera técnica: industrial, agrícola, u otra carrera, esto se observa en la ciudad capital. Gracias a la diversidad natural, cultural y socioeconómica en los departamentos donde se exige a la generación de opciones para cada sub-área ocupacional sea productivo y para cada región agro ecológica. Con respecto a lo escrito es aceptado por la comunidad educativa de los institutos experimentales de cada región Departamental

Son muy pocos los destinos que los estudiantes han tenido para estos se dedican al ser pequeños productores, microempresarios, con esto no se a dado soluciones tecnológicas en condiciones de escasez de capital y de adversidad física-productiva que lleva la finalidad o el sentir de los Institutos experimentales. (4:79)

2.4 MODELOS DE LA EVALUACIÓN DE LAS SUB-ÁREAS OCUPACIONALES.

En la disciplina de los acuerdos ministeriales, son propuestas que aportan los directores, profesores de las sub-áreas que llevan a cabo con forme la naturaleza del problema lo demanda, en este caso se plantea una propuesta en asamblea ordinaria de directores y ellos hará las propuestas a su personal docente, de su aceptación o discusión de la misma.

Esta forma que ha quedado en duda y no saber que hacer en el momento de ejecutarla. Esta razón de formular nuevos cambios en el proceso de evaluación de las sub-áreas ocupacionales y entregar al estudiante una sabia respuesta y de conformidad en la aceptación del estudiante. (2:16)

2.4.1 Perfil de los estudiantes

Este programa atiende a jóvenes comprendidos de 12 a 16 años, hombres y mujeres, haber cursado sexto grado de primaria en una escuela pública, haber presentado una carta de buena conducta, haber aprobado el examen de admisión.

La capacidad de los estudiantes esta comprobada en el examen de diagnóstico que formula orientación en el área ocupacional, del primer grado básico y la observancia de cada sub-área en donde a rendido mejor el estudiante o haya tenido mejor calificación y es ahí donde tiene que seguir segundo y tercero, calificado para tener un área específica.

El perfil del estudiante debe derivarse en las áreas ocupacionales que representa el sentir de la práctica de estos establecimientos, que le da entera satisfacción de las responsabilidades correspondientes a las futuras posiciones donde el estudiante elegirá su bienestar económico y social estudiantil. (9:6)

2.4.2 Objetivos de Evaluación

Procurar un equilibrio entre los procedimientos de evaluación de las áreas ocupacionales: Comercio y servicios, y sub-área ocupacional en formación de un capítulo de las normas disciplinarias específicas de evaluación, que tiene los acuerdos ministeriales. (2:9)

2.4.5 Contenidos de evaluación

En los planes de clases se encuentra los contenidos como darles crédito a la formación práctica de los estudiantes, debe incorporar los aportes de la cultura general en el aprendizaje de un oficio y para cursar un grado inmediato superior. (2:30)

Para establecer sus secuencias de evaluación se utilizan los instrumentos: listado de alumnos por sub-área, fichas de estudiantes, presentación del trabajo manual, descripción del trabajo, material de insumo a usar, equipo a utilizar, como manejar las herramientas, entre estos y otras más que se tienen que dar en su proceso de evaluación. Utilizando para ello cuadro de compatibilidad que permiten hacer un análisis sobre los estudiantes, en la organización institucional y formación del docente. (6:176)

Las guías programáticas se dan en cada una de las sub-áreas y cada quien es responsable de su ejecución presentando su contenido, tiempo, estructura, en las cuales presentan sus objetivos generales, específicos y operacionales, las metas, llegar hasta la metodología de evaluación. (8:320)

2.5 LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Dimensiones Curriculares

Son muchas las cuestiones que se pueden estudiar en la evaluación entendida como actividad a realizar dentro del proceso de enseñanza. Y quizá la primera de ella sea esta misma consideración de la evaluación como componente de la enseñanza o como factor ajeno a la misma. En la medida en que consideremos la evaluación como una función distinta a la actividad didáctica normal, podremos comprender los recelos, el temor que tradicionalmente ha originado tanto en el profesor como en los alumnos, una reacción completamente normal en el ser humano, que ve con prevención todo lo que no le resulta familiar, lo que es extraño.

“La representación más práctica de una forma de evaluación ajena a los procesos de enseñanza, es, los exámenes normalizados para la obtención de certificados a distintos niveles educativos en algunos países como Gran Bretaña, o bien, en los procesos de evaluación del profesorado según la corriente denominada de Rendimiento de Cuentas o accountability en este mismo país y en otros del área anglosajona”. (12:74)

La reacción defensiva más frecuente ante esta forma de evaluación extraña, vivida de alguna manera como una amenaza por profesores y alumnos, consiste en la organización y subordinación de las actividades en función de la superación de los niveles exigidos en unas pruebas que han sido diseñadas y a veces aplicadas por agentes externos. Es evidente que este proceso de evaluación externa “da lugar a una notable desprofesionalización de la función docente. El profesor, de algún modo deja de ser dueño de sus propios actos, pierde autonomía profesional y se convierte en un instrumento de objetivos, de normas impuestas desde fuera de su ámbito de trabajo inmediato”.

Las consecuencias a niveles de alumnos de esta forma de evaluación son en cierta manera similar pero más intensas. No se reconoce en ellos la suficiente capacidad para organizar su propio aprendizaje, ya que no poseen capacidad para autoevaluarse y ni siquiera la fuente de decisiones sobre este tema está dentro del propio grupo de trabajo (profesor), sino que se aleja a instancias ajenas al aula y a la propia escuela. “El alumno siente que los criterios con que va a ser evaluado su aprendizaje, se distancian considerablemente respecto a sus propias capacidades, a sus actitudes y a su contexto de vida”. (12:74)

En torno a esta primera cuestión relativa al carácter de la evaluación como ajena o componente de la enseñanza, considero que la evaluación forma parte indisoluble de la enseñanza y ello por varios motivos en los que trataré de profundizar más adelante. “Entre ellos indicaré como la evaluación constituye una competencia profesional del profesor sin la cual difícilmente se comprende cómo puede desempeñar eficazmente el resto de tareas. Haré referencia asimismo a la evaluación como un importante factor para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo y responsable del alumno. Y finalmente, desde una perspectiva sistemática, se podría incidir en la necesaria presencia de la evaluación como instrumento de autorregulación y perfeccionamiento, que actúa desde dentro del proceso instructivo”. (12:74)

Como se desarrolla la evaluación

“La siguiente cuestión que no podríamos plantear en torno a la evaluación se proyecta sobre el modo de realizarla. Acabamos de definirla como un componente del proceso de enseñanza y ahora lógicamente, nos tenemos que plantear cuestiones relativas a la forma de llevarla a cabo. No podemos

considerarla como una parte de la instrucción linealmente unida a las demás, pero diferenciable del resto. Si hiciéramos esto, estaríamos cayendo en un error próximo al de conceptualizarla como algo distinto a la enseñanza. Ahora sería una parte de ésta pero diferenciada y distinta al resto de componentes”. Por el contrario, la evaluación se constituye como un proceso que se realiza paralelamente, de forma implícita al mismo proceso didáctico. Esta hipótesis es fácilmente comprensible si pasamos a describir la actividad didáctica en términos de un proceso de investigación activa. En este caso la enseñanza se compondría de las siguientes fases: (12: 75)

Pues bien, la evaluación consistiría básicamente en un proceso cuyo elemento central sería la observación y vendría precedido por una planificación de dicha observación y se vería continuado mediante actividades de interpretación e intervención según el siguiente esquema:

Así pues, el proceso didáctico se podría representar globalmente de la siguiente manera:

Nos encontramos, prácticamente, con un proceso de investigación-acción incluido de otro proceso de investigación activa. Las fases de la evaluación repiten las fases de la enseñanza, y para evitar duplicaciones innecesarias, podemos pensar en la conveniencia de que se impliquen totalmente en ella. En este sentido, la planificación de la enseñanza debe incluir la planificación de la evaluación. La actuación didáctica, por otra parte, debe incorporar a su propio proceso de realización de la evaluación, como lo cual evitamos la separación artificial actuación-evaluación. A esta segunda fase integrada actuación – evaluación, seguirá una tercera fase de reflexión sobre lo realizado, sobre la evaluación de lo realizado. “Dicha fase de reflexión preparará el terreno para una revocación de las formas de intervención (nueva planificación), con lo que se completa el proceso circular de investigación activa”. (12:76)

Sobre qué contenidos se proyecta la evaluación

Una vez diseñada la evaluación como componente del proceso didáctico y como realizable a lo largo del mismo, identificada con sus propias fases, nos debemos preguntar sobre qué realidad se proyecta. Es evidente que si la evaluación se sitúa al servicio del perfeccionamiento de todo el proceso didáctico, es sobre todo en él donde se debe proyectar. Por lo tanto, forman parte del objeto de la evaluación no sólo el profesor y el alumno, sino también todo el resto de componentes (organizativos-funcional y materiales) que inciden de algún modo sobre el éxito de la enseñanza y el aprendizaje.

Brevemente y tomando como punto de referencia la planificación, hay que hacer constar que la evaluación no puede limitarse al ámbito de los objetivos más fácilmente constatables, porque se perdería de vista la importante influencia de estrategias intelectuales, de procesos de pensamiento subyacentes a las tareas específicas, únicos factores capaces de explicar causalmente el origen del éxito o fracaso del alumno. Sin llegar al conocimiento de la naturaleza del funcionamiento de dichas estrategias, difícilmente la evaluación podría cumplir su función de perfeccionamiento del proceso didáctico. Por otra parte, también “desde la perspectiva de la planificación, hay que tomar conciencia de la necesidad de analizar aprendizajes no planificados ni previstos, y que sin embargo, se producen a lo largo de la enseñanza como una incidencia a veces más intensa en el aprendizaje y formación del alumno. Se podría pensar también en contenidos que nunca llegan a ser objeto de consideración, para evaluar las consecuencias que su ausencia puede tener en el aprendizaje”. (12:77)

Estos sencillos ejemplos nos dan a conocer que la evaluación no puede limitar su proyección sobre lo previamente planificado, sino que debe ser capaz de sobrepasar el ámbito del diseño tecnológico en que ya se ha situado para abrirse al conjunto de factores no determinables con antelación.

Qué criterios se utilizan en la evaluación

Otra cuestión estrechamente vinculada con las anteriores se refiere a la naturaleza de los criterios a utilizar en la realización de la evaluación. Si ésta “consiste básicamente en un juicio o interpretación sobre el aprendizaje o más ampliamente, sobre el desarrollo de la enseñanza, nos plantamos, de manera inmediata, qué tipos de referencias o criterios nos van a servir de punto de apoyo en nuestras interpretaciones. Se han barajado criterios de tipo normativo, de tipo personal y de tipo científico”.(12: 77)

Criterios Normativos y Científicos

Los criterios normativos y científicos han venido utilizándose hasta la actualidad con mayor frecuencia. “Sirven para situar a un alumno en relación con lo que es normal en el grupo de su clase, para situar a ésta en relación al nivel general de las clases del mismo tipo, o bien para situar a un alumno o grupo en relación a niveles que se consideran normales a escala nacional, como ocurre en el caso de los países que aplican pruebas homologadas en distintas fases de su plan de estudios”. (12:77)

Criterios Personales

Los criterios de carácter personal se centran en cada alumno; éstos se basan en los progresos que se han realizado con anterioridad en otros cursos o momentos de un curso y se comparan con ellos las nuevas adquisiciones. En este caso, se evita el carácter de competitividad inherente a los criterios normativos según los cuales se sitúa siempre el progreso individual en relación al de los demás. En este caso, por el contrario, la comparación se realiza con uno mismo, según los propios avances.

1. “Una mayor profundización en los criterios personales de evaluación se produce cuando se toman en consideración no sólo aprendizajes objetivables, sino esfuerzos realizados en relación con la capacidad individual. Se trata, en este caso, de desvincular resultados de dedicación personal y actitudes hacia el aprendizaje. Es posible así, evaluar de forma diferenciada la dedicación motivada del alumno a las actividades y resultados conseguidos en ellas.

La utilización de criterio personales en la evaluación implica la consulta a la historia personal y académica del alumno, la profundización en un conocimiento más completo que el que pueden proporcionar una serie de pruebas.

2. Se podría decir, asimismo, que una personalización de criterios es conveniente también a nivel del aula e incluso del centro docente. Cada institución educativa o grupo, presenta unas características debidas a un proceso de evolución en cada caso diferente y muy estrechamente vinculado con el contexto sociocultural en que actúa. Es una historia personal o individualizada de alumnos, profesores y centros, resulta extraordinariamente esclarecedora respecto a las causas de cada situación en un momento dado y permite proyectar su posible evolución en el futuro así como diseñar un proceso de intervención adaptado y con garantías de efectividad”. (12:78)

Quiénes están implicados

En la evaluación

Otra cuestión a plantearse en torno a la evaluación se refiere a quiénes están implicados en la misma. Supone, por una parte, preguntarse quién ha de realizarla y al tiempo, identificar para quién se realiza. El más elemental conocimiento de la realidad escolar nos dice que la evaluación es una actividad del profesor que se proyecta sobre el aprendizaje de los alumnos. Ya hemos indicado que esto no es exactamente así, que no puede admitirse desde una visión ampliada y renovada de la educación.

1. “En primer lugar, y limitándonos solamente al plano de las personas, el profesor no puede dejar de reflexionar sobre sí mismo, de tomar datos sobre su actuación y procura perfeccionarla.
2. En segundo lugar, ya que plantearse la necesidad de que el alumno se auto evalúe y participe en la evaluación de todo el proceso didáctico y por tanto, del propio profesor”. (12:78)

El reconocimiento en el alumno de la capacidad de evaluar corre paralelo al reconocimiento de su capacidad de participar activamente en el proceso instructivo.

“La evaluación es una función didáctica más. Supone, de manera más profunda, la responsabilización del alumno sobre sus propias actividades. En la medida en que se procura el desarrollo de la capacidad de autogobierno, se le reconoce implícitamente la capacidad de autoevaluarse. La autoevaluación implica respecto a la heteroevaluación considerar que en el alumno puede darse intrínsecamente la norma, el criterio, la autoridad que se sitúan fuera de él cuando es otra persona quien evalúa. El desarrollo de la capacidad de autoevaluación, libera tanto a profesores como a alumnos del sentimiento de dependencia inherente a las situaciones en que la evaluación es realizada por otras instancias exteriores a la propiamente escolar”. (12:79)

Una perspectiva complementaria para el estudio de la cuestión relativa a las personas implicadas en la evaluación, consistiría en preguntarnos para quién es necesaria, a quién se destinan los resultados obtenidos. Podríamos, en este sentido, considerar vías de respuesta como las siguientes:

- a) “El profesor necesita conocer a través de la evaluación cuál es el nivel de aprendizaje con que sus alumnos comienzan, así como su evolución a través del proceso didáctico, cuáles son sus principales dificultades y las probables causas de las mismas. Sólo de esta manera podrá tratar de adaptar convenientemente su actuación sobre ellos.
El profesor necesita conocer también cuál es la eficacia de su propia actuación, así como el papel de los recursos y metodología que emplea y de la misma programación.
- b) El alumno necesita conocer cuál es el resultado de su actividad. Dicho conocimiento le permite situarse en relación con las exigencias que se le plantean, en relación con las actividades y objetivos que tiene que realizar. Y esta posibilidad de control conlleva asimismo un importante efecto motivador. Por ello, se debería procurar que el alumno conociese de forma continua e inmediata los resultados de su actividad.

- c) Los padres, como responsables en el proceso de formación del alumno deben conocer las características de su progreso en el aprendizaje. Este conocimiento debe constituir motivo para la comunicación y la colaboración con el profesor y el instituto a fin de facilitar datos, de continuar un tratamiento en el hogar, de proporcionar ayuda al estudiante en caso necesario.
- d) La sociedad, a través de la administración, debe conocer cuál es el ritmo de progreso de los alumnos y el nivel de eficacia de los profesores y las instituciones. Dicha sociedad, a través de la administración educativa correspondiente, es la que concede certificados o diplomas a los alumnos y la que determina, a través de las correspondientes licencias, si un profesor o un centro escolar están suficientemente capacitados como para continuar realizando su tarea profesional docente”. (12:79)

Para qué se evalúa

No tendría sentido conocer un determinado estado de la enseñanza y juzgar simplemente sobre sus características si a continuación no se adoptan decisiones en línea con su optimización.

Cada forma de evaluación, según el momento en que tiene lugar y la función con que se realiza va a dar lugar a una clase distinta de decisiones.

1. “Una evaluación inicial, de carácter diagnóstico, puede dar lugar a decisiones relativas a la planificación de un proceso didáctico. En relación con la situación de partida que presenta el profesor, el alumno, los recursos, etc., se programa un proceso didáctico adaptado. En casos muy extremos se podría decidir realizarlo o no sobre el diseño de una planificación alternativa.
La evaluación puntual de carácter diagnóstico, que se realiza en un momento determinado del proceso didáctico, va a servir de base para la adopción de decisiones relativas a la realización de actividades de apoyo específicamente orientadas a la superación de problemas que presente el alumno; o bien dará lugar a modificaciones específicas en otros componentes de la enseñanza en función de los problemas detectados.
2. La evaluación formativa interactiva, en relación con su naturaleza de seguimiento constante y personalizado será punto de partida para la adopción de medidas de motivación, para la atención individualizada, para el establecimiento de actividades cooperativas (de ayuda mutua), la modificación de estrategias didácticas con presentación de alternativas...

3. La evaluación final, de carácter sumativo, realizada al término de un largo período de aprendizaje (como un curso, por ejemplo) dará lugar a medidas relativas a la selección, la promoción y la certificación, o, en caso contrario, a la repetición. En este último aspecto, contrasta fuertemente con la evaluación diagnóstica y con la formativa. Mientras que en éstas se procura la adaptación de la enseñanza a las características del estudiante, a fin de evitar errores y fracasos en un momento en que aún puede hacerse, la evaluación sumativa, sin embargo, certifica un nivel y puede prescribir una repetición, con los considerables efectos negativos que ésta puede tener para el estudiante. Sería más recomendable, en efecto, que se dispusiera la realización de actividades alternativas en aquellas en las que el alumno no tuvo éxito". (12:80)

Es necesario advertir que, de acuerdo con la naturaleza de la evaluación como actividad proyectada sobre todos los componentes del proceso didáctico, las decisiones tanto iniciales como continuo-formativas, diagnósticas y finales, se proyectarán no sólo sobre el aprendizaje del alumno, sino también sobre la misma función docente, la metodología, los recursos y las circunstancias contextuales.

Resulta evidente la conveniencia de establecer un adecuado nivel de comunicación y colaboración entre los distintos responsables de adoptar decisiones. Como ya se ha indicado, "el nivel de autonomía profesional del profesor está en relación con su capacidad de decisión. Esto no quiere decir, sin embargo, que no comporta su responsabilidad con otras personas (alumnos, otros profesores, padres...) y organismos. Existen, por otra parte decisiones que, por afectar a aspectos organizativos y macro-curriculares sobrepasan la capacidad individual del profesor". (12:80)

Funciones y procedimientos De evaluación

Otra de las cuestiones que en el terreno de la evaluación ha centrado el interés de los especialistas en las fuentes de información y los procedimientos para la recogida de datos.

Fuentes de Información

Es evidente que la principal fuente de información es aquello que es evaluado. Si nos referimos al alumno, será este mismo quien más datos pueda proporcionar para su evaluación. Indirectamente, hay que citar otras fuentes como las personas relacionadas con él, en principio sus familiares, y en el contexto escolar otros profesores con quienes haya estudiado o lo esté haciendo, así como especialistas en psicopedagogía que lo hayan atendido o lo atiendan, médico, asistente social, etc.

Recogida de Datos

Las características de los instrumentos para la recogida de datos variarán en función de la naturaleza de las fuentes.

Se destaca en general el interés pedagógico de los procedimientos basados en la observación que procura un seguimiento constante del desarrollo de la enseñanza y que en el caso del alumno, dan a conocer por ejemplo, aspectos relativos a la realización de las tareas, la colaboración con los compañeros y el profesor, sus motivaciones y actitudes hacia los distintos componentes del proceso didáctico.

La observación puede proyectarse:

- “sobre dimensiones de desarrollo normal o rutinario;
 - sobre sucesos accidentales, especialmente significativos”.
- (12: 81)

Existen, además de la observación y como complemento a la misma, la posibilidad de aplicación de instrumentos formales, especialmente diseñados para recoger información sobre conocimientos, habilidades y actitudes. “Su aplicación es predominantemente esporádica, puntual, significando un alto en el desarrollo normal de la enseñanza. Muchas veces se convierte en un componente mitificado que obsesiona a profesor y alumnos (exámenes) y les hace subordinar toda actividad didáctica a su superación”. (32:81)

La utilización de instrumentos formales, de aplicación puntual, no debería dejar de ser, por las cuestiones que se han expuesto, un componente secundario y complementario respecto a los procedimientos basados en la observación, que debería ocupar un lugar de creciente importancia sobre todo en niveles básicos de enseñanza. En ellos, “normalmente hasta que el alumno tiene 11 años, un solo profesor se responsabiliza durante toda la jornada escolar de un grupo. El trato directo y continuado le permite llegar a un conocimiento muy sólido de su nivel de aprendizaje así como de motivación en las tareas escolares. La aplicación de pruebas formales (exámenes) en estos niveles no debería existir o darse, ser simplemente completarias, de ningún modo decisorias. De hecho, la realización de exámenes en niveles medio y superior de enseñanza se justifica por el profesorado en función del elevado número de alumnos, que hace difícil, sino imposible, un seguimiento mediante la observación”. (32:82)

Los procedimientos de observación son aplicables asimismo al profesor, ya en forma de hetero o de autoevaluación. La auto-observación deberá acompañarse de un ejercicio de autorreflexión, que será tanto más viable en la medida en que el profesor sea capaz de perder el temor a un eventual descenso de su auto-imagen. Si es capaz de autoanalizarse críticamente, estará también en condiciones de comenzar a perfeccionarse.

La observación, tanto del profesor como del alumno puede realizarse a través del desarrollo normal de la enseñanza o a través del estudio de situaciones críticas de la misma. El profesor puede reflexionar sobre situaciones límite que rompen las rutinas de la clase y son especialmente significativas de capacidades, actitudes, de tensiones tanto en el alumno como en sí mismo.

Se ha considerado como puntos de referencia para actividades de observación y reflexión al alumno y al profesor. Hay que señalar asimismo “la conveniencia de observar otros componentes del proceso didáctico, especialmente aquellos que pueden constituir exponentes de renovación pedagógica como los relativos a la puesta en práctica de importantes innovaciones curriculares. Por ejemplo, el profesor se debe preguntar por el nivel de introducción de la integración escolar en el aula o de la educación ambiental y para la paz, etc.”. (12:82)

Síntesis

Muchas de las características curriculares de la evaluación, a las que se acaba de hacer referencia podrían contemplarse de forma resumida en un cuadro de doble entrada en el que se tomen en consideración, por una parte, las funciones básicas de la evaluación y por otra, componentes relevantes de la misma. Este es el objeto del siguiente cuadro-resumen. En él se consideran:

- “La función diagnóstica (al comienzo o en un determinado momento de la enseñanza);
- La formativa (a lo largo del desarrollo interactivo de la enseñanza);
- La sumativa (al final del período más o menos prolongados de actividad).

Como componentes destacados de la evaluación se han considerado sus contenidos y su proceso de realización:

- en el primer caso se hace referencia a los aspectos didácticos sobre lo que se proyecta;
 - en el segundo caso se contemplan tres momentos significativos: Recogida de información, interpretación de la misma y adopción de decisiones”.
- (12:83)

2.6 DIMENSIONES PSICOSOCIALES DE LA EVALUACIÓN

Consideraciones generales

Desde una perspectiva psicosocial de la evaluación, “se pone de relieve el carácter único de cada proceso de aprendizaje y por lo tanto, la imposibilidad de evaluarlo mediante la utilización de instrumentos de aplicación general. Se necesita proceder a una evaluación cualitativa que estudie y explique cada caso. Psicológicamente, cada persona utiliza unas determinadas estrategias para el tratamiento de información y posee un nivel específico de motivación, lo que origina unos procesos diferentes de aprendizaje. En el caso de que los resultados de dos alumnos sean semejantes, puede ocurrir que hayan seguido diversos procedimientos y respondan a distintas motivaciones”.

Socialmente “es posible constatar la importante influencia del clima sociocultural del alumno, de la naturaleza de su clima familiar, del nivel de expectativas que se ha formado, del tipo de lenguaje que utiliza. La naturaleza de las relaciones entre profesor y alumno y de las que se producen dentro del grupo de alumnos, las características del mismo clima social que se da en el centro escolar, son otros tantos factores que pueden influir de manera considerable en los rendimientos.

Así pues, la evaluación del aprendizaje sin realizar una explicación limite a constatar un determinado nivel de aprendizaje sin realizar una explicación individualizada de las características psicosociales que lo han determinado en cada caso. Se asume, por lo tanto, la necesidad de una personalización de la evaluación. Las mismas características que se han expuesto respecto al diagnóstico de los posibles o causad de un éxito o fallo en el aprendizaje s pueden extender a las decisiones a adoptar, que en cada caso serán distintas, acomodadas a las diferencias interindividuales”. (12:85)

2.6.1 Estrategias Cognitivas

Así como desde la perspectiva de una teoría conductista sería posible aplicar la misma prueba a una población elevada de alumnos, y en relación con sus resultados, poner en práctica unos procedimientos universales de <recuperación>, sin embargo, a partir de una teoría cognitiva, sería preciso profundizar en el conocimiento de las características del pensamiento de cada alumno, y en relación con el mismo proponer medidas adaptadas de recuperación y aprendizaje.

La teoría Psicogenética ha puesto de relieve la importancia de las estrategias de aprendizaje en materias como la matemática y el lenguaje. Se ha demostrado que también existe una considerable diferencia entre una evaluación que se conforme con resultados y una evaluación que intente conocer y describir procesos:

1. “En el primer caso, podría ocurrir que un resultado procediese de la previa memorización de una fórmula o procedimiento y su aplicación a un determinado problema, sin que a través de la evaluación podamos llegar a conocerlo.
2. En el segundo caso se intentaría reconstruir el proceso mental seguido por el alumno en la resolución del problema para detectar posibles dificultades si es que existen. La reconstrucción de dicho proceso se puede hacer a través del estudio de los aciertos y fallos del alumno en el proceso de realización y a través de las explicaciones que aporta sobre el mismo. Sólo de esta manera sería posible aplicar un procedimiento de actuación didáctica eficaz adaptado a las características del aprendizaje”. (12:86)

Se han estudiado procesos-tipo seguidos de alumno de enseñanza elemental en la resolución de problemas matemáticos, llegando a la identificación de una serie de procedimientos que se podrían clasificar de acuerdo con las siguientes categorías:

- “resolución según un procedimiento de <ensayo y error>;
- resolución según la utilización de modelos;
- comprensión global y realización correcta de operaciones;
- comprensión y realización eficaces acompañadas de explicación del procedimiento seguido”. (13:86)

El acceso del alumno al dominio de estructuras de pensamiento básicas, constituye una condición necesaria para su progreso en el ámbito de las matemáticas.

Así, por ejemplo, en un enunciado de problema matemático para niños menores de siete años que aún no dominan la capacidad de reversibilidad, resulta inadecuado proponerles que resten de 7 de 9, ya que tienden naturalmente a presentar la operación como 7-9 al no percibir aún la necesidad de invertir la secuencia correspondiente.

A partir de investigaciones cognitivas también, se constata que la evaluación del lenguaje debería basarse en un estudio más profundo que la simple producción externa del mismo. Es necesario llegar a la identificación de las estrategias que subyacen a dicho uso. Así, en los primeros años de aprendizaje lector se han identificado como básicas las estrategias rígida y flexible, y dentro de esta última, las de muestreo, inferencia, predicción y extrapolación. (12:86)

- a) “Los lectores con estrategias rígidas no son capaces de diferenciar pasajes difíciles y fáciles y adaptar en función de ellos sus esfuerzos. Tampoco combinan adecuadamente la nueva información con los conocimientos que ya poseen, ni son capaces a veces, de ir enriqueciendo los primeros datos del texto que leen los siguientes.
- b) Los lectores con estrategias flexibles se caracterizan por todo lo contrario. Presentan una notable capacidad para la comprensión, para la combinación de lo leído con sus conocimientos anteriores, para realizar procesos de análisis y síntesis (palabras a letras y de éstas a las primeras), para utilizar muestras de índices semánticos, léxicos y sintácticos a fin de inferir significados y estructuras mayores”. (12:87)

2.6.2 Representaciones Mentales

Las representaciones mentales a los aprendizajes y actividades a realizar, pueden diferir considerablemente de las que se hacen los profesores, así pues se ha puesto de relieve la existencia de una larga cadena de representaciones diferentes de un mismo contenido didáctico.

La teoría de conjuntos, tal como la elaboró Cantor, no es la misma que se ha transmitido a los profesores. La representación que éstos tienen de ella, no es la que enseñan a sus alumnos. Finalmente, la que los alumnos adquieren, no es la misma que la que poseía el profesor ni la que se intentó transmitirles.

Desde una perspectiva clásica de evaluación por objetivos que intente comparar los resultados manifestados por los alumnos con lo que en principio se ha querido conseguir, resulta difícil poder llegar a un conocimiento real de la naturaleza del aprendizaje. Es necesario, por el contrario, recurrir al estudio de los distintos <pasos> o estrategias cognitivas utilizadas por el alumno. Se puede afirmar, por otra parte, que en la elaboración de representaciones mentales y en el aprendizaje en términos generales, desempeña un importante papel el nivel de motivación de los alumnos. Si el profesor es capaz de conectar con sus centros de interés vincular a ellos una determinada tarea, la representación que de ésta se forme el alumno, se verá considerablemente enriquecida y facilitada.

“Se ha comprobado esto a través de una experiencia en la que pedía en un primer momento a un grupo de alumnos que dibujase, sin más, una locomotora. Posteriormente les pedía que decorasen la pared de la sala de juegos con el motivo de la locomotora. En la segunda ocasión los dibujos de los niños revelaban un conocimiento mucho más perfecto de las locomotoras que la primera vez.

Desde la perspectiva de la evaluación del aprendizaje, la naturaleza de las representaciones que los alumnos se hacen sobre el nivel de dificultad, puede ejercer una importante influencia en la cantidad de esfuerzo que dedican a tales tareas y finalmente, en los resultados que obtienen y las calificaciones que reciben. Se ha podido comprobar a través de diversas investigaciones que tareas que han sido percibidas como difíciles, son objeto de mayor dedicación y los resultados, consiguientemente son mayores, mientras que tiene lugar un proceso totalmente contrario con tareas que se perciben como fáciles. Así, en la utilización de medios didácticos, el alumno percibe con más fáciles los de carácter audiovisual y más difíciles los documentos escritos, dedicando consecuentemente menos esfuerzo al aprendizaje.

A veces estas interpretaciones dan lugar a consecuencias negativas. Así por ejemplo, “alumnos con capacidad intelectual notable, eligen a veces medios muy estructurados, pensando que les va a exigir menos esfuerzo. Esto en principio es así, y da lugar a una infrautilización de sus capacidades, con el consiguiente descenso en sus rendimientos académicos y desarrollo de habilidades”. (12:88)

Asimismo, en relación con los resultados obtenidos los alumnos realizarán una determinada representación del esfuerzo necesario. Ante buenas calificaciones, su rendimiento tiende a descender, mientras que ocurre lo contrario cuando las calificaciones son bajas. “Tiene lugar un proceso de ajuste entre niveles de exigencia del profesor y niveles de dedicación del alumno que resulta familiar a cuantos conozcan la naturaleza de la dinámica de interacción profesor-alumno en las aulas”. (13 88)

2.7 CONGRUENCIA SOCIOCULTURAL

Situándonos en una perspectiva social, pueden contemplarse numerosos factores influyentes en el desigual nivel de aprendizaje de los alumnos.

2.7.1 Clima familiar

Se puede hacer referencia al clima familiar en cuanto a su incidencia en la adaptación del alumno en la escuela y en su motivación para aprender. Una relación con los padres basada en el desarrollo de la autonomía responsable, una línea media de autoridad-libertad, una moderada preocupación por las tareas

escolares, un clima en el que las conversaciones, las lecturas, tengan contenido cultural, resulta estimulante de altos niveles de logro en el alumno. De manera particular, “se han estudiado la naturaleza diferencial del lenguaje según la pertenencia a distinto estrato social y su influencia en el aprendizaje del alumno”. (12:88)

Sin embargo, hay advertir que no son las condiciones de origen familiar y sociocultural las que de manera independiente influyen en el rendimiento del alumno. En realidad, “se trata de congruencia de dicha cultura con la cultura y características de los profesores y del centro escolar en términos generales. Dicha congruencia es el auténtico factor estimulador del aprendizaje en alumnos procedentes de una clase sociocultural privilegiada. De aquí que las posturas escolares a favor de la neutralidad, constituyan de hecho, un factor de desequilibrio, pues la neutralidad se practica a partir de una previa aproximación de determinado grupo de alumnos”. La elaboración y desarrollo de programas de compensación cultural y lingüística anteriores al ingreso en la escuela para alumnos menos favorecidos, no ha producido los resultados esperados. Hoy se ponen más esperanzas en una actuación continua de la escuela, basada en la adaptación a las desigualdades socioculturales del grupo de alumnos que a ella acuden. (12:89)

2.7.2 Relaciones profesor-alumno

Quizá una de las mayores aportaciones de la psicología social haya sido el estudio de las relaciones entre profesor y alumno como determinante del nivel de aprendizaje de éste. Dicha relación se basaría, a su vez, como se ha indicado, en la proximidad sociocultural de ambos. De manera más específica determinados alumnos necesitarían menos explicaciones y tiempo para comprender o intuir las normas de actuación del profesor y sus criterios de éxito en el trabajo y tendrían mayor facilidad para adaptar su actuación a ellos. A cambio, se verían recompensados por una conceptualización más elevada y un más intenso trato personal, así como por unas calificaciones considerablemente superiores. “Uno de los factores más determinantes de la naturaleza de las relaciones profesor-alumno, lo es el tipo y características de los lenguajes utilizados. “Cuando los lenguajes verbales, gestual y dinámico del profesor coinciden con los de un determinado grupo de alumnos, las posibilidades de comunicación son considerablemente mayores y por lo tanto, las de aprendizaje, dado que la enseñanza se vehicula a través de los mismos”. (12:89)

2.7.3 Interacción en el grupo

Otra de las vías de investigación de la psicología social en torno al aprendizaje se ha proyectado sobre los efectos de la interacción en el grupo para la estimulación del desarrollo intelectual del alumno. A partir de las investigaciones, retomadas recientemente por otros autores se ha podido determinar los efectos positivos de dicha interacción en el desarrollo del lenguaje infantil. En el ámbito de la adquisición de estructuras mentales, autores en la línea de la escuela genética, la ponente a podido constatar cómo la interacción de niños no conservadores (no dominan la capacidad de reversibilidad) con otros si conservadores, da lugar a efectos estimuladores en los primeros, que acceden antes al dominio de dicha estructura de pensamiento.

2.7.4 Una Evaluación Cualitativa

Una primera conclusión puede derivarse de las reflexiones anteriores sobre la dimensión psicosocial de la enseñanza. Se refiere a la existencia de procesos diferentes de pensamiento, de aprendizaje, tanto en el terreno interindividual como intergrupar. De aquí se deriva a su vez, la inadecuación de una metodología que intentará aplicar los mismos procedimientos a todos los alumnos y grupos, así como la insuficiencia de unos procedimientos de valuación que, basados en la utilización de pruebas estándar pretendieran representar bajo una sola nota (numérica o verbal) la compleja estructura del nivel de aprendizaje de cada alumno. Y aun cuando esto fuera posible, faltaría en todo caso una necesaria explicación sobre los antecedentes y causas del nivel a que se ha llegado, así como sobre la evolución y los procedimientos de intervención a aplicar en el futuro.

Esta primera deducción lleva estrechamente unida la referencia a una segunda condición relativa a la necesidad de reconocimientos de enseñanza y de las formas de evaluación. “Dada la imposibilidad de aplicación d procedimientos externamente elaborados y con carácter general, es necesario reconocer que sólo el profesor que interactúa de forma próxima y continua con el alumno, está en condiciones de conocer cuáles son las características que resultan oportunas”. (12:90)

2.8 LA EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR

Al investigar la forma en que el profesor vive la evaluación habría que situarse en dos planos de estudio: el ideal y el real. Desde una perspectiva ideal el profesor considera la evaluación como un seguimiento continuo de los progresos d sus alumnos, un ponerse a su lado para observar la forma en que trabaja, los éxitos y posibles errores y fracasos y poder orientarle y estimular su desarrollo de manera continua e inmediata. Se trata de una forma de evaluación consustancial al desarrollo del proceso instructivo, que toma datos a través de la

observación, el diálogo, el análisis de tareas... “Es una clase de evaluación que se identifica con la evaluación formativa y que asume una visión cognitiva del proceso de aprendizaje, ya que intenta llegar al fondo de las causas y mecanismos mentales del alumno y elaborar una orientación acomodada a las características personales en cada caso”. (12:90)

Esta evaluación se aparece a su vez, recomendada normalmente en las disposiciones legales de numerosos países avanzados culturalmente. Sin embargo, en la realidad no suele practicarse al menos de manera completa, y ello puede deberse a varios motivos:

1. “En primer lugar, por las condiciones de trabajo en que se desenvuelven la tarea del profesor. El elevado número de alumnos, el escaso tiempo laboralmente reconocido para dedicarlo a la elaboración de informes, el análisis de trabajos, la entrevista individual, etc.
2. En segundo lugar, la misma presión social a distintos niveles (exigencias de otras instituciones académicas o profesionales de unas evaluaciones con determinadas características, presión incluso de los padres de los alumnos para que se efectúe una evaluación objetiva, etc.).
3. En tercer lugar, habría que aludir a una, a veces insuficiente capacitación profesional con sentimiento de inseguridad en el valor del propio juicio y con, a veces, serias dificultades para hacer explícitos los argumentos en que fundamenta dichos juicios”.(12: 91)

Como resultado de éstos y otros motivos, el profesor se ve ante el problema de no poder realizar una evaluación plenamente cualitativa y tener, sin embargo, que proceder a una justificación ante diversos estamentos (administración, padres, sociedad, los mismos alumnos) de las decisiones que adopta. Y en estas circunstancias, acude muchas veces a la elaboración y aplicación de pruebas formales que justifiquen y den un cierto carácter objetivo a sus decisiones. No obstante, el profesor siempre queda insatisfecho con el resultado de dichas pruebas. Es muy frecuente la existencia de desajustes cuando o contradicciones entre los resultados de las mismas y los de su propia observación y juicio intuitivo. Ante esta situación, los profesores adoptan comportamientos como los siguientes:

- a) “Algunos profesores acompañan a las notas de cada alumno un informe sobre sus actitudes, hábitos de trabajo y otras circunstancias a las que dan tanto o más valor que a las notas.
- b) Otros incluyen en las notas sus apreciaciones, elevando o rebajándolas en función de las mismas.

- c) Otros profesores, ante la incongruencia de una nota en un examen, con sus valoraciones personales, no la toman en consideración, repiten la prueba o presentan otra nota complementaria". (6:91)

Son bien conocidos, por otra parte, recursos compensatorios de los profesores en su calificación. Así por ejemplo, se eleva la calificación de un alumno para motivarlos, se toman en consideración factores como la mayor o menor necesidad de tiempo del alumno o la existencia o no de ayudas en el hogar, etc.

El profesor actúa en un clima de tensión entre la necesidad externamente impuesta de una evaluación formal, basada en la utilización de pruebas o exámenes supuestamente objetivos y la necesidad personal y profesional intensamente sentida de guiarse de acuerdo con una evaluación continua basada en la observación de las tareas diariamente realizadas por el alumno y de su comportamiento en clase, así como en los datos que a través del mismo alumno o de su expediente académico llega como en los datos que a través del mismo alumno o de su expediente académico llega a conocer cada uno. Esta segunda clase de evaluación, que se identifica con la denominada evaluación continua, constituye la auténtica orientación de la actuación del profesor en el aula. En función de ella adapta sus interacciones con el alumno constantemente; les habla de determinada manera, les guía en sus aprendizajes, les propone ejercicios y normas de trabajo adaptadas a su capacidad. Esta forma de evaluación constituye, por lo tanto, la principal fuente de información para el profesor sobre sus alumnos y cuando los datos obtenidos a través de pruebas formales, no coinciden o contradicen las que intuitivamente posee, su tendencia predominante se manifiesta en el sentido de modificar o completar los resultados de la evaluación formal en función de los que él ya poseía.

En un momento de predominio de la admiración por la tecnología, por la objetividad científica entendida desde el ámbito del positivismo, se ha llegado a menospreciar y a criticar intensamente, la excesiva subjetividad que impregnaría la evaluación personal, continua, basada en la observación que practica el profesor. Hay que advertir, sin embargo, que esta situación puede interpretarse de otra manera. Podemos pensar que ninguna prueba formal, basada en objetivos mide el proceso de aprendizaje en toda su extensión, se queda, por el contrario, en una mínima parte del mismo. Por ello, adoptar decisiones sobre un alumno (promoción, repetición, etc.) en función de los resultados de este tipo de pruebas, resulta aventurado y, en sentido amplio, poco científico. Es necesario fortalecer en el profesor el sentimiento de autonomía profesional a través de una más sólida formación, pero también, mediante el desarrollo de su confianza en la propia capacidad para evaluar al alumno en función de criterios pedagógicos y didácticos, cuya fundamentación puede y debe explicar claramente.

Es necesario advertir sobre la conveniencia de llegar a un equilibrio entre el papel asignado a una evaluación externa al proceso didáctico, basada en pruebas aplicables a grandes problemas y la evaluación interna que contempla la historia y circunstancias de cada grupo y cada persona y sea capaz de profundizar en el ámbito de las estrategias mentales y actitudes del alumno. Desde una perspectiva parece clara la necesidad de que cada calificación venga acompañada de un comentario explicativo capaz de dar cuenta de causas, motivos por los que se otorga dicha calificación así como sobre el significado que tiene para el alumno y las decisiones pedagógicas a tomar a partir de la naturaleza de la misma. Al igual que para un médico de nada sirve el conocimiento de la fiebre que tiene un enfermo, si no va acompañado de una descripción de sintomatología, de poco sirve, pedagógicamente un número o una palabra referida a los resultados de un alumno en un examen.

En este sentido y contra la excesiva confianza en los exámenes frente a la opinión profesional del profesor, convendría recordar las palabras que dicen El examen escolar constituye un fin en sí mismo, porque domina las preocupaciones del maestro en lugar de favorecer su vocación natural de estimular conciencias e inteligencia y orienta todo el trabajo del alumno hacia el resultado artificial del éxito en las pruebas formales, en lugar de centrarse en sus actividades y en su personalidad. No abandonéis las tareas educativas más importantes para correr detrás de las que son más fácilmente evaluables.

2.9 EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE

Para aproximarnos al análisis de la perspectiva y vivencias del alumno en torno a la evaluación resulta necesario identificar el papel de ésta dentro del proceso instructivo. Y hay que señalar en principio que en un sistema convencional de enseñanza se ha mitificado en exceso. Todas las actividades de aprendizaje se han sometido a un ritmo y tipo de trabajo adecuados a la superación de pruebas, superación que se convierte en manifestación de su eficacia. La obtención de calificaciones altas es de extraordinaria importancia para el alumno, pues ello significará alcanzar el reconocimiento y una conceptualización elevada por parte del profesor, de sus compañeros y de manera más amplia, de sus padres y de la misma sociedad. Al contrario, un nivel bajo de calificación implica, un descenso en la consideración de los demás. Al tiempo, en relación con los juicios de que es objeto el alumno por parte de sus profesores, compañeros, padres y sociedad, se conforman una auto-imagen y auto-concepto que serán de distinta naturaleza. Dicho auto-concepto se forma de manera

progresiva y, por tanto, a medida que se repitan los enjuiciamientos de una u otra clase, serían consolidando más intensamente. “Todo el contexto psicosocial que rodea al alumno incide armónicamente en él presionándolo para la aceptación de las normas y juicios de que es objeto en el ámbito escolar. Es muy difícil para el alumno hacer frente a una influencia plural que se proyecta sobre él generalmente de forma simultánea y concertada”. (12:93)

El peligro que psicopedagógicamente se presenta consiste en identificar un enjuiciamiento sobre el aprendizaje con un enjuiciamiento sobre la persona. Se corre el riesgo de que el alumno que tiene éxito en el aprendizaje puede llegar a creer que lo va a tener en toda actividad personal y profesional. En el caso de que dicho enjuiciamiento sea positivo, “los problemas no existen o son mínimos. Sin embargo, en el caso de ser negativo, da lugar al desarrollo de sentimientos pesimistas sobre su trabajo y sobre sí mismo pudiéndose dar, en situaciones muy extremas, caos de enfermedad mental, sobre todo cuando al tiempo concurren otros problemas psicológicos”. (12:93)

Sentimiento de Impotencia

Se podría establecer varios niveles en el sentimiento de impotencia del alumno ante un juicio externamente formulado sobre él:

1. “En el primero, el más duro para el alumno, éste asiste a un proceso de evaluación sobre sus tareas, realizado por el profesor según sus propios criterios y sin una adecuada explicación de sus características.
2. Un segundo caso de evaluación externa pero más comprensible y con cierto grado de participación, tiene lugar cuando los criterios y orientaciones sobre los procedimientos de evaluación han sido elaborados o al menos negociados conjuntamente por profesor y alumnos. En este caso el alumno percibe una cierta capacidad de control, aunque indirecto, sobre la calificación de sus actividades en clase.
3. El tercer grado de participación en la evaluación consistirá en la aplicación por el alumno a sus propias actividades de criterios previamente identificados. El locus de control se ha acercado hasta identificarse con quienes van a ser evaluados, controlados (autoevaluación)”. (12:93)

Sentimiento de Competitividad

La heteroevaluación, propia de la enseñanza colectiva tradicional, ha servido para desarrollar en el alumno un notable sentimiento de competitividad y sumisión a las normas del profesor. El alumno considera de notable interés conocer cuáles son los criterios utilizados por el profesor en la calificación y acercarse lo más posible a ellos, subordinando de hecho sus actividades de

aprendizaje a la superación de las pruebas. “Esta forma de evaluación se desarrolla en un clima de competitividad muy elevado donde las calificaciones de los alumnos dan lugar a premios y castigos (sobre todo morales), estableciéndose escalas de éxito y fracaso”. (12:94)

Autoevaluación

En los sistemas de enseñanza individualizada, sin embargo, el aprendizaje del alumno sigue un plan minuciosamente establecido y la evaluación se realiza en función de criterios constituyendo como un seguimiento de las distintas fases de actividad y una constatación de los niveles de eficacia que se van alcanzando en el momento en que de forma natural tienen lugar. En estos casos deja de darse el clima de competitividad propio de la enseñanza colectiva clásica y el alumno se siente más dueño de la situación, pudiendo conocer en todo momento cual es su nivel de progreso en relación con el desarrollo de su plan de trabajo. En estos sistemas, que con muy diversas variantes se inspiran básicamente en el plan Dalton, se practica de hecho, una forma de auto-evaluación en la que la actuación del profesor servirá para confirmar la evaluación que realiza el alumno y, en aquellos casos en que éste no se considere suficientemente capacitado, orientarla o sustituirla.

Nos encontramos en el extremo de la enseñanza tradicional colectiva. Mientras que en ésta el poder de decisión, de control se encontraba totalmente fuera del alumno, en el profesor (heteroeducación), en la enseñanza individualizada con las características que se han apuntado, el poder de decisión se traslada hasta situarse en el alumno (autoevaluación). “La falta de competitividad, con la serie de sentimientos degenerativos que la suelen acompañar (el triunfo propio se produce de forma simultánea al fracaso de los demás) y la creciente responsabilización en las tareas (no son externamente impuestas, sino que el alumno se responsabiliza personal y directamente de su realización), dan lugar a un considerable incremento de la motivación para el aprendizaje. El alumno accede, con esta forma de trabajo y evaluación a un nuevo aprendizaje que contiene un considerable valor didáctico. El progreso se produce en relación con la propia capacidad y circunstancias (auto-superación) y con el dominio de determinados ámbitos del conocimiento y la actividad. Se trata, por lo tanto, de un progreso que no necesita para confirmarse ser comparado con niveles inferiores correspondientes a otros alumnos”. (12:94)

Desde esta nueva perspectiva de la evaluación dejaría de darse el llamado fracaso escolar, o al menos tendríamos que revisar la conceptualización del mismo. En efecto, es de suponer que si cada alumno progresa en relación con su situación inicial según una secuencia de aprendizajes a realizar, la escuela tendría por misión optimizar el nivel de entrega motivada y de trabajo intenso de cada alumno individualmente considerado. A partir de este supuesto, cualquier avance, por pequeño que sea de la escuela y la sociedad al no crear las condiciones

necesarias para que el alumno encuentre motivos y medios adecuados como para dedicarse con ilusión e intensidad a tareas de aprendizaje. Del mismo modo, tendríamos que reconocer la inutilidad de un concepto como recuperación, ya que el aprendizaje dejaría de ser una alocada carrera en la que el ritmo impuesto obliga a perder cosas para seguir avanzando, y se convertiría en forma de progreso acomodada a la capacidad natural del alumno.

Las nuevas reformas educativas puestas en marcha durante los últimos años en diversos países (en el muestreo desde 1970 con la Ley General de Educación), adoptan esta nueva perspectiva sobre el aprendizaje y la evaluación, al recomendar que todo el período de escolaridad obligatoria esté al servicio del desarrollo completo de la personalidad, al suprimir las repeticiones de curso (en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza se contempla un máximo de repetición de dos cursos en el período de escolaridad obligatoria de los seis a los dieciséis años), al instaurar de forma sistemática procedimientos de evaluación diagnóstica y formativa, al considerar la existencia de servicios de apoyo y de atención especial al alumno, etc. Pero todas estas disposiciones corren el riesgo de quedarse en el plano de la declaración de intenciones y no llegar a la de la realidad.

Son varios los motivos que conducen a esta ruptura entre lo ideal /teórico y lo real / práctico. En primer lugar, la escuela se encuentra dentro de una sociedad eminentemente competitiva y selectiva, y es a esa sociedad a la que ha de servir como una institución social más. Por ello, el cambio de la escuela, de la enseñanza, de la evaluación, sólo puede ser efectivo dentro de un proceso de cambio global de la sociedad. Y es la sociedad la que debería tomar conciencia de la necesidad / conveniencia de dicho cambio, porque en el momento actual se registra en ella de hecho una contradicción interna que hace muy difícil o imposible llevar a cabo el contenido de las grandes declaraciones de intención sobre el desarrollo completo del ser humano. Así, una vez acabada la educación obligatoria, sólo quienes mejores puestos hayan obtenido en sus expedientes académicos y prueban de selectividad, podrá acceder a la realización de estudios universitarios, una vez concluidos los cuales, sólo los alumnos más brillantes, los que obtengan mejores puestos en pruebas eminentemente selectivas, podrán acceder a cargos profesionales, de mayor poder de decisión, consideración social y remuneración económica.

Y así podríamos seguir escribiendo una serie de procesos, progresivamente selectivos prácticamente sin fin, que “en último término manifiestan el hecho real de que en nuestra actual situación sociocultural presida por un intenso clima de competitividad, se selecciona a los hombres para los puestos, pero no los puestos para los hombres, despreciando un inmenso capital humano en función de que no existen suficientes puestos dentro de un esquema tan formal y esclerotizante que no es capaz de utilizar en provecho propio la inmensa capacidad creativa de las personas”. (12:95)

Dentro de esta dinámica social, los tímidos intentos por procurar un desarrollo completo del hombre parecen relegarse a los primeros niveles de escolaridad obligatoria y a un en éste, el profesor se ve con dificultades para llevarlo a cabo, ya que la presión social externa (salidas laborales, consideraciones de los padres de familia...) y las condiciones internas de trabajo (excesivo número de alumnos, falta de materiales, cuestiones organizativas, falta de preparación profesional) actúan como factores condicionantes determinando que en muchos casos ni siquiera las orientaciones legales en este sentido lleguen a cumplirse y ya desde los primeros cursos de escolaridad se viva un clima de competitividad en las aulas excesivamente intenso, muy en línea con una tradicional función reproductora de las condiciones socioculturales.

En estas condiciones, los pocos profesores que se esfuerzan por cambiar el sistema de evaluación, realizan de hecho un gigantesco trabajo por cambiar todo un sistema de vida, y es muy probable que quizás no lleguen a lograrlo hasta que desde diversos sectores de la sociedad se tome conciencia de la necesidad de transformar una situación en la que la capacidad y el esfuerzo individual no se consideren sólo instrumentos para tener más poder sobre quienes no han destacado tanto, sino, sobre todo, recursos que se pongan al servicio de quienes más lo puedan necesitar. Sería conveniente, en este sentido, animar al menos a cuantos se esfuerzan por cambiar la educación al haber constatado el fracaso universal en una evaluación muy sencilla: los mejores educados del planeta, las minorías que deciden, no fueron ayudadas por sus respectivos sistemas educativos. A adquirir el mínimo de imaginación, bondad y lógica necesario para eliminar las armas y el hambre.

2.10 DIMENSIONES NORMATIVA

Con pocas variaciones en sus matices de conceptualización, se podría decir que se proyecta la evaluación como un componente del proceso didáctico, que se realiza continuamente a lo largo de su desarrollo y que presenta una clara finalidad de tipo orientador y perfeccionador. El concepto de evaluación se presenta como notablemente amplio tanto en su objeto (aprendizaje de diversa índole, otros componentes de enseñanza), como en su método (combinación de procedimientos basados en la observación con otros de carácter forma) y en sus finalidades (adopción de decisiones para el perfeccionamiento de la enseñanza). Los siguientes textos son suficientemente indicativos del considerable cambio que experimenta el concepto de evaluación:

La evaluación es una actividad sistemática, integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo mediante un conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de la personalidad y una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en éste inciden.

La evaluación deberá responder a los siguientes principios generales:

- “La evaluación debe concebirse como parte integrante del sistema educativo.
- La evaluación es una operación continua, sistemática, flexible y funcional de la actividad educativa.
- Los instrumentos y procedimientos de que se sirve son variados y múltiples.
- Debe considerar todos los elementos que intervienen en el proceso educativo del alumno.
- Debe reflejar las posibles deficiencias del proceso y orientar su corrección.
- Debe ser integrada en la planificación mediata o inmediata del trabajo escolar”. (12:99)

En estas posiciones se perfila un renovado concepto de evaluación que se vendrá a ampliar, clarificar y confirmar en disposiciones posteriores hasta el momento actual. Se propone en todo caso una evaluación no puntual sino continua, como un componente clave del proceso didáctico que se programa y desarrolla en torno al mismo con la finalidad de servir para su perfeccionamiento. Se extiende la responsabilidad de evaluar a todas las personas implicadas en la enseñanza, y por lo tanto también al alumno. Se proyecta sobre todos los componentes del proceso didáctico, es decir, no sólo sobre el aprendizaje intelectual, sino sobre todos los aprendizajes, así como sobre la actuación del profesor, los recursos, la metodología, etc. Se propone la utilización de una considerable variedad de procedimientos o técnicas para la evaluación, y finalmente, se asume la necesidad de tomar como punto de partida los informes obtenidos para adoptar decisiones que puedan perfeccionar la enseñanza. Diez años después, las disposiciones por las que se regulan las enseñanzas de educación preescolar y del ciclo inicial, así como del medio y superior vuelven a insistir prácticamente en los mismos componentes de esta primera conceptualización renovada de la evaluación. Así por ejemplo, se prescribe lo siguiente:

Las actividades de evaluación en el ciclo inicial deben orientarse a detectar los progresos alcanzados por los alumnos en todos los campos de su desarrollo, con el fin de determinar el grado de educación entre los niveles básicos de referencia y los resultados conseguidos. “Estas actividades deben estar integradas en el proceso educativo con carácter sistemático, y desarrolladas de forma continua. Sólo de este modo será

posible introducir en los momentos oportunos las modificaciones y los apoyos necesarios de acuerdo con los resultados que vayan alcanzando los alumnos, sin esperar al final de un período o períodos de tiempo más o menos largos por la que se dan normas para la regulación de la evaluación del estudiante.” (12:100)

Los proyectos educativos en el país a nivel medio hablan de la necesidad de una evaluación de carácter formativo como contrapuesta a la final o sumativa y que sirva para el perfeccionamiento del proceso didáctico. Concretamente, tendría por finalidad.

“Situación al alumno en la secuencia de aprendizajes apropiada de acuerdo con su nivel de rendimiento.
Determinar el grado de dominio de una secuencia de aprendizaje.
Analizar las causas subyacentes en las dificultades de aprendizaje.
Reorientar los procesos de aprendizaje para superar las deficiencias”. (12:100)

Las propuestas del Ministerio de Educación contienen conceptos sobre la evaluación, que se sitúan claramente en línea con las disposiciones anteriores. Se habla de una evaluación continuada que extienda su actuación tanto a la totalidad de componentes como de fases de realización de la enseñanza, con una clara finalidad centrada en el perfeccionamiento de la misma. Se insiste en que la evaluación ha de proyectarse no sólo sobre el alumno, sino sobre el sistema y sobre el propio profesor. Se pone de relieve la convivencia de una autoevaluación por parte del profesor como reflexión sobre la naturaleza y consecuencias de sus actividades y se introduce, finalmente, los conceptos de evaluación interna y externa, siendo la primera una tarea a realizar por quienes están directamente implicados en la actividad instructiva, y la segunda por alguien que contemple desde fuera sus características. No obstante, destaca el protagonismo del profesor:

El docente y el propio centro son quienes fundamentalmente deben realizar la evaluación. El docente debe evaluar críticamente su propio trabajo identificando las situaciones en las que el fracaso, inadaptación o bajo rendimiento... Los profesores deben utilizar los resultados de las evaluaciones tanto externas como internas, como referencia sobre su eficacia y tomar decisiones en caso necesario, de modificación o perfeccionamiento de su propio proyecto de enseñanza.

La evaluación interna (de los mismos profesores y alumnos) ha de combinarse con una evaluación externa, a fin de perfeccionar al máximo la enseñanza.

La evaluación en los niveles obligatorios ha de ser orientadora y continua más que descriptiva y selectiva.

- “No diferenciarse del proceso educativo.
- Ser realizada por el profesor.
- Realizarse de forma global y tomar en cuenta las características del alumno.
- Necesidad de arbitrar procedimientos para que la repetición por el alumno del curso sea algo excepcional”. (Proyecto para la Reforma de la Enseñanza Ministerio de Educación y Ciencias”. (12:101)

2.10.1 Modalidades de la evaluación

A partir de 1970, y aun cuando todas las disposiciones oficiales al respecto inciden de manera prioritaria en una clase de evaluación continua, no obstante, se perfilan también en torno a ella otras dos modalidades que se denominan inicial y final. Así, se sientan las bases ya de los tres grandes tipos de evaluación. La evaluación continua se caracteriza por responder a una serie de finalidades como las siguientes:

- “llevar a una acertada valoración del aprovechamiento educativo de los alumnos y obtener los datos necesarios para ayudarles a orientarse en sus estudios y en la elección de una profesión;
- Descubrir aptitudes intereses específicos del alumno para alentar y facilitar su desarrollo y realización;
- Disponer lo necesario en su caso para la debida recuperación del alumno;
- Valorar los métodos y procedimientos empleados así como el ritmo del proceso instructivo.
- Determinar la adecuación de los contenidos del programa y seleccionarlos de acuerdo con su valor formativo;
- Determinar en qué medida se alcanzan los objetivos previstos en las programaciones y contrastar su validez;
- Facilitar la relación del centro con las familias de los alumnos y estimular la cooperación recíproca” (12:101).

Difícilmente podría encontrarse un modelo más amplio de evaluación frente al concepto restringido que tradicionalmente se ha tenido de la misma. De hecho, las disposiciones oficiales posteriores vienen a concretar e incidir en la aplicación de estos principios respecto a niveles y casos específicos pero no aportan ningún elemento sustancialmente renovador que no esté contemplado ya potencialmente. “De manera específica, se proyecta una

evaluación al servicio del auto-perfeccionamiento del alumno, como instrumento que le sirva para la propia orientación.

Se amplía considerablemente el objeto de la evaluación al ámbito de los intereses y aptitudes del alumno (no sólo conocimientos o habilidades concretas) y, lo que es de suma importancia, se amplía la evaluación a la eficacia de los métodos y procedimientos de enseñanza, a la adaptación de los contenidos y a la viabilidad de los objetivos del proyecto didáctico” (12: 101)

2.10.2 Evaluación inicial

A este tipo de evaluación se la denomina en las distintas disposiciones legislativas exploración inicial y se le atribuye una función de carácter diagnóstico relativa al nivel de maduración y aprendizajes del alumno al comienzo de cada curso escolar. La primera disposición consiste en una tarea consistente en la adquisición de conocimientos en torno a:

1. Los datos personales, familiares y ambientales del alumno.
2. Sus antecedentes académicos.
3. Características psicológicas.
4. Datos médicos.

La exploración inicial del alumno comprenderá un estudio sobre su estado físico, su perfil psicológico, inteligencia, intereses, limitaciones y capacidades, situaciones ambientales, nivel y antecedentes académicos.

Con este sentido se evaluará al alumno al comienzo de cada uno de los niveles escolares. Esta evaluación inicial se hará exclusivamente con carácter de orientación sobre las necesidades de los estudiantes. “En el aspecto académico, se procederá a una exploración del grado de madurez de los alumnos para la iniciación de los trabajos escolares. Al comienzo de cada uno de los niveles de la segunda etapa se aplicarán pruebas en las que figuren cuestiones referentes a las distintas áreas del programa para pronosticar el posible rendimiento del alumno”. (12:103)

La evaluación de los alumnos en el ciclo inicial, sigue prácticamente las mismas disposiciones anteriores:

“Tiene por objeto el conocimiento del alumno en un doble sentido: por una parte, interesa conocer sus características personales (situación familiar, intereses...) con objeto de poder establecer la correcta y permanente orientación de su proceso de aprendizaje; por otra parte, interesa conocer su grado de madurez para enfrentarse con las tareas escolares con el fin de lograr el mejor ajuste para la iniciación de las mismas”. (12:103)

2.10.3 Evaluación final

En las leyes del Ministerio de Educación se perfila el concepto básico de evaluación final como resultado de la evaluación continua. Se produce, por lo tanto, una desmitificación de la evaluación como elemento terminal al que se subordinaba a veces todo el proceso instructivo y la misma actuación del profesor, para pasar a considerarla como la constatación del nivel de resultados a los que se llega al final de un período de actividad. Así, se dice textualmente:

La calificación final de cada curso se obtendrá fundamentalmente sobre la base de las verificaciones del aprovechamiento realizado a lo largo del año escolar. Esta calificación comprenderá una apreciación cualitativa, positiva o negativa y una valoración ponderada para el supuesto que la valoración sea positiva. “La valoración final del curso la hará en la primera etapa el profesor respectivo, basándose en la estimación global de los resultados obtenidos por el alumno en su proceso educativo. Durante la segunda etapa habrá pruebas flexibles de promoción preparadas por un equipo del centro”. (12:103)

La calificación final del año académico para cada alumno se obtendrá fundamentalmente sobre la base de las verificaciones del aprovechamiento realizado a lo largo del curso, conforme a la Ley General de Educación, y por todo el equipo docente en todos los niveles restantes.

En la primera etapa no se aplicarán pruebas específicas de promoción. Los alumnos deberán promocionar perfectamente de acuerdo con el carácter continuo de su progreso y desarrollo. La evaluación que ha venido realizando el profesor facilitará la estimación global de los resultados obtenidos por el alumno y su valoración final.

En estas primeras resoluciones sobre la evaluación final se toma como término de referencia la unidad temporal de curso académico. Cuatro años más tarde, se reestructura el período en tres ciclos, cada uno de los cuales comprende varios cursos, la evaluación final pasa a situarse al término de cada ciclo, por la que se regula la evaluación de los alumnos del ciclo inicial, se dispone lo siguiente:

Los resultados finales se referirán al ciclo inicial y por ello deberán emitirse al término de dicho ciclo. “Al término del primer curso de los dos que componen el ciclo inicial, no existirán calificaciones finales. Sólo al término del ciclo inicial, el profesor-tutor emitirá una calificación final para cada área. Se obtendrá teniendo en cuenta el aprovechamiento logrado por el alumno a lo largo del ciclo y sobre la base del grado de dominio de los niveles básicos de referencia”. (12: 104)

2.10.4 Metodología de la evaluación

El importante cambio cualitativo propugnado en la evaluación se exige un cambio sustancial de la metodología y técnicas utilizadas para la recogida de datos, una notable diversificación de las fuentes de procedencia de estos, una colaboración más estrecha del profesor evaluador con el resto de los profesores y otros especialistas en educación y una mayor comunicación también con los padres de los alumnos.

Perspectiva Criterial y Personalizada

Uno de los cambios quizá más trascendentes y que en la práctica no siempre se ha llevado a efecto, consiste en considerar la evaluación desde una perspectiva criterial y personalizada frente a la clásica referencia normativa. se determina: se tendrá en cuenta sobre todo los progresos del alumno en relación con su propia capacidad". (12:104)

Llevar a efecto esta disposición significa comparar y analizar los progresos de cada alumno no en relación a un nivel medio de efectividad o a unos niveles mínimos exigibles al grupo, sino más bien, en relación con sus propias capacidades y niveles iniciales de aprendizaje.

Fuentes, Apoyos Técnicos Y procedimientos

Otros de los aspectos que, como se ha aludido, cambia de forma relevante, se refiere a las fuentes, apoyos técnicos y procedimientos a utilizar. Así, en lo que se refiere a la evaluación inicial, el profesor, aun cuando sea el principal responsable, ha de acudir a la ayuda o asesoramiento de los padres, psicólogos, médicos, otros profesores, etc. Los datos personales, familiares y ambientales serán aportados por el propio alumno y sus padres o representantes en el momento de hacer la inscripción y completados por el tutor mediante conversación con el alumno y sus padres o familiares. "Los antecedentes académicos se obtendrán a partir del expediente del propio alumno. Los datos psicológicos iniciales, tales como la inteligencia general, aptitudes destacables y otros aspectos de la personalidad, se obtendrán utilizando los medios técnicos de que el centro disponga, completados con las observaciones del equipo docente. Los resultados se consideran provisionales hasta que sean confirmados o modificados por observaciones posteriores". (12:105)

"Los datos médicos serán proporcionados por el médico del centro y quedarán consignados en la correspondiente ficha médica de cada alumno. En los casos en que exista alguna anomalía, el médico propondrá las eventuales medidas terapéuticas y los ejercicios físicos adecuados".

Así mismo se regula la evaluación de los alumnos del ciclo inicial, en la que se contemplan el mismo objetivo de exploración (datos físicos, familiares, personales, académicos) y la posibilidad de aplicación de un cuestionario a los padres para contemplar datos. Se introduce la posibilidad de que esta exploración inicial se complete a lo largo del curso mediante la información que en él se vaya aculando.

Evaluación Inicial

Así pues, en cuanto a la metodología para la evaluación inicial, se contempla la utilización de la entrevista y el cuestionario con alumnos y padres, la aplicación de instrumentos técnicos, la colaboración de especialistas como psicólogos y médicos, “la utilización de documentos académicos del alumno y la práctica de la observación de las características de éste. Los datos recogidos se registran en un documento del alumno que en un principio se denominó Registro Personal y en la actualidad, Registro Acumulativo de Evaluación (RAE), que custodia cada profesor y entrega a un compañero en caso de cambio de grupo de alumnos”. (12:105)

Evaluación continua

En cuanto a la evaluación continua, se determina su realización de forma paralela al desarrollo del proceso didáctico, sin interrupción el mismo y utilizando para ello una variedad de técnicas como las descritas en las Orientaciones Pedagógicas. .

La evaluación continua se hará utilizando los medios al alcance del profesor. En la primera etapa se hará mediante:

- “Observación sistemática del alumno y su trabajo.
- Análisis del trabajo y actividades escolares realizadas por el educando.
- Planteamiento de situaciones en las que el alumno debe aplicar los conocimientos adquiridos y cuya respuesta implique la posibilidad de mostrar cierta originalidad y creatividad.
- Pruebas de comprensión y expresión en las distintas áreas.
- Pruebas, diálogo, conversaciones”. (12:105)

En la segunda etapa se aplicarán:

- Pruebas periódicas confeccionadas por el profesor en torno a cuestiones desarrolladas durante un cierto período escolar que exijan la aplicación de los conocimientos adquiridos. Estas pruebas en las distintas áreas afirman la importancia del trabajo constante y sistemático realizado por el alumno durante todo el año. La periodicidad de estas pruebas vendrá determinada por las exigencias temporales de cada unidad de aprendizaje.

- Pruebas periódicas de composición escrita.
- Planteamiento de situaciones donde el alumno tenga que hacer uso de su imaginación e ingenio y aplique hábitos, nociones adquiridas.
- Ejercicio de observación de la realidad por parte del alumno.
- Observación sistemática del alumno y análisis del trabajo escolar.

Es evidente, por lo tanto, que “en la primera etapa se da un predominio de procedimientos basados en la observación de la actuación del alumno y en el análisis de trabajos. En la segunda etapa estos procedimientos se combinan con la aplicación de pruebas periódicas confeccionadas por el profesor y adaptadas a la naturaleza de la enseñanza que se viene desarrollando”. (12:106)

Implicaciones del profesor

A través de las diversas disposiciones sobre evaluación se manifiesta una constante implicación del profesor como máximo responsable de su realización en todos los momentos. Para ello se le exigen una serie de cualidades en torno a la capacidad de observación y el espíritu de ayuda a los alumnos. Se determina que el profesor sea quien realice la evaluación de cada grupo de alumnos y el registro de los resultados de la misma en el correspondiente expediente académico: el profesor-tutor conocerá en todo momento el desarrollo del proceso de aprendizaje y formación de los alumnos a través de la evaluación continua a lo largo del curso, que consignará a tres ocasiones y con la proporción estimada entre ellos los recogerá en el Registro Acumulativo de Evaluación. Este resultado se expresará en cada una de las áreas con los términos de progresa adecuadamente o necesita mejorar.

Se considera que, para un cumplimiento más perfecto de las tareas de evaluación “el profesor va a necesitar del apoyo de otros profesores, de la dirección del colegio o la inspección. De aquí que aparezcan las figuras del Equipo de evaluación y del Consejo de evaluación”. (12:107)

Autoevaluación del Alumno

Poco frecuentes son, sin embargo, las alusiones a la posible participación del alumno en su propia evaluación o en la del resto de componentes didácticos. Como excepción se podría citar la siguiente alusión bastante ambigua, contenida en las Orientaciones Pedagógicas. En la medida de lo posible se ha de buscar la cooperación profesor-alumno, llegando incluso a lograr la autoevaluación en alguna medida. Aspecto éste de suma importancia porque la evaluación así entendida constituye un medio para que el alumno conozca inmediatamente su propio proceso y es factor básico y motivación y refuerzo en su aprendizaje. “No vuelven a aparecer alusiones a la autoevaluación en el resto de disposiciones legal, parece contemplarse implícitamente bajo el concepto de evaluación interna (la realizada por las propias personas implicadas, especialmente profesor y alumno)”. (12:107)

Intervención de la Inspección

Más frecuentes son las referencias a la intervención de la Inspección Técnica de Educación, cuyas funciones, serían fundamentalmente:

Asesorar a los centros sobre el contenido, fines y realización práctica de la evaluación. Estará en contacto con el profesorado y además responsables de la evaluación a fin de orientarlos, interpretar las disposiciones en este ámbito y conocer los problemas que puedan surgir, resolviendo las consultas que se le formulen. “La Inspección asesorará a los centros y profesores del ciclo inicial en lo relativo a la práctica de la evaluación continua con objeto de que no se desvirtúen los principios que la inspiran; orientará y resolverá las consultas que se le formulen respecto a lo dispuesto en esta Resolución”. (12: 107).

2.11 EVALUACIÓN, RECUPERACIÓN Y PROMOCIÓN

Desde los primeros momentos, aparecen disposiciones relativas al establecimiento de actividades de recuperación en aquellos caos en que a través de la evaluación continua se detecta que no se han alcanzado los niveles mínimos de aprendizaje. Así pues, de la evaluación continua del rendimiento educativo se establece que: “Cuan un alumno no alcance el nivel mínimo establecido se arbitrará medidas concretas para que un trabajo escolar particularmente orientado le permita cuanto antes la oportunidad para recuperarse”. (12:108)

Otro concepto estrechamente vinculado con los de evaluación y recuperación es el de promoción, ésta debe realizarse de manera automática, lo que vendría facilitado por la existencia de actividades de recuperación simultáneas al desarrollo de la enseñanza y que tendrían la virtud de evitar una desmesurada acumulación de problemas, dificultades o retrasos en el aprendizaje del alumno. En este sentido se pueden citar los siguientes textos de las mismas Orientaciones Pedagógicas.

En la primera etapa no se aplicarán pruebas específicas de recuperación. Los alumnos deberán promocionar perfectamente de acuerdo con el carácter continuo de su progreso y desarrollo el profesor facilitará la estimación global de los resultados obtenidos por el alumno y su valoración final. “Al término de cada uno de los niveles de la segunda etapa se aplicarán pruebas flexibles que contengan elementos de todas las áreas educativas del programa elaboradas conjuntamente por todos los profesores del centro; la evaluación final del alumno será emitida teniendo en cuenta la evaluación continua aplicada a lo largo del curso, toda clase de informes sobre el alumno y el resultado final de la prueba final”. (12:108)

Sin embargo, la promoción del alumno no se condiciona a los resultados de las calificaciones o estimaciones finales. Se dispone que los alumnos promocionen siguiendo durante cierto tiempo una serie de actividades de recuperación especialmente diseñadas. Así:

Aquellos alumnos que al final de cada curso no alcancen el nivel mínimo exigido, promocionarán al curso siguiente en el que seguirán enseñanzas complementarias de recuperación durante el período necesario. “Durante este período de recuperación, los alumnos sometidos a esta enseñanza dedicarán el tiempo necesario al estudio mediante técnicas individualizadas, preferentemente, de aquellas materias en las que no hubieran alcanzado el nivel exigido”. (12:108)

Posteriormente disposiciones sobre recuperación llegan a especificar las orientaciones generales anteriormente señaladas. Se determina, en primer lugar, que los profesores prevean en su programación la necesidad de una atención personalizada y de realización de actividades de recuperación para alumnos que puedan necesitar una atención especial de acuerdo con los resultados puestos de manifiesto a través de la evaluación continua. En el caso de alumnos con dificultades especialmente intensas, se debe proceder a su previa exploración por parte de organismos y especialistas correspondientes. Si los resultados de esta exploración no hacen aconsejable el tratamiento del alumno en un centro de educación especial, su tratamiento en el centro escolar se realizará según procedimientos como los siguientes:

- “si la dedicación del profesor al tratamiento de alumnos con dificultades en el aprendizaje no necesita ser superior a media hora, se tratará en clase y paralelamente al desarrollo normal de las actividades.

- Si la dedicación ha de ser mayor de media hora en función del número de alumnos con dificultades o de la naturaleza de éstas, entonces el tratamiento de estos niños correrá a cargo de un profesor especialmente dedicado a esta tarea. En este caso será necesario un cuidadoso plan de recuperación, una estrecha colaboración entre los profesores que actúen sobre el alumno, una atención especial a las materias instrumentales”. (12:109)

En el caso de que durante el curso escolar el alumno no haya superado las dificultades que dieron lugar a las actividades de recuperación, se dispone que realice actividades de recuperación durante el verano, para lo cual deberán mantenerse conversaciones explicativas del tutor con el alumno y los padres de éste. En dichas conversaciones se han de especificar claramente:

- “objetivos a alcanzar por el alumno;
- actividades adaptadas a logro de dichos objetivos;
- calendario para su realización;
- materiales didácticos a utilizar;
- orientaciones para la autoevaluación”. (12:109)

A partir de 1985, en el ciclo inicial, incide en algunos de los aspectos ya descritos con anterioridad, matizando de forma algo diferente algunos de ellos:

“Al término del primer curso de los dos que componen el ciclo inicial, no existirán calificaciones finales. Sólo al término del ciclo inicial el profesor-tutor emitirá una calificación final para cada área.

En el ciclo no se establecerán actividades obligatorias de recuperación para el período de vacación festival.

Aquellos alumnos que adquieran el dominio de los instrumentos necesarios para iniciar con aprovechamiento los aprendizajes de lengua castellana y matemáticas del ciclo medio, promocionarán al mismo. En caso contrario, podrán permanecer hasta un año más en el ciclo”. (12:109)

La evaluación de los alumnos del ciclo medio, sigue unas líneas similares a la evaluación en el ciclo inicial, incidiendo en aspectos como:

- “la evaluación final se emite no en cada curso, sino al término del ciclo, y supone la superación de los niveles mínimos de aprendizaje correspondientes a las áreas curriculares fundamentales;
- el ciclo medio sí se permite la existencia de un plan de recuperación estival para los alumnos que en junio no presenten una calificación satisfactoria;
- se permite que los alumnos que al final del ciclo no hayan superado los niveles mínimos, permanezcan un curso más en él;
- los alumnos que habiendo permanecido un curso más, no hayan superado los niveles correspondientes, podrán promocionar al ciclo superior aunque continuando su línea y ritmo de aprendizaje”. (12:110)

Se manifiesta, a lo largo del tiempo, a través de las disposiciones sobre evaluación y promoción, la tendencia a poner en práctica un sistema de promoción automático, eliminando en lo posible las repeticiones. En las primeras normativas se prevé, aunque con carácter excepcional la posibilidad de repetición de curso. A partir de 1981 y con la estructuración de las enseñanzas obligatorias por ciclos, se eliminan las posibilidades de repetición por cursos, trasladándose en todo caso al ciclo y, finalmente, en el proyecto

para la Reforma de la Enseñanza, en el que el período de escolarización obligatoria se incrementa hasta los dieciséis años, se reduce la posibilidad de repetición a un máximo de uno o dos cursos en el período total, es decir, hasta los 16-18 años. Así, se dice:

Es preciso elaborar criterios para esta promoción, de modo que la repetición o permanencia de un estudiante en un ciclo por un año más, sea siempre excepcional, arbitrándose otras soluciones para los niños de bajo rendimiento escolar. Aunque excepcionalmente es admisible la repetición en un ciclo educativo de los niveles obligatorios, no parece sin embargo conveniente que se den más de dos repeticiones. “La evaluación de los alumnos en la etapa educativa primaria en todo caso, tiene como referente no tanto la promoción o la repetición si no en cuanto la orientación, el refuerzo de los conocimientos o habilidades insuficientemente adquiridos y la necesaria adaptación curricular individual”. (12:110)

En la legislación correspondiente a evaluación y promoción en los ciclos inicial y medio y lo dispuesto sobre ciclo superior se deduce que el alumno que haya cursado con resultados positivos todos los ciclos de escolaridad, obtiene al final de la misma el título de Graduado Escolar. Los alumnos que no hayan conseguido superar los niveles mínimos, pueden obtener al final de la escolaridad el Certificado de Escolaridad correspondiente, y durante el curso siguiente a la terminación de sus estudios, se pueden presentar a la realización de pruebas de madurez cuya superación les dará opción al título de Graduado Escolar. Queda abierta, finalmente, para los alumnos que no lo obtuvieron por esta segunda vía, una tercera correspondiente a la enseñanza de adultos.

La dimensión orientadora de la evaluación está presente a lo largo de toda la normativa sobre promoción de curso, se dice:

“Al finalizar el último curso de escolaridad se emitirá por el centro un Consejo de Orientaciones educativa y profesional. Este consejo, que recogerá elementos de juicio sobre los estudios o actividades que mejor convengan al alumno, se formulará siempre en términos positivos y ofrecerá más de una opción. De este consejo, no vinculante, quedará enterado el padre o tutor del alumno mediante su firma en el lugar reservado para ello”. (12:111)

2.11.1 La evaluación del proceso educativo

La idea de que la evaluación se ha de extender más allá del aprendizaje del alumno para abarcar otros componentes de la enseñanza como el profesor, la programación y el desarrollo de la enseñanza y las características de los centros escolares, está presente en las disposiciones correspondientes a todo el período analizado. A la evaluación de centros, se proponen criterios como los siguientes:

- “rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional;
- titulación académica del profesorado;
- relación numérica alumnos-profesor;
- disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos;
- instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas;
- número e importancia de las materias facultativas;
- servicio de orientación pedagógica y profesional;
- relaciones de los centros con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está enclavado”. (12: 111)

También desde el primer momento, se contempla la proyección de la evaluación sobre la función docente. a:

La evaluación pide al profesorado renovación, espíritu de observación, deseo de ayudar y de conocer más profundamente la materia y los alumnos. La normativa oficial de años posteriores se va a centrar más en la evaluación del alumno y del desarrollo de la enseñanza que en la de centros o del profesor, que aparecen tratados de manera implícita. Situándonos en el momento actual, el reciente Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, vuelve a aludir de nuevo a aspectos relativos a la evaluación del profesor:

El docente y el propio centro educativo son quienes fundamentalmente deben realizar la evaluación. “El docente ha de evaluar críticamente su propio trabajo identificando las situaciones en las que el fracaso, inadaptación o bajo rendimiento...”

Los profesores deben utilizar los resultados de la evaluación, tanto externos como internos como referencia sobre su eficacia y tomar decisiones en caso necesario de modificación o perfeccionamiento de su proyecto de enseñanza”. (12: 112)

Si las alusiones a la evaluación del profesor son más bien escasas, de carácter implícito, poco desarrolladas, sin embargo, las referencias a la evaluación del proceso educativo, del desarrollo de la enseñanza, son mucho más numerosas. Así, en las Orientaciones Pedagógicas se manifiesta:

“La evaluación continua permitirá la corrección oportuna de método y procedimientos, la reagrupación de los alumnos y la reorientación del trabajo escolar.

A través de ella se pretende determinar:

- el grado en que alcanzan los objetivos propuestos.
- Cómo y en qué medida se producen en los alumnos los cambios deseados.
- La necesidad de modificar o no las actividades docentes y el material de instrucción.
- La eficacia del programa mismo y la forma e que deberán modificarse”. (12:112)

Se establece que las actividades de evaluación se integren con carácter sistemático en el proceso educativo, a fin de potenciar el perfeccionamiento del mismo. Concretamente se dice: “Los resultados de esta evaluación constituirán la base para la programación de actividades diarias, semanales, etc., por parte del profesor así como para establecer las actividades y procedimientos más adecuados para salvar las dificultades que puedan producirse en los aprendizajes inmediatos, a fin de evitar fallos y lagunas en aprendizajes posteriores”.

Finalmente, se recoge esta necesaria proyección de la evaluación sobre todo el proceso didáctico: “La evaluación centrada en los procesos educativos supera a la evaluación convencional en dos importantes aspectos. En primer lugar, implica no sólo al alumno, sino a todos los componentes de la enseñanza. En segundo lugar, no constituye un elemento puntual sino que se extiende a todas las fases de realización de la enseñanza.

La evaluación se puede centrar en el alumno o bien en los programas e incluso en el propio sistema educativo”. (12:112)

2.12 FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN

En relación con la naturaleza de las decisiones a que da lugar, en el Libro Blanco se presenta una considerable variedad de denominaciones de evaluación. En términos generales se sigue una clasificación entre grandes categorías clásicas procedentes de la anterior legislación: inicial, continua y final, añadiendo a cada una de ellas diversos matices de significación.

- “la evaluación inicial puede ser diagnóstica, motivadora;
- la evaluación continua puede denominarse formativa, orientadora, reguladora; y
- la evaluación final se puede considerar como terminal, sumativa o transferencial, aunque esta última podría situarse entre la diagnóstica y la final”. (12:119)

Se habla, por otra parte, de evaluaciones cuantitativas y cualitativas, y de evaluaciones uniformes y pluriformes. Cada una de las nuevas denominaciones encierra matices significativos que es necesario analizar.

Evaluación inicial

A la evaluación inicial se le concede notable interés en el período de *educación infantil*. Para poder realizarla se dispone que el profesor mantenga una entrevista con los padres de cada alumno para recoger la mayor cantidad posible de datos sobre su personalidad, y que utilice la observación directa del alumno en las actividades escolares.

La evaluación inicial en la *educación primaria* viene facilitada por un informe detallado que sobre cada alumno realiza el profesor en el período de educación infantil. “Este informe se centrará sobre las características más sobresalientes de comportamiento, hábitos, formas de interacción, motivaciones y pautas adquiridas de los niños que pasan de la educación infantil a la primaria”.(12:120)

Un terreno en el que la evaluación diagnóstica inicial adquiere notable relevancia, lo es el de la educación de *niños minusválidos*. En este caso, la evaluación inicial, realizada en equipo de especialistas, puede contribuir a aclarar la naturaleza de las dificultades con que cuenta el alumno para aprender y a continuación prescribir la naturaleza de las actividades a realizar para ayudarle a progresar en el aprendizaje.

Un primer análisis de las características que se atribuyen a la evaluación inicial en el Libro Blanco, pone de relieve un tratamiento poco profundo de la misma, incluso limitado en relación con la legislación anterior sobre este tema. No se alude a una extensa variedad de datos necesarios en esta clase de evaluación, ni a los posibles procedimientos de recogida y organización de los mismos. Por otra parte, “sólo se hace referencia a la evaluación diagnóstica en el caso de la educación infantil y de la integración de niños minusválidos, sin aparecer prácticamente en el resto de niveles y componentes del proceso educativo-didáctico. Es necesario, por lo tanto, desarrollar en el futuro los aspectos relativos a fuentes de datos, agentes de esta evaluación, procedimientos o técnicas para realizarla, colaboración con padres y especialistas etc., así como su adaptación a distintos niveles de enseñanza”. (12:120)

Evaluación formativa

La evaluación continua recibe las denominaciones también de formativa orientadora y reguladora. Se determina claramente que el período de *educación infantil* la evaluación esté integrada en el proceso educativo, sirviendo de instrumento para el perfeccionamiento del mismo. “Se la denomina evaluación formativa y se dice literalmente que es parte indispensable del proceso educativo: permite reajustar continuamente las actividades, estrategias, ayudas y objetivos que se emplean en la educación infantil. Para su realización se recomienda la observación del alumno en las tareas normales y el diálogo frecuente con los padres”. (12:121)

En la *educación primaria* la evaluación continua-formativa presenta unas características semejantes a las del período anterior, incidiendo de manera específica en una proyección orientadora y no selectiva.

En la *enseñanza secundaria* esta evaluación se realiza mediante la colaboración de los profesores que actúan sobre un mismo alumno. Así como en niveles anteriores era un solo profesor el responsable del desarrollo de todas las enseñanzas en este caso y dado que un mismo alumno debe trabajar con varios profesores al tiempo se necesita la colaboración de los mismos para realizar la evaluación de carácter formativa.

La existencia de equipos de orientación dará lugar en su caso, a la colaboración también de los profesores con los correspondientes especialistas. “En este nivel de enseñanza junto a la función reguladora de la evaluación formativa, se destaca la función *orientadora* que a las perspectivas personal y académica, propia de los niveles anteriores, agrega en este caso también, la de carácter profesional. Se incide en la necesidad de que los informes de evaluación no sean simplemente cuantitativos, sino que ofrezcan explicaciones sobre la naturaleza de los resultados, de sus causas y de las formas de recuperación, cuando sea necesaria”. (12:121)

En términos generales, las disposiciones sobre evaluación formativa contenidas vienen a situarse en la línea con las correspondientes a evaluación continua que aparecían en disposiciones normativas anteriores. Pedagógicamente es conveniente que se cumplan en la mayor medida posible, si bien los obstáculos para ello son importantes (falta de tiempo y preparación en el profesorado, falta de capacidad o disposición para el trabajo en equipo, etc.)

Evaluación final

A la evaluación final, en el Libro Blanco se le denomina también terminal y transferencial. A partir de un concepto individualizado de la evaluación, se considera que ésta ha de basarse en una constatación de los niveles de aprendizaje conseguidos por el alumno y una orientación adaptada de cara a la realización de niveles superiores de aprendizaje. Al igual que ocurría en la legislación anterior, se contempla la existencia de una evaluación al final de cada ciclo de enseñanza, que será reflejo de la evaluación continua realizada a lo largo del mismo. “Las posibilidades de <<repetición>>, eran de un curso por ciclo, se reducen ahora a dos cursos para el período total de educación obligatoria (6 a 16 años), lo que limita las posibilidades máximas de repetición a un curso para la educación primaria y otro para la secundaria obligatoria, con una posibilidad de ampliación del período en años hasta los dieciocho como

máximo. Se estima que la repetición de un curso sólo es recomendable en el caso de que la misma pueda derivarse evidentes beneficios para la formación del alumno”. (12:121)

Mayor relevancia adquiere la evaluación final al término de cada una de las etapas más significativas. De educación primaria y secundaria el alumno debe ser objeto de una evaluación individualizada que especifique aprendizajes realizados y oriente sobre sus necesidades y posibilidades respecto a la educación secundaria obligatoria. Al término de ésta tiene lugar una evaluación más fuertemente final, que dará lugar al Título de Educación Obligatoria para aquellos que hayan conseguido dominar los niveles mínimos exigidos y aun Certificado de Estudios para aquellos alumnos que aun habiendo utilizado las posibilidades de repetición de curso, no los hayan alcanzado.

En este certificado (evaluación final), se hacen constar los cursos seguidos y los niveles dominados. Para estos alumnos se programará cursos especiales de capacitación a fin de permitirles el logro de la denominada Garantía Social, exigida en la CEE, como representativa de un primer nivel de cualificación profesional. “Los alumnos que hayan obtenido el Título de Estudios Obligatorios pueden realizar los estudios correspondientes al Bachillerato, o bien estudios profesionales, al finalizar los cuales se realiza una evaluación de carácter terminal que tiene por objeto determinar si el alumno posee los conocimientos y habilidades necesarios para el ejercicio profesional. Al finalizar el Bachillerato puede realizarse una evaluación terminal (constatación de la asimilación de los aprendizajes correspondientes) o bien transferencial (determinación del nivel de preparación en función de la realización de estudios

en la Universidad). En el libro Blanco se presenta como prueba transferencial típica la prueba homologada para el acceso a la Universidad” en la que se trata de detectar el dominio de aprendizajes correspondientes a las siguientes categorías.

- a) “Conocimiento básico de las asignaturas troncales y comunes de Bachillerato, principalmente de aquellas que tienen carácter instrumental y general.
- b) Capacidad de analizar y elaborar los contenidos fundamentales de estas materias.
- c) Capacidad general de abstracción, organización y síntesis de esos contenidos.
- d) Adquisición de habilidades básicas de aprendizajes autónomos y de dominio de los rudimentos del método científico en las disciplinas del curriculum.

- e) Capacidad de identificación y de resolución de problemas, de síntesis de informaciones procedentes de fuentes diversas y en general, de elaboración de la información”. (12:122)

La realización de la evaluación en función diagnóstica, formativa y terminal / de transferencia, según las características que se han apuntado en relación con las grandes líneas de renovación de la evaluación ya contenidas en la legislación educativa desde 1970, supone de cara al futuro un importante reto para la administración y para el profesorado. “Podemos inferir que una evaluación renovada en estos sentidos sólo puede tener lugar en el contexto de una enseñanza globalmente renovada también. Las dimensiones de esta renovación pueden identificarse desde perspectivas cualitativas y cuantitativas. Sólo será posible una evaluación centrada en la persona, capaz de atender a la verificación de sus aciertos y fallos y de laborar un consejo orientador subsiguiente cuando la enseñanza se organice y desarrolle sobre una base de personalización de las actividades. El alumno debe ocupar el centro de las preocupaciones del profesor y de la enseñanza. Sólo de esta manera la evaluación puede convertirse en un instrumento para la estimulación y el perfeccionamiento del aprendizaje”. (12:122)

Papel del Profesor

El papel del profesor resultará modificado también sustancialmente. Para él, la evaluación dejará de ser un instrumento amenazante y se convertirá en un recurso para el perfeccionamiento del aprendizaje y de su propia actuación. La tarea del profesor, al evaluar, se aproximará considerablemente a la del investigador que busca y recoge información, diseña alternativas, imagina orientaciones y las pone en práctica con la intención de comprobar su efectividad. El profesor deja de ser aquel profesional que, dueño de la sabiduría, se encierra en su ámbito individual de trabajo, para pasar a abrirse a la colaboración con los alumnos, con sus padres y los demás profesores y especialistas en educación, tratando de buscar cooperativamente caminos cada vez más acertados. “Por supuesto que estas transformaciones son predominantes cualitativas, pero no deja de existir en ellas también un cierto substrato cuantitativo cuando se piensa en la necesidad de una reducción del número de alumnos por profesor a fin de poder individualizar mínimamente el trato con ellos o cuando se piensa en la en la necesidad que el profesor cuente con tiempo remunerado para el diseño y puesta en práctica de estrategias orientadores y la puesta en práctica de actividades de carácter cooperativo. Resulta evidente que el desarrollo real que en el futuro adopten las perspectivas innovadoras en el ámbito de la evaluación va a depender en gran medida de la existencia de las condiciones cualitativas y cuantitativas a las que se acaba de hacer referencia”. (12:123)

Ámbitos de Aplicación

Evaluación del sistema educativo

Una de las principales aportaciones del Libro Blanco en el terreno de la evaluación consiste en abordar con valentía la necesidad de evaluación del sistema educativo en todos los niveles. En este sentido, y en claro contraste con la legislación anterior, se contempla la evaluación de la educación a nivel de Estado y de Comunidades Autónomas, a nivel de centro escolar y, finalmente, a nivel de procesos educativos.

Se hace alusión, en el nivel general del Sistema Educativo, a la necesidad de conocer su evolución y efectividad para facilitar su perfeccionamiento. Se alude a los derechos y deberes de la sociedad y de las administraciones. Agentes de la evaluación en este nivel serán fundamentalmente los Consejos Escolares Estatal y Autonómicos. “En la realización de la evaluación al nivel más amplio se considera la utilización de criterios de carácter comparativo internacional. Y se cita, en este sentido, la labor realizada por organismos como la Asociación Internacional para la Evaluación de los Resultados Educativos (IEA), la correspondiente a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI). El creciente intercambio de comunicación y la apertura de fronteras entre los países europeos, hacen más evidente la pertinencia de tales estudios comparativos”. (12:124)

Evaluación de centros docentes

En la evaluación de centros docentes se contempla una amplia serie de componentes como:

El censo escolar, las plantillas de profesorado, el funcionamiento de los equipos pedagógicos y de los órganos de gobierno, la coherencia y precisión de los proyectos educativos, el grado de participación de los sectores implicados en la comunidad escolar, la posesión y empleo de recursos materiales y medios didácticos, el funcionamiento real de las actividades docentes o complementarias, el grado de formación y adecuación docente de los profesores, el grado de consecución de los objetivos educativos, etc.”

Se estima que para poder llevar a cabo la evaluación de centros educativos es de notable importancia la actuación de los *inspectores*, a quienes se asigna una función ambivalente entre la evaluación externa y la de carácter interno. “En algún momento se les atribuye un claro papel de evaluadores externos de la administración, la que aplican criterios e instrumentos a la evaluación de los centros educativos. En otros momentos, sin embargo, se considera que su papel

no es exactamente el de un evaluador externo, sino más bien el de un especialista que, por su contacto frecuente con los centros, puede intervenir en la evaluación cualitativa de los mismos y en la orientación de sus actividades”. (12:124)

Es posible pensar en la conveniencia de la función del inspector como la de un especialista que pueda desempeñar el papel de bisagra entre la evaluación que el propio centro hace de su actividad (evaluación interna, autoevaluación) y la que la Administración realice desde fuera (evaluación externa)

1. “En el primer caso nos encontraríamos con una evaluación surgida de la propia dinámica del centro, de acuerdo con unos criterios de carácter individualizado y según una adaptación al contexto sociocultural más próximo.
2. En el segundo caso estaríamos ante una evaluación cuyos criterios serían más bien de carácter normativo y se basaría en la comparación de la eficacia del centro en relación con niveles propios de la Comunidad, del Estado, o bien de carácter internacional”. (12:124)

Es fácil comprender la dificultad de actuación y al mismo tiempo el interés de la función del especialista que se sitúa en el punto de confluencia de estas dos perspectivas de evaluación, tratando de optimizar la máximo las aportaciones de ambas.

Evaluación de los procesos de educación.

El tercer gran ámbito de la evaluación está constituido por los procesos de educación, cuyos protagonistas serán básicamente profesor y alumnos. No figuran en el Libro Blanco referencias explícitas a la evaluación del profesor, si bien se considera implícita en la del centro docente y en la del proyecto curricular del mismo es de suponer, por lo tanto, que también en este caso será necesaria una coordinación de procesos evaluadores internos (autoevaluación) y externos (heteroevaluación).

Por lo que respecta al alumno, se diferencia claramente entre lo que puede ser evaluación de sus aprendizajes y evaluación de su persona. La evaluación de los aprendizajes tiene un carácter continuo y formativo, su finalidad es orientar para un perfeccionamiento de los procesos y resultados. En este sentido, “se incide repetidas veces en la conveniencia de desarrollar capacidades y habilidades frente a los simples conocimientos. Se pone de manifiesto el peligro de desarrollo de un autoconcepto negativo a partir de valoraciones negativas sobre el aprendizaje. Este peligro es evidente en la educación infantil, pero existe también en el resto de etapas, como la secundaria obligatoria”. (12:125)

Es excesivo el número de alumnos que obtienen una visión poco apreciativa de sí mismos a través del paso por el sistema educativo. Para impedirlo es preciso establecer una diferencia matizada entre el valor de la persona y el valor de las distintas cosas que la persona hace, remitir a un conjunto múltiple y no único de valores, basar la acción educativa en la premisa esencial de que todos los individuos “son valorables en su diversidad y configurar un sistema educativo que ofrezca vías de formación capaces de responder a las motivaciones y aptitudes de todos los alumnos”. (12:126)

La realización de una nueva evaluación con repercusiones positivas en la estimulación del autoconcepto del alumno y su motivación para el aprendizaje, exige la utilización de criterios de carácter individual y no sólo normativo. Es decir, que las actividades y resultados de su aprendizaje, deberán valorarse en función de sus capacidades, esfuerzos y logros anteriores, y no sólo en relación con un nivel establecido con carácter general. “La individualización de los criterios de evaluación resulta imprescindible en el caso de alumnos minusválidos integrados, para quienes a veces, alcanzar un resultado que pudiera parecer mínimo, implica un gran esfuerzo y representa para ellos, de hecho, un avance considerable”. (12:125)

Apoyos al Desarrollo de la Evaluación

La puesta en marcha de una renovación de los procesos de evaluación en los distintos niveles del sistema educativo y según las orientaciones que se acaban de señalar implica una importante tarea e asesoramiento y apoyo técnico a todos los agentes implicados en la evaluación: administraciones, centros, profesores... “Es posible pensar en diversos canales o vías de apoyo. En el Libro Blanco concretamente, se prefigura la creación de un Instituto de Investigaciones y Evaluación Educativa, cuyas funciones serán:

1. “Proporcionar modelos elaborados de criterios e instrumentos de evaluación aplicables a los diferentes niveles, ciclos, áreas y disciplinas del sistema educativo.
2. Asesorar a las administraciones educativas sobre criterios y pautas de evaluación.
3. Desarrollar procedimientos de evaluación aplicables a los centros escolares.
4. Fomentar y desarrollar estudios de evaluación del sistema educativo a requerimiento de las administraciones educativas” (12:126)

Resulta evidente la necesidad de una tarea de información sobre las características, tipos y funciones de la evaluación, así como de asesoramiento y de elaboración de pruebas e instrumentos para la realización en todos los niveles y ámbitos del sistema educativo. Estas tareas pueden ser desempeñadas eficazmente por un organismo como. Ahora bien, retomando el concepto de evaluación interna, al que con tanta insistencia se hace alusión en esta obra, se constata que en el tema de la renovación de la evaluación quedaría aún un gran camino por andar. Es necesario motivar a todos los implicados en el proceso educativo para que desarrollen actitudes positivas hacia la autoevaluación y la utilización de los resultados de la misma en el propio perfeccionamiento. Es preciso que tanto el profesor y el alumno como el centro escolar y las administraciones en todos sus niveles cuenten con los recursos y el tiempo necesarios para poder llevar a cabo tareas de autoevaluación.

Es preciso que se progrese desde el proporcionar instrumentos, apoyo, asesoramiento desde afuera, a estimular en el profesor y demás agentes educativos la capacidad para la elaboración de sus propios medios la delimitación de áreas y la identificación de criterios para la evaluación,” desde el supuesto de que sólo la coordinación de procedimientos e instrumentos de evaluación externa con los correspondientes a una evaluación interna, podrá conseguir una mejora auténtica en este terreno”. (12:126)

Todo lo anterior nos remite directamente al importante capítulo de la renovación cualitativa de los procedimientos de formación inicial y permanente del profesorado. No hay que olvidar que, en definitiva, toda evaluación externa puede provocar con mayor o menor intensidad una subordinación de los procesos y los sistemas educativos a la superación de pruebas y estándares, mientras que desde una perspectiva pedagógica ideal se debe aspirar a una utilización de evaluación subordinada al perfeccionamiento de la educación. (12:127)

2.13 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Dentro de los instrumentos de evaluación del aprendizaje están los tests, la prueba objetiva, y los instrumentos de observación directa

2.13.1 EL TEST

El término test es de origen inglés. Quiere decir prueba. A pesar de su origen, se usa ampliamente en los sistemas de educación contemporáneos y fuera de ellos y en otros rumbos del que hacer profesional y técnico; el término se ha difundido en todas partes por dos razones: la primera, Inglaterra y los Estados Unidos de Norte América han desarrollado enormemente la psicotecnia y esta rama de la

psicología descansa en los tests. Ambas naciones han perfeccionado estos instrumentos. La segunda razón es que el latinoamericano y sobre todo el guatemalteco no pueden defenderse de la intromisión de términos foráneos, cuando como éste de test viene avalado por una corriente incontenible de desarrollo científico. A ello se debe que utilizamos test como sinónimo de prueba, acusándose diferencias básicas entre ambos.

El test es un instrumento elaborado por expertos y que se ha aplicado a miles de individuos en diversas oportunidades y de esa experiencia científica, se derivan las normas del instrumento, esto es, que sabemos, por ejemplo, qué promedio de conocimiento debe poseer un niño a los 8 años de edad, o un adolescente a los 16, etc. recuérdese los tests de Binet y la tabla de normas para las edades de 3 hasta 15 años. Naturalmente las normas de un tests operan en el país o lugar en que se han hecho la experiencia.

El proceso mediante el cual un test ofrece su manual de normas se llama estandarización, en castellano normalización.

El test debe reunir varias cualidades: 1. objetividad. 2. amplitud, 3. valides, 4. confiabilidad.

Objetividad: Decimos que un test es objetivo cuando queda marginada totalmente la opinión personal en la calificación de las respuestas. El hecho esencial de que al calificar las respuestas de los problemas constitutivos del test nada tiene que hacer juicio personal, implica precisa y exactamente que sólo da lugar a una respuesta. Un ejemplo elemental suplicará mucha explicación: si en un test de matemáticas aparece el problema de mecánica operatorio, 8×6 , la respuesta es 48; es otra: $9 \text{ elevado a la } 2 = 81$, cualesquiera examinadores del mundo podrán calificar estas operaciones y nada tendrá que hacer el juicio o criterio.

Amplitud: Cualidad de un test que consiste en reunir todos los aspectos o áreas representativas de un sector del conocimiento que pretende mediar. La falta de amplitud de un test perjudica al estudiante que lo resuelve porque no puede demostrar su habilidad integral, ya que del contenido de la disciplina sólo se ha redactado algunas cuestiones.

Validez: Cualidad inexcusable de un test que consiste en medir real y efectivamente lo que se ha propuesto medir. De manera que un test pretende medir la disciplina matemática será válido si efectivamente las diversas áreas de mecánica operatoria, lectura y aritmético que la integran, están representadas por cuestiones o problemas significativos de cada una de ellas.

2.13.2 Instrumentos de observación directa

Los instrumentos de observación directa constituyen una forma diferente de evaluar características formativas en el campo de las habilidades, destrezas, actitudes, sentimientos y expectativas.

En los institutos experimentales se le da importancia fundamental a las áreas prácticas en donde las evaluaciones a través de pruebas objetivas no tienen cabida. Los instrumentos de observación directa a utilizarse son las listas de cotejo, las escalas de calificación o escalas de rango y las fichas anecdóticas.

2.13.3 ¿Qué es una lista de Cotejo?

Es un instrumento de evaluación que permite identificar comportamientos con respecto a actitudes, habilidades y contenidos de asignatura específicas.

Se le conoce también como lista de verificación, prueba de ejecución, lista de control, etc. La lista de cotejo está diseñada para determinar si una característica se presenta o no, es realizada o no. La lista de cotejo puede servir para evaluaciones individuales o grupales.

¿Cómo se elabora una lista de Cotejo? Para construir una lista de cotejo deben tomarse en cuenta los siguientes aspectos:

1. Elaborar un listado de características importantes (indicadores) relacionadas con las habilidades, actitudes que se desea evaluar.
2. Los indicadores o características seleccionados deben ser redactados como afirmaciones.
3. Cada indicador debe referirse a un solo aspecto a medir.
4. Redactar los indicadores en forma concreta (emplear términos vagos) o aspectos no observables directamente.
5. La redacción de los indicadores debe permitir que sean respondidos con un sí o un no (en forma dicotómica).
6. El número de indicadores seleccionados depende de la conducta a medir pero no deben ser excesivos. Para fines de aplicación en el aula se sugiere un máximo de 10 indicadores.

7. Los indicadores deben enumerarse según el orden o secuencia de las actividades a observar.
8. Los indicadores deben proporcionar la información necesaria. (No deben presentar enunciados solo porque puede ser interesante ver como responden los y las estudiantes).
9. Redactar los indicadores en lenguaje sencillo, entendible (no emplear lenguaje técnico).
10. Debe estar relacionados directamente con lo que se mide.
11. Colocar los indicadores en una tabla que contenga tres columnas, una para anotar la presencia del indicador, otra para anotar la ausencia del indicador y una última para anotar observaciones acerca de la forma en que se presentó o no el indicador, el tiempo, etc.
12. La lista de cotejo se puede utilizar tomando en cuenta los indicadores en forma individual y contar presencias o ausencias. Luego analizar cuál indicador está presente y en qué medida.
13. Se puede analizar contando el número de presencias y dividirla entre el número de indicadores y el resultado multiplicarlo por cien. Esto dará una media del porcentaje de indicadores presentes.

Ventajas

- Permite recopilar información rápida y fácilmente
- Permite registrar la actuación del o la estudiante para compararlo a través del tiempo.
- Permite centrarse en el comportamiento que se desea observar.

Desventajas

- No permite registrar comportamientos parciales o diferentes matices por presentar sólo dos opciones.

2.13.4 ¿Qué es una escala de rango?

Llamada también escala de tipo LIKERT, es un listado de indicadores que miden una característica deseada. El intervalo de la escala va desde la ausencia absoluta de indicador, hasta la presencia total del mismo en sus diferentes matices. Esta escala puede tener entre 4 y 7 categorías y los indicadores necesarios.

¿Cómo se construye una escala de rango?

Para construir una escala de rango deben tomarse en cuenta los elementos vistos para la lista de cotejo, además de:

- Seleccionar el tipo de escala con las categorías adecuadas al tipo de característica que se va a medir.
- Incluir las instrucciones adecuadas para llenar el instrumento.

Ventajas

- ♦ Permite una forma común de comparación entre estudiantes.
- ♦ Permite observar comportamientos específicos y bien definidos.

Desventajas

- ♦ Se eliminan los detalles de la observación.
- ♦ Se tiende a incluir comportamientos que no se pueden observar directamente o ambiguos.

2.13.5 La escala de clasificación

La escala de clasificación está comprendida en el método de registro de observación del estudiante.

Cosiste estrictamente en juicios emitidos por los educadores sobre características o rasgos de conducta observados en el alumno.

Indudablemente, las escalas constituyen los mejores juicios que pueden externar los maestros sobre rasgos de conducta de los estudiantes, a falta de medios más refinados de apreciación.

Las escalas de clasificación se usan mucho en los grandes centros industriales y de negocios para selección de empleados. El gobierno de los Estados Unidos, por ejemplo, utiliza escalar de clasificación para promover al personal del servicio civil y militar.

Donde quiera se han establecido sistemas formales para evaluar el grado de competencia de los maestros, las escalas de clasificación juegan frecuentemente un gran papel. Desgraciadamente en Guatemala, a diferencia de lo que ocurre en países de mayor desarrollo educativo, no se tiene experiencia de esta técnica; pues apenas empieza a conocerse.

Para construir una escala lo primero que debemos establecer es: ¿Qué características vamos a determinar en la escala? O bien, ¿qué características se incluyen comúnmente en las escalas que se llevan en ciertas escuelas? ¿Cómo se identifican estas características?

Para elaborar una escala de clasificación debemos tomar en consideración el medio en que nos movemos y las condiciones locales.

La característica debe definirse claramente. Antes de emitir un juicio sobre determinado rasgo de conducta del estudiante, sujeto de nuestra observación, los maestros deben ponerse de acuerdo sobre el alcance o radio de acción de la característica por evaluarse. Veamos por ejemplo el rasgo: cooperación. A un maestro le pareció que la docilidad de un alumno en el aula implicaba ser cooperativo, demostrar cooperación, a otro le despertaba la idea de habilidad de trabajar con éxito en el seno de sus compañeros, a otro más le parecía cooperación las dos cualidades anotadas anteriormente a las que le agregaba otra más.

Negativo entonces que, aun cuando todos los maestros tienen bajo su observación el referido rasgo, cada uno lo defina en diferente forma. De manera que al confeccionar una escala de clasificación, deben los maestros discutir ampliamente el alcance de cada característica para que, lo acordado en una deliberación, sirva de pauta en la evaluación atinada de un rasgo de conducta.

La característica debe observarse con facilidad. Lejos de nuestros propósitos sería ponernos a apreciar una o más características que resulte imposible de observarlas. Todo lo contrario, vamos a observar aquellos rasgos de conducta que están a nuestro alcance, es decir, que se muestran durante el curso normal del año.

Naturalmente que muchos aspectos de la conducta de los estudiantes quedan al margen de nuestra posibilidad de observación por ejemplo, si tratamos con adolescentes, ¿cómo determinar su adaptación sexual, sus reacciones personales fuera de la escuela?, etc. Pero las características que aparezcan en una escala de clasificación deben ser fáciles y rápidamente observables en la dinámica del trabajo escolar.

De todos modos, cuando marquemos la característica en la escala, que a nuestro juicio, la posee el alumno, estaremos totalmente convencidos de ellos. Si el maestro no ha tenido la oportunidad suficiente de observar la conducta del estudiante en una o más de sus características, mejor será que se abstenga de expresar criterio.

Por esta razón la mayoría de buenas escalas de clasificación poseen instrucciones que contienen una frase similar a ésta: Si el maestro no tiene base para emitir juicio en alguno de los rasgos, por favor no lo marque. Todas las escalas de clasificación deben tener tales instrucciones.

Debe definirse los grados de la característica. Al desarrollar y aplicar escalas de clasificación se han empleado varios métodos con regular éxito. Uno de los mejores métodos define diversos grados de una característica particular.

2.13.6 Fichas anecdóticas

Sirve para registrar los hechos cotidianos –que son los que dan mayor información sobre las actitudes de los estudiantes.

¿Cómo se elaboran?

Algunas recomendaciones para elaborar los anecdotarios son las siguientes:

- ♦ Conviene hacer varias observaciones. Una anécdota aislada tiene poco valor.
- ♦ Buscar modelos de conducta o sea conductas que se repiten
- ♦ Hacer la interpretación hasta que se tengan varias anécdotas.
- ♦ Si quiere hacer una anecdotario de todos y todas sus estudiantes no trate de escribir una anécdota diaria de cada uno de los. Escriba algunas anécdotas todos los días.
- ♦ Puede ordenarlas por estudiante (alfabéticamente), por actitud (hacia los pájaros, violencia, actitud hacia la lectura, etc.) u otro según necesidad.
- ♦ Cada anécdota debe escribirse en una ficha.

Ventajas:

- Sirve para recoger hechos sobresalientes en el campo de las aptitudes y actitudes, intereses, etc.
- Da una historia de vida de la persona en el establecimiento educativo.

Desventajas:

- Haya que estar muy pendiente de las actitudes o intereses de todos los estudiantes en todo momento para poder registrarlos.

CAPÍTULO TERCERO

MARCO METODOLÓGICO

3.1 OBJETIVOS

Los objetivos a alcanzar en la investigación, fueron los siguientes:

A. GENERAL

Determinar la correspondencia entre los Acuerdos: Acuerdo Ministerial No. 994 y el Reglamento de Evaluación del aprendizaje de los Institutos experimentales, Acuerdo No. 437).

B. ESPECÍFICOS

1. Determinar las vinculaciones existentes entre el Acuerdo Ministerial No. 994 de funcionamiento y el Acuerdo No. 437 de evaluación; Reglamentos de los Institutos Experimentales, en su estructura y contenido.
2. Identificar las contradicciones existentes entre el Acuerdo Ministerial No. 994 y el Acuerdo No. 437; de los Institutos Experimentales.
3. Verificar y explicar las limitaciones fundamentales del Acuerdo No. 994 en su carácter actualizado, para responder demandas en materia de aprendizaje y promoción.
4. Proponer alternativas de solución para superar las contradicciones existentes.

3.2 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA VARIABLE

Por correspondencia existente entre el Acuerdo Marco y el Reglamento de Evaluación de los Institutos Experimentales se entiende la vinculación interna y sin contradicciones específicas que inciden en el avance de los procesos evaluativos de los estudiantes del Ciclo de Educación Básica, sujetos de promoción.

3.3 MANEJO OPERACIONAL DE LA VARIABLE

VARIABLE	INDICADORES	INDICES	MEDIDA
Correspondencia entre el Acuerdo Ministerial No. 994 y el Acuerdo No. 437.	Vinculaciones interespecíficas	Naturaleza Características	P. 4, 10, (Est.) P. 1, 2, 3, 4, 5, 6, (Prof)
	Contradicciones internas	De contenido De forma	P. 6, (Est.) P. 7 (Prof) P. 2, 8 (Dtores) P. 4, 5, 6, (P Fam.)
	Limitaciones existentes	De estructura De contenido De forma	P. 11 (Est.) P. 3, 4, 5, (Dtores.)
	Naturaleza del curriculum	Características, áreas, módulos, guías, insumos curriculares	P. 3, 5, 7, (Est.) P. 8, 10, (Prof.) P. 1, (P. fam.)
	Naturaleza de la evaluación	Principios Clases, normas Modalidades	P. 9 (Est.) P. 9, (Prof) P. 6, 7, (Dtores.) P. 2 (P. fam.)
	Característica del Acuerdo No. 994	Prescripciones Avances Correspondencia	P. 1, 2, 8, (Est.) P. 1, 2, 3, 4, 5, 6, (Prof) P. 1, (Dtores. P. 3, (P. fam.)
	Características del Acuerdo No. 437	Prescripciones Avances Correspondencia Escalas de medición	P. 1, 2, 8, (Est.) P. 1, 2, 3, 4, 5, 6, (Prof.) P. 3 (P. fam.)

3.4 POBLACIÓN

La población a tomar en cuenta fue 45 directores, 72 profesores y 170 padres de familia, a quienes se les aplicó censo.

Se encuestó a 72 profesores (censo)
 Se entrevistó a 45 directores y 170 padres de familia (censo)

En cuanto a estudiantes, la población universo fue de 700 en el tercer grado del Ciclo de Educación Básica en siete establecimientos de la ciudad capital. Según el cuadro que sigue:

No.	ESTABLECIMIENTO	FRECUENCIA
1.	INEBE Gómez Carrillo, Zona 6	90
2.	INEBE Martínez Durán, zona 12	110
3.	INEBE Federico Mora, zona 7	98
4.	INEBE Simón Bolívar Zona 19	102
5.	INEBE Lo de Coy (J. V.) Mixco	90
6.	INEBE Matos Pacheco, zona 5	110
7.	INEBE PEMEM, Zona 1	100
	TOTAL	700

3.5 MUESTRA

La muestra se seleccionó de siete establecimientos educativos oficiales del departamento de Guatemala. Para el cálculo de la muestra representativa se utilizó el muestreo simple aleatorio.

$$\text{Formula: } n = \frac{N}{N(d)^2 + 1}$$

Donde. N = valor de la población conocida.
 n = valor de la muestra representativa que se quiere conocer.
 d = Grado de error.

$$n = \frac{700}{700(0.10)^2 + 1}$$

PROCEDIMIENTO:
 $0.10 \times 0.10 = 0.01$
 $0.01 \times 700 = 7$
 $7/2 = 3.5$
 $3.5 + 1 = 4.5$

$$n = \frac{700}{4.5} = 155.5 \text{ a lo que:}$$

$N = 700$ (población)
 $n = 155.5$ (tamaño de la muestra)
 $d = .10$ (grado de error)

El tamaño de la muestra es de 155.5 estudiantes, aproximado da un total de 156 que es la muestra que se tomó en la investigación, en cuanto a estudiantes.

3.6 INSTRUMENTOS

Los instrumentos de encuesta fueron aplicados a estudiantes y profesores de los institutos arriba mencionados. Las preguntas versaron sobre los procesos de evaluación institucional, evaluación del aprendizaje, normas de evaluación, contenidos de los acuerdos 994 y 347, metodologías y estrategias de enfrentamiento en las áreas ocupacionales.

Los instrumentos de encuesta aplicados a los profesores versaron sobre las áreas ocupacionales, las formas de evaluación, los tipos de instrumentos que se utilizan para medir o evaluar el avance de los procesos.

Las entrevistas aplicadas fueron para padres de familia y autoridades educativas es decir: supervisores educativos.

3.7 ESTUDIO PILOTO

Para evaluar los niveles de confiabilidad de los instrumentos de encuesta se validaron los mismos en el Instituto Experimental, Jornada Vespertina, ubicado en la Aldea Lo de Coy Mixco, Km. 17.5 Carretera Roosevelt.

3.8 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El análisis estadístico se realizó a través de tablas de doble entrada, de frecuencias y porcentajes y sus respectivas interpretaciones.

Recolección de Datos

Se obtuvieron los datos a través de encuestas y entrevistas que se aplicaron a estudiantes y profesores, y de entrevistas a directores y padres de familia.

Tabulación de Datos:

Después de recabar la información, se tabularon las encuestas y entrevistas, calificadas para la validez de la investigación.

Presentación de Datos:

Para realizar el análisis e interpretación de datos, se utilizaron tablas de doble entrada.

Análisis de Datos:

Este análisis se realizó previo a la presentación de los datos.

3.9 RECURSOS

Los recursos utilizados fueron los siguientes:

-Físicos

Papel, lápices, lapiceros, hojas, tinta,
Máquina de escribir, computadora, escáner

-Humanos

Personas recurso de instituciones
Asesor
Investigador
Profesores, estudiantes, directores, padres de familia e informantes.

-Financieros

Partida para documentación bibliográfica, documentos didácticos, materiales diversos, útiles de oficina.

CAPITULO IV

4.1 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de encuesta a estudiantes.

PREGUNTA No. 1

INDICADOR: Nivel de conocimiento

¿Conoce usted el reglamento de evaluación?

No.	Aspectos	F	%
1.	NO	102	65
2.	SI	54	35
	TOTAL	156	100

INTERPRETACIÓN

La mayor parte de la población estudiantil no conoce el reglamento de evaluación.

PREGUNTA No. 2

INDICADOR: Niveles de conocimiento

¿A que se debe el desconocimiento del reglamento?

No.	Aspecto	F	%
1.	Porque no lo dan a conocer	98	63
2.	Porque no es entendible	45	29
3.	Las dos opciones son verdaderas	13	8
	TOTAL	156	100

INTERPRETACIÓN

La mayoría de estudiantes expresa que el desconocimiento se debe a que las autoridades no los dan a conocer, sin embargo hay un sector que señala la poca comprensión que tienen los normativos de evaluación.

PREGUNTA No. 3

INDICADOR: Sistemas de evaluación.

¿Qué situaciones de evaluación observa en la institución?

No.	Aspecto	F	%
1.	El director y los profesores imponen los normativos.	127	81
2.	Hay discusión de los normativos de evaluación	29	19
	TOTAL	156	100

INTERPRETACIÓN

No existe, según se observa, una cultura de evaluación, en cuanto a la crítica de los acuerdos y normas de evaluación. Esto hace que las normas se impongan a los estudiantes.

PREGUNTA No. 4

INDICADOR. Sistema curricular

¿Qué circunstancias ha observado en el sistema de evaluación de la institución?

No.	Aspecto	F	%
1.	Los profesores se apegan mucho al contenido.	76	49
2.	Los profesores no admiten cambios en su forma de evaluar.	63	40
3.	Los profesores admiten cambios en su forma de evaluar.	17	11
	TOTAL	156	100

INTERPRETACIÓN

Los profesores no admiten cambios en su forma de evaluar. Las formas se restringen, según se observa, en la evaluación de contenidos, sin dar paso a otras formas de evaluación, como lo es la evaluación formativa..

PREGUNTA No. 5

INDICADOR: Evaluación del aprendizaje.

¿Cuál es la situación existente en el trabajo del aula y del taller?

No.	Aspectos	F	%
1.	Los profesores aplican el normativo de evaluación.	135	87
2.	Los profesores hacen algunos cambios.	21	13
	TOTAL	156	100

INTERPRETACIÓN

La situación evaluativa existente en el establecimiento se enmarca en la tradición, heredada de hace muchos años. Los profesores, según esta información, respetan los normativos impuestos por las autoridades, sin mover alguna modificación para mejorar condiciones de logro. .

PREGUNTA No. 6

INDICADOR: Procesos de retroalimentación.

¿Cómo se resuelve el problema de la población en la institución?

No.	Aspectos	F	%
1.	A través de trabajos remediales y procesos de recuperación-.	124	79
2.	No hay procesos permanentes remediales; ni procesos de recuperación	32	21
	TOTAL	156	100

INTERPRETACIÓN

Los procesos remediales no son permanentes en los establecimientos. Esto repercute en altos índices de reprobación en cada grado o ciclo de la escolaridad en el Ciclo de Educación Básica con carácter experimental.

PREGUNTA No. 7

INDICADOR. Cultura de evaluación.

¿Qué cambios se deben realizar en materia de evaluación?

No.	Aspectos	F	%
1.	Que los profesores se actualicen en materia de evaluación	31	20
2.	Que las autoridades formen a los profesores en la materia.	125	80
	TOTAL	156	100

INTERPRETACIÓN

Uno de los cambios que proponen los estudiantes es que se realicen campañas permanentes de capacitación y formación de los profesores en materia de evaluación. No se trata de que los profesores busquen sus propias vías de actualización, sino que las autoridades se comprometan en formarlos en esta materia.

PREGUNTA No. 8

INDICADOR: Evaluación institucional.

¿Qué cambios deben efectuarse en cuanto a la evaluación de la institución?

No.	Aspectos	F	%
1.	Cambiar la estructura y el contenido de los normativos.	78	
2.	Cambiar las actitudes de los profesores.	68	
	TOTALES	156	

INTERPRETACIÓN

Los estudiantes opinan que se deben capacitar a los profesores, pero que, para ello, se deben cambiar muchas actitudes de los profesores en cuanto a los procesos de evaluación. Posiblemente las capacitaciones sean importantes, pero son también importantes los cambios de actitud.

PREGUNTA No. 9

INDICADOR: Instrumentos de evaluación.

¿Qué cambios deben realizarse en cuanto a los instrumentos de evaluación?

No.	Aspectos	F	%
1.	Mejorar las pruebas de evaluación en cuanto a su carácter integrador (conocimiento, habilidades, destrezas y actitudes).	107	69
2.	Las pruebas están bien como están.	49	31
	TOTAL	156	100

INTERPRETACIÓN

Las pruebas de evaluación según se observa, deben tener un carácter integrador, es decir, deben evaluarse los contenidos fundamentales, las habilidades, las destrezas y actitudes deseables, para la consecución de un efectivo aprendizaje.

PREGUNTA No. 10

INDICADOR: Instrumentos de evaluación.

¿Qué cambios se deben realizar en cuanto a los instrumentos de evaluación?

No.	Aspectos	F	%
1.	Mejorar el diseño de los instrumentos, evaluando conocimientos prácticos, útiles y necesarios.	117	75
2.	El diseño de los instrumentos está bien.	39	25
3.	TOTAL	156	100

INTEPRETACIÓN

Los estudiantes solicitan que los instrumentos con los que los evalúan se dirijan a explorar conocimientos prácticos, útiles y necesarios que redunden en el desarrollo de otras estructuras integrales y no sólo conocimientos de textos y documentos.

PREGUNTA No. 11

INDICADOR: Evaluación del aprendizaje.

¿Qué cambios deben efectuarse en la evaluación del aprendizaje?

No.	Aspectos	F	%
1.	Diseñar instrumentos que midan contenidos.	41	26
2.	Diseñar instrumentos en donde hayan contenidos, habilidades, destrezas y actitudes.	115	74
	TOTAL	156	100

INTERPRETACIÓN

Los instrumentos de evaluación, según expresión de los estudiantes, deben orientarse a evaluar aspectos formativos en el campo de las habilidades y destrezas, mediante instrumentos de observación directa.

4.2 RESULTADOS OBTENIDOS DEL INSTRUMENTO DE ENCUESTA APLICADO A PROFESORES.

PREGUNTA No. 1

INDICADOR: Carácter de actualidad.

¿Según su efectividad, como es el Acuerdo Ministerial No. 994?

No.	Aspectos	F	%
1.	Actualizado	11	15
2.	Medianamente actualizado.	12	17
3.	Desactualizado.	49	68
	TOTAL	72	100

INTERPRETACIÓN

Los profesores indican que no responde a las expectativas de una evaluación acorde con las necesidades e intereses formativos de los estudiantes.

PREGUNTA No. 2

INDICADOR: Criterio eficiencia.

¿Según sus resultados, cómo es el Acuerdo Ministerial 994?

No.	Aspectos	F	%
1.	Efectivo.	12	17
2.	Medianamente efectivo.	48	66
3.	Ineficiente.	12	17
	TOTAL	72	100

INTERPRETACIÓN

El acuerdo no sale de la medianía en cuanto a la eficiencia, se trata de un documento que no reúne los resultados esperados, desde el punto de vista de la evaluación y la movilización de los estudiantes de un grado a otro, o de un ciclo a otro

PREGUNTA No. 3

INDICADOR: Criterio de operatividad.

¿Cómo es el Acuerdo Ministerial 994, de acuerdo a su operatividad?

No.	Aspectos	F	%
1.	Funcional	22	31
2.	Medianamente funcional	36	50
3.	Infuncional	14	19
	TOTAL	72	100

INTERPRETACIÓN

La operatividad del Acuerdo No. 994 es mediana, en tanto se dirige a resolver problemas exigidos por las autoridades traducidos éstos en registros y aspectos de disciplina como la puntualidad y comportamientos de responsabilidad.

PREGUNTA No. 4

INDICADOR: Criterio de correspondencia.

¿Cuál es la relación entre el Acuerdo Ministerial 997 y el acuerdo 437?

No.	Aspectos	F	%
1.	Correspondiente	13	18
2.	Medianamente correspondiente	13	18
3.	No correspondiente	46	64
	TOTAL	72	100

INTERPRETACIÓN.

La correspondencia entre el Acuerdo Ministerial 997 y el 437 (Reglamento interno) es nula, no sólo en estructura, sino en contenido.

PREGUNTA No. 5

INDICADOR: Criterio de correspondencia.

¿A qué se debe la no correspondencia, en caso negativo?

No.	Aspectos	F	%
1.	El acuerdo 994 sólo norma aspectos de disciplina, pero no aspectos de calidad de los procesos.	22	31
2.	El acuerdo 437 norma aspectos de calidad interna de la evaluación y su enfoque es integrador.	39	54
3.	No hay problemas de correspondencia.	11	15
	TOTAL	72	100

INTERPRETACIÓN

La no correspondencia estriba en el problema de la validez, es decir, en evaluar los aspectos internos, como la calidad de los aprendizajes, y el carácter integral de los procesos académicos (teórico-práctico).

PREGUNTA No. 6

INDICADOR: Enfoque educativo.

¿En cuanto al enfoque cuál es la diferencia entre los dos acuerdos?

No.	Aspectos	F	%
1.	El enfoque del acuerdo 994 gira en torno a las normas de promoción.	14	19
2.	El enfoque No. 4374 se contradice con esas normas y se dirige a la evaluación del aprendizaje formativo.	49	68
3.	Los dos enfoques están mal estructurados.	9	13
	TOTAL	72	100

INTERPRETACIÓN

Los enfoques son totalmente distintos, mientras el acuerdo 994 enfatiza la norma y la promoción, el acuerdo No. 437 hace énfasis en los aprendizajes y en el carácter formativo-sumativo de éstos.

PREGUNTA No. 7

INDICADOR: Evaluación institucional.

¿Qué cambios deben hacerse en los acuerdos?

No.	Aspectos	F	%
1.	Reestructurarse en función de la promoción.	11	15
2.	Reestructurarse en función de su actualización en la promoción.	12	17
3.	Reestructurarse en función de superar la deserción el ausentismo y la promoción.	49	68
	TOTAL	72	100

INTERPRETACIÓN

La opinión mayoritaria de los docentes se sitúa en la necesidad de reestructura los acuerdos para superar problemas internos como la deserción, el ausentismo y la baja promoción. El problema surge por la preeminencia de un acuerdo sobre el otro, sobre todo cuando uno contradice al otro.

PREGUNTA No. 8

INDICADOR: Evaluación institucional

¿Qué aspectos de la organización deben buscar los acuerdos?

No.	Aspectos	F	%
1.	Normar el desempeño profesional de las autoridades.	16	22
2.	Normar el desempeño profesional de los docentes en cuanto a la evaluación.	19	26
3.	Los dos aspectos son importantes	37	52
	TOTAL	72	100

INTERPRETACIÓN

Los profesores señalan que en vías de mejorar la organización y la evaluación institucional, se debe mejorar el desempeño profesional, tanto de las autoridades administrativas del sector educativo y el desempeño profesional de los profesores.

PREGUNTA No. 9

INDICADOR: Evaluación del aprendizaje.

¿Qué aspectos de la evaluación del aprendizaje deben mejorarse?

No.	Aspectos	F	%
1.	El diseño de las pruebas objetivas de aprendizaje.	12	17
2.	El diseño de pruebas de ejecución para las áreas prácticas.	17	25
3.	El diseño conjunto de las pruebas objetivas y de ejecución.	43	58
	TOTAL	72	100

INTERPRETACIÓN

Según los profesores, se debe mejorar no sólo las pruebas objetivas, sino las pruebas de ejecución. Las pruebas objetivas que miden conocimientos fundamentales y las pruebas de ejecución que exploran los aspectos instrumentales de las destrezas, las habilidades y actitudes (aspecto psicomotor y actitudinal)

PREGUNTA No. 10

INDICADOR: Evaluación del aprendizaje.

¿Qué componentes de la evaluación del aprendizaje deben mejorarse en los acuerdos 994 y 437?

No.	Aspectos	F	%
1.	Los contenidos que se miden deben actualizarse.	35	49
2.	Incorporar en los instrumentos de evaluación habilidades, destrezas y actitudes de trabajo.	37	51
	TOTAL	72	100

INTERPRETACIÓN

Hay una idea conjunta de los profesores en cuanto a que los acuerdos deben compatibilizarse en actualizar procesos de conocimiento e integrar estructuras formativas en el desarrollo y compartimientos aceptables, como hábitos de trabajo.

PREGUNTA No. 11

INDICADOR: Proyección comunitaria de los acuerdos.

¿Hacia dónde deben enfocarse los acuerdos?

No.	Aspectos	F	%
1.	A mejoramiento en las capacidades del estudiante.	34	47
2.	A la solución de los problemas reales de la comunidad.	38	53
	TOTAL	72	100

INTERPRETACIÓN

Los profesores argumentan que las capacidades de los estudiantes no están excluidas de la capacidad de resolver problemas reales. No sólo se trata de capacitar al interno de los establecimientos, sino que sirva para aplicar el conocimiento al servicio de la gente.

4.3 RESULTADO DE LA ENTREVISTA APLICADA A DIRECTORES DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS EXPERIMENTALES.

PREGUNTA No. 1

Pregunta	Respuesta constante
¿Qué opinión le merece el Acuerdo No. 994?	Es un normativo caduco y desactualizado por ejemplo, en el régimen académico, porque ya no responde a las necesidades de evaluación global, la evaluación de los talleres es un ejemplo de ello. La evaluación permanente no se da porque es trimestral o semestral, dejando orillada la evaluación continua.

PREGUNTA No. 2

Pregunta	Respuesta constante
¿Qué opinión tiene usted del Reglamento No. 437	Es un instrumento más actualizado; es sistemático y continuo, porque determina el logro de los objetivos y procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Además ya integra otras modalidades, como es evaluación continua, la autoevaluación y la coevaluación, lo cual es una innovación poderosa para darle participación al estudiante en su formación individual y social. El acuerdo está acorde con las nuevas expectativas, porque ya contempla la evaluación diagnóstica y la evaluación sumativa.

PREGUNTA No. 3

Pregunta	Respuesta constante
¿Qué limitaciones tiene el acuerdo No. 994?	<p>No se maneja el concepto de la evaluación continua. Deja la evaluación como un accidente en el proceso de verificación de los aprendizajes.</p> <p>No se maneja el concepto de la coevaluación. Deja la evaluación a manos del profesor.</p> <p>No contempla el concepto de la autoevaluación. El estudiante no reflexiona sobre sus avances y problemas.</p> <p>No se contempla el concepto de evaluación diagnóstica para verificar comportamientos de entrada.</p> <p>No tiene prevista la evaluación formativa (habilidades y destrezas). Su preocupación es la acumulación de notas.</p>

PREGUNTA No. 4

Pregunta	Respuesta constante
¿Cuáles son las discrepancias entre los acuerdos en mención de funcionamiento?	<p>En primer lugar es de funcionamiento o de operatividad. Las normas son generales para el funcionamiento de todos los experimentales de la República, pero en el momento de la aplicación específica choca con las aplicaciones de nuevas modalidades de evaluación. No permite, por ejemplo, la evaluación institucional que debería contemplarla, particularmente en la evaluación de los recursos, de los factores, de los procesos, productos y de la organización de las instituciones educativas.</p>

PREGUNTA No. 5

Pregunta	Respuesta constante
¿Qué limitaciones tiene en materia de evaluación el acuerdo 994?	En materia de evaluación no permite la incorporación de nuevas modalidades específicas de evaluación, por ejemplo la evaluación diagnóstica y formativa.

PREGUNTA No. 6

Pregunta	Respuesta constante
¿Qué limitaciones tiene en el área curricular?	<p>Las limitaciones de carácter curricular consisten en que hay cursos que deberían estar integrados en el área académica y se mantienen, hasta hoy fecha, en el área ocupacional.</p> <p>En segundo lugar, el nivel de enfoques. El Acuerdo 994 no persigue una evaluación del rendimiento basado en el desarrollo de las habilidades y destrezas. El Reglamento No. 437 rebasa la limitación.</p> <p>Se trata de evaluar todo el proceso y la totalidad de la personalidad del estudiante, es decir, el desarrollo del conocimiento, las habilidades, destrezas, actitudes, sentimientos y expectativas de los estudiantes.</p> <p>En tercer lugar el Acuerdo No. 994 no contempla la evaluación de estrategias de conocimiento, como el análisis, la síntesis, la comprensión de los diversos procesos de conocimiento.</p> <p>En cuarto lugar el Acuerdo No. 994 no expresa la necesidad de vincular el conocimiento académico con los problemas de ejecución que los alumnos tienen. Estos procesos aparecen aislados sin ninguna concatenación lógica.</p> <p>En quinto lugar, el Acuerdo No. 994 no contempla períodos de retroalimentación para mejorar condiciones de logro. Esto bloquea la posibilidad que el estudiante se movilice de un curso o de una actividad de taller a otra.</p>

	<p>En sexto lugar el Acuerdo No. 994 no permite la coevaluación y la autoevaluación, como conceptos modernos y avanzados en la evaluación, porque estas, de alguna manera tocan los intereses de las autoridades y el personal docente.</p> <p>En séptimo lugar el Acuerdo No. 994 no permite la evaluación docente, sabiendo que ésta es importante para mejorar los procesos académicos de los institutos experimentales. A los profesores no les gusta ser tocados en ese sentido; sienten que la autoridad se les va de las manos.</p> <p>En octavo lugar, el Acuerdo No. 994 no contempla los aspectos integrales de la evaluación; es decir, el impacto de la evaluación para desarrollar no sólo procesos de conocimiento, sino de la personalidad completa del estudiante. Razón de ello es que los estudiantes se sienten desestimados porque no les permiten desarrollar otras estructuras, como la capacidad de inventiva o la resolución de problemas.</p> <p>En noveno lugar, el Acuerdo No. 994 no contempla la evaluación de otras actividades como la participación del estudiante en acciones culturales y de proyección. Sólo se enfatiza en el conocimiento determinado en el aula y en el taller.</p> <p>En décimo lugar, el Acuerdo 994 deja por un lado con el servicio, los aspectos y la extensión de las áreas ocupacionales. No se enlaza con las necesidades de proyección a la comunidad. El proceso evaluativo sólo mide lo que el estudiante realiza al interior del aula o del taller, pero no tiene ninguna vinculación efectiva con el contexto.</p>
--	---

PREGUNTA No. 7

Pregunta	Respuesta constante
¿Cómo se puede mejorar la evaluación en el establecimiento?	<p data-bbox="821 304 1383 443">En primer lugar luchando porque el Acuerdo No. 994 se actualice y esté al tanto con los avances actuales de la evaluación y las teorías del aprendizaje.</p> <p data-bbox="821 485 1360 590">En segundo lugar que las autoridades se actualicen en materia de teoría del aprendizaje y evaluación educativa.</p> <p data-bbox="821 632 1393 810">En tercer lugar que los profesores se actualicen y cobren conciencia del papel importante que es educar a las nuevas generaciones en modelos vigentes de la Pedagogía.</p> <p data-bbox="821 852 1393 957">En cuarto lugar, que los estudiantes se preocupen por formarse, para responder a la demanda nacional de la población.</p>

4.4 RESULTADO DE LA ENTREVISTA APLICADA A PADRES DE FAMILIA

PREGUNTA NO. 1

Pregunta	Respuesta constante.
¿Cómo se ve la preparación que la institución le proporciona a sus hijos; les estará sirviendo para algo?	La preparación está adecuada. Sin embargo creo que deben enseñarle a los estudiantes aspectos que le sirvan para la vida, para que ellos resuelvan sus problemas cuando estén colocados en la realidad.

PREGUNTA No. 2

Pregunta	Respuesta constante
¿Es informado usted de lo que ocurre en el establecimiento?	A veces. Sólo se informan problemas que no tienen importancia. Cuando nos informan, es para comunicar que nuestros hijos fueron expulsados del instituto. Muchas veces no se saben las verdaderas razones del porqué fueron expulsados. Creo que las normas son muy estrictas e injustas puesto que no permiten ninguna defensa y justificación.

PREGUNTA No. 3

Pregunta	Respuesta constante
¿Su hijo ha perdido algún curso en el establecimiento?	Si. No sólo ha perdido cursos, sino grados. Esto hace que los hijos se retrasen en sus estudios o que pierdan la carrera y el estudio por completo. Creemos que las normas en cuanto a exámenes son bastante drásticas.

PREGUNTA No. 4

Pregunta	Respuesta constante
¿Qué sabe usted de las maneras de evaluar?	Las maneras de evaluar son muy severas, según cuentan nuestros hijos. A eso se agrega que no hay repasos o formas de recuperación como hay en otros establecimientos. Se necesita que los directores y profesores se pongan la mano en la conciencia y piensen en la economía de los padres y los esfuerzos de los muchachos.

PREGUNTA No. 5

Pregunta	Respuesta constante
¿Cómo se pueden resolver estos problemas?	La manera de resolver es que las autoridades tomen cartas en el asunto. Hay muchos problemas, pero el más grave es la reprobación. No sabemos por qué los muchachos reprueban tanto. Hay que platicar con los supervisores y con los directores del plantel para que ellos orienten a los profesores. No es justo que un muchacho tarde más de cinco años en el establecimiento estudiando una carrera en el Ciclo Básico.

PREGUNTA No. 6

Pregunta	Respuesta constante
¿Qué cambios cree usted que se deban realizar en el instituto?	Se debe mejorar la disciplina y la responsabilidad. Que los directores y profesores trabajen a conciencia; que formen a los muchachos, porque ellos ya son el presente de nuestro país, los que van a trabajar por el bien de todos.

CONCLUSIONES

- No existe correspondencia entre el Acuerdo No. 994 y 437 en materia de actualización, manejo de modalidades innovadoras de evaluación, clases de evaluación y nuevas instrumentaciones, para objetivizar procesos de conocimiento y aspectos formativos de la personalidad del estudiante.
- El Acuerdo No. 994 es un normativo caduco y desactualizado porque no responde a las necesidades de evaluación global. La evaluación sólo enfatiza en aspectos de carácter sumativo y acumulación de notas cuantitativas, pero deja orillada la formación integral del estudiante.
- El Acuerdo No. 437 es un instrumento más actualizado; sistemático y continuo porque norma no sólo el logro de los objetivos y procesos de la enseñanza y el aprendizaje, sino que integra modalidades, como la evaluación continua, la autoevaluación y la coevaluación. Esto es una innovación poderosa para darle participación al estudiante en su formación individual y social.
- El Acuerdo No. 994 es de validez y operatividad parcial porque las normas generales no tienen aplicación práctica en todos los Institutos Experimentales diseminados en toda la República. En el momento de la aplicación específica choca con las aplicaciones de nuevas modalidades de evaluación.
- El Acuerdo No. 994 tiene limitaciones fundamentales desde el punto de vista de la evaluación formativa, es decir, no contempla la evaluación y exploración de procesos psicomotores traducidos en habilidades y destrezas, en aspectos cualitativos como los comportamientos, actitudes y hábitos de trabajo.
- El Acuerdo No. 994 desestima la evaluación diagnóstica y la estratégica. En primer lugar porque aorilla la importancia del conocimiento previo. En segundo lugar, porque no atiende aspectos operacionales para viabilizar los procesos de evaluación.
- El Acuerdo No. 994 no contempla la evaluación institucional en vista de que su preocupación fundamental es la evaluación del rendimiento. Deja así aislado el conocimiento de la realidad global de los Institutos Experimentales, como la evaluación de los recursos, de las causas y factores, de la organización y la evaluación integral.

RECOMENDACIONES

- La correspondencia entre los Acuerdos No. 994 y 437 debe lograrse a partir de la actualización del Acuerdo No. 994 en todos los ámbitos pedagógicos y evaluativos, como evaluación institucional, estratégica sumativa, formativa, diagnóstica, de proceso y de producto.
- El Acuerdo No. 994 debe señalar las políticas nacionales de evaluación señalar las grandes líneas de desarrollo evaluativo de los Institutos Experimentales y flexibilizar su estructura a efecto de que los reglamentos a nivel interno puedan tener carácter flexible y estructurar sus normas específicas sin contradecir la forma y el contenido general.
- La correspondencia entre los Acuerdos No. 994 y 437 deberán estar establecida en el manejo de conceptos fundamentales, como la evaluación diagnóstica, la institucional y la estratégica, como factores fundamentales para el desarrollo de la dinámica interna y mejoramiento de procesos integrales de formación e información.
- Los reglamentos de evaluación de los Institutos Experimentales deben sintetizar la importancia en integrar todas las estructuras significativas que los estudiantes deben alcanzar, como la capacidad de análisis, de síntesis y de generalización, además de la capacidad de resolver creativamente los problemas de su vida.
- La correspondencia entre los acuerdos debe enfatizar la importancia de los cambios en materia curricular, la importancia de los enfoques que sirven como hilos conductores para formar la personalidad de los alumnos.
- La correspondencia entre los acuerdos debe operativamente enfocarse en el diseño de diversos instrumentos para que se pueda evaluar integralmente la personalidad del estudiante de los Institutos Experimentales.
- La correspondencia entre los acuerdos debe priorizar la necesidad de los procesos remediales o de retroalimentación para asegurar niveles de rendimiento y promoción aceptables.
- La correspondencia entre los acuerdos debe estar cimentada en una sólida formación de los estudiantes de los institutos experimentales tanto en la capacidad instrumental, como en el dominio de procesos de conocimiento.
- Los directores y profesores, las autoridades educativas locales deben ser afectados por procesos permanentes de actualización, formación y capacitación en aspectos de evaluación diagnóstica, sumarial, así como en las distintas formas de evaluación alternativa.

BIBLIOGRAFÍA

1. BARAHOMA Muñoz, Olga V. **Manual para Elaborar seminarios y Tesis de Graduación.** Impreso universitario, Guatemala, 2003.
2. CHAVEZ Zepeda, Juan José. **Modulo de Aprendizaje, como se elabora un proyecto de investigación.** Impresión y Diagramación: Mundicolor, Guatemala, 2003.
3. DE MATTOS, Luis A. **Compendio de Didáctica General.** Editorial Kapelusz. Buenos Aires, Argentina, 1974.
4. FERNÁNDEZ, M. Evaluación y cambio educativo. Morata, Madrid. Año 1986.
5. LEMUS, Luis Arturo. **Pedagogía 3 Temas Fundamentales.** Impresos Guatemala, por Serviprensa. C. A. 1996.
6. MEJIA Palomo, Edwin. **Privatización de la Educación.** Editorial Universitaria. Guatemala, C.A. 2004.
7. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Acuerdo Ministerial No. 994.** Palacio Nacional. 1985.
8. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Acuerdo Ministerial No. 437.** Palacio Nacional, 2001.
9. NÉRICI, Imedeo G. **Hacia una Didáctica General Dinámica.** Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina 1973.
10. ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN. **Revista de Directores de los PEMEM.** 1999. Guatemala.

11. ROSALES, Carlos. **Evaluar es Reflexionar sobre la Enseñanza.** Madrid, 2000.
12. ROSALES, C. **Estrategias de aprendizaje lector: su desarrollo.** II Semana do Maxisterio Lucense. Escuela Universitaria de EGB, Lugo. Año 1987.
13. STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículum. Morata, Madrid. Año. 1984.
14. UGALDE, Viquez, Jesús, **Administración institucional.** Editorial Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica, 1979.
15. UNIDAD DE DESARROLLO Y EVALUACIÓN EDUCATIVA. **Evaluación Educativa.** Ministerio de Educación.-PRONEBI- Proyecto Reforma a la Educación Básica. Documento. Año 2002.

ÁPENDICE

INSTRUMENTO DE ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES

Apreciable estudiante. Los planteamientos siguientes persiguen mejorar la evaluación del Institutos donde usted estudia. Sírvase contestar lo más apropiado del planteamiento.

1. ¿Conoce usted el reglamento de evaluación?

SI _____ NO _____

2. ¿Porqué no los conoce?

- Porque no se dan a conocer _____
- Porque no son entendibles _____
- Las dos opciones son verdades _____

3. ¿Qué circunstancias ha observado en el sistema curricular del instituto?

Los profesores se apegan mucho al contenido. _____

Los profesores no admiten cambios en su forma de trabajar _____

Los profesores admiten cambios en su forma de trabajo _____

4. ¿Qué situaciones observa en la administración del instituto?

El director sólo norma la disciplina _____

El director registra los problemas y los resuelve _____

El director no enfrenta los conflictos del instituto _____

5. ¿Cuál es la situación existente en el trabajo del aula y del taller?

Los profesores se dedican a impartir su docencia _____

Los profesores se dedican a resolver problemas _____

No resuelven los problemas de la institución y del aula _____

6. ¿Cómo se resuelve el problema de la reprobación en el instituto?

A través de exámenes de recuperación _____

A través de servicio remedial _____

No hay procesos remediables para minimizar la reprobación. _____

7. ¿Qué cambios cree usted que se deban realizar en la enseñanza y el aprendizaje del aula?

Que los profesores se actualicen en técnicas de enseñanza. _____

Que las autoridades capaciten a los profesores. _____

Que los directores se responsabilicen más por su personal. _____

8. ¿Qué cambios cree usted que deban realizarse en el campo a los reglamentos de evaluación?

Que se den a conocer desde el principio de año _____

Que se expliquen a todos los estudiantes. _____

Que se revisen periódicamente. _____

9. ¿Qué cambios cree usted que se deban hacer en relación a los instrumentos de evaluación?

Mejorar las pruebas de evaluación. _____

Mejorar los sistemas de recuperación. _____

Evaluar las áreas de trabajo. _____

10. ¿Qué cambios deben hacerse en materia de evaluación del establecimiento?

Mejorar la función del profesor para evaluar. _____

Reflexionar que la evaluación es ayuda y no reprobación. _____

Cambiar la naturaleza de las normas de evaluación. _____

11. ¿Qué cambios deben realizarse en materia de evaluación del estudiante?

Evaluar contenidos de aprendizaje. _____

Evaluar todos los dominios (habilidades y destrezas). _____

Evaluar actitudes, expectativas y necesidades del estudiante. _____

INSTRUMENTO DE ENCUESTA APLICADA A PROFESORES DE LOS INSTITUTOS EXPERIMENTALES

Respetable Profesor (a). Se le ruega contestar en relación con la correspondencia existente entre el Acuerdo No. 994 y el 437, Reglamento No. 14-91 subrayando el inciso que le parezca más apropiado.

1. El acuerdo Ministerial 994, según su actualidad es

- Actualizado
- Medianamente actualizado
- Desactualizado

2. El Acuerdo Ministerial 994, según sus resultados es

- Eficientes
- Medianamente eficientes
- Ineficientes

3. El Acuerdo Ministerial 994, según su operatividad es

- Funcional
- Medianamente funcional
- Infuncional

4. El Acuerdo Ministerial 994 en su relación con el Acuerdo 437 es

- Correspondiente
- Medianamente correspondiente
- No correspondiente

5. A qué se debe esta no correspondencia, en caso negativo.

- Desactualidad del Acuerdo 994
- Problemas de construcción del Acuerdo 437
- Los dos acuerdos están mal estructurados

6. La no correspondencia entre los acuerdos se debe a

- Problemas de enfoque
- Problemas de contenido
- Problemas de forma

7. ¿Qué cambios hay que hacer para resolver la no-correspondencia?

- Actualizar el Acuerdo 944
- Actualizar el Acuerdo 437
- Armonizar los dos acuerdos en enfoque, contenido y forma

8. ¿Qué cambios hay que efectuar en materia evaluativa.

- Reformar las normas de evaluación
- Reformar las modalidades de evaluación
- Reenfocar las normas y modalidades de evaluación.

9. ¿Qué cambios hay que efectuar en materia curricular?

- Cambiar las formas de entrega pedagógica
- Cambiar los materiales educativos
- Mejorar la formación docente.

10. ¿Qué cambios hay que hacer para evaluar las áreas ocupacionales?

- Mejorar la infraestructura
- Mejorar la entrega docente
- Reenfocar las áreas ocupacionales a campos más productivos.

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA APLICADA A DIRECTORES DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS EXPERIMENTALES.

¿Qué opinión le merece el Acuerdo No. 994?

¿Qué opinión tiene usted del Reglamento No. 437.

¿Qué limitaciones tiene el acuerdo No. 994?

¿Cuáles son las discrepancias entre los acuerdo en mención de funcionamiento.

¿Qué limitaciones tiene en materia de evaluación el acuerdo 994?

¿Qué limitaciones tiene en el área curricular?

¿Cómo se puede mejorar la evaluación en el establecimiento?

INSTUMENTO DE ENTREVISTA APLICADA A PADRES DE FAMILIA

¿Cómo se ve la preparación da sus hijos, les estará sirviendo para algo?

¿Es informado usted de lo que ocurre en el establecimiento?

¿Su hijo ha perdido algún grado en el establecimiento?

¿Qué sabe usted de las maneras de evaluar?

¿Cómo se pueden resolver estos problemas?

¿Qué cambios cree usted que se deban realizar en el instituto?