

Universidad de San Carlos de Guatemala  
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media



**LAS MEDIDAS REMEDIALES Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE  
COMPETENCIAS DEL ÁREA PSICOPEDAGÓGICA.**

**(Estudio realizado en la Escuela Intercultural de la ciudad de Mixco)**

Licda. Amable Consuelo Barrios Solano

Asesor:

Doctor Oscar Hugo López Rivas

Guatemala, noviembre 2011

**Autoridades Generales:**

Lic. Carlos Estuardo Gálvez Barrios	Rector Magnifico de la USAC
Dr. Carlos Guillermo Alvarado Cerezo	Secretario General de la USAC
Dr. Oscar Hugo López Rivas	Director de la EFPEM
Lic. Danilo López Pérez	Secretario Académico de la EFPEM

**Consejo Directivo:**

Lic. Saúl Duarte Beza	Representante de Profesores
Dr. Miguel Ángel Chacón Arroyo	Representante de Profesores
Lic. Atilano Franco Chacón	Representante de Profesionales Graduados
PEM. Brenda Marleny Mejía López	Representante de Estudiantes
Br. Juan Boanerges García Martínez	Representante de Estudiantes

**Tribunal Examinador:**

Dra. Amalia Geraldine Grajeda Bradna	Presidenta
Dr. Miguel Ángel Chacón Arroyo	Vocal
Maestra Walda Flores Luin	Secretaria

Universidad de San Carlos de Guatemala  
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media



**Las Medidas remediales y su relación con el desarrollo de competencias  
del área psicopedagógica.**

**(Estudio realizado en la Escuela Intercultural de la ciudad de Mixco)**

Tesis presentada al Consejo Directivo de la Escuela de Formación de  
Profesores de Enseñanza Media de la Universidad San Carlos de Guatemala

Licda. Amable Consuelo Barrios Solano

Previo a conferírsele el grado académico de:

Maestra en Artes en la carrera de:

Maestría Regional de Formación de Formadores de Docentes de Educación  
Primaria

Guatemala, noviembre 2011

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS  
DE GUATEMALA



ESCUELA DE FORMACION DE  
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA

"Id y Enseñad a Todos"

Guatemala, 31 de mayo de 2011.

Dr. Miguel Ángel Chacon Arroyo  
Coordinador  
Departamento de Estudios de Postgrado  
Escuela de Formación de Profesores de  
Enseñanza Media -EFPEM-

Doctor Chacón Arroyo:

Por medio de la presente me permito indicarle que, luego de haber revisado detenidamente el informe final de la investigación titulada "**Las medidas remediales y su relación con el desarrollo de competencias del área psicopedagógica (estudio realizado en la Escuela Normal Intercultural de la ciudad de Mixco)**", presentado por el estudiante **Amable Consuelo Barrios Solano**, con carné estudiantil No.100017377, de la Maestría Regional en Formación de Formadores de Docentes de Educación Primaria, el cual, a criterio del suscrito cumple con los requerimientos establecidos para la elaboración del mismo.

Sin más sobre el particular, me suscribo de usted.

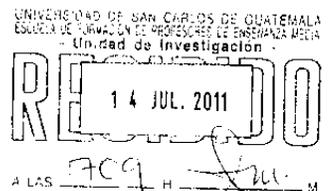
Deferentemente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"

Dr. Óscar Hugo López Rivas  
Asesor

c.c. Archivo

OHLR/akhh



Guatemala, 4 de agosto de 2011.

**Doctor**  
**Miguel Ángel Chacón Arroyo**  
**Coordinador**  
**Unidad de Investigación**

Doctor Chacón,

Por este medio informo que de conformidad con el nombramiento por la Secretaría Académica de la EFPEM, emitido para revisar el trabajo denominado: **"Las medidas remediales y su relación con el desarrollo de competencias del área Psicopedagógica"** (Estudio realizado en la Escuela Normal Intercultural de la ciudad de Mixco) de la (el) maestrante: Amable Consuelo Barrios Solano, carné número: **100017377**, de la Maestría Regional de Formación de Formadores de Docentes de Educación Primaria, he revisado y constatado que el mismo cumple con los requerimientos establecidos para el efecto; por lo que procede el seguimiento correspondiente.

Atentamente,

  
Lic. David Ortiz  
Revisor

c.c. Archivo





El infrascrito Secretario Académico de la Escuela de Formación de Profesores de enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala

### CONSIDERANDO

Que el trabajo de graduación denominado “*Las medidas remediales y su relación con el desarrollo de competencias del área psicopedagógica.*” de la estudiante *Amable Consuelo Barrios Solano*, carné No. 100017377 de la Maestría Regional de Formación de Formadores de Docentes de Educación Primaria.

Ha dictaminado favorablemente sobre el mismo, por este medio

### AUTORIZA

La impresión de la tesis indicada, debiendo para ello proceder conforme el normativo correspondiente.

Dado en la ciudad de Guatemala a los veintidós días del mes de noviembre del año dos mil once.

“ID YENSEÑAD A TODOS”

Lic. Danilo López Pérez  
Secretario Académico EFPEM



c.c. Archivo

**Dedicatoria**

A Dios	Por darme la oportunidad de estar en este mundo.
A mis Padres	Rafael Gustavo Barrios Marroquín Amable Solano Vargas de Barrios Por ser mi mayor ejemplo de vida.
A mi esposo	Gabriel Amado Celada Ralón Por su amor apoyo y comprensión.
A mis hijas	Gabriela Analucía Celada Barrios Ana Sofía Celada Barrios El mayor tesoro que me ha regalado la vida.
A mi familia	Barrio Solano y sus descendientes Celada Rallón y sus descendientes Gracias por su amor fraternal.
A la ENI y MINEDUC	Por brindarme la oportunidad de profesionalizarme.
A EFPEM Y USAC	Por seleccionar al mejor equipo de docentes para nuestra formación.
A CEEC / SICA	Por brindar apoyo y preocuparse por la profesionalización docente en Guatemala.

**ÍNDICE**

	Página
A. Introducción	1
B. Antecedentes	4
C. Planteamiento del problema	12
D. Objetivos	13
1. Objetivo general	13
2. Objetivos específicos	13
E. Justificación	13
F. Tipo de Investigación	14
G. Hipótesis	15
H. Variables	16
I. Metodología	18
1. Técnica	18
2. Instrumento	18
3. Procedimiento	18
J. Sujetos de la investigación	19
1. Población	19
2. Muestra	19
3. Tratamiento de los datos	20
K. Fundamentación Teórica	21
1. Definiciones Básicas	22
1.1. Educación	22
2. Competencias Educativas	24
3. Evaluación	27
4. La Evaluación y el aprendizaje	31
5. Medidas remediales en educación	46
6. Medidas remediales en el proceso de evaluación	48
7. Medidas remediales y el docente constructivista	50
8. La evaluación y el rendimiento escolar	52
L. Presentación de resultados	72
M. Discusión de resultados	82
N. Conclusiones	92
Ñ. Recomendaciones	93
O. Propuesta	95
P. Referencias Bibliográficas	97
Q. Anexos	100

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

<b>No. De Gráfica</b>	<b>Nombre de la Gráfica</b>	<b>No. De Página</b>
1	Adquisición de conocimientos sobre medidas remediales en evaluación.	74
1.1.	Información sobre medidas remediales.	75
2	Conocimiento en que parte del proceso educativo se aplican las medidas remediales.	76
2.1	Circunstancias en que aplican las medidas remediales.	76
3	Diagnóstico de conocimientos previos.	77
3.1.	Instrumentos para el diagnóstico	78
4	Conocimiento de bases legales de las medidas remediales	79
5	Realiza acciones con estudiantes que reprueban	79
5.1.	Medidas remediales utilizadas en estudiantes que reprueban	80
6	Medida remedial para nivelar debilidades en las estudiantes	81
7	Dedicación de tiempo extra del docente para nivelación de aprendizajes	81
8	Beneficio de la aplicación de medidas remediales	82
8.1.	¿Cuáles son los beneficios?	83
9	Consideración de las medidas remediales como ventaja o desventaja	83

## **A. Introducción**

La evaluación de los aprendizajes tiene por finalidad contribuir al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por tanto debe darse antes, durante y después de estos procesos, permitiendo la regulación de las interrelaciones, detectar las dificultades que se van presentando, averiguar las causas y actuar oportunamente sin esperar que el proceso concluya; por lo que se dice que la evaluación es por naturaleza formativa.

De la misma manera, la evaluación de los aprendizajes asume que su objeto lo constituyen los criterios e indicadores de cada área curricular, que funcionan como parámetros de referencia para determinar los progresos y dificultades de los estudiantes. Por lo tanto, la evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando a toda la comunidad educativa, desde el trabajo de los estudiantes y profesores, hasta las decisiones políticas de más alto nivel.

Bajo todos estos parámetros la evaluación, debe considerarse como un proceso muy importante dentro del quehacer educativo. La evaluación debe ser un proceso sistemático, quiere decir que no se puede realizar como una actividad aislada que se lleva a cabo en un momento concreto, de una forma esporádica, puntual e improvisada.

Actualmente el proceso real y actual de la evaluación en el sistema educativo guatemalteco es complejo, debido a que en determinado momento la evaluación solo debe cumplir con la acreditación de una nota y, en algunos de los casos, basta con llegar a la nota mínima.

Otro de los problemas actuales en el proceso de evaluación, aplicando las medidas remediales, es, que los docentes no utilizan estrategias de aprendizaje

que permitan que las estudiantes desarrollen las competencias del área psicopedagógica.

En la práctica real en la mayoría de las aulas, la evaluación todavía no tiene la importancia que debería tener, ni juega el papel de formativa que debería jugar. En la actualidad se sigue confundiendo la evaluación con la asignación de una calificación o nota, a pesar de ser esto algo denunciado y criticado a nivel teórico

Al sustituir la evaluación por la calificación, se esta obviando la importancia de la misma, porque no hay clarificación conceptual que toda calificación supone; se esta confundiendo evaluar con administrar una prueba o utilizar otro instrumento que fuera la única prueba razonable de la calificación, y con esto se da por supuesto que esta concluido el proceso evaluativo. La calificación sirve para la administración burocrática del saber, pero la realidad en muchos de los casos, no representa el saber.

Otro de los grandes problemas de la evaluación en Guatemala es que a los estudiantes les interesa únicamente pasar un examen, pero el problema es aún más latente cuando el docente determina que un examen es la única forma de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, olvidándose de las diferencias individuales, o en las formas diferentes de aprender que tiene cada estudiante. Por tal razón, el único objetivo en estos casos es aprobar el examen, controlando la parte instructiva nada más y no tener en cuenta lo que el estudiante puede hacer de acuerdo a sus posibilidades, sino lo que debe saber para el examen.

Actualmente en Guatemala, se ha implementado una variación de la evaluación: las medidas remediales. Estas están siendo aplicadas de manera arbitraria en las aulas, porque los maestros no tienen la información precisa para su aplicación.

Tanto maestros como estudiantes y padres de familia, han tomado estas medidas remediales únicamente para llegar a la nota mínima, rescatan procesos cuantas veces sea necesario hasta aprobar el curso y pasar al grado superior inmediato, sin evaluar realmente en qué momento del proceso deben hacerse, con la interpretación que se le dan actualmente a las medidas remediales. El docente

tampoco averigua si los estudiantes saben qué hacer con los contenidos que se les han planteado, por qué deben conocerlos y utilizarlos.

Los objetivos de esta investigación permiten identificar las estrategias que utiliza el docente para desarrollar las competencias del área psicopedagógica, si es que utilizan alguna estrategia de aprendizaje para permitirle a la estudiante mejorar sus aprendizajes.

Esta investigación también pretende determinar la posición que el docente tiene ante la aplicación de las medidas remediales, e indagar a las señoritas sobre la percepción que ellas tienen en relación a la aplicación de las medidas remediales.

El presente estudio se realizó en la Escuela Normal Intercultural con las alumnas de 6to. Magisterio Infantil Intercultural, docentes del área psicopedagógica y los padres de familia de las alumnas de 6to. Magisterio Infantil Intercultural

Si se dice que la evaluación es formativa y sumativa, las medidas remediales mal utilizadas no están favoreciendo este proceso, aún más, no están contribuyendo a favorecer la calidad educativa que requiere el sistema educativo guatemalteco.

## B. Antecedentes

- Fontaine. (2002). Realiza un estudio que titula “La lectura en la escuela que tenemos”. En el Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) realizada en apoyo al Ministerio de Educación Chileno, en todas las Escuelas Públicas del Nivel Primario a través de observación a escuelas, encontrando que hay carencia y escasa presencia de las medidas remediales oportunas para los alumnos con retraso lector.
- Larrondo y Figueroa (2007). Realizó un estudio que tituló “Desarrollo de habilidades básicas y lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía”. Un estudio comparativo, en la Universidad de Valparaíso. Investigación realizada en apoyo a la educación chilena en 5 universidades que forman profesionales, utilizando una muestra de 488 estudiantes al momento de su egreso, la información se recogió por medio de una entrevista a académicos vinculados con la organización del currículo, encontrando que la variación ingreso y egreso es baja, aunque se aprecian avances en el comportamiento de Lenguaje y algunas dimensiones que componen las habilidades básicas. Por otro lado, se detecta una baja vinculación de estos resultados con las acciones remediales identificadas, tanto a niveles institucionales, como personales.
- Centro de Micro Datos. (2008). Realizó un estudio que tituló: Estudio sobre causas de la deserción universitaria, en el Departamento de Economía en la Universidad de Chile, en apoyo a las unidades académicas de las universidades chilenas privadas y públicas. Por medio de encuesta WEB, dirigida a alumnos de primer año, entrevista en profundidad a directivos de asuntos estudiantiles y desertores, entrevista a directores de análisis institucional, encontrando que las universidades chilenas tienen estrategias de retención de alumnos a nivel nacional con programas de apoyo académico o cursos de nivelación y también denominados remediales, los cuales constituyen una instancia para corregir debilidades académicas de los estudiantes de primer año.
- Torres, (2008). Realizó un estudio que tituló: Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar. Estudio pionero realizado en conjunto con la CREA FAL- Frenesís. Estudio de campo en 9 países de América Latina y el Caribe. El estudio incluye 120 visitas, asistiendo a los 40 programas de alfabetización y de promoción de la lectura y la escritura en los 9 países: Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, México, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Por medio de visitas a centros de lectura, bibliotecas disponibles en las

comunidades, visitas a escuelas especialmente las cerca a los centros de aprendizaje de adulto, identificación de recursos de lectura y escritura en hogares, lugares de trabajo, plazas, parques, mercados y otros. Observación de contexto de vida de educandos y educadores, conversación y entrevista con actores locales, nacionales e internacionales. Documentación de las visitas (diario de campo, fotos, videos). Por sus características este estudio es etnográfico.

Encontrando que persisten las mentalidades sectoriales que pretenden avanzar la alfabetización desde dentro del sector educativo, sin atención ni cambios en las políticas económicas y sociales que generan y reproducen el analfabetismo, y aleadas a la pobreza. Equidad implica, no solo asegurar oportunidades remediales, sino dar continuidad a este proceso.

- Matos, (2003). Realizó un estudio que tituló: Conocimientos de las competencias generales en la Escuela. En la Universidad autónoma de Santo Domingo CURO- UASD. Investigación realizada con 46 maestros trabajadores de la Escuela Mercedes Consuelo Matos con jornada matutina, vespertina, impartiendo clases del 1ro. al 8º. Grado. El instrumento empleado para recoger la información fue una encuesta aplicada a la totalidad de maestros, la cual nos indica que el 10% de los maestros encuestados, no tiene dominio de los pilares de la educación y del conocimiento; un 38% de éstos, dice que la única competencia que demanda la sociedad, son las comunicativas y las del pensamiento y un 43% sólo utiliza como técnicas o estrategias de enseñanza las reuniones y el intercambio con los compañeros. A pesar que la mayoría de los profesores de esta escuela el 57% dicen dominar la enseñanza por competencia, se encontraron algunas deficiencias en este campo, ya que una parte de los maestros encuestados no contestaron correctamente a las preguntas realizadas.
- Sánchez y otros (2004). Realizaron un estudio que titularon. Estudios sobre iniciación profesional de jóvenes. Un estudio realizado por Biox 2005. Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Es una investigación realizada con el fin de apoyar a los alumnos que no han superado la etapa de educación secundaria obligatoria. Se utilizó una metodología cuantitativa "expost facto", mediante encuesta a través de un cuestionario. Esta investigación, en su segunda parte, utilizó una investigación cualitativa centrada en el sujeto único, mediante grupos de discusión y técnica Delphi donde los alumnos y expertos eran los protagonistas. La muestra de estudio, alumnado y profesorado de los Programas de Garantía Social de Barcelona en centros de educación secundaria obligatoria. Los resultados de esta investigación refleja que hay alumnos mayores de 16 años, que no logran superar con éxito la educación secundaria por lo que sugieren programas que faciliten, con nuevas estrategias de aprendizaje, la orientación profesional; y así culminar su formación profesional e insertarse a la vida laboral.

- Padilla, (2007). Realizó un estudio que tituló: Matrices de valoración y evaluación de competencias docentes. Un acercamiento a lo deseable y lo posible en los profesores de la escuela secundaria. UNAM. Estudio realizado durante el seminario curricular del Postgrado en Pedagogía. En una investigación bajo la conducción de Frida Díaz Barriga. Es el resultado de una serie de discusiones y construcciones de carácter conceptual y metodológico. Para evaluar el desempeño de competencias, se utilizó una matriz de valoración, también conocida como rúbrica. La población investigada son todos los docentes de escuelas secundarias que están vinculadas con la Reforma de la Educación Secundaria de México Distrito Federal. El tipos de investigación es cualitativa. Por otro lado se encontró que en el campo evaluativo, la indefinición que aún existe en materia de competencias, las dificultad y retos que el docente enfrenta ante las actuales reformas educativos, y en el ámbito de la evaluación. Se deben implementar acciones remediales y no represivas. A partir de esto la acción evaluativa del trabajo docente tendrá una función formativa.
- Quaas. (2003). Realizó un estudio que tituló ¿Inciden los métodos de enseñanza del profesor en el Desarrollo del conocimiento metacomprendivo de sus alumnos? Estudio realizado por la Universidad de Valparaiso, Chile. En 16 cursos del 8º. año básico en los centros educativos municipalizados. Villa Alemana. 5ta. Región de Chile, a una población de 720 alumnos en total. Observando los métodos de enseñanza que los docentes desarrollan en la clase de Lenguaje y Comunicación, la investigación se enmarca en el estudio de casos, realizando un análisis en profundidad de las variables. Los instrumentos empleados para recoger la información son: un cuestionario de metacomprensión lectora, registro de notas. Se utilizaron técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo. El resultado de la investigación manifiesta que los métodos utilizados por los maestros, no tienen relación alguna con los métodos que favorecen la metacomprensión lectora. Si se utilizaran métodos adecuados de metacomprensión no habría necesidad de estrategias remediales en evaluación.
- Linn. (2003). Realizó un estudio que tituló: La evaluación impulsada por estándares: Problemas técnicos y políticos en la medición del progreso de la escuela y los estudiantes. En la Universidad de California, Los Angeles. Investigación realizada en todos los estados de Estados Unidos, en apoyo al sistema de evaluación educativa basada en Standares y Medición del logro estudiantil, encontrando que al aplicar técnicas y métodos adecuados de aprendizaje y eligiendo la evaluación de desempeño, el alumno logra la competencia establecida en el Estándar, y las evaluaciones alineadas a ellas, constituyen el sistema de medición evitando las tareas remediales.

- Aparicio. (2002). Realizó una investigación que tituló: Un estudio sobre factores que obstaculizan la permanencia, logro educativo y eficiencia terminal en las áreas de matemática del Nivel superior, Facultad de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Yucatán México. Investigación realizada en apoyo a la Facultad de Matemáticas de la misma Universidad. La información fue recolectada a través de un cuestionario aplicado a todos los estudiantes de dicha facultad, ese instrumento está centrado en aspectos socioculturales, orientación vocacional, hábitos de estudio e incluso infraestructura institucional, encontrando que, a pesar de implementar diversas acciones remediales, hay factores que incurren y son causa de reprobación, rezago y deserción en el nivel superior.
- Hernández, (2005). Realizó un estudio que tituló: Evaluar para Innovar. En la Escuela Preparatoria Autónoma del Estado de México. Realizada en apoyo al Programa de Tutoría académica del Nivel Medio Superior. Se recogió la información por medio de un cuestionario a la totalidad de alumnos inscritos en la institución antes mencionada, el resultado demostró que el método tutorial es un método centrado en el estudiante, y en el cual el papel del profesor tiene actividades positivas hacia la comunidad educativa, para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Generando acciones que detecten necesidades y rescates académicos a través de asesorías disciplinarias y cursos remediales para elevar el índice de aprovechamiento de los alumnos, así como evitar el rezago y deserción escolar.
- Torres y otros, (2006). Realizaron un estudio que titularon: Eficacia del plan de estudios de telesecundaria Opinión de alumnos. En la Universidad Anáhuac México. Con efectos de evaluar la calidad educativa universitaria. Es una investigación evaluativa, descriptiva y transversal. Para identificar la percepción de los estudiantes en relación al nivel de eficacia logrado en el programa de telesecundaria. Participaron 15 estudiantes del 3er. año cuyas edades se encuentran entre 14 y 15 años, 10 son de sexo masculino y 5 son de sexo femenino. La mayoría son del Estado de Tlaxcala y 2 provienen del Estado de Veracruz, México. La información se recogió por medio de un cuestionario de likert. Los resultados demuestran que esta medida remedial, no ha logrado la eficacia total en los aprendizajes teóricos y prácticos, lo mismo se identifica en relación al desarrollo de habilidades, capacidades, actitudes y valores, por lo que se recomienda poner más énfasis en estrategias pedagógicas que permitan elevar los aprendizajes y lograr las competencias de cada curso del curriculum, para formar un ciudadano competente.

La evaluación de los aprendizajes en Guatemala, siempre ha sido una polémica en cuanto a su ejecución durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hace varios años era muy criticado. Según Gonzalez, (1980) este “proceso se realizaba a través de un tribunal evaluador”, posteriormente se realizaba de manera militarizada, con escritorios en filas, completo silencio y pobre de aquel alumno que parpadeara, porque era corregido duramente. Este proceso se ejecutaba una sola vez, la que realizaba al final del año lectivo, y el resultado de la misma era la nota de promoción.

Al pasar de los años, este proceso se ha ido transformando: se realizaban dos evaluaciones, una en junio y otra en octubre, y del promedio de ambas, se obtenía la nota de promoción.

En la actualidad el proceso de evaluación de los aprendizajes para algunos centros educativos, se realiza de forma bimestral, trimestral o semestral, dependiendo de las políticas de cada uno; lo que todavía está en proceso es el tipo de evaluación, ya que algunas instituciones educativas todavía evalúan por objetivos, y otras están iniciándose en la evaluación por competencias,. Esta ha sido una transición que deja mucho que desear, porque todavía no se está preparado para el cambio.

El proceso de evaluación guatemalteca siempre ha llevado a la confrontación a la comunidad educativa, porque esta, en términos generales, no es explicada a los docentes y participantes del proceso educativo, cada uno de los integrantes de este grupo lo define a su criterio, sin profundizar en el tema. Además porque las autoridades no se toman la molestia de informar a la comunidad educativa.

Por lo tanto, las medidas remediales en el sistema educativo nacional han ocasionando controversia entre la comunidad educativa, cuestionándose para qué son, para qué sirven, cómo se utilizan y sobre todo los beneficios en la formación académica en los estudiantes. En algunos casos la negativa a la aplicación entre docentes prevalece por el mismo desconocimiento.

Por parte los estudiantes tergiversan la información, creyendo que todos deben ser promovidos al grado superior, una vez se sometana las medidas remediales.

Las medidas remediales son recomendaciones que funcionan como reforzamiento para aquellos estudiantes que no hayan logrado los niveles esperados, de modo de apoyar a los estudiantes con herramientas reales, para alcanzar lo que es capaz de lograr.

No solo el sistema educativo guatemalteco ha pasado por esa problemática, también otros países latinoamericanos están en la lucha sobre este tema. Con el afán de favorecer este proceso, se han realizado muchos cambios, desde establecer evaluaciones de recuperación, hasta llegar a las medidas remediales, las cuales consisten en darle oportunidad al estudiante cuantas veces sea necesario para aprobar un curso y así pasar al grado superior inmediato, esta decisión a generado polémica , porque ha sido una temática no comprendida para muchos de los actores del quehacer educativo.

Las medidas remediales han sido puestas en práctica en diversos países de Latinoamérica, según informes de la OEI en el Capítulo 16: “De cara al futuro” en México en el año de 1991 se ejecutó un programa aplicándolas con el fin de abatir el rezago educativo en las instituciones educativas con índices más altos de repitencia escolar, pero los resultados de los mismos no lograron realmente su objetivo, porque en la medida que el estudiante iba avanzando en sus grados, el problema volvía a repetirse.

En un estudio realizado por la OEI, en Chile con el Programa “La lectura en la escuela que tenemos, Fontaine, (2002), dice que “los primeros en aplicar las medidas remediales fue el sistema educativo chileno, aplicando estas estrategias para mejorar los procesos de lectura en las escuelas primarias”.

La Fundación Chile Education realizó un estudio llamado “Red de experiencias innovadoras en educación y pobreza (2008), en donde “en los países de Latinoamérica desde el año de 1996 se han aplicado las medidas remediales, y la mayoría de profesores que han puesto en práctica dicha estrategia, en otros países opinan que es un retroceso en el proceso de enseñanza y aprendizaje”,

porque los estudiantes, aunque no hayan logrado las competencias con estas medidas, rescatan el curso aunque sea con la nota mínima y aprobar el grado.

La realidad, en relación a este tema, es compleja específicamente con el Acuerdo Ministerial 2692-2007 emitido por el Ministerio de Educación de Guatemala, que dictamina la implementación de las medidas remediales, que fueron puestas en práctica de manera experimental, permitiendo a quienes fueran reprobados en educación primaria y media, nivelar y rescatar procesos cuantas veces fuera necesario, hasta lograr un aprobado que les permita pasar al grado superior inmediato.

Según Decreto Ministerial No. 436-2008, su fundamentación legal en el capítulo VIII aprobación y promoción artículo 23, que literalmente señala, en su segundo párrafo: “Si en la sumatoria de evaluaciones de una unidad o bimestre, un estudiante no alcanza la nota mínima, se le asignará una actividad adicional que integre las competencias correspondientes a la misma. El resultado que obtenga en esa actividad adicional sustituirá la nota registrada con el menor puntaje”.

Similar proceso se seguirá con aquellos estudiantes que con causa justificada no hayan podido seguir el proceso de evaluación de alguna área, subárea, asignatura o su equivalente durante la unidad o bimestre.

Actualmente hay un nuevo Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes Acuerdo Ministerial No. 1171-2010, y su Manual para la aplicación del mismo, con el mismo número de Acuerdo Ministerial, en su Capítulo VI ya no habla de medidas remediales, sino de proceso de mejoramiento de los aprendizajes, en su Artículo 11 que literalmente dice: “Definición. El proceso de mejoramiento de los aprendizajes es continuo. Está constituido por las actividades de aprendizaje y evaluación que la o el docente aplica o desarrolla, con la tendencia a mejorar el nivel de logro de los aprendizajes”. Artículo 12 “Este proceso debe planificarse y realizarse inmediatamente después de cada actividad de evaluación, con base en las necesidades detectadas en cada una de las actividades de evaluación de los aprendizajes realizadas”.

Lamentablemente, con respecto al tema de medidas remediales y su aplicación en el proceso de logro de competencias, no hay estudios serios sistematizados de investigación a cerca del impacto que tiene en el proceso educativo de la aplicación de las medias remediales, más que percepciones a nivel individual y personal de los catedráticos de la entrega educativa en el aula. Estas percepciones son: a) se aplican para que los estudiantes ganen el curso, b) se aplican para que los estudiantes logren el punteo mínimo; otros opinan que este proceso solo está haciendo que la calidad educativa se derribe.

Sin embargo, el objetivo del Mineduc es que los estudiantes logren las competencias necesarias para ser promovido, a través de los estilos individuales de aprendizaje.

El tema de la evaluación educativa ha sido objeto de investigaciones desde sus inicios, lo cual constituye una fuente constante de preocupaciones y dilemas para los profesionales de la educación de cualquier ámbito o nivel educativo. Pero en las últimas décadas parece que este tema suscita interés, o una preocupación especial, considerándose un aspecto fundamental a investigar y estudiar, y del cual surgen nuevas teorías, relacionándolas con temas como: innovación educativa, calidad educativa y la misma Reforma Educativa.

Para profundizar más sobre los antecedentes del presente estudio, adjunto estudios que se han realizado en países latinoamericanos.

### **C. Planteamiento del Problema**

En los países de Latinoamérica, desde el año de 1996, se han aplicado las medidas remediales en educación luego de un proceso de evaluación, la mayoría de los profesores que han puesto en práctica esta estrategia, en otros países, opinan que es un retroceso en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En Guatemala en el año de 2008, se implementaron las medidas remediales según Acuerdo Ministerial 2692-2007; éstas fueron puestas en práctica de manera experimental, permitiendo a quienes fueran reprobados en educación primaria y media, nivelar y rescatar procesos cuantas veces fuera necesario, hasta lograr un aprobado que les permita el grado inmediato superior.

Poner en práctica el Reglamento de Evaluación en donde se prescriben las medidas remediales sin previa capacitación o manejo objetivo de la ley, ha permitido que cada maestro las utilice según criterios individualizados y no de manera consensuada. Actualmente, según el nuevo Reglamento de Evaluación, cambia el término de medidas remediales por actividad adicional.

Para observar la situación de la aplicación de las medidas remediales en educación en Guatemala, se pretende averiguar.

¿Las estrategias que utiliza el maestro para aplicar las medidas remediales en el proceso de evaluación, desarrollan las competencias en el área psicopedagógica en le Escuela Normal Intercultural de la ciudad de Mixco?

Para responder a esta interrogante se formulan preguntas secundarias básicas entre las que aparecen:

¿Cómo aplica el docente las medidas remediales?

¿En qué momento del proceso de aprendizaje se aplican las medidas remediales?

## **D. Objetivos**

### **1. Objetivo General**

Contribuir con los maestros en la aplicación de las medidas remediales en la Escuela Normal Intercultural de la Ciudad de Mixco, para que los estudiantes logren las competencias del área psicopedagógica.

#### **1.1. Objetivos Específicos**

- ✓ Identificar las estrategias que el docente utiliza como medida remedial, para que los estudiantes desarrollen las competencias del área psicopedagógica.
- ✓ Determinar la disposición que el docente tiene ante la aplicación de medidas remediales para que los estudiantes desarrollen las competencias del área psicopedagógica.
- ✓ Indagar la percepción que el estudiante y padres de familia tienen en relación a la aplicación de medidas remediales para desarrollar las competencias del área psicopedagógica.

## **E. Justificación**

Es determinante que el docente se informe de los aspectos contextuales de las medidas remediales, para favorecer los procesos educativos y así alcanzar la excelencia académica.

Esta investigación pretende sacar a la luz la carencia de información para la aplicación de las medidas remediales, y que los maestros y maestras las están aplicando en muchos casos, para alcanzar la nota mínima de 60, porque ésta ha sido una de las interpretaciones de la ley, descuidando que las alumnas alcancen las diversas competencias de su formación académica.

Es lamentable también, que las alumnas se acomoden en sus diferentes asignaturas, confiando que si no llegan a la calificación mínima, tienen derecho a medidas remediales hasta lograr aprobarlo.

Es determinante que el docente conozca el objetivo y aplicación de las medias remediales, para favorecer los procesos educativos y alcanzar la excelencia académica. Y no sólo por favorecer la promoción de las alumnas.

Los resultados de esta investigación pueden ser utilizados por el Ministerio de Educación, para verificar si las medidas remediales son efectivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, o deben modificarse siempre con el fin de favorecer la calidad educativa, según las políticas educativas que actualmente plantea el Ministerio de Educación.

Esta investigación permitió también concienciar y sensibilizar a los docentes, para que actúen con ética sobre los procesos de evaluación, ya que éste tiene diferentes momentos y tipos. Que no tomen los procesos de evaluación como uno de los requisitos más, sino que éste encuentre un lugar privilegiado en el planeamiento didáctico.

## **F. Tipo de Investigación**

El tipo de investigación que se realizó es descriptiva, cuyo objetivo consiste en conocer, las situaciones y actitudes predominantes, a través de la descripción de las diferentes actividades, objetos, procesos y personas. Esta no se limita a la recolección de datos, sino a la identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables, se recogen los datos y luego se analizan minuciosamente los resultados, a fin de obtener generalidades significativas que contribuyan al conocimiento.

La investigación descriptiva examina las características del problema elegido, selecciona técnicas para la recolección de datos, se clasifican los datos, categorías precisas, que se adecuen al propósito del estudio y permitan poner de manifiesto las semejanzas, diferencias y relaciones significativas. Este tipo de

investigación también describe, analiza e interpreta los datos obtenidos, en términos claros y precisos.

La duración del estudio y la información se tomará de fuentes primarias y secundarias.

### **G. Hipótesis**

Por el tipo de investigación no aplica la hipótesis, ya que ésta será una investigación descriptiva.

H. Variables	Definición teórica	Definición operativa	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
<b>Medidas Remediales</b>	Actividad dirigida al proceso de obtención de los conocimientos y a su aplicación creadora en la práctica social. (Dicc. Pedagógico Amei Weace)	Para efecto de este estudio se entiende como estrategias para aplicar medidas remediales toda aquella acción dirigida al proceso de desarrollar diferentes estrategias que permiten evidenciar el rendimiento del alumno en clase	Evaluación de diagnóstico. Situación actual del estudiante.  Evaluación de proceso. Actividades de fijación, actividades graduales, actividades remediales.	Entrevista semiestructurada a docentes  Entrevista semiestructurada a alumnos.  Entrevista semiestructurada a padres de familia.	Cuestionario semiestructurado  Cuestionario semiestructurado  Cuestionario semiestructurado

<b>Variable</b>	<b>Definición teórica</b>	<b>Definición operativa</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>
<b>Competencia Del área psicopedagógica</b>	Aplica los fundamentos educativos y pedagógicos en la construcción de un proceso docente que lo orienten al logro de la calidad educativa. ((C.N.B. Para la formación inicial de docentes del nivel primario.)	Para efecto de este estudio se entiende como desarrollo de competencia del área psicopedagógica, a toda aquella acción dirigida al proceso de desarrollar habilidades, destrezas y conocimiento del área psicopedagógica.	Evaluación Final.  Consolidación de aprendizajes y productos terminales observados. Desarrollo de habilidades y destrezas.	Entrevista semiestructurada dirigida a alumnos, padres de familia y maestros.	Cuestionario semiestructurado.

## **I. Metodología**

La metodología que se utilizó en la realización de la investigación, es el método inductivo-deductivo, porque permite realizar la secuencia del proceso de investigación, utilizando el pensamiento lógico para la interpretación de datos. La inducción y la deducción permiten formas diferentes de razonamiento, ambas son formas de inferencia, el tipo de investigación es descriptiva; esta metodología es muy útil para alcanzar los resultados deseados de la investigación.

### **1. Técnica**

La técnica que se utilizó para la recolección de datos fue:

- ✓ Entrevista semiestructurada dirigida a alumnas de 6to. Magisterio Infantil Intercultural de la Escuela Normal Intercultural de Mixco
- ✓ Entrevista semiestructurada dirigida a padres de familia de 6to. Magisterio Infantil Intercultural de la Escuela Normal Intercultural de Mixco
- ✓ Entrevista semiestructurada dirigida a docentes del área psicopedagógica de 6to. Magisterio Infantil Intercultural de la Escuela Normal Intercultural de Mixco.

### **2. Instrumento**

Para la aplicación de la técnica, el instrumento que se utilizó fue:

- ✓ Cuestionario semiestructurado dirigido a los mismos entes de la técnica.

### **3. Procedimientos**

- ✓ Se pidió autorización a las autoridades del establecimiento para poder realizar la investigación, y de la misma manera aplicar los instrumentos para recolectar los datos.

- ✓ Aplicación del instrumento de cuestionario a maestros de área psicopedagógica, padres de familia, alumnos de 6to. Magisterio Infantil Intercultural.
- ✓ Tabulación de los datos de manera electrónica.
- ✓ Interpretación de gráficas.
- ✓ Análisis de datos.

## J. Sujetos de la investigación

### 1. Población

- ✓ 9 Docentes que trabajan en el área psicopedagógica de la Escuela Normal Intercultural.
- ✓ 107 alumnas del grado último de la carrera de Magisterio de la Escuela Normal Intercultural de Mixco.
- ✓ 107 padres de familia, uno por alumna de 6to. Magisterio de la Escuela Normal Intercultural de Mixco.

### 2. Muestra

El muestreo fue probabilístico intencionado, por conveniencia, participaron sujetos voluntarios en ambientes naturales, y se seleccionó la muestra de la siguiente manera.

#### MUESTRA

SUJETOS	POBLACIÓN	MUESTRA	OTROS
Alumnas 6to. Magisterio Infantil	"A" 36 "B" 35 "C" 36	9 8 9	
Padres de Familia Alumnas 6to. Magisterio Infantil	107	27	

#### POBLACIÓN

SUJETOS	POBLACIÓN	MUESTRA	OTROS
Maestros del área psicopedagógica	9	-----	

### **3. Tratamiento de los datos**

Entrevista semiestructurada: el tratamiento para esta técnica: las 9 preguntas del cuestionario semiestructurado serán tabuladas, cada pregunta tendrá un número de frecuencia para lo cual se elaboró una tabla de datos no agrupados, y se aplicó la triangulación de los entes para verificar las ventajas y desventajas de la aplicación de las medidas remediales.

### **4. Cómo se hará la presentación de los resultados**

La técnica de entrevista semiestructurada con su instrumento de cuestionario, los datos recolectados de la misma, se presentan en una gráfica de barras para indicar ventajas y desventajas, debilidades y fortalezas de la aplicación de las medidas remediales.



## 1. Definiciones Básicas

### 1.1. Educación

Según el Diccionario Pedagógico Amei Waece la educación puede definirse como:

“El proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no sólo se produce a través de la palabra: está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes. El proceso de vinculación y concienciación cultural, moral y conductual”. (Dicc. Pedag. Amei Waece, 2009) Así, a través de la educación, las nuevas generaciones asimilan y aprenden los conocimientos, normas de conducta, modos de ser y formas de ver el mundo de generaciones anteriores, creando además otros nuevos.

Proceso de socialización formal de los individuos de una sociedad.

La educación se comparte entre las personas por medio de nuestras ideas, cultura, conocimientos, etcétera, respetando siempre a los demás. Ésta no siempre se da en el aula.

Para Carlos Aldana, existen tres tipos de educación: la formal, la no formal y la informal. **La educación formal** hace referencia a los ámbitos de las escuelas, institutos, universidades, módulos, mientras que la **no formal** se refiere a los cursos, academias, etcétera; **y la educación informal** es aquella que abarca la formal y no formal, pues es la educación que se adquiere a lo largo de la vida. (Aldana, C. 1990)

Según la Ley de Educación Decreto Legislativo 12-91 de Guatemala...” los niveles inicial, pre-primario, primaria y medio es la etapa de formación de los individuos en la que se desarrollan las habilidades del pensamiento y las

competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo”, así como las disposiciones y actitudes que regirán su vida. Lograr que todos los niños, las niñas y adolescentes del país tengan las mismas oportunidades de cursar y concluir con éxito la educación básica, y que logren los aprendizajes que se establecen para cada grado y nivel, son factores fundamentales para sostener el desarrollo de la nación.

En una educación básica de buena calidad, el desarrollo de las competencias básicas y el logro de los aprendizajes de los alumnos son los propósitos centrales, son las metas a las cuales los docentes, la escuela y el sistema dirigen sus esfuerzos.

Permiten valorar los procesos personales de construcción individual de conocimiento por lo que, en esta perspectiva, son poco importantes los aprendizajes basados en el procesamiento superficial de la información y aquellos orientados a la recuperación de información en el corto plazo.

Aldana denomina a la educación como el resultado de este proceso, que se materializa en la serie de habilidades, conocimientos, actitudes y valores adquiridos, produciendo cambios de carácter social, intelectual, emocional, etcétera, en la persona que, dependiendo del grado de concienciación, será para toda su vida o por un período determinado, pasando a formar parte del recuerdo en el último de los casos.(Aldana, 1990)

Según Aldana, los objetivos de la educación deben ser:

### **1.2.Objetivos de la Educación**

- Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica.
- Favorecer el proceso de maduración de los niños en lo sensorio-motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio afectivo, y los valores éticos.

- Estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente.
- Desarrollar la creatividad del individuo.
- Fortalecer la vinculación entre la institución educativa y la familia.
- Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en diferencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental. ( Aldana, C. 2007. Pp, 4-6 )

## **2. Competencias Educativas**

Según OCDE, (2003), define las competencias básicas o clave como “aquellas que contribuyen al despliegue de una vida personal exitosa, y el buen funcionamiento de la sociedad, porque son relevantes para las distintas esferas de la vida e importantes para todos los individuos.” (Programa definición de competencias. OCDE. 2003).

El foco de la definición o el sentido que se le atribuye a un determinado conocimiento, habilidad o capacidad ejecutiva, la competencia añade valor al individuo cuando se espera un valor agregado a la colectividad y a la sociedad.

También se puede decir las competencias básicas es la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, las competencias básicas son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales.

Según el Curriculum Nacional Base de Guatemala parte del concepto de competencia el cual define la competencia como “la capacidad o disposición que ha desarrollado una persona para afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y a generar nuevos conocimientos”. Se señala que se fundamenta en la interacción de tres elementos contribuyentes: el individuo, el área de conocimiento y el contexto; por lo que “ser competente, más que poseer un conocimiento, es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones”. (Curriculum Nacional Base. Guatemala 2008)

Una competencia es una aptitud para actuar de manera pertinente frente a situaciones complejas, movilizándolo los recursos para dar solución adecuado a diferentes situaciones de la vida.

Según la OCDE (2003), las competencias básicas son las siguientes: a) el dominio de la lengua materna, b) capacidad de comunicarse con otra lengua, c) competencia matemática y para la comprensión del conocimiento científico y la tecnología, d) iniciativa y espíritu innovador, e) competencia para las relaciones sociales y cívicas, f) expresión cultural en todas sus manifestaciones, g) aprender a aprender.

El Currículo Nacional Base de Guatemala, tiene como base estas competencias básicas, al revisar nuestro currículum, estamos ante un nuevo currículum, porque estamos ante una nueva manera de interpretar que es lo que hay que aprender y para que hay que aprenderlo.

El Currículo Nacional Base de Guatemala, basado en competencias base o clave asume que se trata de educar a ciudadanos y ciudadanas participativas y solidarios que sepan como actuar en un mundo globalizado y ante la diversidad cultural que nos distingue.

## **2.1. Modelo Educativo Basado en Competencias**

Desde hace varios años, a partir de los Acuerdos de Paz, surge la necesidad de realizar una Reforma Educativa por lo que se pone en marcha una transformación curricular, que permita establecer un currículum, basado en competencias, en donde no solo se han tenido que modificar planes, sino que ha visto la necesidad de transitar a un nuevo modelo educativo, como es el de competencias centrado en el aprendizaje, ya que se visualiza como el que mejor responda a las demandas de una sociedad en continuo movimiento.

El modelo educativo basado en competencias considera que todo ser humano tiene un gran potencial susceptible de ser desarrollado cuando muestra interés por aprender, por lo que se sustenta en los cinco pilares para la educación de este

milenio que propone Delors (UNESCO 1997) Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir , aprender a ser y aprender a aprender.

Según Marin, (2003) “el modelo debe fundamentarse en la teoría de la educación basado en competencias desde un enfoque holístico”. Por lo que los estudiantes deben desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes que permitan a los estudiantes insertarse adecuadamente en la estructura laboral y adaptarse a los cambios sociales.

De esta manera, las competencias se definen como un conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que se expresan mediante solución a problemas sociales, así como para generar necesidades de cambio.

Según la UACH, (2000), las competencias se clasifican en básicas, profesionales y específicas.

**Competencias Básicas:** Son las cualidades que los egresados desarrollan independientemente del programa académico del que egresen, sociocultural, solución de problemas, trabajo en equipo y liderazgo, emprendedor y comunicación.

**Competencias Profesionales:** Son la base común de la profesión o un campo de acción profesional.

**Competencias Específicas:** Son aquellas exclusivas de cada carrera, las que propician el desempeño específico en el campo de aplicación concreta de su desenvolvimiento laboral.

### **3. Evaluación**

La evaluación es uno de los principales componentes del proceso enseñanza aprendizaje. Por ser esta una práctica social, debe ser analizada desde distintos aspectos: ideológicos, sociales, pedagógicos, psicológicos y técnicos.

La evaluación tiene connotaciones sociales puesto que está asociada a la promoción, reprobación y deserción de los educandos.

Según Diaz, (1988), “generalmente la evaluación hoy es aplicada como instrumento de selección, haciendo de ella una práctica puramente clasificatoria y etiquetadora”.

No se ve como ese proceso reflexivo, riguroso sistemático de indagación sobre la realidad, de recolección y análisis de información, destinado a describir la realidad y emitir juicios de valor que sirvan de base para una retroalimentación, definición de líneas, estrategias de acción y replanteamiento de metodologías.

Se debe incorporar la evaluación como práctica cotidiana institucional no únicamente para controlar y sancionar, sino para potenciar y mejorar el desarrollo de sus miembros.

Para Diaz, (1982) “evaluar implica valorar y tomar decisiones que impactan directamente en la vida de los otros”, en tal sentido es una práctica que compromete una dimensión ética tomada en cuenta y asumida como tal. Se requiere de un proceso reflexivo que asuma una posición de análisis crítico en torno a las acciones que se realizan conjuntamente con las intenciones que se persiguen.

El sistema de evaluación de los aprendizajes tiene por finalidad contribuir a la mejora de la calidad de los procesos, de enseñanza y aprendizaje, por tanto debe darse antes, durante y después de estos procesos permitiendo la regulación de las

interrelaciones, detectar las dificultades que se van presentando, averiguar las causas y actuar oportunamente sin esperar que el proceso concluya; por tanto, es de naturaleza formativa. De la misma manera, la evaluación de los aprendizajes asume que su objeto lo constituyen los criterios e indicadores de cada área curricular, que funcionan como parámetros de referencia para determinar los progresos y dificultades de los estudiantes. Dichos criterios se constituyen en la unidad de recopilación, registro, análisis y comunicación del proceso evaluativo, dándole así su naturaleza de criterial.

La evaluación se establece de manera personalizada sobre el estudiante, en la medida que establece las valoraciones del progreso de los aprendizajes, en función a sus propios desempeños actuales y/o anteriores, y no en relación con los que evidencian o han evidenciado sus pares. Por otro lado, para Funes (2009) “permite a los estudiantes participar en su propia evaluación en la medida que progresivamente asumen la responsabilidad sobre su aprendizaje y los procesos de enseñanza por lo que se han de desplegar procedimientos de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación”.

Para Villada (2009), “todo sistema de evaluación de los aprendizajes debe ser contextualizado en la medida que deberá adecuarse a las diversas características y necesidades de los agentes pedagógicos y del medio donde se desarrolla”.

El propio proceso de evaluación debe ser evaluado, si es que se quiere garantizar la eficiencia y confiabilidad del proceso y sus resultados. La evaluación puede encerrar numerosos riesgos y deficiencias, por ello es imprescindible establecer ciertos criterios que permitan evaluar sus propósitos y estrategias. Este es el proceso de metaevaluación que permitirá tomar decisiones eficaces para mejorar el modelo, el planeamiento y la dinámica de la propia evaluación.

La evaluación para el currículo por competencias, como lo plantea el Ministerio de Educación, requiere de elementos que permitan viabilizar su comprobación y esto puede lograrse a través del trabajo con criterios de evaluación, indicadores del criterio y muestras de desempeño. Estos elementos señalan el grado de

desarrollo que el estudiante debe alcanzar como evidencia necesaria y suficiente de que el proceso educativo ,actividades de aprendizaje y de enseñanza, ha tenido el efecto esperado en los alumnos. Los lineamientos de la evaluación según González son los siguientes:

**3.1. Los criterios de evaluación** son los parámetros de referencia que funcionan como base de comparación, para situar e interpretar el desempeño del alumno con respecto a su progreso de aprendizaje. El origen del criterio de evaluación, está en los procesos característicos (capacidades y actitudes) que debe desarrollar el alumno en determinada área curricular.

El desarrollo de estas capacidades y actitudes generales (criterios de evaluación) van a ser indispensables para desarrollar la competencia en determinada área curricular, de allí que van a ser válidos para todos los grados. Se entiende que estos procesos se desarrollarán a través de la interacción de los estudiantes con los contenidos del área curricular respectiva.

**3.2. Los indicadores de criterio** son muestras específicas de los procesos que esperamos observar en el alumno, para determinar su ubicación o posición con respecto al criterio de evaluación, y señalar si está progresando en la capacidad o actitud que representa el criterio. Estas muestras están constituidas por las realizaciones cognitivas, afectivas o motoras implicadas en determinado criterio. Los indicadores de criterio que se encontrarán en cada una de las áreas curriculares no son prescriptivos, el docente deberá hacer una selección de los más representativos o establecer nuevos indicadores dependiendo del aprendizaje que esté desarrollando en el alumno.

Una vez seleccionados los indicadores del criterio que va a emplear en la evaluación, el docente deberá establecer las **muestras de desempeño** referidas a los procesos y conocimientos, implicados en los indicadores que se espera que haya desarrollado el estudiante, y que se constituye en evidencias necesarias y suficientes para determinar el grado de presencia del aprendizaje esperado. ( Gonzalez, M. (1999. Pp 10-11)

Luego de haber establecido las muestras de desempeño, el docente podrá diseñar las situaciones de evaluación pertinentes, teniendo que valorar el grado de desempeño de sus alumnos en el criterio evaluado.

El proceso de evaluación no concluye, hasta que se haya transmitido la retroalimentación de la interpretación de los desempeños a sus alumnos. Esta retroalimentación sirve para que el alumno pueda detectar sus progresos y dificultades, y el docente programe nuevas situaciones de aprendizaje con el propósito de equilibrar los desempeños esperados con los producidos.

El docente debe verificar y/u observar, a través de diversos instrumentos cualitativos o cuantitativos, que el alumno ha adquirido nuevas habilidades, destrezas, capacidades, métodos y técnicas, así como también la “calidad educativa” de su instrucción, que le permitan tener un buen desempeño para el bien de su comunidad, beneficio personal, rendimiento laboral y disciplina.

Para González, (1980) se deben tomar en cuenta para el proceso de evaluación, los diferentes tipos de clasificación que se pueden aplicar a la evaluación, pero atendiendo a los diferentes momentos en que se presentan se pueden mencionar:

**3.3. Evaluación inicial o diagnóstica** que tiene como objetivo indagar en un estudiante el tipo de formación que posee para ingresar a un nivel educativo superior al que se encuentra. Para realizar dicha evaluación, el docente debe conocer a detalle al estudiante, para adecuar la actividad, elaborar el diseño pedagógico e incluso estimar el nivel de dificultad que se propondrá en ella.

**3.4. Evaluación formativa** es la que tiene como propósito verificar que el proceso de enseñanza y aprendizaje tuvo lugar, antes de que se presente la evaluación sumativa. Tiene un aspecto connotativo de retroalimentación activa.

Al trabajar dicha evaluación el docente tiene la posibilidad de rectificar el proyecto implementado en el aula durante su puesta en práctica.

**3.5. Evaluación sumativa** es la que se aplica al concluir un cierto período de tiempo o al terminar algún tipo de unidad temática. Tiene la

característica de ser medible, dado que se le asigna a cada estudiante que ostenta este tipo de evaluación, un número en una determinada escala, el cual, supuestamente, refleja el aprendizaje que se ha adquirido; sin la mayoría de los centros y sistemas educativos este número asignado no deja de ser subjetivo, ya que no se demuestra si en realidad el conocimiento aprendido puede vincularse con el ámbito social. Esta evaluación permite valorar no solo al alumno, sino también el proyecto educativo que se ha llevado a efecto. (González, M. 1999. Pp 12-13.)

#### **4. La Evaluación y el Aprendizaje**

##### **4.1. Educación y procesos de evaluación**

La evaluación es uno de los componentes principales del proceso educativo, caracterizada, en el discurso teórico, como permanente, progresiva, práctica, crítica, flexible, global, participativa y cualitativa. Sin embargo, en la práctica pedagógica de los docentes, sólo se ha entendido como obligación institucional, como control disciplinario y como asignación de calificaciones, menos como una práctica reflexiva del proceso educativo.

A la evaluación la han despojado de su carácter educativo, pues en la actualidad sólo se utiliza para calificar y/o clasificar, no para problematizar el proceso formativo de los sujetos; es decir, ha perdido su sentido formativo y ha dejado de ser un proceso consciente.

La evaluación se realiza con sujetos y entre sujetos, es movimiento y cambio y representa la totalidad del proceso educativo; no es un proceso reducido exclusivamente al trabajo de los alumnos, al margen de la totalidad del proceso educativo.

La evaluación de corte positivista, cuya racionalidad instrumental le exige la objetividad y la medición, la ha convertido en una práctica utilitaria y a la vez predominante del Sistema Educativo. La evaluación es un proceso formativo no un sistema competitivo.

Según Larrosa, (1995), “ la evaluación del proceso educativo ha tenido una serie de antecedentes, que si bien han evolucionado, sus formas originales siguen conservándose, aunque no con las mismas características, sí con las mismas técnicas”. Para Larrosa desde los siglos XVII y XVIII las formas de evaluación estaban orientadas a la disciplina de los sujetos, este mecanismo de contención servía para que tuviera efecto la enseñanza a través del aprendizaje. En esos siglos, las clases se impartían por medio de monitores, que permanecían de pie en un taburete para controlar a los alumnos, quienes se encontraban sentados en el centro del escenario para recibir las instrucciones. La rigurosa disciplina dependía de la visibilidad que le permitía el taburete al monitor. Estas escuelas conocidas con el nombre de enseñanza mutua, fueron ejemplos de una arquitectura diseñada. (Larrosa, 1995, pp. 44-45).

Según Foucault (1977) “...para permitir un control interno, articulado y detallado, que hagan visibles, a quienes están dentro de ella; en términos más generales, una arquitectura que operaría para transformar a los individuos para actuar sobre ellos, para proporcionar influencia a su conducta, para cargar los efectos del poder sobre ellos, para que se les conozca.” Durante el siglo XVIII después de la Revolución Industrial, se adoptó una forma distinta de arquitectura para la construcción de escuelas, basada en el modelo de Panóptico, muy parecido a una penitenciaría, en la que un solo observador, desde una torre, podía vigilar un círculo de celdas sin ser visto por los prisioneros. Este nuevo esquema estuvo destinado a fundar escuelas para niños de clase media; sin embargo, lo que cambió fue la arquitectura de las aulas, pero el método de enseñanza siguió siendo el mismo, el de enseñanza mutua con las mismas características disciplinarias.

El modelo de trabajo con monitores, el diseño arquitectónico y la organización del tiempo que permanecían los alumnos en la escuela, constituyó un sistema de observación jerárquica que Foucault lo identifica como una de las técnicas definitivas para llevar a cabo el poder disciplinario. (Larrosa, 1995, pp 44-45). Este sistema de observación jerárquica, dio origen a las distintas clasificaciones de los

alumnos, a seleccionarlos según sus habilidades y su comportamiento y a imponer castigos y recompensas.

Sin embargo, hubo educadores como Robert Owen, Kay-Shuttle Worth y David Stow, en Gimeno (1993), que criticaron este modelo educativo, por considerarlo que sólo producía cuerpos dóciles e individualista y, además, porque se alejaba totalmente de los objetivos de la educación, ya que ellos pensaron que la educación debería de llevarse a cabo a través del entendimiento y no de la memorización.

Con el surgimiento de las ideas pedagógicas de destacados filósofos y educadores como Juan Jacobo Rousseau, Immanuel Kant, Juan Enrique Pestalozzi, entre otros muchos filósofos y pedagogos, anteriores y posteriores a ellos, puede decirse que dentro de sus principales aportes al campo de la Educación y de la Pedagogía, se encuentra el conocimiento del niño para que pueda ser educado, es decir, le dieron especial importancia al concepto de **formación**, por ejemplo, Rousseau argumentó que “...el niño vive en un mundo propio que es necesario comprender; para educar, el educador debe hacerse educando de su educando; el niño nace bueno, el adulto, con su falsa concepción de la vida, es quien lo pervierte.” (Gadotti, 2000, p. 82). Rousseau en ningún momento está preocupado por la evaluación, él está preocupado por la comprensión de la naturaleza del niño, porque en la medida en que el educador conozca esta naturaleza, estará en condiciones de ayudarlo a formarse.

En el caso de Immanuel Kant, él señaló que el niño debe ser educado libremente, aprender a ser disciplinado, pero no formarse a través de un régimen disciplinario, sino más bien, la disciplina debe ser resultado de la educación; para Kant, la formación “es aquello que debe continuar ininterrumpidamente. El niño debe aprender a soportar privaciones y a mantener al mismo tiempo el ánimo sereno. No debe ser obligado a simular sentir horror, y un horror inmediato, a la mentira, aprender a respetar el derecho de los hombres, de forma que sea para él un muro infranqueable.” (Kant, 1987, p.104).

Por su parte, Pestalozzi dijo que el objetivo de la educación "...se constituía menos en la adquisición de conocimientos y más en el desarrollo psíquico del niño. Sostenía que la educación general debía preceder a la profesional, que los poderes infantiles brotaban desde dentro y que el desarrollo necesita ser armonioso."(Gadotti, 2000, p. 86).

Con el surgimiento del Positivismo se originó la Pedagogía científica, en este marco empezó a discutirse la educación como un proceso evolutivo de carácter individual, tendiente a facilitar el desarrollo progresivo de las aptitudes del educando, para adquirir conocimientos científicos útiles. La Pedagogía positivista se interesó por la aplicación del llamado método científico experimental, que diera como resultado el conocimiento exacto. Desde este punto de vista, la Pedagogía positivista vislumbró dos aspectos importantes para la educación: por una parte, recuperó los aportes teóricos de los filósofos y educadores con respecto al conocimiento del niño, y por la otra utilizó las pruebas de medición mental para determinar la inteligencia de los niños.

En el marco de estas pruebas de inteligencia, empezaron a cobrar fuerza los exámenes escritos, disfrazados de evaluaciones para acreditar y certificar los aprendizajes de los estudiantes; y de esta manera, los exámenes se convirtieron en un método habitual de poner a prueba el rendimiento de los niños.

#### **4.2. La evaluación y las relaciones de poder**

La historia de la evaluación se ha centrado en el poder del docente, pues a través de la evaluación se ha venido controlando el conocimiento y la disciplina de los estudiantes. El poder es la imposición de las actividades impuestas a los alumnos, sin importarle al profesor si estas actividades son interesantes para los alumnos o no; el poder se refuerza a cada momento, por medio de amenazas y sanciones, convirtiéndose el poder en fuerza y coerción.

Un claro ejemplo del poder en el aula, es la aplicación de exámenes, disfrazados de evaluación, donde la mayoría de las veces, los alumnos no se dan cuenta de lo que están respondiendo, pues son inducidos a contestar como el docente quiere

que contesten, a pensar como el docente quiere que piensen, sin tomar en cuenta las características individuales de los sujetos y los referentes predominantes en su conciencia.

Según, Foucault (1977) "...en la evaluación, el profesor ejerce su poder cuando determina el número de reactivos de un examen, mantiene la disciplina y califica la conducta, esperando que los alumnos obtengan las más altas calificaciones conforme a las escalas establecidas"; pues tradicionalmente se ha confundido que cuando los estudiantes obtienen estas calificaciones, el docente es capaz de mantener el orden en el grupo y que además, posee una alta calidad didáctica. Desde el punto de vista de las supervisiones y del sistema educativo, el docente es juzgado por su comportamiento y por los resultados que consiguen sus estudiantes.

Para Yurén (2000), "el docente es quien decide cuáles son las formas de evaluación que utiliza, generalmente con un enfoque utilitarista, los exámenes escritos son un ejemplo de ellas".

Los docentes se olvidan que la evaluación es parte importante de su actividad cotidiana, porque permite orientar el proceso educativo; no obstante, su práctica está ligada a los referentes que de la evaluación tienen en su conciencia. Y en este caso, al no apoyarse en la teoría, su práctica es empírica.

Según Yurén, en la evaluación es importante considerar el papel de la teoría para realizarla con rigor metodológico, para posibilitar de herramientas y comprender su realidad; ya que por lo general se entiende a la evaluación como un proceso de formulación de juicios que deben emitirse para que tenga lugar la educación, es decir, la emisión de juicios se torna como el fin último de la evaluación; cuando que el fin último es la información tanto cuantitativa como cualitativa, para mejorar el proceso educativo. ( Yurén, 2000. Pp 143)

Tradicionalmente se entiende a la evaluación como una obligación institucional, y no como una actividad formativa e integral de retroalimentación del proceso educativo. La evaluación es un momento de detención en el proceso formativo, en

virtud del cual el sujeto se distancia de su propia praxis y de sus objetivaciones con la intención de reflexionar sobre ellas, enjuiciarlas, elaborar la crítica correspondiente y convertir su proceso de objetivación en experiencia que le permita recuperarse como sujeto enriquecido.

Las evaluaciones están más orientadas a medir las competencias intelectuales de los sujetos, pero sobre todo, de los aspectos memorísticos. No se le da la mínima importancia a la reflexión y a la crítica, se desconoce que la crítica, como señala Paulo Freire, es un imperativo ético de la más alta importancia en el proceso de aprendizaje. Es preciso aceptar la crítica seria, fundada, que recibimos, por un lado, como esencial para el avance de la práctica y de la reflexión teórica, y por el otro, para el crecimiento necesario del sujeto criticado.(FREIRE, 1996, p. 66).

#### **4.3. La evaluación como acto de conciencia**

Acaso se preguntan los docentes ¿qué significa evaluar? con el propósito de problematizar este proceso, para construir posibles respuestas, para pensar y planificar metodológicamente la práctica pedagógica y mejorar los procesos pedagógicos.

La evaluación es un acto de conciencia acerca de la práctica educativa, su práctica de manera racional y sistemática, ayuda al conocimiento del proceso formativo de los sujetos; como dice Gimeno Sacristán: "...evaluar sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos con el objeto de valorarlos, es evidente que habrá que tratar, no sólo con problemas de índole técnica (cómo obtener la información, con qué pruebas, etc.), sino también plantearnos opciones de tipo ético (¿qué se debe evaluar y por qué hacerlo?, ¿qué se debe comunicar sobre la evaluación de los alumnos, a padres, a otros docentes, a la sociedad?; ¿cómo conviene expresar los resultados de la evaluación?)." (Gimeno, 1993, p.343)

La evaluación no es un acto arbitrario de asignación de calificaciones; es un acto de mejoramiento del proceso educativo de los sujetos, es decir, es un acto

pedagógico, un autoanálisis de la práctica pedagógica del docente . La evaluación, antes que ser un problema técnico, es un asunto de índole ética.

La evaluación se ha entendido y se ha practicado como una actividad terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje; su práctica generalizada, por parte de los docentes, es la aplicación de exámenes y la asignación de calificaciones al final del curso. La evaluación ha sido sólo un instrumento intrascendente para la comprensión y explicación del proceso educativo, y su papel preponderante ha sido el de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.

Por tanto, se evalúa para obtener información relevante, en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, para repensar la práctica educativa, para investigarla y para replanificarla y para definir significados pedagógicos y sociales, no para asignar calificaciones. Se evalúa también para obtener todo tipo de información relacionada con el proceso formativo de los sujetos, es decir, para saber cómo los estudiantes progresan en su conocimiento; en la medida en que los docentes tengan mayor información de sus estudiantes, realizarán más profesionalmente su tarea pedagógica, pues la evaluación cumple una función pedagógica cuando se utiliza para conocer el progreso de los estudiantes y las formas como éstos adquieren los aprendizajes, con el propósito de que se pueda intervenir en su mejora, es decir, para corregir y mejorar los procesos, en este sentido la evaluación es formativa.

Según Coll, (1997), “la evaluación es investigación, es el análisis de los procesos formativos, es reflexión del proceso de formación de los sujetos. La evaluación es una práctica mediadora del desarrollo curricular”.

#### **4.4. La excelencia y el fracaso escolar**

Para Perrenoud, (1996), “de acuerdo con la pedagogía positivista, se ha hecho creer que evaluar es un juicio valorativo, sin embargo, dicho juicio no ha sido capaz de centrarse en el aspecto formativo de los sujetos, sino en el fracaso de ellos”. ¿Cuántos estudiantes reprueban, sin que ello realmente signifique que saben menos de quienes aprueban el curso? y viceversa, ¿Cuántos alumnos aprueban creyendo que realmente saben?

En cualquier situación de enseñanza escolarizada, las jerarquías de excelencia informal están presentes, por el sólo hecho de que todos los estudiantes están sujetos al juicio del docente y al de sus demás compañeros, al compararse unos con otros, estableciendo jerarquías informales.

Cuando un docente escoge un parámetro en las pruebas escritas, establece jerarquías de excelencia, ya que con esa medida puede privar de una buena nota a ciertos estudiantes al excluirlos o incluirlos en un determinado nivel de excelencia, como por ejemplo, si en un examen de 20 reactivos, el estudiante obtiene 12 aciertos, el docente le asigna un límite de calificación que bien puede ser seis; sin analizar los motivos de por qué esa persona obtuvo ese número de aciertos.

Según Benitez, (2006), “...es preciso considerar que no todos los docentes tienen las mismas exigencias, la misma imagen o el mismo nivel de excelencia, sino dependen de los referentes que cada docente tiene en su conciencia, con respecto a la evaluación y la educación”.

Pero ¿por qué establecer jerarquías para clasificar y comparar? Si aun cuando pareciera que todos los estudiantes están realizando la misma actividad, no todos la realizan de la misma manera, no todos trabajan con la misma intensidad, no

todos se expresan de la misma forma, y tampoco todos tienen las mismas condiciones para realizarla.

Para Casal en Benitez, "el juicio de excelencia escolar tiene una enorme fuerza a la que ningún alumno en edad escolar puede librarse, ni de las sanciones simbólicas, en casos de fracasos que ocurren cuando los alumnos no cumplen con las jerarquías de excelencia, como son los exámenes extraordinarios, la repetición del curso escolar o la expulsión del centro escolar. ( Benitez, 2006, Pp 11)

Según Perrenoud, las jerarquías de excelencia no son más que mecanismos de control, donde se evidencian las desigualdades sociales y donde se pone de manifiesto la ignorancia del proceso evaluativo, al hacer de un estudiante un fracasado de la noche a la mañana o viceversa. En este sentido, el estudiante se tiene que someter a la evaluación, a vivir un mundo de apariencias, un mundo de mentiras y de engaños, a ser parte del soborno y corrupción con el objeto de alcanzar buenas notas y lograr el éxito. (Perrenoud, 1996. p. 68). Por esta razón, no es casual que los mismos padres de familia deseen que sus hijos saquen buenas notas o al menos suficientes, ya que estas notas conforman el promedio anual y por tanto, el éxito o fracaso escolares. Las notas o calificaciones funcionan como índice que anuncia que todo va bien, que la carrera académica sigue su curso, que el estudiante trabaja con normalidad, o de lo contrario, empezarse a preocupar ya que puede estar presente la amenaza de reprobación del ciclo escolar y/o el fracaso .

¿Por qué el fracaso escolar? ¿Por qué hay buenos y malos estudiantes? Las desigualdades se fabrican en las escuelas, en torno al saber y saber hacer, y el profesor a través de la evaluación, se encarga de establecer jerarquías, las que a su vez establecen el fracaso escolar. El profesor, al desconocer los fundamentos teóricos de la evaluación carece de elementos para realizar el proceso evaluativo, por esta razón, su práctica evaluativa la realiza de manera irracional, asignando una calificación numérica al final de cada bimestre o curso, solamente para cumplir con las exigencias administrativas de la autoridad educativa.

Según Benitez (2006), “la falta de formación teórica, por parte de los profesores, no les ha permitido despojarse de las prácticas evaluativas tradicionales”, esto ha predominado en el Sistema Educativo Nacional, considerar que el examen escrito es la mejor evidencia para evaluar a los estudiantes, sin considerar que la evaluación es un proceso del acto educativo, no un producto. Según Halcones (2004), “la evaluación como práctica social intencionada, forma parte de la totalidad educativa donde convergen todos los elementos que en ella inciden, es decir no se trata de establecer jerarquías, sino de conocer en qué condiciones se realiza el proceso educativo”.

Por ejemplo, la mayoría de los docentes no se percatan del contenido de los planes y programas de estudios, que generalmente están cargados de contenidos separados de la realidad de los estudiantes, y que además, son trabajados memorísticamente. ¿Acaso se han puesto a reflexionar si realmente esos contenidos establecidos en los programas escolares, son de interés para los alumnos? No sólo la carga de contenidos de cada asignatura representa un problema, también lo representa el cargado número de asignaturas que un estudiante tiene que cursar en un determinado grado escolar.

La práctica pedagógica del docente, es otro aspecto que incide en la evaluación, pues no es posible que se ignore con toda tranquilidad, las implicaciones que ella tiene en el proceso formativo de los sujetos. Por esta razón los exámenes escritos sólo sirven para asignar calificaciones arbitrarias, menos para evaluar.

La práctica pedagógica ha de ir acorde con el conocimiento sobre cómo un sujeto aprende, acompañada de un efectivo sistema de evaluación, que parta del reconocimiento de que los alumnos aprenden de manera distinta y de que el trabajo en equipo potencie las posibilidades de aprendizaje.

Según Sue Groh, (2000), “la evaluación tampoco debe reducirse a lo que acontece en el aula, sino también a la misma escuela, donde mucho tiene que ver el tipo de autoridad, los estilos de liderazgos, el espíritu de competencia o de cooperación”.

Según Brenes, la evaluación es un proceso, no un producto, es un acto pedagógico, no un dispositivo disciplinario, es un proceso formativo, no un mecanismo de control y selección. Por tanto, la evaluación es el proceso mediante el cual, se conocen las condiciones en las que se realiza el acto educativo. (Brenes 1989, p. 78)

Con respecto a la excelencia, en la vida diaria, los juicios de excelencia están a la orden del día, todo grupo social establece normas de excelencia, nunca se deja de elaborar juicios acerca de las cosas, todo es sometido a juicio de excelencia que lleva implícito un sentido de competencia. Quien supere a los demás, será considerado como el mejor, el más inteligente, el más culto, el más hábil, el más cualificado. Según su grado de excelencia, los participantes ocupan una posición en una jerarquía de excelencia.

Según Romaní (2009), “la escuela, a través de la evaluación fabrica la excelencia, confirma las desigualdades y determina el fracaso”...; esto se aprecia en las escuelas cuando en función de la evaluación, tanto las instituciones como los docentes y los estudiantes, adquieren prestigio por mostrarse ante la comunidad como los mejores, por los resultados que obtienen en los concursos de conocimientos que la propia autoridad educativa promueve.

Según Romaní, cuando se habla de evaluación, inmediatamente se relaciona con eficiencia y productividad de naturaleza empresarial; se relaciona con calificación, selección y competitividad; se relaciona también con pruebas objetivas, con aplicadores y calificadores; influenciados por el paradigma cuantitativo. Pero muy poco se relaciona con el aspecto formativo de los sujetos. (Romaní, G. 2009. p. 5). No cabe la menor duda, que la influencia del paradigma positivista siempre está presente en la conciencia de los docentes, lo peor del caso es que la mayoría de ellos no lo saben.

Por esta razón es que se habla de calidad educativa de naturaleza empresarial, donde la educación, sólo puede explicarse a través de la teoría del capital humano, donde sólo se considera el aspecto cuantitativo y medible, a través de los

tradicionales exámenes objetivos. Mas no se habla de formación de los sujetos, de naturaleza cualitativa, ya que no puede hablarse de calidad, sin considerar a la equidad; pues la equidad debe incluir programas que respondan a las distintas necesidades que presentan los sujetos, ya que los planes y los programas de estudio, no siempre cubren estas necesidades, es decir, no consideran las características individuales de los alumnos; pues como dice Coll: las "...características individuales de los alumnos son el resultado de su historia personal y pueden modificarse en función de sus experiencias futuras, más concretamente, en función de sus experiencias educativas futuras..." (Coll, 1997, p. 117). Es decir, los programas educativos deben considerar mecanismos de equidad que respondan a las necesidades propias de los sujetos en formación.

Por lo anteriormente expresado, es necesario y urgente entre los docentes, reconceptualizar a la evaluación desde una perspectiva crítica, tarea nada fácil, pues esta tarea es un proceso tanto personal como colectivo. Para recuperar el aspecto formativo de la evaluación, se necesita fomentar una cultura de diálogo, una cultura de crítica, de autocrítica y de autorreflexión y no la cultura de control y de competencia que se ha fomentado tradicionalmente con la evaluación de corte positivista.

Según Halcones, la evaluación no es una actividad neutral, es decir, no está libre de valores e ideologías, pues la sola conceptualización implica una postura política e ideológica de los valores educacionales. Asimismo, se requiere saber ubicar a la evaluación de acuerdo con el tipo de racionalidad que la sustenta, de lo contrario, no se identificarán los fines que se persiguen, tal es el caso de la evaluación sustentada racionalmente por el positivismo, cuyo interés instrumental deposita la objetividad y la medición como problema fundamental de ella. (Halcones, M. 2004, p. 10)

Los tradicionales exámenes escritos sólo han servido, en su mayoría, para marcar un sistema selectivo de individuos que sólo van a ser utilizados para la vida productiva, reduciendo así, al sistema de evaluación, a un sistema selectivo de obreros calificados.

Según Halcones (2004), "con el sistema de evaluación de corte positivista, el docente ha confundido su papel de educador por el de juez dictador de sentencias", mientras esta práctica de emisión de juicios no cambie, la educación estará destinada al fracaso; El trabajo del docente es un servicio a la sociedad, por tanto, la evaluación del proceso educativo, debe estar al servicio de los estudiantes.

Al ser la evaluación una actividad sistemática integrada en el proceso educativo, para mejorarlo se necesita asumir una actitud investigadora, mostrar disposición para examinar con sentido crítico, reflexivo y sistemático. No se puede perder de vista que la evaluación es el mejor momento para que el profesor reflexione y analice su práctica pedagógica.

Según Morgan y Corella (1994), "una concepción diferente de evaluación debe orientarse a la libertad y la autonomía de los estudiantes, es decir, promover una evaluación democrática, donde el profesor parta de las necesidades de los alumnos". La evaluación debe ser justa, es decir, que los elementos de este proceso (docente-estudiantes) utilicen un contrato equitativo respecto a sus propios intereses, de tal forma que lleguen a ser personas libres, iguales, racionales y autónomas.

Para Elola, "...la evaluación debe realizarse en un ambiente de confianza y de libertad, donde el estudiante tome nota de la marcha de su aprendizaje, que conozca sus errores y sus aciertos, donde no se le imponga desde afuera un sistema de calificaciones y exámenes al que se vea obligado a pasar; (Elola, 1996, p, 76), se necesita promover un deseo espontáneo de aprender, pues el aprendizaje impuesto por lo general causa descontento, rebeldía, problemas de indisciplina, deserción, etcétera.

La evaluación, lejos de reprobar al estudiante por no haber demostrado su capacidad sin más explicación, debe convertirse en un recurso, que le permita apoyarse sobre lo que ya sabe, para recorrer nuevamente el camino que lo conduzca al aprendizaje esperado. Es decir, ayudarle para que sea capaz de

formarse como sujeto. Lo que se pretende con el alumno, es que él participe en la toma de decisiones, que empiece a tomar conciencia de su realidad, que sea consciente de sus alcances y limitaciones.

#### **4.5. La Evaluación del aprendizaje desde la perspectiva del docente**

Según Castillo, (2003) “en todo hecho educativo, son los participantes quienes determinan el cauce que habrá de seguir el proceso educativo, ya que con sus experiencias, conocimientos, intereses, etcétera, dan un sentido e importancia a ciertos elementos y momentos de dicho proceso”. Sin embargo, cabe destacar que una figura representativa, aunque no por ello la más importante, es la del docente, a quien se le atribuye la responsabilidad de desarrollar una serie de funciones y actividades específicas como parte de su labor, esto es, el desarrollo de los momentos didácticos o etapas que forman parte del proceso, como son: planeación, ejecución y evaluación.

Es la evaluación del aprendizaje la que en este momento interesa destacar, ya que es la realización de ésta uno de los elementos en los cuales el docente se cuestiona su realización, por diversas situaciones: en aras de buscar la objetividad, en el reconocimiento de lo que un alumno ha aprendido, en valorar el proceso educativo, entre otras. Así, suelen escucharse comentarios tanto de los docentes como de los estudiantes, en el sentido de quejarse, los primeros preocupados por asignar calificaciones justas y los segundos por la dificultad que en muchas ocasiones enfrentan ante sus docentes para obtener las calificaciones deseadas, relacionando continuamente la idea de evaluación con calificación.

Al identificar esta situación, surgen algunas interrogantes planteadas al respecto, entre ellas:

¿Qué están entendiendo los docentes y los alumnos por evaluación del aprendizaje?, ¿por qué se habla de evaluación al referirse a la asignación u obtención de una calificación?, ¿por qué se considera un proceso difícil de realizar?, ¿cuáles son las estrategias empleadas para evaluar?, ¿es la formación

docente, determinante en la selección de algún tipo de estrategias específicas para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje?

Así, llama la atención indagar sobre las estrategias de evaluación del aprendizaje; propuestas por los docentes y su correspondencia con la concepción didáctica que tenga de la misma y del proceso educativo en general.

Para Castillo, (2003), “hablar de evaluación del aprendizaje, es hacer referencia a un momento clave del proceso educativo, tanto para los alumnos como para el docente”; en el caso de los alumnos, continuamente manifiestan inquietud por saber cómo se les va a evaluar, cómo será el proceso educativo. En el caso del docente, existe siempre el cuestionamiento y la inquietud por saber si la forma de llevar a cabo la evaluación del aprendizaje, es la adecuada a las características de la asignatura, los estudiantes, los recursos, entre otros elementos también importantes.

Según Castillo y Cabrerizo, “la temática de la evaluación de los aprendizajes y el rol del docente, forma parte del campo de estudio de la didáctica, a través de la cual se pretende reflexionar en torno al proceso educativo, siendo una alternativa para ello el estudio de las corrientes didácticas, que orientan en el desarrollo de la planeación, ejecución y evaluación del proceso educativo. (Castillo y Cabrerizo, 2006,p 35) Teniendo esta referencia, interesa conocer la congruencia entre lo que cada una de las corrientes didácticas explica en relación con la evaluación del aprendizaje y cómo el docente la propone y desarrolla.

Así, al ser el proceso educativo, un hecho complejo, es importante detenerse a estudiar cada uno de sus momentos, en este caso en la evaluación del aprendizaje, por lo que, por un lado, es importante fundamentar y explicar las concepciones y prácticas en torno a la evaluación del aprendizaje, desde las corrientes didácticas; mientras que por otro lado, es importante conocer las concepciones y prácticas de los docentes.

Según Castillo , “para llevar a cabo la tarea de evaluar, se requiere en un primer momento, de una formación teórico – metodológica en torno a la evaluación de los

aprendizajes, en segundo lugar, se requiere reflexionar constantemente en relación con la corriente que se está asumiendo al proponerla en los programas de estudio y asumirla en el desarrollo del curso. (Castillo, 2003, p 85.)

## **5. Medidas remediales en educación**

Las evaluaciones a nivel nacional se han aplicado de forma bimestral, unidad de acuerdo al sistema de cada institución, en donde los estudiantes tienen la oportunidad de recuperar los cursos. En las diferentes oportunidades que el sistema permite.

Es así como las medidas remediales en el sistema educativo nacional han ocasionando controversia entre la comunidad educativa, cuestionándose para qué son, para qué sirven, cómo se utilizan y sobre todo los beneficios en la formación académica en los estudiantes. En algunos casos la negativa a la aplicación entre docentes prevalece por el mismo desconocimiento.

Por parte de los estudiantes se tergiversa la información, creyendo que todos deben ser promovidos al grado superior, haciendo uso de las medidas remediales.

Las medidas remediales son recomendaciones que funcionan como reforzamiento para aquellos estudiantes que no hayan logrado los niveles esperados, con el objetivo de apoyar a los estudiantes con herramientas reales, para alcanzar lo que es capaz de lograr.

### **5.1. Decreto Ministerial No. 436-2008**

Según su fundamentación legal en el capítulo VIII aprobación y promoción artículo 23, que literalmente señala, en su segundo párrafo. “Si en la sumatoria de evaluaciones de una unidad o bimestre, un estudiante no alcanza la nota mínima, se le asignará una actividad adicional que integre las competencias correspondientes a la misma. El resultado que obtenga en esa actividad medicional sustituirá la nota registrada con el menor puntaje.

Similar proceso se seguirá con aquellos estudiantes que con causa justificadas no hayan podido seguir el proceso de evaluación de algún área, subárea asignatura o su equivalente durante la unidad o bimestre”.( Decreto Ministerial No. 436-2008)

Según otros estudios encontrados en diferentes países posteriormente se citan transcriben las distintas experiencias con los proyectos de nivelación o medidas remediales:

Pedro Milos (Universidad Alberto Hurtado): “Hay niveles de motivación bajos. Tenemos que afinar el diagnóstico sobre cuánto están dispuestos a hacer los alumnos”.

Emilio Silva (Universidad Católica de Valparaíso): “La fase de acompañamiento, donde los estudiantes pueden asistir a resolver sus problemas y sus dudas, es la que tiene más acogida”.

Sara Arancibia (Universidad Diego Portales): “Los alumnos mostraron un mejoramiento en cuanto a su rendimiento. Hicieron las mismas pruebas que el resto y sacaron mejores notas”.

Camilo Riveros (Universidad de Chile): “Más que débil en conocimientos, yo no tenía una capacidad de análisis suficiente. En eso me ayudaron a mejorar los cursos remediales”. (Cedeño, 2006.)

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, se reconoce que el aprendizaje y el proceso de evaluar los resultados, son esfuerzos esquivos, desordenados y no fáciles de manejar.

La aplicación de las medidas remediales constituye el respeto a la individualidad, de cómo aprende cada estudiante, partiendo de la elaboración de procesos mentales, necesidades y contexto en que cada uno se desarrolla.

Controversialmente se han planteado varias opiniones en cuanto a la aplicación de éstas, si son o no de beneficio para alcanzar niveles de conocimientos que permitan la promoción de los estudiantes. Pero sí el constructivismo las plantea como una estrategia más para apoyar al alumno en la construcción de su propio aprendizaje. Conciérne ahora al docente abrir un espacio a la nueva corriente de aprendizaje y abandonar los paradigmas de una educación lineal enfocada en evaluar únicamente todo aquello que pudiera ser observado.

## **6. Las medidas remediales en el proceso de evaluación**

Según Portillar (2007), "la política educativa de esta década toma como referente a la persona como ser individual, único e irrepetible". Por lo que el cambio en el modelo evolutivo es una necesidad dada a la transformación curricular del sistema educativo en relación con la persona, cambios que se convierten en parámetros de la innovación pedagógica con ella se establece una transformación en evaluación, al proponer por logros, como un proceso participativo, continuo integral, cualitativo.

Dada la importancia del cambio que pretende dicha política educativa esta investigación responde a la necesidad de valorar la organización de la evaluación escolar.

Analizando los fundamentos pedagógicos de los enfoques centrados en el aprendizaje se desprende que, según, Portillar la evaluación es más que un proceso para calcular y asignar calificaciones, como se ha planteado en la perspectiva tradicional de la evaluación, limitarse a esta concepción implica que sólo se están analizando los resultados y no el proceso de aprendizaje, ya que ésta se considera el lugar de partida, los avances y el punto de llegada del estudiante en su proceso de aprendizaje. (Portillar, W. 2007, p. 13)

Las medidas remediales podrían utilizarse como alternativa, tomando en cuenta que no todos los estudiantes logran los mismos resultados, por lo que a veces es necesario tomar otro camino por la misma naturaleza que cada individuo tiene por su estilo particular de aprender, las medidas remediales podrían cubrir este aspecto, ya que estas medidas deberán ser personalizadas según el estilo particular de aprender de cada estudiante, y deben ser puestas en práctica antes de dar una nota final de curso.

Para aplicar correctamente las medidas remediales debemos acercarnos a varias preguntas.

¿Qué se evalúa en la nueva perspectiva pedagógica?

¿Cuál es el sentido de la utilización de las medidas remediales?

¿Cómo se evalúa en el nuevo paradigma curricular?

¿Qué instrumentos diseñar para aplicar las medidas remediales que permitan valorar y promover aprendizajes significativos?

Según Monereo, (1994), “el nuevo modelo evaluativo por procesos la evaluación debe ser cognitivo-estratégico y contextualizado”.

Lo cognitivo: se refiere a como aprende el alumno.

Lo estratégico: interpretación de aprendizajes

Lo contextualizado: factor social académico de los alumnos.

En otros términos el rol que el docente tiene en la aplicación de procesos evaluativos, implicando así las medidas remediales, debe ser de interés para el docente, enfocándose por una parte hacia el grado en que los estudiantes han logrado construir o elaborar conocimientos, gracias a la ayuda pedagógica y al uso de sus propios recursos cognitivos e interpretación significativa de los contenidos que se evalúan. Por otro lado, la forma de otorgar significado funcional a los contenidos, y cómo puede utilizarla en el futuro.

Según Castillo, las nuevas modalidades de evaluación de los aprendizajes se orienta a:

- La evaluación debe ser pertinente desde la perspectiva cognoscitiva y constructivista.
- La evaluación debe sustentarse en la idea de que cualquier conocimiento es mejor en el contexto de un sistema de significado, más amplio que lo apoye y lo relacione.

- La evaluación debe captar la construcción personal y única que realiza el sujeto, y que le permiten estructurar su propio conocimiento. (Castillo, S. 2006, p.65)

La información que aporta todo tipo de evaluación, permite que el docente realice una observación continua y pueda tomar decisiones en cuanto al apoyo que requiere el estudiante; es determinante para el docente, elaborar una serie de indicadores y criterio que den cuenta del avance en la competencia del alumno.

Para saber qué tipo de apoyo necesita el alumno, los indicadores deben orientarse hacia el análisis de tres situaciones fundamentales:

- Comprobar el avance de los estudiantes sobre las tareas.
- Valorar el tipo de apoyo que debe ofrecerse al estudiante.
- Establecer el momento en que se dará al estudiante el control y responsabilidad sobre su proceso.

El proceso de evaluación, incluyendo las medidas remediales, según Portillar (2007), “debe concebirse como un modelo alternativo para llegar a los aprendizajes significativos”.

Esta nueva concepción postula que el maestro, en lugar de transmitir saberes contruidos, debería responsabilizarse por asegurar las condiciones óptimas para que los alumnos desarrollen sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales tales que le permitan construir nuevos aprendizajes.

## **7. Medidas remediales y el docente constructivista**

### **7.1. El docente Constructivista.**

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: el de poseedor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, o, incluso, el de investigador educativo.

Enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos con que los puede animar o desalentar, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, etc.. La presencia de un docente tutor es uno de los elementos centrales de una pedagogía con base constructivista.

La metáfora del andamiaje propuesto por Bruner en Ausubel (1997) “permite explicar la mencionada función tutorial que debe cubrir el profesor”.

A continuación se presentan algunas actividades que el docente puede realizar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Estimula y acepta la autonomía e iniciativa de los alumnos,
- Utilizan datos brutos y fuentes primarias además de materiales manipulables, interactivos y físicos,
- Usan términos cognitivos como “clasificar,” “analizar,” “predecir,” y “crear,”
- Permiten que las respuestas de los alumnos orienten las clases, cambian estrategias de enseñanza y alteran el contenido,
- Preguntan acerca de la comprensión que tienen los alumnos de los conceptos antes de mostrar su propia comprensión,
- Estimulan a los alumnos a dialogar tanto con profesores como compañeros,
- Estimulan la curiosidad de los alumnos con preguntas abiertas y profundas,
- Buscan elaboración por los alumnos de sus respuestas iniciales,
- Proveen tiempo a los alumnos para construir relaciones y crear metáforas

## **7.2. Ventajas de utilizar el paradigma constructivista.**

Según Novak, (1997) “el paradigma constructivista produce una retención más duradera de la información”. Por lo que se presentan algunas ventajas del paradigma constructivista, viéndola desde la experiencia.

- Permite al alumno la utilización de recursos propios,
- Libera a los alumnos de la pesadez de los currículos que enfatizan hechos y les permite enfocar grandes ideas,
- Entrega a los alumnos el poder de seguir pistas de interés, hacer relaciones, reformular ideas, y llegar a conclusiones únicas,
- Comparte con los alumnos el mensaje importante de que el mundo es un lugar complejo en el cual existen múltiples perspectivas y la verdad es a menudo un asunto de interpretación,

Ayudar a los alumnos a seguir sus propias pistas, hacer conexiones, etcetera, es muy bueno y debe ser parte de la educación, pero sugerir que lo hagan sin una adecuada organización y una cierta disciplina, sería como pedir que escriban grandes obras de música y pintar grandes cuadros sin haber aprendido las lecciones básicas de gramática, sintaxis y vocabulario o forma, color, composición, etc.

Mostrar a los alumnos que existen diversas perspectivas también ayuda para hacerlos más tolerantes y más dispuestos a examinar un evento o elemento desde diferentes ángulos. Pero al enseñar que la verdad es un asunto de perspectiva, sería de suma importancia mostrar cuando es y no es así.

## **8. La evaluación y el rendimiento escolar**

Según Portillar, (2007) “el rendimiento “escolar se define como la máxima eficiencia en el nivel educativo, donde el alumno puede demostrar sus capacidades cognitivas, conceptuales, actitudinales y procedimentales”. El Rendimiento es el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de los resultados escolares. Los factores que se deben tomar en cuenta para que el rendimiento del alumno sea efectivo son los siguientes:

### **8.1. Desarrollo de capacidades**

Según Portillar ( 2007),”esta área es de gran importancia porque se debe tomar en cuenta la individualidad, y lograr que los alumnos desarrollen aquellas capacidades y destrezas que le servirán para su desenvolvimiento como persona, en la educación integral que se desea desarrollar”. Para esto se deben presentar a los estudiantes los contenidos procedimentales, actitudinales.

### **8.2 Personalidad**

Según Amei Waece es el “conjunto de formaciones psicológicas donde lo afectivo y lo cognitivo forman una unidad funcional, que constituye la base del sistema autorregulador del individuo, integrado por motivos que constituyen sus tendencias orientadoras y dichas formaciones psicológicas complejas en que estos motivos se expresan. (Dicc. Pedagógico Amei-Waece, 2003.)

El desarrollo de ésta es importante, ya que la personalidad se ve más reflejada porque el alumno demuestra con más facilidad y libertad a través de las diferentes actividades que se realizan. Durante la adolescencia, acontecen notables transformaciones físicas o psicológicas que pueden afectar en el rendimiento. Cabe afirmar que la perseverancia en cuanto a rasgos de personalidad, ayuda a obtener buenos resultados. La formación de los educadores ha de permitir contrarrestar las turbulencias de los adolescentes, lo que equivale a brindarles apoyo, confianza, seguridad, tan necesarios para el despliegue saludable y fecundo de la personalidad.

### **8.3 Clima social escolar**

Para Coll, (1993), “el clima social escolar depende de la comunicación, la cooperación, la autonomía, la organización y, por supuesto, del estilo de dirección del docente”. El tipo de docente dialogante y cercano a los alumnos es el que más

contribuye al logro de resultados positivos y a la creación de un escenario de una formación presidida por la cordialidad. Se puede pronosticar un mejor rendimiento a los alumnos que trabajan en un ambiente presidido por normas claras y en el que se promueve la cooperación, sin desatender el trabajo autónomo.

#### **8.4. Ambiente familiar**

Según Bloom en Portillar (2007 “afirma que el ambiente familiar influye en el rendimiento escolar tanto como la inteligencia del estudiante”.

El clima familiar influye considerablemente en el educando tanto por las relaciones que establece en el hogar, como por los estímulos intelectuales, culturales etc. Que se brindan, así como por la forma de ocupar el tiempo libre. La familia es la institución natural más importante en la formación de los alumnos.

#### **8.5. Estrategias docentes**

Son las diferentes estrategias que el docente utiliza para el logro del aprendizaje significativo en el alumno.

Según Monereo, (1994) “el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea, supone la utilización de estrategias de aprendizaje”.

Monereo sugiere algunas estrategias aplicables a toda evaluación de procesos:

- Mapas mentales
- Mapas conceptuales
- Ensayos
- Proyectos
- Lecturas reflexivas
- Cuadros comparativos
- Fichas anecdóticas
- Diarios reflexivos
- Portafolios

- Texto paralelo
- Estudio de casos
- Línea de tiempo
- Entrevistas
- Presentaciones audiovisuales
- Foro electrónico
- Debates
- Mesas redondas
- F.O.D.A. ( Monereo, C. 1994, p 44)

### **8.6 La psicología del aprendizaje del enfoque constructivista**

Los principales postulantes del movimiento constructivista, se pueden distinguir a Dewey, Piaget, Vygostsky, Bruner, que incluyen dentro de sus investigaciones la metodología en el lenguaje total, enseñanza de estrategias cognitivas, enseñanza cognitivamente guiada, enseñanza apoyada, descubrimiento dirigido y otras.

El planteamiento de base en este enfoque se basan en que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente, y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, externa o interna, que desarrollamos al respecto (Carretero, 1994, p. 203). Esto significa que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo de parte del alumno en ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto, de construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe. Ninguna experiencia declara su significancia tajantemente, sino la persona debe ensamblar, organizar y extrapolar los significados. Aprendizaje eficaz requiere que los alumnos operen activamente en la manipulación de la información a ser aprendido, pensando y actuando sobre ello para revisar, expandir y asimilarlo. Este es el verdadero aporte de Piaget.

Según Carreto el alumno construye estructuras a través de la interacción con su medio y los procesos de aprendizaje, es decir, de las formas de organizar la información, las cuales facilitarán mucho el aprendizaje futuro, y por lo tanto los psicólogos educativos, los diseñadores de currículum y de materiales didácticos (libros, guías, manipulables, programas computacionales, etcetera.), y los profesores deben hacer todo lo posible para estimular el desarrollo de estas estructuras. A menudo las estructuras están compuestas de esquemas, representaciones de una situación concreta o de un concepto, lo que permite sean manejados internamente para enfrentarse a situaciones iguales o parecidas a la realidad (Carretero, 1994, p. 205).

Otro punto que enfatiza el constructivismo es que el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura. Resalta los aportes de Vygotsky en el sentido que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etcétera) se adquieren primero en un contexto social y luego se internaliza. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual, primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal (Vygotski, 1979, p.88). En el aprendizaje social los logros se construyen conjuntamente en un sistema social, con la ayuda de herramientas culturales (computadores), y el contexto social en el cual ocurre la actividad cognitiva es parte integral de la actividad, no simplemente un contexto que lo rodea (Resnick en Cedeño, 2006, p 43).

Coll (1997), “explica que el marco psicológico del constructivismo, a grosso modo está delimitado por enfoques cognitivos”. Entre algunos de estos enfoques se encuentran los siguientes:

1. La Teoría genética de Piaget, particularmente en la concepción de los procesos de cambio, como a las formulaciones estructurales clásicas del desarrollo operativo.

2. La teoría del origen socio-cultural de los procesos psicológico superiores de Vygotsky, en particular en lo que se refiere a la manera de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y la importancia de los procesos de interacción personal.

3. La teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel.

4. La teoría de asimilación de Mayer (Kohlberg y Mayer, 1972, p. 65), especialmente dirigida a explicar los procesos de aprendizaje de conocimientos altamente estructurados.

5. Las teorías de esquemas de Anderson, Rumelhart y otros (1977), las cuales postulan que el conocimiento previo es un factor decisivo en la realización de nuevos aprendizajes.

6 La teoría de elaboración de Merrill y Reigeluth (1977), dice constituye un intento loable de construir una teoría global de la instrucción.

De allí, que la cuestión clave de la educación está en asegurar la realización de aprendizajes significativos, a través de los cuales el alumno construye la realidad atribuyéndole significados. Para tales fines, el contenido debe ser potencialmente significativo y el alumno debe tener una actitud favorable para aprender significativamente. La significatividad está directamente vinculada a la funcionalidad y dice que: cuanto mayor sea el grado de significatividad del aprendizaje realizado, tanto mayor será también su funcionalidad.

Continúa Coll (1997), “con el planteamiento de que el aprendizaje requiere una intensa actividad por parte del alumno”, cuanto más rica sea su estructura cognoscitiva, mayor será la posibilidad de que pueda construir significados nuevos, y así evitar memorización repetitiva y mecánica. Además el aprender a aprender constituye el objetivo más ambicioso de la educación escolar, que se hace a través del dominio de las estrategias de aprendizaje.

La estructura que ha construido el alumno puede concebirse en esquemas de conocimiento y su modificación es el objetivo de la educación escolar, para que, al final, el alumno construya, enriquezca, modifique, diversifique y coordine sus

sistemas. La importancia de las medidas remediales, primero, radica en la oportunidad que brinda al estudiante de construir, enriquecer, y modificar sus esquemas de conocimiento.

Segundo, en relación con la problemática de si se enseñan procesos y estructuras o contenidos, reconoce que en gran medida el estudiante adquiere las estructuras en forma natural e inevitable y, por lo tanto, la enseñanza debe poner bastante énfasis en los contenidos relativamente específicos que los alumnos deben dominar, pues no se adquieren sin una acción pedagógica directa. Para ayudar a delimitar cuáles son los contenidos más importantes, Coll (1997), “sugiere la línea de Vygotski de aprendizaje mediatizado por la cultura del grupo social al que pertenece”, la cual establece y modela el tipo de aprendizaje específico y las experiencias educativas.

### **8.7. Contenidos versus procesos**

En la medida que se dé mayor énfasis a las verdades relativas, el valor de las opiniones de los alumnos versus las de la historia acumulativa, y el papel de la persona como quien construye su propia interpretación de la realidad, es lógico que se preste más atención al proceso de enseñanza-aprendizaje que a los propios contenidos. De allí que se vean esfuerzos curriculares fuertemente organizados sobre la base de lo que el alumno debe hacer en vez de lo que debe saber. La búsqueda de un equilibrio entre proceso y contenido tiene una historia larga. Por ejemplo, Bruner en Coll (1997 p. 84) dijo:

“...solamente a través del ejercicio de resolución de problemas y el esfuerzo por descubrir que uno aprende las heurísticas del descubrimiento.... nunca he visto alguien mejorar su arte y técnica de descubrimiento por otro medio que no sea el del descubrimiento” (Coll 1997, p 84). Es claro que durante muchos años, tal vez un siglo entero entre 1860 hasta 1960, se prestó demasiada atención a los contenidos en desmedro de los procesos como resultado de un enfoque curricular influido por el de racionalismo académico. Ahora que existe un deseo de corregir esta situación, el gran problema es encontrar cual es el verdadero balance que debe existir entre ambos.

La importancia en la construcción de conocimiento es la creación de redes de conexiones entre trozos de conocimientos, conceptos, fórmulas, principios y proposiciones. Ningún dato específico tiene significado solo en sí: únicamente es comprendido cuando está relacionado con otros elementos de conocimientos, el que puede sugerir la importancia de ciertos procesos de aprendizaje, particularmente las estrategias cognitivas de aprendizaje. También para que funcione una red de conocimiento, ésta debe estar muy bien organizada y ser muy abundante. Mientras más densa sea la red y más eslabones tengan, más se puede pensar, relacionar, hacer analogías y aplicar el conocimiento. Esto implica la acumulación de muchos contenidos específicos, cuidadosamente interconectados. Si el conocimiento se ha adquirido en una forma muy idiosincrática, por asociaciones libres, por procesos sueltos, su poder de comprensión puede ser muy débil. Los procesos deben interactuar con una buena cantidad de contenidos.

### **8.8. Inteligencias múltiples**

Howard Gardner (1997), define “la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”.

La importancia de la definición de Gardner es doble:

Primero, amplía el campo de la inteligencia y reconoce lo que todos sabíamos intuitivamente, y es que la brillantez académica no lo es todo. A la hora de desenvolvemos en esta vida no basta con tener un gran expediente académico. Hay gente de gran capacidad intelectual, pero incapaz de, por ejemplo, elegir bien a sus amigos y, por el contrario, hay gente menos brillante en el colegio que triunfa en el mundo de los negocios o en su vida personal. Triunfar en los negocios, o en los deportes, requiere ser inteligente, pero en cada campo utilizamos un tipo de inteligencia distinto. No mejor ni peor, pero si distinto. Dicho de otro modo, Einstein no es más inteligente que Michel Jordan, pero sus inteligencias pertenecen a campos diferentes.

Segundo y no menos importante, Gardner (1997, p.76) define... “la inteligencia como una capacidad”. Hasta hace muy poco tiempo la inteligencia se consideraba algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho. Tanto es así que en épocas muy cercanas, a los deficientes psíquicos no se les educaba, porque se consideraba que era un esfuerzo inútil.

Al definir la inteligencia como una capacidad, Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Gardner no niega el componente genético.

Todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, etcetera.

Ningún deportista de elite llega a la cima sin entrenar, por buenas que sean sus cualidades naturales. Lo mismo se puede decir de los matemáticos, los poetas, o de la gente emocionalmente inteligente.

Howard Gardner (1997) añade,” que igual que hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia”. Hasta la fecha Howard Gardner y su equipo de la universidad de Harvard han identificado ocho tipos distintos:

**8.9. Inteligencia lógica matemática:** la que utilizamos para resolver problemas de lógica y matemática. Es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que nuestra cultura ha considerado siempre como la única inteligencia.

**8.10 Inteligencia lingüística:** la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios.

**8.11. Inteligencia espacial:** consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores.

**8.12. Inteligencia musical:** es, naturalmente la de los cantantes, compositores, músicos, bailarines.

**8.13. Inteligencia corporal- kinestésica:** es la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, artesano, cirujano y los bailarines

**8.14. Inteligencia intrapersonal** es la que nos permite entendernos a nosotros mismos. No está asociada a ninguna actividad concreta.

**8.15. Inteligencia interpersonal:** la que nos permite entender a los demás, y la solemos encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas. (Gardener H, 1997, p 77)

**8.16. La inteligencia intrapersonal y la interpersonal** conforman la inteligencia emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida, satisfactoria.

Naturalmente todos tenemos las ocho inteligencias en mayor o menor medida. Al igual que con los estilos de aprendizaje no hay tipos puros, y si los hubiera les resultaría imposible funcionar. Un ingeniero necesita una inteligencia espacial bien desarrollada, pero también necesita de todas las demás, de la inteligencia lógico matemática para poder realizar cálculos de estructuras, de la inteligencia interpersonal para poder presentar sus proyectos, de la inteligencia corporal - kinestésica para poder conducir su coche hasta la obra, etc.

Howard Gardner enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes. El problema es que nuestro sistema escolar no las trata por igual y ha entronizado las dos primeras de la lista, (la inteligencia lógico - matemática y la inteligencia lingüística) hasta el punto de negar la existencia de las demás.

Es evidente que, sabiendo lo que sabemos sobre estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia y estilos de enseñanza, es absurdo que sigamos insistiendo en que todos nuestros alumnos aprendan de la misma manera.

La misma materia se puede presentar de formas muy diversas que permitan al alumno asimilarla partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes. (Aquí encontrarás un resumen de las capacidades y puntos fuertes de alumnos con las distintas inteligencias) Pero, además, tenemos que plantearnos si una educación centrada en sólo dos tipos de inteligencia es la más adecuada para preparar a nuestros alumnos para vivir en un mundo cada vez más complejo.

### **8.17. Implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula**

Los maestros actuales de todos los niveles educativos no sólo deben saber mucho, sino también tener la capacidad para promover en sus alumnos el aprendizaje de esos conocimientos.

El maestro de hoy necesita enfrentarse a los grupos fortalecido con una formación pedagógica que lo dote de elementos suficientes para enseñar en forma adecuada. Ha de considerar la naturaleza del aprendizaje para poder proponer medios de enseñanza eficaces que produzcan aprendizajes significativos. Así, al conocer los procesos internos que llevan al alumno a aprender significativamente, manejará algunas ideas para propiciar, facilitar o acelerar el aprendizaje. (Pérez L., González M, y Díaz A., 2004, p.55).

Según Monereo (1994), "el aprendizaje y la enseñanza son dos procesos distintos, que los docentes tratan de integrar en uno solo. Por tanto, su función principal no es sólo enseñar, sino propiciar que sus alumnos aprendan".

Para que el docente pueda realizar mejor su trabajo debe detenerse a reflexionar, no solo en su desempeño como docente, sino en cómo aprende el estudiante, en cuáles son los procesos internos que lo llevan a aprender en forma significativa y qué puede hacer para propiciar este aprendizaje.

El aprendizaje es: el proceso de adquisición cognoscitiva que explica, en parte, el enriquecimiento y la transformación de las estructuras internas.

El trabajo cotidiano del profesor es hacer posible el aprendizaje de sus estudiantes.

Según Contreras (1990, p. 33), enseñar es: “provocar dinámicas y situaciones en las que pueda darse el proceso de aprender en los alumnos”. Entonces una de las características de la enseñanza es la intencionalidad. Los alumnos adquieren muchos conocimientos fuera del salón de clases de manera cotidiana, pero aquí es donde aprenden lo que intencionalmente quiere enseñarles el docente.

Para lograr lo anterior el docente debe diseñar las estrategias que permitan potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

### **¿Qué son estrategias de enseñanza y aprendizaje?**

Permite transformar la información en conocimientos a través de una serie de relaciones cognitivas que, interiorizadas por el alumno le van a permitir organizar la información y, a partir de ella, hacer inferencias y establecer nuevas relaciones entre diferentes contenidos, facilitándoles su proceso de aprender a aprender. (Hernández, 1988, p. 102).

Las estrategias de aprendizaje se entienden como un conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción que hacen posible que el alumno se enfrente de una manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje, que le permiten incorporar y organizar selectivamente la nueva información para solucionar problemas de diverso orden. El alumno, al dominar estas estrategias, organiza y dirige su propio proceso de aprendizaje

### **8.18. Estrategias de enseñanza:**

Según Díaz B. (2002, p. 98), "Procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos".

Según Campos, (2000, p. 67), "Se refieren a las utilizadas por el profesor para mediar, facilitar, promover, organizar aprendizajes, esto es, en el proceso de enseñanza".

### **8.19 Estrategias de aprendizaje:**

"Son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas" (Díaz, B. 2002, p. 99).

"Hacen referencia a una serie de operaciones cognitivas que el estudiante lleva a cabo para organizar, integrar y elaborar información y pueden entenderse como procesos o secuencias de actividades que sirven de base a la realización de tareas intelectuales y que se eligen con el propósito de facilitar la construcción, permanencia y transferencia de la información o conocimientos" (Campos, 2000, pp. 70-80).

De acuerdo con las definiciones que nos ofrecen los autores anteriores, se puede decir, que las estrategias de enseñanza, son los procedimientos que el docente debe utilizar de modo inteligente y adaptativo, esto con el fin de ayudar a los alumnos a construir su actividad adecuadamente, y así, lograr los objetivos de aprendizaje que se le propongan.

Mientras que las estrategias de aprendizaje son un conjunto de actividades, técnicas y medios, los cuales deben estar planificados de acuerdo a las necesidades de los alumnos (a los que van dirigidas dichas actividades), tienen como objetivo facilitar la adquisición del conocimiento y su almacenamiento; así como también, hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Es importante poner énfasis en el uso de las estrategias de aprendizaje, para lograr que el alumno obtenga un aprendizaje significativo, para que tenga éxito en su proceso debe implementarlas ya que favorecen el rendimiento académico, mejorando sus posibilidades de trabajo y de estudio. Por lo que le toca al profesor enseñar dichas estrategias.

Es importante mencionar que los objetivos de las estrategias deben estar orientados hacia el estudiante, enfatizando lo que se espera que el estudiante haga y no lo que el docente hará. El objetivo debe estar orientado a los resultados del aprendizaje, además deben estar redactados de manera clara y concisa.

Establecer los objetivos en términos de la conducta que se espera del estudiante dirige la enseñanza hacia ellos, y el éxito de la mayor parte de ellos depende de la ejecución del docente.

### **8.20. Clasificación de las estrategias de aprendizaje**

Entre las clasificaciones de estrategias de aprendizaje se seleccionará la más común. Díaz contempla tres tipos de estrategias y tiene en cuenta los aspectos motivacionales; por la importancia que revisten los aspectos afectivos, en la adquisición y uso de una estrategia específica en los educandos. Son las estrategias **metacognitivas, cognitivas y de apoyo o motivacionales**.

**8.21 Estrategias metacognitivas** se sitúa en el nivel superior porque es la que ejerce el papel regulador de la actividad cognitiva. Cuando el hombre autorregula su actividad quiere decir que la genera, la mantiene y si es necesario, la transforma.(Díaz, B. 2004, Pp.47-48 En otras palabras, el aprendizaje que está ocurriendo necesita de un constante control, primero se decide la estrategia y el

por qué es adecuada, relacionándola con las exigencias de las situaciones, las tareas y los problemas que enfrenta, se calcula el esfuerzo que requiere y posteriormente se compara con situaciones de aprendizaje anteriores, se decide el conocimiento necesario para el aprendizaje, se analizan los acontecimientos que van ocurriendo y se toman decisiones cuando es imprescindible para garantizar los resultados. Al final, realiza la evaluación de la actividad y de su actuación en ella y se señala los errores que tuvo, para evitar cometerlos en ocasiones posteriores. Como se puede inferir, el alumno es en todo momento consciente de sus propósitos, es una actividad reflexiva de principio a fin. Las estrategias metacognitivas que se destacan generalmente son: la planificación, la regulación y la evaluación.

**8.22 Estrategias cognitivas:** Según Díaz, B. (2004) Están relacionadas con los procesos cognitivos básicos: memoria, pensamiento e imaginación". Son los procesos que nos permiten comprender y fijar, elaborar y reestructurar la información. Abarcan las conocidas estrategias de recirculación de la información, elaboración y organización, y de recursos (Pozo, 1990, p. 56) En ellas, se agrupan los apuntes, el subrayado, las mnemotecnias, las preguntas, las metáforas, las analogías, las transferencias, los mapas conceptuales, las clasificaciones, el jerarquizar, seguir pistas, búsqueda directa y las estrategias o métodos para estimular el pensamiento creador : Ej. Visitando un planeta imaginario.

**8.23 Estrategias de apoyo:** Otros autores las mencionan como estrategias motivacionales, pero Díaz (2004) "se refieren a aquellos recursos que despliega el aprendiz para autoestimularse y autodominar su conducta y garantizar que sus propósitos se cumplan con éxito". Con estas estrategias el estudiante trata de conocer lo que siente al estudiar, discute su estado de ánimo con otras personas, pide que lo corrijan, reconoce las necesidades y emociones de los demás, coopera con los demás y reclama cooperación. Corresponde a los educadores la tarea de construir estrategias de enseñanza que formen en sus alumnos la capacidad para responder a las exigencias del

aprendizaje de la manera más adecuada. Nos referimos al desarrollo integral de la personalidad, es decir, la capacidad para autorregular su conducta, autoconocerse, percatarse incluso de las reacciones de los demás, pensar reflexivamente. Estrategia que no se desarrolla en una clase, en un semestre, ni siquiera en un curso. Esa estrategia debe ir más allá del facilitar que los alumnos relacionen la nueva información con los contenidos asimilados anteriormente, es lograr que el aprendizaje tenga un sentido personal para el discípulo.

### 8.24 Clasificación y funciones de las Estrategias cognitivas

A continuación se presentarán algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos. Las estrategias seleccionadas han demostrado, su efectividad al ser introducidas como apoyos en textos académicos, así como en la dinámica de la enseñanza (exposición, negociación, discusión, etcetera.)

Las principales estrategias de enseñanza son las siguientes:

En el cuadro encontrará en forma sintetizada, una breve definición y conceptualización de dichas estrategias de enseñanza. Según Díaz, F. y Hernández G.

Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito, enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e

	inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y previa.
Ilustración	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos a relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales Y redes semánticas	Representaciones gráficas de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones)
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (preinstruccionales) durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto en la dinámica de trabajo docente. (Díaz, F. y Hernández, G. 2002 69-71)

Según Díaz, F. y Hernández G. Se puede hacer una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándose en su momento de uso y presentación.

**8.25 Las estrategias preinstruccionales** por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.

**8.26 Las estrategias coinstruccionales** apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal, conceptualización de los contenidos, delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.

**8.27 Las estrategias posinstruccionales** se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: pospreguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales. (Díaz, F. y Hernández G. 2002, Pp 71-85)

**8.28 El Docente como transmisor y orientador de estrategias:  
Enseñar a Aprender.**

Según Díaz, F. y Hernández, G. “Uno de los factores determinantes en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje es que el docente sepa comunicar a los estudiantes el valor real de la utilización de un procedimiento de aprendizaje, mediante la demostración de su incidencia positiva en su rendimiento”.

Para Coll, (1993), “...sobre la forma más concreta de enseñar las estrategias de aprendizaje, se puede decir que la mejor manera de utilizarlas es integrando su

enseñanza dentro de las asignaturas mismas”. Las ventajas de esta integración estriban en el hecho de obligar a los estudiantes a poner en práctica, dentro del trabajo diario, los principios del programa, pero fuera de las sesiones del mismo, evitando que lo enjuicien como algo ajeno a su trabajo diario o como una signatura diferente.

Para ello un buen sistema puede ser dedicar, a principios de curso, algunas horas a enseñar los aspectos de las estrategias que son comunes a las diferentes materia, responsabilizándose después cada docente de enseñar asus estudiantes a aplicar esos principios generales al estudio de su asignatura concreta, junto con las estrategias específicas de la misma. Esto evitaría que todos los docentes tuvieran que explicar y repetir los mismos principios básicos y comunes. Lo que se pretende no es sólo que los estudiantes conozcan las estrategias, lo cual es muy importante, por otra parte, sino que las usen de forma continuada para que se conviertan en hábito de trabajo y estilo de aprendizaje, de forma que sean guías reales del trabajo escolar diario.

El docente por tanto, debe aprender los contenidos de su materia de forma estratégica y metacognitiva para poder enseñar al alumno a aprender.

Los docentes han de ser muy conscientes de que su forma de enseñar influye decisivamente sobre la forma de aprender de sus estudiantes.

Según Monereo en Carrasco, el docente debe actuar de la siguiente manera:

- Proporcionar a los estudiantes procedimientos de trabajo e investigación similares a los que han propiciado el desarrollo científico de esa materia, que lesayuden a construir el conocimiento basado en cuestiones como dónde y cómo buscar y seleccionar información relevante sobre la misma.
- Explicar las relaciones existentes entre lo que enseñamos y cómo lo enseñamos, ofreciendo modelos de aprendizaje sobre
- cómo aprender la materia y qué podemos hacer con lo que hemos aprendido. Esto favorece la utilización metacognitiva de las estrategias de aprendizaje.

- Insistir en la reflexión sobre los procesos de pensamiento seguidos por los alumnos para resolver cada problema dentro del aula.
- Establecer sistemas de evaluación que permitan la reelaboración y reflexión de las ideas enseñadas, y no sólo su réplica memorística. Plantear la evaluación de lo aprendido condiciona en buena medida la forma de calidad del estudio y del aprendizaje de los estudiantes. (Carrasco, J. 2004. Pp 203-205)

### **8.29. Cuándo enseñar las estrategias**

Según Carrasco, propone el siguiente plan para enseñar las estrategias:

- a.) Utilizar desde los primeros años de escolarización métodos de enseñanza de la lectura que, sin descuidar los aspectos mecánicos, incidan decididamente en la comprensión.
- b.) Comenzar desde 4to. Grado de primaria la enseñanza de las destrezas básicas del aprendizaje: seguir insistiendo en la comprensión lectora, identificar y subrayar las ideas principales, hacer resúmenes adecuados a la edad, cultiva la expresión escrita y oral, y proporcionar orientación básica en el uso de la atención o de la memoria y en el saber escuchar.
- c.) Seguir insistiendo en todos esos aspectos en los últimos cursos de Primaria y en la Secundaria, añadiendo, 1.) Enseñanza explícita de estrategias de memorización para recordar vocabulario, definiciones, listas, fórmulas, etcétera. 2.) Realización de síntesis y esquemas, 3.) Enseñanza explícita de estrategias para los exámenes, para aprovechar las clases y para tomar apuntes, 4.) Iniciación al uso de mapas conceptuales, mapas mentales y redes semánticas, 5.) Tratamiento sistemático de las estrategias de aprendizaje más específicas de cada materia.
- d.) Además de todo lo anterior en la educación media y superior se intensificará la enseñanza concreta sobre cómo utilizar la biblioteca, cómo tomar apuntes, cómo organizar y archivar la información en el estudio y cómo realizar trabajos monográficos y hacer citas bibliográficas. (Carrasco, J. 2004. Pp 206-208)

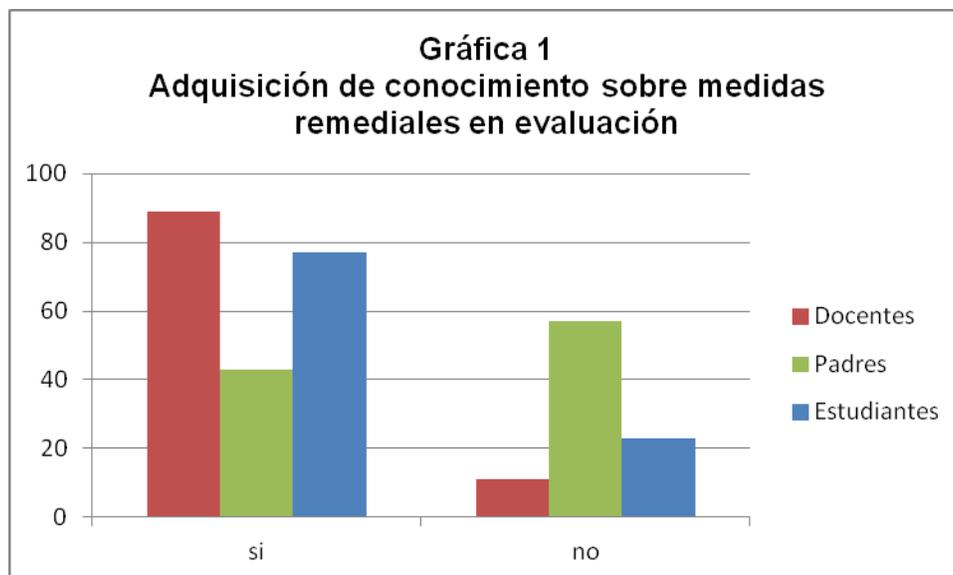
En concreto se puede decir que los docentes pueden hacer que el aprendizaje de sus estudiantes sea de éxito y que los contenidos sean utilizados en su vida cotidiana.

La tarea del docente debe ser interrogarse constantemente y reflexionar sobre las habilidades cognitivas que utiliza, los métodos que emplea, etcétera, pasen al pensamiento de los estudiantes y a su forma de hacer las cosas.

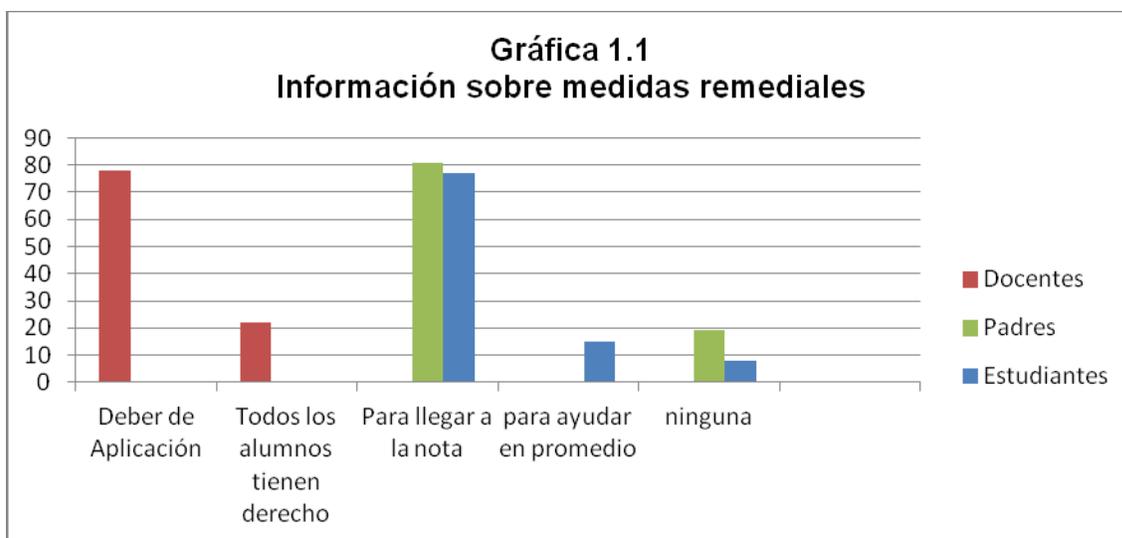
Esta es la técnica por excelencia para enseñar a pensar, puesto que los estudiantes aprenden a pensar observando cómo otros piensan, cómo otros resuelven problemas y situaciones.

El docente también utiliza el modelado cuando invita a un estudiante que ha resuelto bien un ejercicio a que exponga a los demás compañeros el proceso que él ha seguido.

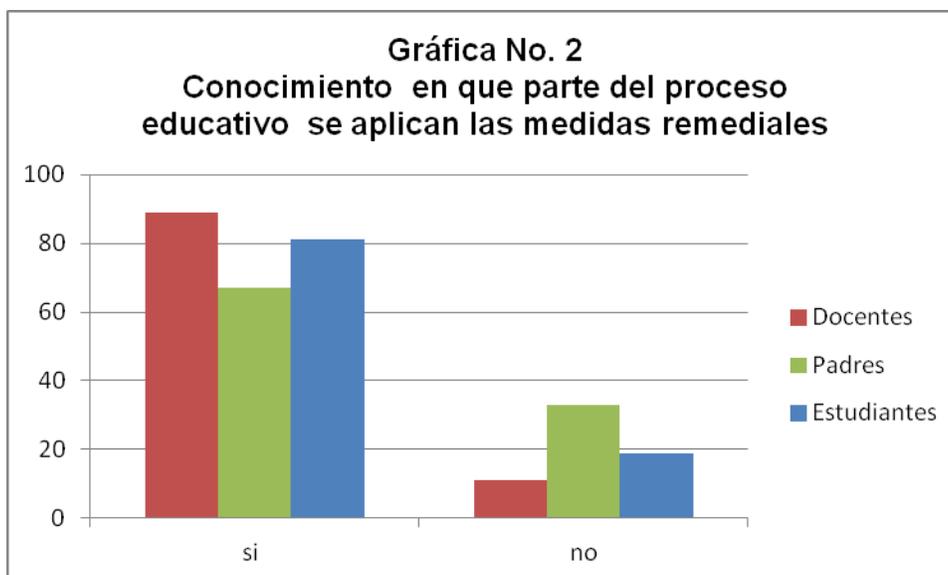
## L. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS



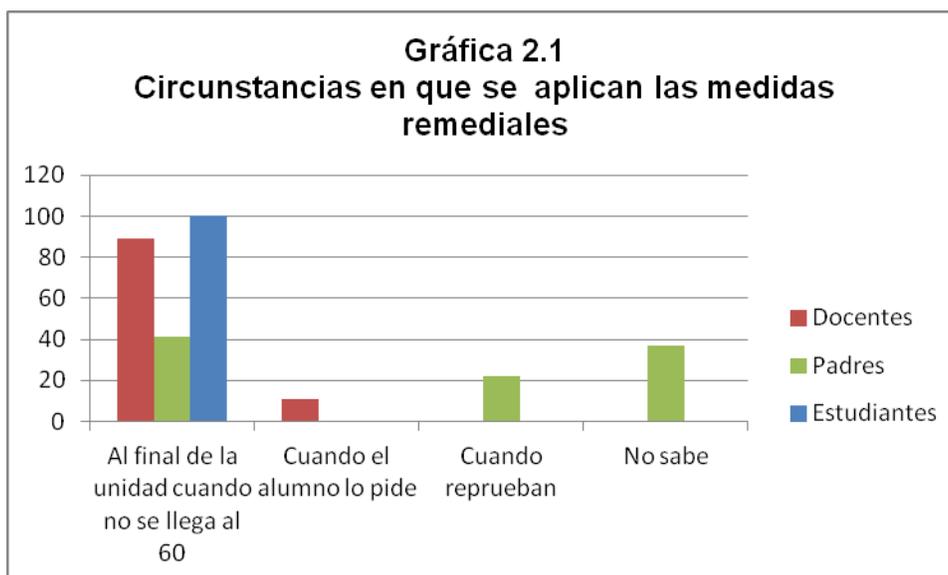
Lo demostrado en esta gráfica: los docentes son los que más conocimiento tienen sobre la aplicación de medidas remediales en evaluación, se observa que los estudiantes no tienen la información deseada sobre las mismas, y que el padre de familia es el que menos conocimiento tiene sobre este proceso en evaluación.



Es importante observar que los docentes piensan que las medidas remediales en evaluación, deben aplicarse como una norma, pero no se visualiza ésta como una oportunidad de aprendizaje para las estudiantes, es más, no se ven a las medidas remediales como un proceso de evaluación para alcanzar las competencias del área psicopedagógica, pero es más preocupante observar que en el caso de las estudiantes y padres de familia, este proceso de medidas remediales en evaluación, ellos únicamente las utilizan para llegar a la nota mínima, situación que ha permitido que este proceso no tenga éxito en el logro de las competencias, porque a las estudiantes no les interesa mejorar su aprendizaje sino ganar los cursos del área psicopedagógica con la nota mínima que es de 60. Esta actitud de los docentes y estudiantes deja mucho que desear porque no se visualiza este proceso como un tiempo para el aprendizaje, pues, los docentes quizá por falta de conocimiento, no le brindan a la estudiante la oportunidad de elegir la mejor de las estrategias, según el estilo de aprendizaje de cada una de las que necesita realizar una medida remedial, y en cuanto a las estudiantes que no tienen la certeza que ganar un curso, no significa haber aprendido y mucho menos haber alcanzado las competencias del área psicopedagógica.

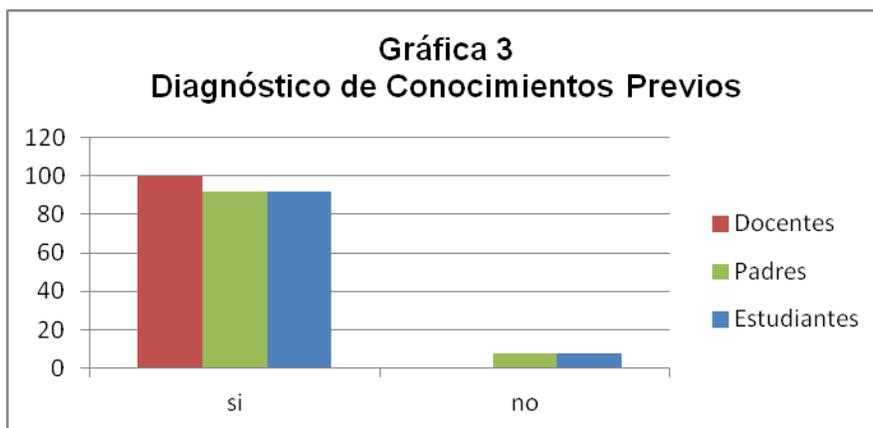


Según esta gráfica los tres grupos conocen en qué momento del proceso se aplican las medidas remediales en evaluación, sin embargo hay un grupo pequeño de cada uno de ellos que no saben en qué momento del proceso se deben aplicar las medidas remediales; siempre existen dudas sobre este procedimiento, porque muchos de ellos piensan que éstas se deben realizar al final de la unidad, otros al final del año, y algunos de ellos piensan que es hasta ganar el curso.

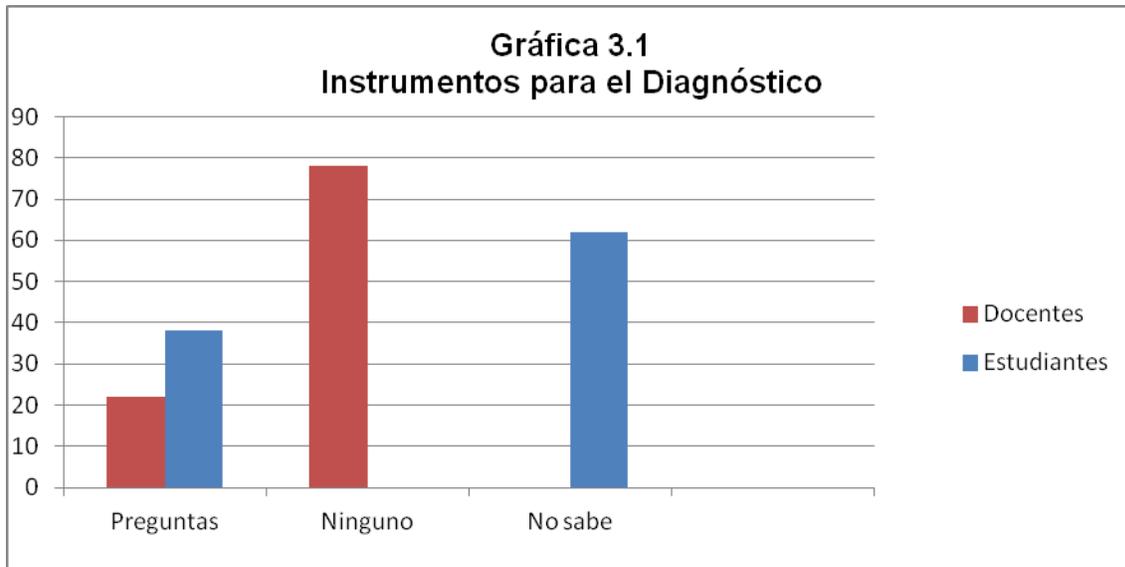


En realidad el proceso ideal para la aplicación de las medidas remediales no está claro, porque tanto docentes, padres de familia y estudiantes dicen que ésta debe aplicarse cuando al final de la unidad, no se ha llegado al 60, no se tiene el

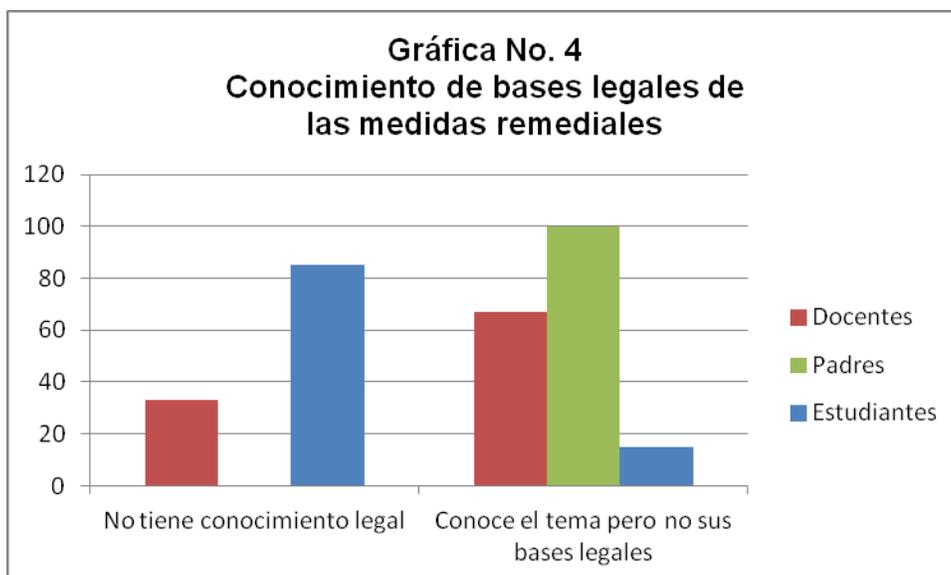
conocimiento que lo que realmente importa es el aprendizaje alcanzado, más no alcanzar la nota mínima. El docente aún conociendo la parte legal sobre los procesos de evaluación utilizando las medidas remediales, algunos de ellos dicen que es cuando la estudiante lo pide, cuando la ley dice que todas aquellas estudiantes tienen derecho a realizar medidas remediales, con el objetivo de alcanzar las competencias del área psicopedagógica, o sea, que el maestro no debe esperar que la estudiante lo solicite, sino proporcionarle la oportunidad de aprendizaje a todas, algunos padres de familia dicen que se aplican cuando reprobaban, pero lo que no saben los ellos es que hay normas internas de la comisión de evaluación de la institución, en donde establecen asistencia mínima a clases, responsabilidad, entre otras que son condicionamientos para optar a las medidas remediales. Otro grupo de padres de familia, simplemente no saben sobre la aplicación de medidas remediales.



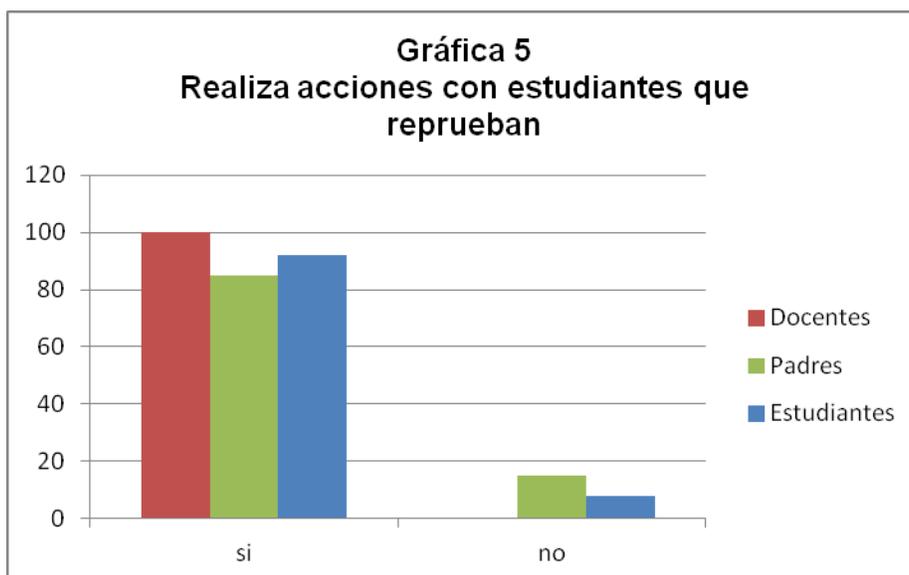
La gráfica demuestra que tanto maestros, alumnos y padres de familia en su mayoría, afirman que sí hay un diagnóstico sobre los conocimientos previos en el área psicopedagógica, es mínimo el resultado que cree que no realizan este diagnóstico antes de iniciar los cursos que pertenecen al área psicopedagógica.



Es contradictorio lo demostrado en esta gráfica, porque la mayoría de los docentes dicen que no utilizan ningún instrumento para realizar el diagnóstico, los alumnos simplemente contestan que no saben si se utiliza o no un instrumento para la realización del diagnóstico, y en el caso de los que contestaron que preguntas son el único instrumento que utilizan para el diagnóstico, llama la atención que los docentes tienen un porcentaje más bajo que los estudiantes, esto indica que para los alumnos algunas preguntas que realiza el docente antes de iniciar su clase le parece que es un diagnóstico, mientras que los docentes no están conscientes de ello. Lo contradictorio en esta gráfica, es que la gráfica No. 1 la mayoría contesta que si se realiza un diagnóstico, y ésta demuestra lo contrario.

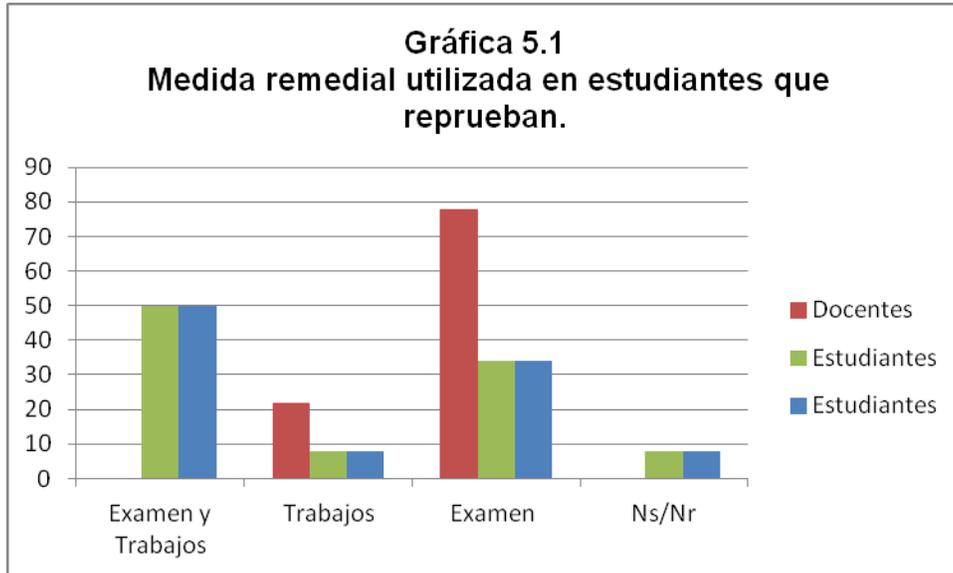


Esta gráfica permite visualizar que el mal uso de las medida remediales en evaluación tanto por docentes, padres de familia y estudiantes demuestran que ninguno de los tres grupos conoce legalmente el procedimiento para su empleo, porque a pesar de que se ha oído hablar del tema, no se conocen las bases legales de las mismas, y mucho menos cómo se deben aplicar. Porque cada quien las usa a su conveniencia y no como debe utilizarse realmente.

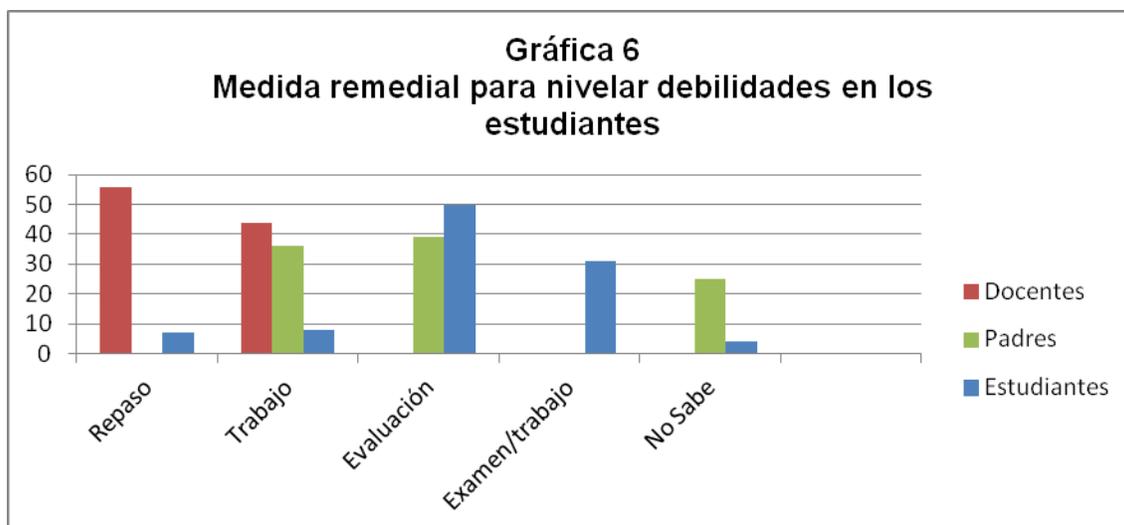


En esta gráfica se confirma lo dicho en la gráfica anterior por los estudiantes, maestros y padres de familia, aunque estas acciones sean las tradicionales como reasignación de evaluación, reasignación de tareas; para los tres grupos, sí se

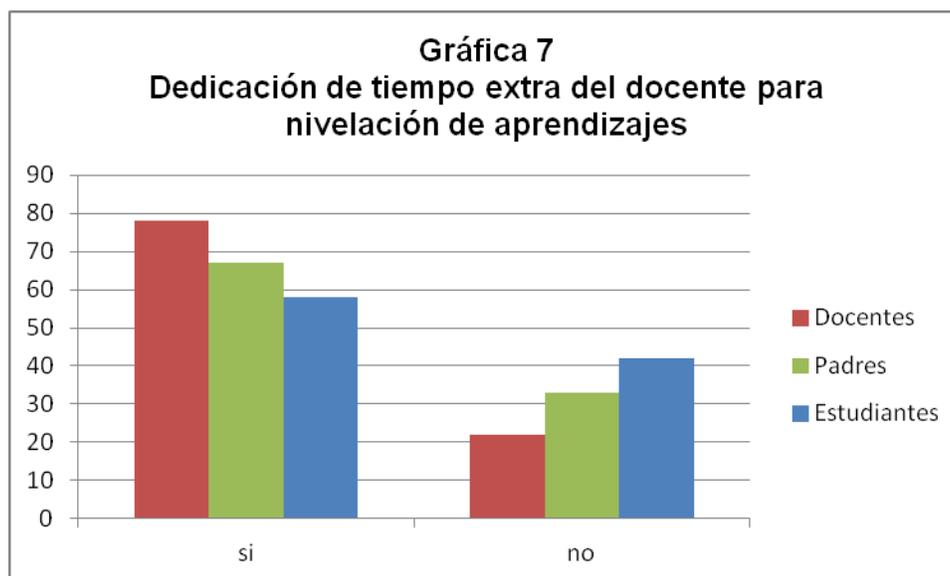
realizan acciones, aunque éstas no sean las más adecuadas para la nivelación de los aprendizajes en el área psicopedagógica.



Según esta gráfica se confirma que las medidas remediales utilizadas para los estudiantes que reprobaban son siempre las tradicionales, no se le permite a la estudiante elegir entre varias opciones, o la que más se adecue a su estilo de aprendizaje, se reafirma que las medidas remediales son presentadas a las estudiantes por los maestros y no hay una previa conversación sobre que manera podría ser la más viable para que la estudiante pueda demostrar que las competencias del área psicopedagógica han sido alcanzadas.

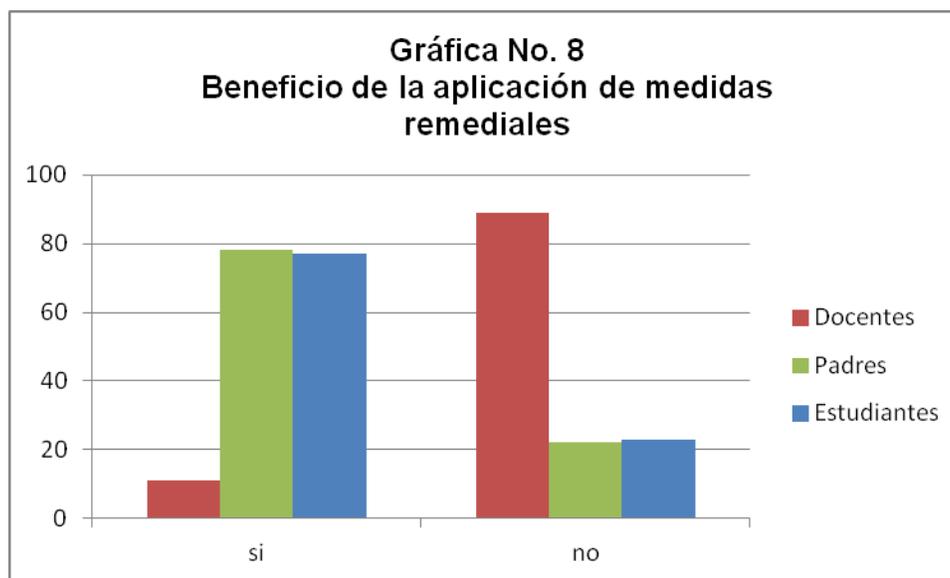


En cuanto a la nivelación de debilidades en los estudiantes, para los docentes lo único que se realiza son repasos y trabajos, llama la atención que los alumnos y padres de familia, visualizan otras actividades como evaluaciones y trabajos, y en este caso hay algunos alumnos y padres de familia que no saben que se realizan actividades de nivelación. Quizá que las estudiantes que no saben es aquel porcentaje que siempre ganan los cursos de área psicopedagógica y no necesitan remediar sus aprendizajes.

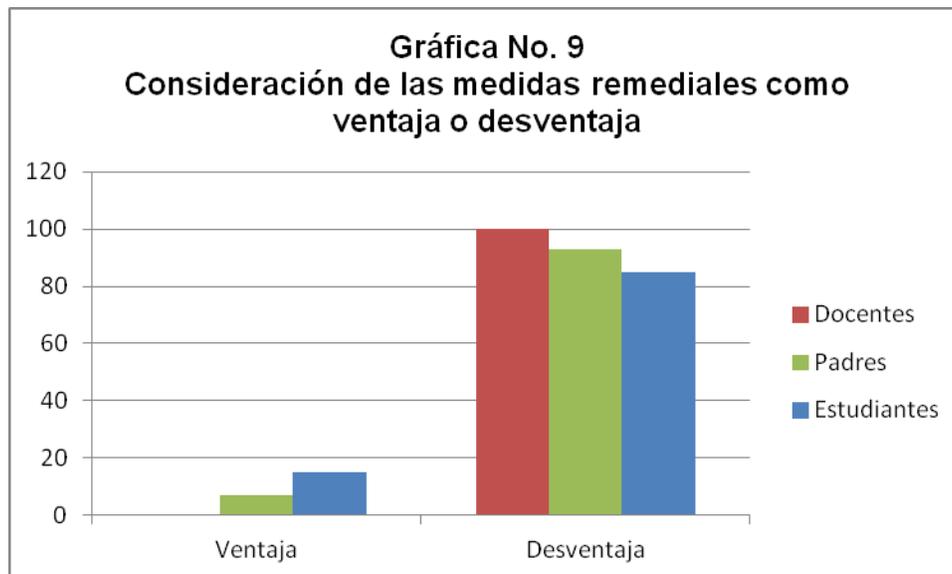
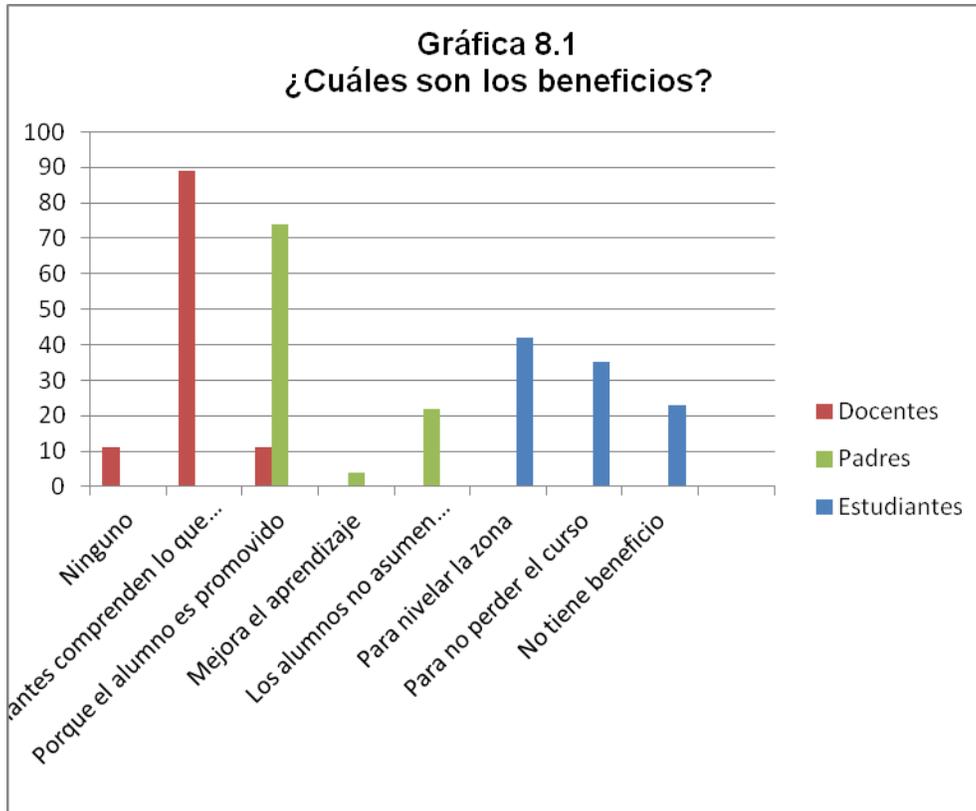


Según los docentes, la mayoría dice que sí hay un tiempo extra para nivelar los aprendizajes del área psicopedagógica, sin embargo hay un porcentaje de ellos que no dedica este tiempo para el proceso de nivelación; se puede observar en

esta gráfica que los resultados están de manera descendentes, en el espacio de los que dicen que sí, y manera ascendente en el espacio de los que dicen que no, por lo que se demuestra en la gráfica que el grupo de estudiantes que dicen que si reciben tiempo extra, es casi igual al grupo que dice que no recibe tiempo extra para nivelar sus aprendizajes.



Es impresionante observar la discordancia que existe entre los grupos entrevistados en relación a los beneficios de la aplicación de medidas remediales en evaluación, porque para los padres de familia y estudiantes si existen beneficios, porque según el conocimiento que ellos tienen, es que este proceso les permite ganar el curso, sin embargo el grupo de docentes no encuentra ningún beneficio de la aplicación de las medidas remediales en evaluación, porque se ha observado que ganar el curso no implica haber alcanzado las competencias del área psicopedagógica, y que este proceso ha permitido que la calidad de la educación venga en decadencia, porque a las estudiantes y padres de familia lo único que les interesa es ganar y no ser eficiente.



A pesar que en otras gráficas los padres de familia y estudiantes han dicho que sí tienen beneficio las medidas remediales, en esta pregunta ellos mismos, juntamente con los docentes, ven que hay más desventajas que ventajas en la aplicación de medidas remediales en evaluación, un padre de familia dice que *“mi hija se ha vuelto mas despreocupada porque sabe que se puede recuperar con un*

*remedial*” (padre de familia 6to. Sección A. Entrevistado), esto determina que aunque vean como beneficio ganar el curso, están conscientes que la estudiante, se vuelve más haragana, no asume responsabilidades, una estudiante dice que *“ahora puedo tener más vida social gracias a los remediales, porque aunque no estudie siempre, de todos modos gano el curso con un remedial y nadie me puede quitar el derecho de hacerlo”* (alumna de 6to. Magisterio sección C entrevistada) *“estoy segura que mi hija sabe que no está bien hacer remediales, porque así no va a ser una maestra de calidad”* (madre de familia de 6to. Magisterio sección B entrevistada), esto vuelve a indicarnos que las alumnas estudia sólo para ganar el curso, pero lo más importante es que ellos reconocen que no hay calidad en lo que aprenden, porque se atienen a no realizar bien los procesos durante la unidad, porque saben que al final tienen la oportunidad de recuperarse por medio de una medida remedial.

*“Desde los remediales la educación está en decadencia, porque las estudiantes creen que ganar el curso es suficiente, no se ponen a pensar que lo que se aprende bien nunca se olvida, más en la especialidad de ellas, porque ser maestra de Educación Infantil Intercultural no es un juego es mucha responsabilidad”* (Docente entrevistado del área psicopedagógica)

## **M. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

A nivel Latinoamericano, se han llevado a cabo avances en las reformas educativas, que contemplan aspectos estructurales, cambios estructurales, cambios curriculares, conceptuales y metodológicos, sin embargo es difícil determinar qué tipos de resultados son los que se esperan de los cambios en el Sistema Educativo guatemalteco, considerando que el avance de los procesos educativos no es algo que se pueda determinar de un año a otro, porque el fenómeno de nuestro sistema es que las políticas no son de estado si no de gobierno, y esto implica cambiar casi siempre cada cuatro años. Se debe tener presente que los cambios deben vislumbrarse no a corto tiempo sino amplios

lapsos de los mismos. Estos cambios conllevan dificultades tanto para quienes implementan políticas educativas como para quienes deben ponerlas en práctica.

La evaluación de los aprendizajes ha sido uno de los temas que ha cambiado constantemente dentro del Sistema Educativo guatemalteco, porque el curriculum de los diferentes niveles también ha cambiado, o sea que la evaluación de los aprendizajes actual es una respuesta a la necesidad de cambio que genera el Curriculum Nacional Base, el cual está fundamentado en un modelo educativo de competencias centrado en el aprendizaje ya que se visualiza como el que mejor responde a las demandas de una sociedad en continuo cambio. Este modelo educativo, considera que todo ser humano tiene un gran potencial susceptible de ser desarrollado cuando muestra interés por aprender por lo que se sustenta en los cinco pilares para la educación de este milenio, según Delors (UNESCO 1997): APRENDER A CONOCER, APRENDER A HACER, APRENDER A CONVIVIR, APRENDER A SER Y APRENDER A APRENDER.

La aplicación de las medidas remediales también son una respuesta al logro de las competencias década uno de los niveles educativos, en este caso para el estudio se toma el nivel medio.

Es por eso el interés de investigar sobre la aplicación correcta de medidas remediales en evaluación.

El presente estudio se realizó en la Escuela Normal Intercultural ubicada en la 5ta calle 3.71 zona 3 de Mixco Colonia El Castaño. La escuela brinda la carrera de Magisterio Infantil Intercultural, para efecto de estudio se tomó a la población de 9 maestros del Área Psicopedagógica de sexto magisterio, se tomó una muestra de 36 estudiantes de sexto magisterio secciones A,B y C.

La técnica utilizada para la recolección de los datos fue una entrevista dirigida a docentes, padres de familia y estudiantes, para la aplicación de la técnica el instrumento que se utilizó fue el cuestionario semiestructurado dirigido a los mismos entes de la técnica.

Teniendo la tabulación de datos, las gráficas e interpretación de las mismas, el análisis de los datos se realizó la discusión de los resultados del presente estudio.

El presente estudio lleva como nombre “Las medidas remediales y su relación con el desarrollo de competencias del área psicopedagógica”

En Guatemala en el año 2008, se implementaron las medidas remediales según Acuerdo Ministerial 2692-200, éstas fueron puestas en práctica de manera experimental, permitiendo a quienes fueran reprobados en educación primaria y media, nivelar y rescatar procesos cuantas veces fuera necesario, hasta lograr un aprobado que les permita el grado inmediato superior.

Poner en práctica el Reglamento de Evaluación en donde se prescriben las medidas remediales sin previa capacitación o manejo objetivo de la ley, ha permitido que cada maestro las utilice según criterios individualizados y no de manera consensuada. Actualmente según el nuevo Reglamento de Evaluación, cambia el término de medidas remediales por actividad adicional o actividad de reforzamiento.

Para observar la situación de la aplicación de las medidas remediales en educación en Guatemala se pretende averiguar:

¿Cuáles estrategias utiliza el maestro para aplicar las medidas remediales en el proceso de valuación, para desarrollar las competencias en el área psicopedagógica en la Escuela Normal Intercultural de la ciudad de Mixco?

Según los resultados obtenidos en el estudio, los docentes no utilizan variedad de estrategias para la aplicación de las medidas remediales, siempre están utilizando las estrategias tradicionales como reasignación de evaluaciones, para nivelar los aprendizajes.

Según el Diccionario Pedagógico Amei Waece la educación puede definirse como: “El proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no sólo se produce a través de la palabra, está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes. El

proceso de vinculación y concienciación cultural, moral y conductual” (Dicc. Pedag. Amei Waece, 2009).

La realidad educativa es otra porque los docentes no piensan ni actúan según la conceptualización de lo que es la educación mucho menos analiza si este proceso está llevándose a cabo a plenitud, porque en muchos de los casos los docentes tampoco conocen los objetivos de la educación y mucho menos la Ley de Educación Decreto Legislativo 12-91 de Guatemala...en donde dice que: “ los niveles inicial, pre-primario y medio es la etapa de formación de los individuos en la que se desarrollan las habilidades del pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo”.

El no aplicar estrategias de aprendizaje diferentes en la aplicación de las medidas remediales en educación para mejorar los procesos educativos y de esta manera las estudiantes desarrollo las competencias del área psicopedagógica, los maestros están vedando la oportunidad de crecimiento personal de las estudiantes. Según Aldana (1990), denomina a la educación como el resultado de un proceso, que se materializa en la serie de habilidades, conocimientos, actitudes y valores adquiridos, produciendo cambios de carácter social, intelectual, emocional entre otras, en la persona que dependiendo del grado de concienciación, será para toda su vida.

Para responder a esta interrogante se formulan preguntas secundarias básicas entre las que aparecen:

¿Cómo aplica el docente las medidas remediales?

Se encontró en los resultados que los docentes piensan que las medidas remediales en evaluación, se deben aplicar como una norma, pero no se visualiza ésta como una oportunidad de aprendizaje para las estudiantes, es más, no se visualizan a las medidas remediales como un proceso de evaluación para alcanzar las competencias del área psicopedagógica.

Según Howard Gardner (1993), establece las relaciones entre inteligencia, aprendizaje y creatividad en el desarrollo de una competencia. Porque considera que el desarrollar una competencia permite al estudiante permite emitir juicios de valor a cerca de la calidad de desempeño, y en la medida en que un campo juzgue como competente a una persona, es probable que se tenga éxito en él y puede considerarse como una persona creativa.

Otra de las preguntas secundarias que se formuló para responder a esa gran interrogante fue:

¿En qué momento del proceso de aprendizaje se aplican las medidas remediales?

Las evaluaciones a nivel nacional se han aplicado de forma bimestral, unidad de acuerdo al sistema década institución en donde los estudiantes tienen la oportunidad de recuperar los cursos. En las diferentes oportunidades que el sistema permite.

Es así como las medidas remediales en el sistema educativo nacional han ocasionado controversia entre la comunidad educativa, cuestionándose para qué son, para qué sirven, cómo se utilizan y sobre todo los beneficios en la formación académica en los estudiantes. En algunos casos la negativa a la aplicación entre docentes prevalece por el mismo desconocimiento. Siempre existen dudas sobre este procedimiento, porque la mayoría de los docentes, estudiantes y padres de familia, piensan que éstas se deben realizar al final de la unidad, otros al final del año y algunos de ellos piensan que es hasta ganar el curso.

Según los resultados el proceso ideal para la aplicación de las medidas remediales no está claro, porque tanto docentes, padres de familia y estudiantes dicen que ésta debe aplicarse cuando al final de la unidad, no se ha llegado al 60, no se tiene el conocimiento que lo que realmente importa es el aprendizaje alcanzado, mas no alcanzar la nota mínima.

Según la fundamentación legal sobre la aplicación de las medidas remediales está en el Decreto Ministerial No. 436-2008, en el capítulo VIII aprobación y promoción

artículo 23 que literalmente señala, en su segundo párrafo. “Si en la sumatoria de evaluaciones de una unidad o bimestre, un estudiante no alcanza la nota mínima se le asignará una actividad adicional que integre las competencias correspondientes a la misma. El resultado que obtenga en esa actividad medicinal sustituirá la nota registrada con el menor puntaje”.

A pesar de esta fundamentación legal hay docentes, estudiantes y padres de familia que la desconocen, y por eso no saben exactamente en qué momento del proceso pueden aplicar las medidas remediales en evaluación.

Según otros estudios encontrados se transcriben algunas experiencias personales en donde justifican la aplicación certera de las medidas remediales:

Emilio Silva (Universidad Católica de Valparaíso 2000) “La fase de acompañamiento, donde los estudiantes pueden asistir a resolver sus problemas y sus dudas, es la que tiene más acogida”.

Camilo Riveros (Universidad de Chile) “Más que débil en conocimientos, yo no tenía una capacidad de análisis suficiente. En eso me ayudaron a mejorar los cursos remediales” (Cedeño 2006).

Controversialmente se han planteado varias opiniones en cuanto a la aplicación de éstas, si son o no de beneficio para alcanzar niveles de conocimientos que permitan la promoción de los estudiantes. Pero si el constructivismo las plantea como una estrategia más para apoyar al alumno en la construcción de su propio aprendizaje. Conciérne ahora al docente abrir un espacio a la nueva corriente de aprendizaje y abandonar los paradigmas de una educación lineal enfocada en evaluar únicamente todo aquello que pudiera ser observado.

Según Portillar (2007). “la política educativa de esta década toma como referente a la persona como ser individual, único e irrepetible”. Por lo que el cambio en el modelo evolutivo es una necesidad dada a la transformación curricular del sistema educativo en relación con la persona, cambios que se convierten en parámetros

de la innovación pedagógica con ella se establece una transformación en evaluación.

Al realizar el análisis de los resultados y confrontarlos con las variables, que para este estudio se establecieron dos, se puede determinar que para la primer variable “medidas remediales”, para uso de este estudio según el Diccionario Pedagógico Amei Weace se entiende por medida remedial toda acción dirigido al proceso de desarrollar diferentes estrategias que permitan evidenciar el rendimiento de la estudiante en clase, según los resultados encontrados se puede decir que el docente no tiene la más mínima idea de utilizar diversas estrategias para aplicar una medida remedial con la estudiante que reprobó el curso, o simplemente de conversar con ella, y preguntarle de qué manera le gustaría que se le evaluara, que esto sería lo ideal, o presentarle las diferentes alternativas de evaluación para poder realizarle adecuadamente la medida remedial.

Según Diaz B. ( 2004), clasifica las estrategias de aprendizaje en metacognitivas, cognitivas y de apoyo o motivacionales.

Pero corresponde a los docentes la tarea de construir estrategias de enseñanza que formen a sus alumnos la capacidad para responder a las exigencias del aprendizaje de la manera más adecuada, esto se refiere al desarrollo integral de la estudiante.

Según los resultados los docentes de la Escuela Normal Intercultural en su mayoría son docentes tradicionalistas en cuanto a visualizar o poner en práctica diferentes estrategias de aprendizaje, que le permitan no solo a él si no también a la alumna descubrir de que manera la estudiante pueda alcanzar y desarrollar las competencias del área psicopedagógica a través de la aplicación de las medidas remediales.

En cuanto a la segunda variable, “competencias del área psicopedagógica”. Para uso del presente estudio se entiende según el Diccionario Pedagógico Amei Weace “toda aquella acción que va dirigida al proceso de desarrollar habilidades, destrezas y conocimientos del área psicopedagógica”.

Según el Currículum Nacional Base para la Formación Inicial de Docentes del Nivel Primario (2008), “el desarrollo de competencias del área psicopedagógica implica, aplicar los fundamentos educativos y pedagógicos en la construcción de un proceso docente que lo oriente al logro de la calidad educativa” (CNB de Form. Inicial de Docentes 2008).

En cuanto a esta variable, según los resultados obtenidos en la investigación, cuando se aplican las medidas remediales no se está logrando el desarrollo de competencias del área psicopedagógica, porque la estudiante, no está dedicándose a su autoformación sino simplemente le interesa ganar un curso aunque sea con el punteo mínimo, realmente el objetivo de las medidas remediales para este caso no está siendo fructífero, al contrario, permite que la alumna se vuelva haragana, irresponsable, menos dedicada a su formación académica, porque tiene el conocimiento erróneo que las medidas remediales son utilizadas para llegar a la nota mínima y no para lograr un aprendizaje oportuno.

Según los resultados no se observa a las medidas remediales como un proceso de evaluación para desarrollar las competencias del área psicopedagógica, pero es más preocupante observar que en el caso de las estudiantes y padres de familia, este proceso de aplicar las medidas remediales en evaluación ellos únicamente la utilizan para llegar a la nota mínima, situación que ha permitido que este proceso no tenga éxito en el logro de las competencias, porque a las estudiantes no le interesa mejorar sus aprendizajes si no ganar los cursos del área psicopedagógica con la nota mínima que es de 60 puntos.

Según Portillar (2007), la evaluación es más que un proceso para calcular y asignar calificaciones, como se ha planteado en la perspectiva tradicional de la evaluación, limitarse a esta concepción implica que sólo se están analizando los resultados y no el proceso de aprendizaje, ya que ésta se considera el lugar de partida, los avances y el punto de llegada del estudiante en un proceso de aprendizaje. (Portillar, W. 2007, p. 13)

En los resultados se evidencia que los docentes no toman el proceso de evaluación como un proceso formativo, en la Escuela Normal Intercultural la actitud de los docentes y estudiantes deja mucho que desear porque no se visualiza este proceso como un tiempo para el aprendizaje, porque los docentes quizá por falta de conocimientos no le permite a la estudiante la oportunidad de elegir la mejor de las estrategias según el estilo de aprendizaje de cada una de ellas y realizar la medida remedial, y en cuanto a las estudiantes no tienen la conciencia que ganar un curso con medida remedial con un mínimo de 60 puntos, esto no significa que ganar un curso es haber desarrollado una competencia del área psicopedagógica.

Según Monoreo, (1994), “el nuevo modelo evaluativo por procesos la evaluación debe ser cognitivo-estratégico y contextualizado”.

En otros términos el rol que el docente tiene en la aplicación de procesos evaluativos, implicando así las medidas remediales, debe ser de interés para el docente, enfocándose por una parte hacia el grado en que los estudiantes han logrado construir o elaborar conocimientos, gracias a la ayuda pedagógica y al uso de sus propios recursos cognitivos e interpretación significativa de los contenidos que se evalúan. Por otro lado, la forma de otorgar significado funcional a los contenidos, y cómo utilizarlos en el futuro.

Por eso es impresionante observar en los resultados, la discordancia que existe entre los grupos entrevistados, en relación a los beneficios de la aplicación de medidas remediales y el logro de competencias y área psicopedagógica, porque para los padres de familia y estudiantes sí existen beneficios porque aprueban el curso con la nota mínima, sin embargo el grupo de docentes no encuentran ningún beneficio de la aplicación de las medidas remediales, porque se ha observado que ganar el curso no implica haber alcanzado las competencias del área psicopedagógica, y que este proceso ha permitido que la calidad de la educación venga en decadencia, porque a las estudiantes y padres de familia lo único que les interesa es ganar y no ser eficientes. A pesar de que los padres de familia ven que ganar el curso es un beneficio también están conscientes que las estudiantes se vuelven

haraganas, en cuanto a cumplimiento de tareas, no asumen responsabilidades, estudian solo para ganar el curso, pero lo mas importantes es que ellos reconocen también que no hay calidad en lo que aprenden, porque se atienen a no realizar bien los proceso durante la unidad, porque saben que al final tienen la oportunidad de recuperarse por medio de una medida remedial.

Según Castillo, las nuevas modalidades de evaluación delos aprendizajes se orienta a:

- La evaluación debe ser pertinente desde la perspectiva cognoscitivista y constructivista.
- La evaluación debe sustentarse en la idea de que cualquier conocimiento es mejor en el contexto de un sistema de significados, más amplio que lo apoye y lo relaciones.
- La evaluación debe captar la construcción personal y única que realiza el sujeto, y que le permiten estructurar su propio conocimiento.  
(Castillo, S. 2006, p. 65)

El proceso de evaluación incluyendo las medidas remediales, según Portillar (2007) “debe concebirse como un modelo alternativo para llegar a los aprendizajes significativos”.

La importancia de la presente investigación deja ver que la información que aporta todo tipo de evaluación, permite que el docente realice una observación continua y pueda tomar decisiones en cuanto al apoyo que requiere el estudiante, llámese en este caso medidas remediales, es determinante para el docente elaborar una serie de indicadores y criterio que den cuenta del avance en la competencia de la estudiante.

## **N. CONCLUSIONES**

- 1.) Los docentes del área psicopedagógica de la Escuela Normal Intercultural no utilizan estrategias para la aplicación de las medidas remediales como actividad adicional en el proceso de evaluación. Lo que provoca que los docentes no realicen adecuadamente el proceso.
- 2.) Los docentes no tienen el compromiso de utilizar estrategias que les permitan a los estudiantes, desarrollar las competencias del área psicopedagógica.
- 3.) La mayoría de los docentes no dedica tiempo extra a los estudiantes para establecer estrategias en la aplicación de las medidas remediales y con ello realizar un proceso de nivelación de aprendizajes para desarrollar las competencias del área psicopedagógica.
- 4.) Se determina que las repercusiones de mayor impacto para los alumnos, es que los docentes utilizan las medidas remediales en evaluación sin establecer el momento específico de la aplicación, siendo aplicadas según su criterio pedagógico y el de la comisión de evaluación, desatendiendo el aprendizaje significativo, razón para la cual se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- 5.) Los docentes tienen desconocimiento de la aplicación de las medidas remediales en el proceso de evaluación.
- 6.) En la actualidad por la aplicación de las medidas remediales en evaluación, está afectando la formación de las estudiantes porque únicamente les interesa ganar el curso con el puntaje mínimo de 60 puntos.

## **Ñ. RECOMENDACIONES**

- 1.) Que el Ministerio de educación a través de la Dirección Departamental de Occidente, promueva talleres sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje que se puedan utilizar en la aplicación de las medidas remediales, o actividades de reforzamiento en el proceso de evaluación, para que éstas sean estrategias que permitan alcanzar las competencias de cualquier área de aprendizaje.
- 2.) El equipo de capacitación del Ministerio de Educación, debe concienciar a los docentes sobre el uso de diferentes estrategias para desarrollar en los estudiantes las competencias del área psicopedagógica.
- 3.) La dirección de la Escuela Normal Intercultural debe establecer horarios que permitan la atención individualizada de las estudiantes para determinar las estrategias que ayuden a realizar un proceso de nivelación de aprendizajes, de tal manera que se desarrollen las competencias del área psicopedagógica.
- 4.) El Ministerio de Educación de Guatemala debe elaborar un normativo interno de acuerdo a las disposiciones ministeriales, para la aplicación de las medidas remediales, actividad adicional o actividades de reforzamiento.
- 5.) El Ministerio de Educación debe capacitar a los docentes en los cambios que el Reglamento de Evaluación presenta de manera anticipada a la vigencia del mismo.
- 6.) La dirección de la Escuela Normal Intercultural debe promover talleres que permitan a la estudiante hacer conciencia que su formación como docente es primordial, y debe adquirir un compromiso personal en la autoformación.



Universidad de San Carlos de Guatemala  
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media



Propuesta  
Las medidas remediales y su relación con el desarrollo de competencias del área  
psicopedagógica.  
(Estudio realizado en la Escuela Normal Intercultural de la ciudad de Mixco)

Licda. Amable Consuelo Barrios Solano

Asesor:  
Doctor Oscar Hugo López

Guatemala, noviembre de 2011

## **O. Propuesta**

Los elementos para el cambio dentro del proceso de evaluación implementando las medidas remediales, corresponde al modelo educativo que actualmente se lleva a cabo en Sistema Educativo Nacional.

De acuerdo a los resultados de la investigación, estos apuntan a un sistema de evaluación más centrado en la estudiante, que les permita desarrollar las competencias del área psicopedagógica a través de estrategias de aprendizaje que les permita poner en practica todo lo aprendido durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera se aprecia que el actual modelo educativo implementado con el Curriculum Nacional Base, fundamentado en competencias, es clave para que la estudiante logre ser competente, demostrando sus habilidades y destrezas en el área psicopedagógica, teniendo una formación integral.

Otro de los resultados es que los docentes deben promover el desarrollo de las competencias, a través de estrategias que permitan a la estudiante, favorecerles en su aprendizaje, además ellos deben poner en juego sus habilidades docentes para diagnosticar, planificar, diseñar estrategias y evaluar los aprendizajes, lo cual sólo puede concretarse mediante ambientes, en donde el docente asume la responsabilidad de ser facilitador de los aprendizajes.

Por lo tanto que la actualización y profesionalización del docente en estrategias de enseñanza y aprendizaje, cobra relevancia ya que constituye un factor clave para la formación profesional de las estudiantes que están siendo formadas con un curriculum basado en competencias.

En vista a lo anterior, es importante que los docentes desarrollen un programa de formación docente centrado en el aprendizaje, como una línea de actualización continua para todos los docentes con el propósito de contribuir con el desarrollo de competencias que permitan a la estudiante ser una profesional de éxito.

## P. Referencias Bibliográficas

### Obras

Alfaro de Maldonado, M. 2004 La evaluación de los aprendizajes. FEDUPEL, Caracas.

Ausubel, D. Novak, J. Hanesia, H. (1997) Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas. México.

Benitez, L. (2006) Fracaso escolar y competencias comunicativas. Fe común. Universidad de Madrid.

Carretero, M. (1994). Constructivismo y educación. Editorial Aique. Buenos Aires.

Castillo, S. y Cabrerizo, D. (2006) Formación del profesorado en educación superior. Volumen II Mac Graw Hill. España.

Coll, C. (1991) Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Editorial Paidós Ibérica. España.

Coll, C. (1997) Psicología y Currículo. Editorial Paidós. México D.F.

Contreras, J. (1990) Didáctica General. Editorial Paidós. España

Chavez, J. (2006) Como se elabora un proyecto de investigación. Un enfoque constructivista. Módulos de autoaprendizaje. Guatemala.

Delors J. (1998) La educación encierra un tesoro. México. Ed. El Correo de la Unesco.

Diaz, B. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Editorial McGraw Hill Interamericana. México.

Elola, N. (1996) La enseñanza y la evaluación, En *Temas de Evaluación N° 3*, Dirección Nacional de Evaluación, Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires

Foucault, M. (1977). Vigilar y castigar. Siglo XXI. México.

Freire, P. (1996) Política y Educación. Editorial Siglo XXI. México

Gadotti, M. (2000) Historia de las ideas pedagógicas. Editorial Siglo XXI.

México

- Gardner, H. (1997) Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Editorial Paidós. Barcelona.
- Gimeno, S. (1993) Comprender y transformar la enseñanza. Editorial Morata. España.
- Grajeda, G. (2002) Rompiendo el Paradigma Educativo. Guategrafic. Guatemala.
- Gonzalez, V. (2001) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Editorial Pax. México.
- Hernández, S. (1988) El aliento pedagógico. Editorial Bambuesa. Barcelona
- Kant, I. (1987) Pedagogía. Editorial Hispánicas. México
- Larrosa, J. (1995) Escuela, poder y subjetivación. Editorial La Piqueta. España.
- Marín, R. (2003) El modelo educativo de la UACH. Elementos para su construcción. México.
- Novak, J y Gowin, D. (1999) Aprendiendo a aprender. Editorial Martínez Roca, Barcelona.
- Perreneaud, P. (1996). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Ediciones, Morata. Madrid
- Pimienta, J. ((2008) Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender. Editorial Pearson Educación. México.
- Portillar, W. (2007). Hacia una evaluación de los aprendizajes. Desde una perspectiva constructivista. Fundación educativa El Salvador. Universidad del Mar.
- Pozo, J. (1990) El aprendizaje estratégico. Editorial Santillana. Madrid
- Vygotski, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Grijalvo. Barcelona.

## **Documentos**

- Escuela de Formación de profesores de enseñanza media. (2009). Metodología Cuantitativa. Cuaderno Educativo No. 2. Colección Cuadernos Educativos. USAC.
- Escuela de Formación de profesores de enseñanza media. (2009). Metodología Cualitativa. Cuaderno Educativo No. 1. Colección Cuadernos Educativos. USAC.
- Mineduc. (2007) Acuerdo Ministerial No. 2692-2007. Emisión 14-12-2007.
- Mineduc (2008) Acuerdo Ministerial No. 436-2008. Emisión 14-3-2008.

### Publicaciones periódicas.

Campos, C. (2003) Estrategias de enseñanza-aprendizaje. En línea. En **Escuela y psicología**. OEI Chile Disponible en [www.camposc.net/orepositorio/ensayos/ooestrategiasenseaprendizajepdf-](http://www.camposc.net/orepositorio/ensayos/ooestrategiasenseaprendizajepdf-)

Consultada el 2-12-2009

Cedeño, S. (2006). Actividades Remediales. En línea. En **Proyecto Hemisférico**. OEI Argentina Disponible en

<http://mx.groups.yahoo.com/group/red-spr/message/311> Consultada el 9-5-2009.

Fontaine, C. (2002) La lectura en la escuela que tenemos En línea. En **Tres espacios Lingüísticos**. OEI. Chile disponible en

[http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4761&debut\\_5ultimasOEI=55](http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4761&debut_5ultimasOEI=55)

Consultada el 3-12-2009.

Halcones, M. (2004). La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. En línea. En **Evaluación y aprendizaje**. Disponible en

<http://www.google.com.gt/search?hl=es&source=hp&q=proceso+de+aprendizaje.+indicadores&meta=&aq=f&og=>

Consultada el 11 -9-2009.

Kohlberg, G. y Mayer, R. (1972) Development as the aim of education. **Harvard Educational Review**, 42, 4:449-496. En línea. En **Educare**. Universidad de Costa Rica Disponible en <http://www.pignc-ispri.com/articles/education/chadwick-psicologia.htm>. Consultada el 6-12-2009.

Romaní, G.(2009) El polo opuesto al fracaso escolar es la excelencia. Académica En línea. En **Ultima hora**. Disponible en <http://www.ultimahora.es/ibiza/segunda-ib.dba?-1+1007+495938> Consultada el 12/12/2009.

Sue Groh. (2000). Evaluación. En línea. En **Aprendizajes y Metas** Universidad de Delaware. Disponible en

<http://www.google.com.gt/search?hl=es&source=hp&q=Evaluaci%C3%B3n+de+los+aprendizajes&meta=&aq=o&og=> Consultada el 10/12/2009.

# **Q. ANEXOS**

Objetivo:

Identificar las estrategias que el docente utiliza como medida remedial, para que los estudiantes desarrollen las competencias del área psicopedagógica.

Cuestionario  
Dirigido a Docentes del Área Psicopedagógica

1. ¿Tiene algún conocimiento relacionado con las medidas remediales?  
Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
¿Qué información tiene? \_\_\_\_\_
2. ¿Sabe en que parte del proceso se aplican las medidas remediales en evaluación? \_\_\_\_\_  
Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
¿Cuándo? \_\_\_\_\_
3. Antes de iniciar un curso, hace un diagnóstico con sus estudiantes a cerca de sus conocimientos previos.  
Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
¿Qué instrumento utiliza para el diagnóstico? \_\_\_\_\_
4. Conoce las bases legales sobre la aplicación de las medidas remediales en evaluación \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Al finalizar la unidad realiza con los estudiantes alguna acción cuando estas reprueban su curso de unidad.  
Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
¿Qué medida remedial utiliza con los estudiantes que reprueban? \_\_\_\_\_
6. ¿Qué medida remedial utiliza para nivelar las debilidades encontradas en cuanto a habilidades y destrezas del área psicopedagógica de sus estudiantes? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje le asigna tiempo especial a los estudiantes cuyo nivel de desempeño es débil en el área psicopedagógica.  
Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Qué medida remedial utiliza con este tipo de estudiante: atención personalizada \_\_\_\_, Facilitación de bibliografía \_\_\_\_, Mapas conceptuales \_\_\_\_, Reasignación de tarea \_\_\_\_, Reasignación de evaluación \_\_\_\_.

8. ¿Tiene algún beneficio la aplicación de medidas remediales en evaluación ?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Cuándo? \_\_\_\_\_

9. ¿Qué ventajas o desventajas tiene la aplicación de las medida remediales para el desarrollo de competencias del área psicopedagógica?

---

---

---

---

Objetivo:

Identificar las estrategias que el docente utiliza como medida remedial, para que los estudiantes desarrollen las competencias del área psicopedagógica.

Cuestionario  
Dirigido a estudiantes

1. ¿Tiene algún conocimiento relacionado con las medidas remediales?  
Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
¿Qué información tiene? \_\_\_\_\_
2. ¿Sabe en que parte del proceso se aplican las medidas remediales en evaluación? \_\_\_\_\_  
Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
¿Cuándo? \_\_\_\_\_
3. Antes de iniciar un curso, su maestro hace un diagnóstico acerca de sus conocimientos previos.  
Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
¿Qué instrumento utiliza para el diagnóstico? \_\_\_\_\_
4. Conoce las bases legales sobre la aplicación de las medidas remediales en evaluación \_\_\_\_\_
5. Al finalizar la unidad realiza su maestro alguna acción para aquellos que reprobaban la unidad.  
Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
¿Qué medida remedial utiliza con los estudiantes que reprobaban? \_\_\_\_\_
6. ¿Qué medida remedial utiliza su maestro para nivelar las debilidades encontradas en cuanto a habilidades y destrezas del área psicopedagógica de sus estudiantes
7. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje su maestro le asigna tiempo especial para nivelar el desempeño es débil en el área psicopedagógica.  
Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Qué medida remedial utiliza con este tipo de estudiante: atención personalizada \_\_\_\_, Facilitación de bibliografía \_\_\_\_, Mapas conceptuales \_\_\_\_, Reasignación de tarea \_\_\_\_, Reasignación de evaluación \_\_\_\_.

8. ¿Tiene algún beneficio la aplicación de medidas remediales en evaluación ?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Cuándo? \_\_\_\_\_

9. ¿Qué ventajas o desventajas tiene la aplicación de las medida remediales para el desarrollo de competencias del área psicopedagógica?

---

---

---

---

Objetivo:

Identificar las estrategias que el docente utiliza como medida remedial, para que los estudiantes desarrollen las competencias del área psicopedagógica.

Cuestionario  
Dirigido a Padres de Familia

1. ¿Tiene algún conocimiento relacionado con las medidas remediales?  
Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
¿Qué información tiene? \_\_\_\_\_
2. ¿Sabe en que parte del proceso se aplican las medidas remediales en evaluación? \_\_\_\_\_  
Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
¿Cuándo? \_\_\_\_\_
3. Antes de iniciar un curso, el maestro de su hija hace un diagnóstico acerca de los conocimientos previos  
Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
4. Conoce las bases legales sobre la aplicación de las medidas remediales en evaluación \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Al finalizar la unidad el maestro de su hija realiza alguna acción si ella reprueba la unidad.  
Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
¿Qué medida remedial utiliza con los estudiantes que reprueban? \_\_\_\_\_
6. ¿Qué medida remedial utiliza el maestro de su hija para nivelar las debilidades encontradas en cuanto a habilidades y destrezas del área psicopedagógica de sus estudiantes? \_\_\_\_\_
7. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje le asigna tiempo especial a los estudiantes cuyo nivel de desempeño es débil en el área psicopedagógica.  
Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Qué medida remedial utiliza con este tipo de estudiante: atención personalizada \_\_\_\_, Facilitación de bibliografía \_\_\_\_, Mapas conceptuales \_\_\_\_, Reasignación de tarea \_\_\_\_, Reasignación de evaluación \_\_\_\_.

8. ¿Tiene algún beneficio la aplicación de medidas remediales en evaluación ?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Cuándo? \_\_\_\_\_

9. ¿Qué ventajas o desventajas tiene la aplicación de las medida remediales para el desarrollo de competencias del área psicopedagógica?

---

---

---

---

en el artículo 3 inciso a) de este acuerdo será certificado anualmente por el jefe inmediato superior en coordinación con las autoridades de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural.

**CAPITULO III  
DISPOSICIONES GENERALES**

**Artículo 8. Presupuesto.** El ministerio de Educación asignará los recursos financieros para hacer efectivo el pago del bono específico por bilingüismo.

La Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural remitirá en los primeros 15 días del mes de mayo de cada año, el número de docentes y personal técnico administrativo, a los que corresponda el pago del bono específico por bilingüismo, incluyendo el monto total por nivel y su ubicación geográfica, a la Dirección General de Planificación Educativa para su incorporación al Plan Operativo Anual.

**Artículo 9. Disposición transitoria.** El pago del presente bono se realizará a partir de la fecha prevista para tal efecto en las resoluciones que autorizaron su pago, emitidas por la Oficina Nacional de Servicio Civil, la Dirección Técnica del Presupuesto y el Ministerio de Finanzas Públicas.

**Artículo 10. Casos no Previstos.** Corresponderá al Ministerio de Educación a través de su Despacho Superior de Servicio Civil, la Dirección Técnica del Presupuesto y el Ministerio de Finanzas Públicas.

COMUNIQUESE

MARIA DEL CARMEN ACEÑA VILLACORTA DE FUENTES

**ACUERDO MINISTERIAL NÚMERO 2692-2007  
14 de diciembre de 2007  
(Modificado por Acuerdo Ministerial No. 436-2008 de fecha 14 de marzo de 2008)**

**Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para los Niveles Preprimario, Primario y Medio en todas sus Modalidades**

**CAPÍTULO I  
DEFINICIÓN Y FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

**Artículo 1. Definición de la evaluación de los aprendizajes.** La evaluación de los aprendizajes es la herramienta pedagógica que permite disponer de información del nivel de logro de competencias, con el fin de formar juicios de valor y tomar decisiones, para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, definir la promoción y la certificación.

**Artículo 2. Finalidad de la evaluación de los aprendizajes.** La finalidad de la evaluación de los aprendizajes es esencialmente formativa en el proceso y sumativa en el producto, por lo que debe:

- a. Motivar el aprendizaje
- b. Estimular en forma equitativa las potencialidades del alumnado
- c. Promover la autorreflexión sobre el nivel de logro de los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo
- d. Determinar el nivel de logro de los aprendizajes en forma cualitativa y cuantitativa
- e. Establecer la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje
- f. Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- g. Determinar la certificación de grados y niveles de estudio de los alumnos
- h. Facilitar la toma de decisiones en el proceso enseñanza-aprendizaje

## CAPÍTULO II

### FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

**Artículo 3. Funciones de la evaluación de los aprendizajes.** La evaluación cumple distintas funciones según el momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que se aplica, éstas son:

- a. **Diagnóstica.** La que se realiza para explorar y establecer el nivel de preparación del alumno al inicio de cada ciclo escolar, área, subárea, asignatura, unidad de aprendizaje o su equivalente.
- b. **Formativa.** La que proporciona información que permite retroalimentar a los docentes sobre su accionar pedagógico y los alumnos sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje.
- c. **Sumativa.** La que determina el logro de la o las competencias u objetivo final del proceso de aprendizaje de los alumnos al concluir el ciclo escolar, área, subárea, asignatura, unidad de aprendizaje o su equivalente.

## CAPÍTULO III

### CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

**Artículo 4. Características de la evaluación de los aprendizajes.** La evaluación de los aprendizajes tiene las características siguientes:

- a. **Holística.** Determina el desempeño de los alumnos en forma integral.
- b. **Participativa.** Involucra a todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo.
- c. **Flexible.** Toma en cuenta las diferencias individuales, intereses, necesidades educativas especiales de los alumnos, así como las condiciones del Centro Escolar que afectan el proceso educativo.
- d. **Formativa.** Permite reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje en forma oportuna para mejorarlo continuamente.

- e. **Interpretativa.** Explica el significado de los procesos y los productos de los alumnos en el contexto de la práctica educativa.
- f. **Técnica.** Emplea procedimientos e instrumentos que permiten valorar los desempeños esperados y aseguran la validez y confiabilidad de los resultados.

## CAPÍTULO IV

### ORGANIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

**Artículo 5. Organización de la evaluación.** La evaluación de los aprendizajes se organiza en dos niveles, de la manera siguiente:

- a. **Interna.** Es la realizada por los docentes en el aula. Tiene como referentes las competencias y los indicadores de logro definidos en el currículum de cada nivel educativo.
- b. **Externa.** Es la realizada por las instancias externas al aula. Tiene como referente los estándares educativos nacionales establecidos por el Ministerio de Educación.

**Artículo 6. Evaluación interna de los aprendizajes.** Los docentes serán los responsables primarios del diseño, aplicación y administración de instrumentos y procedimientos de evaluación a nivel del aula y de las acciones a tomar como consecuencia de los resultados.

**Artículo 7. De la Comisión de Evaluación.** La Comisión de Evaluación es el órgano de gobierno como instancia responsable de velar por el cumplimiento de los estándares educativos.

**Artículo 8. De la integración de la Comisión de Evaluación.** La Comisión de Evaluación se integrará cada año durante el primer mes del ciclo escolar y tendrá vigencia hasta la siguiente elección. La Comisión se conformará de la manera siguiente:

- a. En cada establecimiento educativo del país donde laboren tres o más docentes de un mismo nivel, la Comisión estará integrada por el Director, quien presidirá la misma y un mínimo de dos miembros del personal docente.
- b. En los establecimientos con dos o menos docentes de un mismo nivel, la Comisión será presidida por la persona que realiza las funciones de supervisión de los mismos.

**Artículo 9. Funciones de la Comisión de Evaluación.** Son funciones de la Comisión de Evaluación de cada establecimiento educativo las siguientes:

- a. Coordinar las acciones inherentes a los procesos de evaluación.
- b. Analizar los resultados obtenidos en los procesos internos y externos de evaluación para elaborar un plan remedial, conjuntamente con los docentes, en pro del mejoramiento de la calidad educativa.
- c. Velar por la correcta aplicación del plan remedial.
- d. Conocer y utilizar los resultados de los procesos de evaluación externa autorizados por el Ministerio de Educación, y colaborar con las instancias autorizadas para realizarlos.
- e. Dejar constancia de lo tratado en cada sesión de la Comisión, en el libro de actas específico, que para su efecto autorizará la supervisión correspondiente.
- f. Resolver los casos que ameriten revisión, así como lo referente a la evaluación extraordinaria.
- g. Resolver y justificar con apoyo del encargado de Educación Especial de la Dirección Departamental de Educación; los casos relacionados con la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales de su establecimiento.
- h. Promover la actualización del personal docente en el campo de la evaluación de los aprendizajes.

- i. Velar porque se incluyan y verifiquen en los procesos de evaluación los indicadores de Educación Bilingüe Intercultural, de acuerdo con los lineamientos emitidos por las dependencias ministeriales rectoras del tema.

## **CAPÍTULO V PLANIFICACIÓN, REFERENTES Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

**Artículo 10. Planificación de la evaluación de los aprendizajes.** Al inicio de cada ciclo escolar, bimestre o semestre, el docente planificará la evaluación y el proceso de reforzamiento como parte inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se asegurará que cada nuevo aprendizaje integre los aprendizajes anteriores, de manera natural y progresiva, con base en actividades y situaciones que permitan a sus alumnos demostrar el progreso alcanzado en el logro de competencias.

**Artículo 11. Del proceso de reforzamiento.** De acuerdo con el proceso de enseñanza-aprendizaje realizado, cuando el alumno no demuestre el nivel de logro esperado en la evaluación, el docente deberá planificar y realizar un proceso de reforzamiento inmediato, con base en las necesidades de aprendizaje detectadas.

**Artículo 12. Referentes de evaluación de los aprendizajes.** Los referentes para la evaluación de los aprendizajes son:

- a. **Para la evaluación interna:** las competencias y los indicadores de logro definidos en el currículo de cada nivel educativo para propósitos de evaluación formativa y exoneración.
- b. **Para la evaluación externa y la rendición de cuentas:** los estándares educativos o aprendizajes esperados, establecidos por el Ministerio de Educación para evaluar al sistema educativo o con propósitos de certificación.
- c. **Para los alumnos con necesidades educativas especiales:** las adecuaciones curriculares elaboradas para el efecto, la edad

cronológica y cuando sea pertinente, la información contenida en la certificación de un profesional de la salud.

**Artículo 13. Técnicas para la evaluación de los aprendizajes.** Cada docente debe velar porque en el proceso de evaluación se utilice variedad de técnicas e instrumentos de aplicación individual y grupal.

**Artículo 14. Adecuación de las técnicas de evaluación de los aprendizajes.** Las técnicas de evaluación serán acordes con lo siguiente:

- a. El enfoque del currículo
- b. La Política vigente de Educación Bilingüe Intercultural
- c. La naturaleza del ciclo, al área, subárea, asignatura o unidad de aprendizaje
- d. Las competencias y actividades planificadas
- e. Las características psicobiosociales, culturales y lingüísticas de los alumnos
- f. La validez, en cuanto a que midan lo que se pretende medir y de acuerdo a las condiciones y al contexto de la población evaluada.

**Artículo 15. Adecuación de las técnicas de evaluación para estudiantes con necesidades educativas especiales.** Las técnicas de evaluación educativa, serán coherentes con las adecuaciones curriculares realizadas para estudiantes con necesidades educativas especiales.

## CAPÍTULO VI

### REGISTRO DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

**Artículo 16. Registro de evaluación.** Cada docente llevará un registro del avance de los aprendizajes de sus estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la manera siguiente:

- a. En el Nivel Preprimario: el logro de los aprendizajes de los estudiantes, se registrará en un documento que permita una visión integral del proceso y la descripción cualitativa del mismo. Cada docente llevará un registro de todas las actividades de evaluación que realice durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y del logro de las competencias, incluyendo las específicas de Educación Bilingüe Intercultural.
- b. En los Niveles Primario y Medio:
  - b.1. Un mínimo de cuatro actividades de evaluación para cada unidad, por asignatura, área o subárea curricular.
  - b.2. El consolidado de resultados de cuatro unidades por ciclo escolar anual, o dos por ciclo semestral, de acuerdo a lo establecido en el Currículo Nacional Base (CNB)
  - b.3. El registro de actividades de evaluación y el consolidado de resultados deben incluir los aspectos de Educación Bilingüe Intercultural y los derivados de cualquier adecuación curricular que fuera necesario aplicar.

**Artículo 17. Oficialización de los registros.** Los registros a que se hace referencia en el Artículo 16 del presente reglamento tienen carácter oficial y público. Tales registros estarán disponibles para quien los solicite, como máximo diez días hábiles después de concluido el proceso de evaluación correspondiente.

**Artículo 18. Informe del avance de los aprendizajes.** Es responsabilidad de cada docente informar a padres y madres de familia, o encargados de sus estudiantes, sobre los avances de aprendizaje de los mismos con base en los registros de evaluación. Dicho informe se anotará en la tarjeta de calificaciones al final de cada unidad, será bimestral y se entregará de manera personal.

**Artículo 19. Registros de notas de promoción para los Niveles Preprimario, Primario y Medio en los cuadros oficiales.** La nota de promoción de cada área, subárea, asignatura o su equivalente, se consignará en los cuadros de registros oficiales.

Para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, asociada o no a discapacidad, deberán registrarse indicando promoción con adecuación curricular.

## CAPÍTULO VII APROBACIÓN Y PROMOCIÓN

**Artículo 20. Definición de aprobación.** Se entiende por aprobación al logro de las competencias definidas para una unidad o bimestre en las distintas áreas, subáreas, asignaturas o su equivalente, en los niveles de educación Primaria o Media. La aprobación de evaluaciones ordinarias y extraordinarias por migración, enfermedad o por equivalencia se obtiene con un mínimo de sesenta (60) puntos y la aprobación por evaluación extraordinaria por suficiencia con un mínimo de ochenta (80) puntos.

**Artículo 21. Definición de Promoción.** Se entiende por promoción al paso de los alumnos de un grado o semestre al inmediato superior. La promoción se autoriza con base en la aprobación de las distintas áreas, subáreas, asignaturas o su equivalente, de acuerdo con los procesos de evaluación registrados durante el ciclo escolar.

**Artículo 22. Escala de valoración del logro de competencias.** Para efectos de aprobación y promoción se establece la siguiente escala para la verificación del logro de competencias.

- a. **Excelente.** Cuando el alumno haya alcanzado entre noventa (90) y cien (100) puntos en las actividades de evaluación registradas.
- b. **Muy bueno.** Cuando el alumno haya alcanzado entre ochenta (80) y ochenta y nueve (89) puntos en las actividades de evaluación registradas.
- c. **Satisfactorio.** Cuando el alumno haya alcanzado entre sesenta (60) y setenta y nueve (79) puntos en las actividades de evaluación registradas.

- d. **Debe mejorar.** Cuando el alumno haya alcanzado menos de sesenta (60) puntos en las actividades de evaluación registradas.

**Artículo 23. Aprobación de áreas, subáreas, asignaturas o su equivalente en las unidades o bimestres en los Niveles Primario y Medio.** Se considera aprobada un área, subárea, asignatura o su equivalente, en una unidad o bimestre, cuando el estudiante obtiene como mínimo sesenta (60) puntos en la sumatoria de las actividades de evaluación realizadas durante determinada unidad o bimestre.

Si en la sumatoria de evaluaciones de una unidad o bimestre, un estudiante no alcanza la nota mínima, se le asignará una actividad adicional que integre las competencias u objetivos correspondientes a la misma. El resultado que obtenga en esa actividad adicional sustituirá la nota resinada con el menor puntaje.

Similar proceso se seguirá con aquellos estudiantes que por causas justificadas no hayan podido seguir el proceso de evaluación de algún área, subárea, asignatura o su equivalente durante la unidad o bimestre.

**Artículo 24. Aprobación de área, subárea, asignatura o su equivalente al finalizar el ciclo escolar o semestre para efectos de nota final en los Niveles Primario y Medio.** En los procesos de evaluación ordinaria y en los de evaluación extraordinaria por enfermedad debidamente comprobada, migración o equivalencia se considera aprobada un área, subárea, asignatura o su equivalente cuando el alumno alcance un mínimo de sesenta (60) puntos, como resultado del promedio de los puntajes obtenidos en las unidades o bimestres, registrados durante el ciclo escolar y ochenta (80) puntos como mínimo en evaluaciones extraordinarias por suficiencia.

**Artículo 25. Promoción de estudiantes del Nivel Preprimario.** Todos los alumnos que hayan asistido al Nivel Preprimario, serán promovidos a

primer grado del Nivel Primario siempre que hayan cumplido como mínimo seis (6) años de edad.

**Artículo 26. Promoción de estudiantes del Nivel Primario.** Los alumnos del Nivel Primario serán promovidos de acuerdo con los criterios siguientes:

- a. En 1º y 2º grados de dos maneras:
  - a.1. Cuando obtengan un mínimo de sesenta (60) puntos en las áreas de Matemática y Comunicación y Lenguaje, y un mínimo de sesenta (60) puntos al promediar los resultados de las otras áreas.
  - a.2. Cuando al no obtener sesenta (60) puntos en las áreas de Matemáticas, y Comunicación y Lenguaje, pero obtengan como mínimo cincuenta (50) puntos al promediar las áreas de matemáticas y Comunicación y Lenguaje, y un promedio mínimo de sesenta (60) puntos en las otras áreas, con la condición de que tendrán que recibir un reforzamiento en el mes de octubre.
- b. En 3º, 4º, 5º y 6º. grados cuando obtengan un mínimo de sesenta (60) puntos en las áreas de Matemáticas, y Comunicación y Lenguaje, o un mínimo de sesenta (60) puntos al promediar los resultados de las otras áreas.

**Artículo 27. Promoción de estudiantes del Nivel Medio.** Los estudiantes de todos los grados del Nivel Medio serán promovidos al grado o semestre inmediato superior, cuando aprueben todas las áreas, subáreas, asignaturas o su equivalente del plan de estudios respectivo, con un mínimo de sesenta (60) puntos como promedio de los puntajes obtenidos en las evaluaciones registradas durante el ciclo escolar.

**Artículo 28. Promoción de alumnos con necesidades educativas especiales.** Los alumnos con necesidades educativas especiales serán

promovidos de conformidad con las adecuaciones curriculares específicas y la escala de valoración de logro de competencias establecida en el Artículo 22 de este Reglamento.

### CAPÍTULO VIII RECUPERACIÓN DE ÁREAS, SUBÁREAS O SU EQUIVALENTE

**Artículo 29. Recuperación para estudiantes del Nivel Primario y estudiantes del Nivel Medio.** Los alumnos del Nivel Primario y del Nivel Medio tendrán derecho a recuperación en dos oportunidades, cuando comprueben que estuvieron legalmente inscritos en el grado o semestre escolar al que pertenece el área, subárea, asignatura o su equivalente que reprobaron. Las recuperaciones deberán programarse en el mes de noviembre del ciclo escolar en curso y enero del siguiente ciclo escolar. El proceso de recuperación no aplica a los casos de promoción por promedio a que se refiere el inciso a.2, del Artículo 26, del presente reglamento.

**Artículo 30. Recuperación para estudiantes de los Niveles Primario y Medio.** Los alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto grados del Nivel Primario y todos los del Nivel Medio tendrán derecho a recuperación en dos oportunidades, cuando comprueben que estuvieron legalmente inscritos en el ciclo o semestre escolar que reprobaron. Las recuperaciones deberán programarse en el mes de noviembre del ciclo escolar en curso y enero del siguiente ciclo escolar.

**Artículo 31. Período para la recuperación para estudiantes en los niveles Primario y Medio.** La oportunidad de recuperación a que se refiere el Artículo 30 del presente reglamento, se realizará de la manera siguiente:

- a. Para el ciclo anual: la primera oportunidad, en el mes de noviembre del ciclo escolar vigente y la segunda oportunidad en enero del ciclo escolar siguiente.

- b. Para el ciclo semestral: la primera oportunidad, dos semanas después de finalizado el semestre en que reprobó el curso y la segunda oportunidad una semana después de la primera.
- c. Las fechas de la evaluación de recuperación, serán acordadas entre la Comisión de Evaluación, Docentes, padres, madres y encargados de estudiantes del centro educativo.

Las fechas de recuperación se darán a conocer al inicio de cada ciclo escolar a través del medio de comunicación más efectivo con el que cuente cada centro educativo.

#### **CAPÍTULO IX EVALUACIÓN EXTRAORDINARIA**

**Artículo 32. Definición.** Evaluación extraordinaria es la que se concede para aprobar un área, subárea, asignatura o su equivalente fuera de la fecha establecida en la evaluación ordinaria. Será autorizada por la Comisión de Evaluación del establecimiento, con el visto bueno de la persona que realiza las funciones de supervisión en los siguientes casos:

- a. Enfermedad debidamente comprobada
- b. Migración, cuando el estudiante demuestre que se trasladará a una región geográfica diferente, dentro o fuera del país.
- c. Por suficiencia, cuando el estudiante no ha cursado un área, subárea, asignatura o su equivalente y se considere apto para sustentar la evaluación de la misma. La evaluación por suficiencia se realiza en una única ocasión y no aplica para estudiantes que se hayan sometido a pruebas de recuperación ordinarias.
- d. Por equivalencias, cuando el estudiante venga del extranjero, o cuando necesite cambiar a un establecimiento con plan de estudios diferentes.

**Artículo 33. Realización de la evaluación.** Las evaluaciones extraordinarias a que se refieren los incisos a y b del Artículo 32 de este

reglamento, deberán realizarse en el establecimiento donde el estudiante cursó las áreas, subáreas, asignaturas o su equivalente. Las evaluaciones a las que se refieren los incisos c y d se realizarán en el establecimiento donde continuará sus estudios.

El examen extraordinario por suficiencia en los Niveles Primario y Medio, sólo se podrá realizar entre los meses de enero y marzo.

En todos los casos las evaluaciones se realizarán bajo la responsabilidad de la Comisión de Evaluación del establecimiento que las autoriza y aplica.

**Artículo 34. Procedimiento para realizar una evaluación extraordinaria.** Para realizar una evaluación extraordinaria es necesario:

- a. Presentar solicitud escrita a la Comisión de Evaluación del establecimiento, en el formulario correspondiente.
- b. Presentar la documentación requerida en el formulario de solicitud de evaluación extraordinaria.
- c. Consignar los resultados de la evaluación en certificado específico y en el cuadro oficial correspondiente.

**Artículo 35. Aprobación por evaluación extraordinaria.** La evaluación extraordinaria establecida en el Artículo 32 en los incisos a, b y d del presente reglamento se considerará aprobada si el alumno ha alcanzado como mínimo sesenta puntos (60). Para la evaluación extraordinaria establecida en el inciso c, evaluación por suficiencia, la aprobación es con un mínimo de ochenta (80) puntos.

#### **CAPÍTULO XI REPITENCIA**

**Artículo 36. No repitencia para el Nivel Preprimario.** Los estudiantes del Nivel Preprimario no están afectos a la repitencia.

**Artículo 37. Repitencia en el Nivel Primario.** Los alumnos del Nivel Primario que no cumplan con lo establecido en el Artículo 26 del Capítulo VII de este Reglamento deberán cursar nuevamente el grado.

**Artículo 38. Repitencia en el Nivel Medio.** Los alumnos del Nivel Medio que no cumplan con lo establecido en el Artículo 27 del Capítulo VII de este Reglamento, deberán cursar nuevamente el grado. Las áreas, subáreas, asignaturas o su equivalente que los estudiantes hayan aprobado, mientras cursaban el grado que reprobaron, no será necesario que las cursen nuevamente, cuando repitan el grado.

**Artículo 39. No repitencia para alumnos con necesidades educativas especiales.** Los alumnos del Nivel Primario y del Ciclo Básico del Nivel Medio con necesidades educativas especiales, a quienes se les hayan realizado adecuaciones curriculares significativas, no están afectos a la repitencia.

**Artículo 40. Repitencia para alumnos con necesidades educativas especiales.** Los alumnos con necesidades educativas especiales del Ciclo Diversificado del Nivel Medio deberán someterse a los procesos de evaluación y promoción ordinarios, de acuerdo con las adecuaciones curriculares pertinentes.

## CAPÍTULO XII CERTIFICACIÓN

**Artículo 41. Certificado de Estudio.** Al finalizar cada grado o semestre de estudio, la Dirección del establecimiento extenderá el certificado correspondiente, en los formularios diseñados por el Ministerio de Educación.

**Artículo 42. Diplomas por Ciclo y Nivel Educativo.** Al completar los estudios correspondientes a los Niveles Preprimario y primario y al Ciclo

Básico del Nivel Medio, las autoridades correspondientes extenderán el diploma que acredite la finalización de los mismos.

En el caso de la finalización del Ciclo Básico del Nivel Medio, el estudiante deberá comprobar que se sometió a la evaluación que realiza el Ministerio de Educación.

**Artículo 43. Certificado de Estudios y Diplomas para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.** El certificado de estudios de cada grado y el diploma de cada Ciclo y Nivel para alumnos con necesidades educativas especiales será el oficial, con el informe que indique las adecuaciones curriculares que se le hayan aplicado.

**Artículo 44. Títulos y Diplomas del Ciclo Diversificado del Nivel Medio.** Cuando el alumno haya completado los estudios correspondientes a una carrera y realizado la evaluación de graduandos que aplica el Ministerio de Educación, la Dirección Departamental de su jurisdicción, extenderá el diploma o título que lo acredita.

**Artículo 45. Certificaciones, títulos y diplomas.** Los trámites y requisitos para obtener las certificaciones de estudio, títulos y diplomas, se harán de conformidad a las disposiciones específicas correspondientes.

## CAPÍTULO XIII DISPOSICIONES GENERALES Y TRANSITORIAS

**Artículo 46. Cobertura del Reglamento.** El presente reglamento regirá la evaluación de los aprendizajes en todos los establecimientos educativos oficiales, privados, municipales y por cooperativa del país en todos los niveles educativos y modalidades.

**Artículo 47. Establecimientos y Proyectos Experimentales.** Las cohortes ya inscritas en los establecimientos y Proyectos Experimentales cuyo reglamento de evaluación haya sido aprobado por el Ministerio de

Educación antes de entrar en vigencia el presente Reglamento continuarán rigiéndose por su propia reglamentación. Las cohortes de estudiantes que ingresen a partir del año 2008 deberán regirse por el presente reglamento.

**Artículo 48. Evaluación del Reglamento.** El Ministerio de Educación deberá organizar actividades anuales con el objeto de analizar la funcionalidad de este Reglamento y realizar las modificaciones necesarias.

**Artículo 49. Divulgación del Reglamento.** El Ministerio de Educación y sus dependencias deberán promover actividades de información y divulgación del contenido de este Reglamento.

**Artículo 50. Casos no previstos.** Los casos no previstos en este Reglamento, serán resueltos por el Despacho Superior del Ministerio de Educación o la dependencia a quien se asigne esta función.

**Artículo 51. Transitorio.** Al iniciar la vigencia del presente Reglamento, los estudiantes inscritos en el Ciclo Escolar 2007 tendrán derecho a las oportunidades de recuperación establecidas en el Acuerdo Ministerial 1860-2005.

**Artículo 52. Derogatoria.** Se derogan el Acuerdo Ministerial No. 1356 de fecha 24 de noviembre de 1987, Reglamento de Evaluación del Rendimiento Escolar, Acuerdo Ministerial No. 1860 de fecha 4 de noviembre de 2005 y el Acuerdo Ministerial No. 2110 de fecha 22 de diciembre de 2005.

**Artículo 53. Vigencia.** El presente Reglamento empezará a regir el dos de enero de dos mil ocho.

COMUNIQUESE

MARIA DEL CARMEN ACEÑA VILLACORTA DE FUENTES

## CAPÍTULO VI

### CIRCULARES

CIRCULAR No. 11

Fecha: 27 de mayo de 1967

#### LAS FIESTAS DE ANIVERSARIO DE LOS INSTITUTOS QUEDAN AUTORIZADAS PARA CELEBRARSE EL PROPIO DIA DEL MISMO

A: Supervisores técnicos departamentales y directores de establecimiento del nivel medio, nacionales y particulares de la República.

Señores (a-ita) Directores (a)

La Dirección de Educación Media preocupada por el reducido número de períodos efectivos de clase que se imparten en el año debido a las interrupciones que se experimentan por los feriados, las excursiones y algunas otras actividades, cree oportuno hacer saber a los señores directores de los establecimientos oficiales, que es conveniente que a partir de la presente fecha, los aniversarios de los establecimientos no se celebren con

*usable*



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

Se acuerda aprobar el siguiente Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para los Niveles de Educación Preprimaria, Primaria y Media de los subsistemas de educación escolar y extraescolar en todas sus modalidades.

**ACUERDO MINISTERIAL No. 1171-2010**

Guatemala, 15 de julio de 2010

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN

**CONSIDERANDO:**

la Constitución Política de la República de Guatemala en el Artículo 72 establece que la educación tiene como fin primordial el desarrollo integral de la persona humana, el similitud de la realidad y cultura nacional y universal.

**CONSIDERANDO:**

el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para los Niveles de Educación Preprimaria, Primaria y Media en todas sus modalidades, Acuerdo Ministerial No. 2092, de fecha 14 de diciembre de 2007, y sus reformas realizadas por Acuerdo Ministerial No. de fecha 14 de marzo de 2008, ya no satisface los requerimientos necesarios para la aplicación de la evaluación de los aprendizajes.

**CONSIDERANDO:**

corresponde al Ministerio de Educación reglamentar el proceso de evaluación de los aprendizajes en función de la organización del Currículo de los diferentes Niveles educativos y Modalidades y de las demandas del Sistema Educativo, en función de la atención de la población que se atiende.

**POR TANTO:**

se ejercio de las funciones que le confiere el Artículo 194, Incisos e) y f) de la Constitución Política de la República de Guatemala; y con fundamento en el Artículo 27 de la Ley del Poder Ejecutivo; y el Artículo 10 del Decreto número 12-91, del Congreso de la República de Guatemala, Ley de Educación Nacional.

**ACUERDA:**

aprobar el siguiente Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para los Niveles de Educación Preprimaria, Primaria y Media de los subsistemas de educación escolar y extraescolar en todas sus modalidades.

**CAPÍTULO I**

**DEFINICIÓN Y FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

Artículo 1. Definición de la evaluación de los aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes es el proceso pedagógico, sistemático, instrumental, participativo, flexible, lícito y reflexivo, que permite interpretar la información obtenida acerca del nivel de logro que han alcanzado las y los estudiantes, en las competencias esperadas.

Artículo 2. Finalidad de la evaluación de los aprendizajes. La finalidad de la evaluación de los aprendizajes es esencialmente formativa en el proceso y sumativa en el resultado, porque debe:

- a) Motivar y orientar el aprendizaje.
- b) Estimular en forma equitativa las potencialidades de las y los estudiantes y de la y el docente.
- c) Determinar el nivel de logro de los aprendizajes, en forma cualitativa y cuantitativa y del desarrollo integral de la persona.
- d) Promover el análisis y la autorreflexión en los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo, sobre el nivel de logro alcanzado.
- e) Mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en función de los resultados obtenidos.
- f) Determinar la promoción y certificación de las y los estudiantes en los diferentes grados y niveles.
- g) Facilitar y orientar la toma de decisiones en el proceso enseñanza y aprendizaje.
- h) Definir el rendimiento individual, institucional y del Sistema Educativo Nacional, para mejorar el nivel de calidad.
- i) Establecer la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos y el Sistema Educativo.

**CAPÍTULO II**

**FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

Artículo 3. Funciones de la evaluación de los aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes cumple distintas funciones según el momento del proceso enseñanza y aprendizaje en el que se aplica: éstas son:

- a. Diagnóstica: conjunto de actividades que se realizan para explorar y establecer el nivel de preparación, los intereses y expectativas de las y los estudiantes, al inicio de cada ciclo escolar y cada unidad de aprendizaje, para la planificación del proceso educativo.
- b. Formativa: proceso que permite determinar el avance de las y los estudiantes y las acciones para facilitar el desarrollo de las competencias propuestas. Informa y orienta a los actores educativos sobre el accionar pedagógico y el desarrollo integral de cada estudiante.
- c. Sumativa: análisis del logro progresivo de las competencias, con el fin de determinar la promoción de las y los estudiantes, al final del ciclo escolar.

**CAPÍTULO III**

**CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

Artículo 4. Características de la evaluación de los aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes tiene las características siguientes:

- a. Holística: determina el desempeño de las y los estudiantes en forma integral, en

- b. Participativa: involucra a todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo, por medio de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.
- c. Flexible: toma en cuenta diversos factores como las diferencias individuales, intereses, necesidades educativas especiales de las y los estudiantes, condiciones del centro educativo y otros, que afectan el proceso educativo.
- d. Sistemática: se realiza en forma periódica, ordenada y con una intencionalidad expresa, durante todo el proceso educativo.
- e. Interpretativa: explica el significado de los procesos y los productos de las y los estudiantes en el contexto de la práctica educativa.
- f. Técnica: emplea procedimientos e instrumentos que permiten valorar los desempeños esperados y aseguran la validez y confiabilidad de los resultados.
- g. Científica: se fundamenta en las investigaciones y avances en el conocimiento de aprendizaje humano.

**CAPÍTULO IV**

**REFERENTES Y ORGANIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES:**

Artículo 5. Referentes de la evaluación. Los referentes de la evaluación de los aprendizajes son los siguientes:

- a. Indicadores de logro: la evaluación interna que realiza la o el docente en el aula tiene como referentes los indicadores de logro de las competencias definidas en el Currículo de cada Nivel Educativo. La realiza por medio de instrumentos y procedimientos de evaluación, diseñados y aplicados por ellos mismos. Se constituye como un medio para definir un proceso de mejoramiento inmediato de los aprendizajes y otras acciones derivadas del análisis de los resultados.
- b. Estándares de contenido: la evaluación externa que se realiza por instancia especializada designadas por el Ministerio de Educación, tiene como referentes los estándares de contenido incluidos en las competencias establecidas en el Currículo de cada Nivel Educativo. Se constituye como un medio para determinar los avances en el Sistema Educativo Nacional y la toma de decisiones para mejorar la calidad educativa.

Artículo 6. Organización de la evaluación en el centro educativo. La organización de la evaluación en el Centro Educativo estará a cargo de una Comisión de Evaluación; como instancia responsable del cumplimiento del presente reglamento.

Artículo 7. Integración de la Comisión de Evaluación. La Comisión de Evaluación se integrará cada año al finalizar el ciclo escolar y debe asumir sus funciones desde el primer día hábil del ciclo escolar siguiente. La Comisión se conformará de la manera siguiente:

- a. En cada centro educativo del país donde laboren tres o más docentes de un mismo nivel, la Comisión estará integrada por el director(a), quien presidirá la misma y un mínimo de dos miembros del personal docente.
- b. En los centros educativos con dos o menos docentes de un mismo nivel, la Comisión será presidida por la persona que realiza las funciones de director(a).

Artículo 8. Funciones de la Comisión de Evaluación. Son funciones de la Comisión de Evaluación de cada centro educativo las siguientes:

- a. Asegurar el cumplimiento del Reglamento Oficial de Evaluación.
- b. Coordinar la organización y el desarrollo del proceso de evaluación.
- c. Analizar los resultados obtenidos en los procesos de evaluación, internos externos, para establecer un proceso, conjuntamente con las y los docentes, para el mejoramiento de los aprendizajes.
- d. Asegurar la correcta aplicación del proceso de mejoramiento de los aprendizajes.
- e. Resolver los casos que ameriten revisión y que sean de su competencia. Si fue necesario, solicitar la asesoría de la Supervisión Educativa Jurisdiccional.
- f. Resolver y justificar los casos relacionados con la evaluación de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, temporales y permanentes. Para aquellos casos en los que la Comisión de Evaluación necesite asesoría acudirán a la Coordinación de Educación Especial de la Dirección Departamental de Educación respectiva.
- g. Asegurar la entrega de los informes de avances y resultados del proceso de evaluación a las y los estudiantes, a padres, madres o encargados (as).
- h. Asesorar y orientar al personal docente en el campo de la evaluación de los aprendizajes.
- i. Dejar constancia de lo tratado en cada sesión de la Comisión, en el libro de acta específico del centro educativo que, para su efecto, autorizará la Supervisión Educativa correspondiente.

**CAPÍTULO V**

**PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

Artículo 9. Planificación de la evaluación de los aprendizajes. Al inicio de una unidad, la o el docente planificará las actividades de evaluación que sean necesarias, de manera que la evaluación sea constante, no menos de cuatro para cada unidad, para establecer el logro de las competencias.

Artículo 10. Planificación de las actividades de evaluación de los aprendizajes. Para el desarrollo de todas las actividades de evaluación de los aprendizajes se deben utilizar procedimientos e instrumentos objetivos, confiables y precisos para verificar si las competencias han sido alcanzadas, según lo especifican los indicadores de logro. La o el docente es responsable de la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos de evaluación, de forma individual y grupal. En todos los casos deben responder a los siguientes:

- a. El enfoque del Currículo.
- b. El modelo educativo bilingüe e intercultural.
- c. Los criterios definidos en el Currículo para cada nivel, ciclo, área, subárea o actividad de aprendizaje.
- d. Las adecuaciones curriculares definidas para estudiantes con necesidades educativas especiales.

## CAPÍTULO VI

## PROCESO DE MEJORAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES

**Artículo 11. Definición.** El proceso de mejoramiento de los aprendizajes es continuo. Está constituido por las actividades de aprendizaje y evaluación que la o el docente aplica o desarrolla, tendientes a mejorar el nivel de logro de los aprendizajes.

**Artículo 12. Planificación y ejecución del proceso de mejoramiento.** Este proceso debe planificarse y realizarse inmediatamente después de cada actividad de evaluación, con base en las necesidades detectadas en cada una de las actividades de evaluación de los aprendizajes realizadas. Las y los estudiantes, que por causas justificadas (migración, enfermedad u otras), no hayan podido seguir el proceso de evaluación, en el grado donde están inscritos(as) tendrán derecho a las actividades de evaluación y a las de mejoramiento, si fueran necesarias.

## CAPÍTULO VII

## REGISTRO DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

**Artículo 13. Registro de los resultados de la evaluación.** Las y los docentes registrarán el avance de los aprendizajes de sus estudiantes, de la manera siguiente:

- a. En el Nivel de Educación Preprimaria: el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes se registrará en un documento que permita una visión integral del proceso y la descripción cualitativa del mismo. Cada docente llevará un registro de todas las actividades de evaluación que realice durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y del logro de las competencias de las áreas y subáreas.
- b. En los Niveles de Educación Primaria y Media:
  - b.1 Los resultados de las actividades de evaluación de cada unidad y de su respectivo proceso de mejoramiento se registrarán en un documento que permitirá demostrar el avance alcanzado por las y los estudiantes.
  - b.2 Al finalizar cada unidad se registrarán los resultados obtenidos en las actividades de evaluación realizadas.
  - b.3 Al finalizar el período lectivo se registrará la nota final que debe representar los logros alcanzados en cada área y subárea del Currículo vigente de los diferentes Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Nacional.

**Artículo 14. Oficialización de los registros.** Los registros a que se hace referencia en el artículo 13 del presente reglamento tienen carácter oficial y público cinco días hábiles después de concluido el proceso de evaluación correspondiente, de acuerdo con la oficialización establecida en cada centro educativo. A partir de entonces, los resultados serán disponibles para las y los estudiantes, madres, padres o encargados(as).

**Artículo 15. Informe del avance de los aprendizajes.** Es responsabilidad de cada centro educativo, por medio de las y los docentes, informar a padres y madres de familia o encargados(as) de las y los estudiantes, sobre los avances de aprendizaje de los mismos, con base en los registros de evaluación. Dicho Informe se anotará en la tarjeta de calificaciones y será entregado a padres, madres o encargados(as), al final de cada unidad o del período lectivo. En caso de inconformidad, el interesado tiene derecho a solicitar revisión, lo cual deberá efectuarse en un máximo de cinco días hábiles después de oficializados los resultados.

**Artículo 16. Registro de notas de promoción para los Niveles de Educación Preprimaria, Primaria y Media en los cuadros oficiales.** Las calificaciones finales de cada área, subárea o su equivalente, las cuales determinarán el resultado de promovido o no promovido (NP), se consignarán en los cuadros de registros oficiales, los cuales se entregarán a las instancias educativas correspondientes a través de los medios que se indique, en la fecha definida en el calendario escolar.

## CAPÍTULO VIII

## APROBACIÓN

**Artículo 17. Definición de aprobación.** Se entiende por aprobación el logro de los aprendizajes esperados para cada área, subárea o su equivalente.

**Artículo 18. Aprobación de las áreas del Nivel de Educación Preprimaria.** En el Nivel Preprimaria no aplica la aprobación, sólo se reporta el progreso alcanzado en cada una de las áreas que se trabajen, de acuerdo con el desempeño de cada estudiante.

**Artículo 19. Aprobación de las áreas y subáreas en los Niveles de Educación Primaria y Media.** Para efecto de nota de unidades o bimestres, cada área o subárea o su equivalente se considera aprobada cuando la o el estudiante obtiene como mínimo sesenta (60) puntos en las actividades de evaluación realizadas.

**Artículo 20. Aprobación final de áreas y subáreas en los Niveles de Educación Primaria y Media.** Para efectos de nota final del ciclo escolar, cada área o subárea se considera aprobada cuando el estudiante obtiene como mínimo sesenta (60) puntos de promedio de las notas obtenidas en las unidades o bimestres de las evaluaciones realizadas.

## CAPÍTULO IX

## PROMOCIÓN

**Artículo 21. Definición de promoción.** Se entiende por promoción el paso de las y los estudiantes de un grado al inmediato superior.

**Artículo 22. Promoción de las y los estudiantes del Nivel de Educación Preprimaria.** Las y los estudiantes del Nivel de Educación Preprimaria serán promovidos automáticamente a la etapa inmediata superior. Serán promovidos automáticamente a primer grado del Nivel de Educación Primaria, siempre que hayan cumplido como mínimo seis años seis meses de edad al inicio del período lectivo.

**Artículo 23. Promoción de las y los estudiantes del Nivel de Educación Primaria.** Las y los estudiantes del Nivel de Educación Primaria serán promovidos de acuerdo con los criterios siguientes:

- a. En 1°, 2° y 3er. grados, cuando obtengan un mínimo de sesenta (60) puntos en el área de Matemáticas, sesenta (60) puntos en cada una de las subáreas de Comunicación y Lenguaje (L1, L2 y L3, donde aplique) y un mínimo de sesenta (60) puntos al promediar los resultados de las otras áreas.
- b. En 4°, 5° y 6° grados, cuando obtengan un mínimo de sesenta (60) puntos en cada una de las áreas y subáreas.

**Artículo 24. Promoción de las y los estudiantes del Nivel de Educación Media.** Las y los estudiantes de todos los grados del Nivel de Educación Media serán promovidos a grado inmediato superior, cuando obtengan un mínimo de sesenta (60) puntos en cada una de las áreas, subáreas, asignaturas o su equivalente, en el plan de estudio respectivo.

## CAPÍTULO X

## RECUPERACIÓN DE ÁREAS, SUBÁREAS O SU EQUIVALENTE

**Artículo 25. Recuperación para estudiantes del Nivel de Educación Primaria.** La recuperación para las y los estudiantes del Nivel de Educación Primaria se regirá de acuerdo con los criterios siguientes:

- a. En 1°, 2° y 3er. grados no aplica la recuperación, con el propósito que la o el estudiante adquiera las competencias en forma consistente, por ser la base de los futuros aprendizajes.
- b. En 4°, 5° y 6° grados pueden recuperar hasta tres áreas, subáreas, asignaturas o su equivalente en una sola oportunidad, quienes hayan cumplido con el 80% de asistencia. Esta recuperación deberá ser realizada en el centro educativo en donde cursó sus estudios.

**Artículo 26. Recuperación para estudiantes del Nivel de Educación Media.** Las y los estudiantes del Nivel de Educación Media, que cumplieron con el 80% de asistencia tendrán recuperación del área, subárea, asignatura o su equivalente del Currículo Oficial vigente, que reprobaron, en una sola oportunidad, siempre que hayan reprobado tres (3) cuando el total de ellas sea menor o igual a nueve (9) o reprobado cuatro (4) cuando el total de ellas sea mayor que nueve (9). Esta recuperación deberá ser realizada en el centro educativo en donde cursó sus estudios.

**Artículo 27. Calendario de recuperación.** La Comisión de Evaluación de cada centro educativo establecerá el calendario de recuperaciones, el cual podrá efectuarse al final o al inicio del ciclo escolar dentro de las fechas establecidas por el Ministerio de Educación. Los cuadros de recuperación deben entregarse en un máximo de treinta días después de realizada la misma.

## CAPÍTULO XI

## EVALUACIÓN EXTRAORDINARIA

**Artículo 28. Definición.** Evaluación extraordinaria en los Niveles de Educación Primaria y Media es la que se concede para aprobar una área, subárea, asignatura o su equivalente fuera de la fecha establecida en la evaluación ordinaria, en los siguientes casos:

- a. Enfermedad debidamente comprobada, en un solo bimestre del ciclo escolar.
- b. Migración: cuando la o el estudiante demuestre que se trasladó o trasladará a una región geográfica diferente, dentro o fuera del país.
- c. Por suficiencia: cuando la o el estudiante no ha sido inscrito y no ha cursado una área, subárea, asignatura o su equivalente y se considera apto para sustentar la evaluación de la misma. No aplica para estudiantes que se hayan sometido a pruebas de recuperación ordinarias y se realiza en una única ocasión. Se exceptúan las áreas prácticas tales como: seminario, laboratorio, práctica docente y supervivida.
- d. Por equivalencia: cuando el estudiante venga del extranjero o cuando necesite cambiar de plan de estudios, estructura curricular o su equivalente.
- e. Por pérdida de escolaridad: cuando la o el estudiante reprobó una área, subárea, asignatura o su equivalente y no sustentó recuperación en las oportunidades establecidas e interrumpió sus estudios por más de un año, cumpliendo con lo establecido en el Artículo 26, en lo que se refiere al número de áreas, subáreas, asignaturas o su equivalente reprobadas.
- f. Casos especiales: todos aquellos que no estén contemplados en los incisos anteriores.

Los casos a, b, c y e serán autorizados por la Comisión de Evaluación del centro educativo, con el visto bueno de la Supervisión Educativa correspondiente. En el caso de lo establecido en los incisos d y f, deberá remitirse a la Dirección Departamental de Educación respectiva, que emitirá la resolución que amerite el caso.

**Artículo 29. Realización de las evaluaciones extraordinarias.** Las evaluaciones extraordinarias se llevarán a cabo de la siguiente forma:

- a. Las que se refieren a los incisos a, b, d y e del Artículo 28, de este Reglamento deberán realizarse en el centro educativo donde la o el estudiante cursó o cursará las áreas, subáreas, asignaturas o su equivalente o en donde continuará sus estudios.
- b. En lo referido al inciso c, del Artículo 28 de este Reglamento, en los Niveles de Educación Primaria y Media, se realizará durante el período lectivo, en un centro educativo público designado por la Dirección Departamental correspondiente.
- c. Los casos especiales: serán resueltos por la Comisión de Evaluación del centro educativo y con la autorización de la Supervisión Educativa o Dirección Departamental de Educación correspondiente, según sea el caso.

**Artículo 30. Procedimiento para realizar una evaluación extraordinaria.** Para realizar una evaluación extraordinaria es necesario que el padre, madre, encargado o encargada del estudiante:

- a. Presente solicitud en el formato correspondiente.
- b. Presente la documentación requerida en el formato de solicitud de evaluación extraordinaria a la Comisión de Evaluación del centro educativo, Supervisión Educativa o la Dirección Departamental de Educación, según sea el caso, quien resolverá en un plazo no mayor de diez días hábiles previo a la evaluación.
- c. La Comisión de Evaluación del centro educativo, con la Supervisión Educativa o Dirección Departamental de Educación respectiva, definirán el lugar y los períodos en que se realizará la evaluación autorizada.
- d. La Dirección del centro educativo presentará los resultados de la evaluación en un certificado específico y en el cuadro oficial respectivo, a la Supervisión Educativa correspondiente.

**Artículo 31. Aprobación por evaluación extraordinaria.** La evaluación extraordinaria establecida en el Artículo 28, en los incisos a, b, d, e y f del presente reglamento se considerará aprobada si la o el estudiante ha alcanzado como mínimo sesenta (60) puntos. La evaluación extraordinaria establecida en el inciso c, evaluación por suficiencia, se considerará aprobada si la o el estudiante alcanza un mínimo de ochenta (80) puntos.

CAPÍTULO XII

REPITENCIA

Artículo 32. Repitencia en el Nivel de Educación Preprimaria. Las y los estudiantes del Nivel de Educación Preprimaria, en todas las etapas, no están afectas(os) a la repitencia, siempre y cuando cumplan con la edad establecida en el Artículo 22.

Artículo 33. Repitencia en el Nivel de Educación Primaria. Las y los estudiantes del Nivel de Educación Primaria que no cumplan con lo establecido en los Artículos 23 y 25 de este Reglamento, deberán cursar nuevamente el grado.

Artículo 34. Repitencia en el Nivel de Educación Media. Las y los estudiantes del Nivel de Educación Media que no cumplan con lo establecido en los Artículos 24 y 26 de este Reglamento, deberán cursar nuevamente el grado.

CAPÍTULO XIII

CERTIFICACIÓN

Artículo 35. Certificado de estudio. Al finalizar cada grado, la Dirección del centro educativo extenderá el certificado correspondiente en los formularios diseñados por el Ministerio de Educación.

Artículo 36. Nivel de Educación Preprimaria. Las y los estudiantes del Nivel de Educación Preprimaria recibirán una constancia que acredite que asistieron a la etapa correspondiente. Esta constancia será emitida por el centro educativo respectivo.

Artículo 37. Diplomas por Nivel y Ciclo Educativo. Al aprobar los estudios correspondientes a los Niveles de Educación Primaria y Ciclo Básico del Nivel de Educación Media, las autoridades correspondientes extenderán los diplomas que acrediten la finalización de los mismos.

Artículo 38. Títulos y diplomas del Ciclo Diversificado del Nivel de Educación Media. Las y los estudiantes del Ciclo Diversificado del Nivel de Educación Media, que hayan completado los estudios correspondientes a una carrera, serán acreedores a un diploma o título extendido por la Dirección Departamental de Educación de su jurisdicción.

Artículo 39. Certificaciones, títulos y diplomas. Los trámites y requisitos para obtener las certificaciones de estudio, títulos y diplomas, se harán de conformidad con las disposiciones específicas correspondientes del Ministerio de Educación.

CAPÍTULO XIV

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Artículo 40. Definición. Las necesidades educativas especiales constituyen las demandas de una atención diferenciada y de variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje, que se dan en las y los estudiantes a lo largo de la escolarización, para acceder a los aprendizajes que se determinan en el Currículo que les corresponde a su edad. Para compensar dichas necesidades se requieren adecuaciones curriculares en las áreas del Currículo, las cuales se harán cuando sea necesario, de acuerdo con el diagnóstico de un especialista. Estas adecuaciones serán elaboradas por las y los docentes que atienden a las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, de acuerdo con los lineamientos de la Dirección General de Educación Especial.

Artículo 41. Adecuaciones curriculares. Se entiende por adecuación curricular al conjunto de modificaciones que se realizan en contenidos, indicadores de logro, actividades, metodología y evaluación de las áreas del Currículo.

Artículo 42. Evaluación. La evaluación de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales se hará con base en las adecuaciones curriculares elaboradas para el efecto.

Artículo 43. Registros de promoción. La promoción para las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, deberá registrarse según lo establecido en el artículo 16 de este Reglamento, agregando el resultado de promovido las letras "AC" que significan: "Promovido con adecuación curricular".

Artículo 44. Promoción de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales. Las y los estudiantes con necesidades educativas especiales serán promovidas(os) de acuerdo con lo establecido en los Artículos 22, 23 y 24 de este Reglamento.

Artículo 45. Certificado de estudios y diplomas para las y los estudiantes con necesidades educativas especiales. El certificado de estudios de cada grado y el diploma de cada ciclo y nivel para las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, será el oficial. A cada certificado se adjuntará el informe que indique las adecuaciones curriculares que se le hayan aplicado, de acuerdo con el modelo establecido por la Dirección General de Educación Especial.

CAPÍTULO XV

EVALUACIÓN EXTERNA

Artículo 46. Definición: Es la evaluación realizada por la dependencia especializada del Ministerio de Educación designada para el efecto y ajena al centro educativo, por medio de instrumentos de evaluación que cumplen con criterios técnicos y de calidad. Estos instrumentos son administrados y calificados con lineamientos y condiciones específicas y se vinculan con la promoción de las y los estudiantes.

Artículo 47. Propósito. La evaluación externa se realiza con el propósito de obtener información oportuna y pertinente que:

- 1. Permita establecer el nivel de calidad del Sistema Educativo Nacional.
- 2. Permita detectar áreas débiles del Sistema Educativo Nacional.
- 3. Facilite la toma de decisiones con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- 4. Brinde elementos que conformen un marco de referencia para la mejora continua del Sistema Educativo Nacional.
- 5. Incida en la toma de decisiones para la formulación de políticas educativas.

Artículo 48. Evaluación externa de estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta evaluación se realizará con base en las adaptaciones que se consideren necesarias, preparadas para el efecto.

Artículo 49. Calendario de evaluación externa. El Ministerio de Educación elaborará y publicará de forma anual el calendario de evaluación externa en el que indicará a quién está dirigida, el tipo de evaluación y sus características.

CAPÍTULO XVI

DISPOSICIONES GENERALES Y TRANSITORIAS

Artículo 50. Cobertura del Reglamento. El presente Reglamento regirá la evaluación de los aprendizajes en todos los centros educativos oficiales, privados, municipales y de cooperativa del país en todos los Niveles Educativos y modalidades de los subsistemas educativos escolarizados y extraescolar.

Artículo 51. Centros Educativos con modalidades experimentales del Subsistema Escolar y del Subsistema Extraescolar. Los centros educativos con modalidad experimental del Subsistema Escolar y centros del subsistema Extraescolar de reglamentos de evaluación específicos, deberán crear o actualizar su reglamentación, e función de las disposiciones de este Reglamento y presentarla a la Dirección General de Currículo, del Ministerio de Educación, para su revisión, análisis y autorización.

Artículo 52. Evaluación de áreas específicas. La evaluación de Práctica Docente, Práctica Supervisada, Laboratorios, Temario, Tesina y Seminario, se actualizará de acuerdo con los lineamientos del presente Reglamento en un periodo no mayor de noventa días, mientras tanto se seguirán reglando por su propia reglamentación.

Artículo 53. Divulgación del Reglamento. El Ministerio de Educación, por medio de las Direcciones Generales específicas, las Direcciones Departamentales de Educación y las Supervisiones Educativas, promoverá actividades de difusión, divulgación e inducción de Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, a partir de su publicación en el diario oficial.

Artículo 54. Evaluación del Reglamento. El Ministerio de Educación organizará actividades anuales con la participación de la comunidad educativa, con el objetivo de analizar la funcionalidad de este Reglamento y realizar las modificaciones necesarias.

Artículo 55. Casos no previstos. Los casos no previstos en este Reglamento será resueltos por el Despacho Superior del Ministerio de Educación o la dependencia técnica correspondiente.

Artículo 56. Derogatoria. Se derogan el Acuerdo Ministerial 704-2003 del 1 septiembre del dos mil tres; Acuerdo Ministerial No. 437 del 18 de abril de 2001 "Reglamento de Aprendizaje y Promoción Educativa para los centros que conforman el Programa de Extensión y Mejoramiento de la Educación Media -PEMEM que funcionan en la República de Guatemala"; Acuerdo Ministerial No. 1109 del 6 de diciembre de 2001, "Modificación de los artículos 46, 48 y 54 del Acuerdo Ministerial No. 437 del 18 de abril de 2001" Acuerdo Ministerial No. 2692 del 14 de diciembre del 2007, "Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para los Niveles Preprimaria, Primaria y Medio en todas sus modalidades"; Acuerdo Ministerial No. 436 de fecha 14 de marzo de 2008 "Reformas al Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para los Niveles Preprimaria, Primaria y Medio en todas sus modalidades"; Resolución 004 de 1888 que norma evaluaciones extraordinarias; todas las disposiciones, normas y reglamentos en materia de evaluación que se opongan al presente Acuerdo Ministerial.

Artículo 57. Vigencia. El presente Reglamento se publicará en el Diario de Centro América y entrará en vigencia el tres de enero de dos mil once.

COMUNIQUESE

DENNIS ALONZO MAZARTEGOS



MIGUEL ANGEL FRANCO DE LEÓN  
VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN

MARTA JUANA LÓPEZ BATZÍN DE ZAPET  
VICEMINISTRA DE EDUCACIÓN

JORGE MANUEL RAYMUNDO VELÁSQUEZ  
VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN

*usable*



## MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Se acuerda aprobar el siguiente Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para los Niveles de Educación Preprimaria, Primaria y Media de los subsistemas de educación escolar y extraescolar en todas sus modalidades.

### ACUERDO MINISTERIAL No. 1171-2010

Guatemala, 15 de julio de 2010

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN

#### CONSIDERANDO:

La Constitución Política de la República de Guatemala en el Artículo 72 establece que la educación tiene como fin primordial el desarrollo integral de la persona humana, el cumplimiento de la realidad y cultura nacional y universal.

#### CONSIDERANDO:

El Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para los Niveles de Educación Preprimaria, Primaria y Media en todas sus modalidades, Acuerdo Ministerial No. 2692, de fecha 14 de diciembre de 2007, y sus reformas realizadas por Acuerdo Ministerial No. de fecha 14 de marzo de 2008, ya no satisfacen los requerimientos necesarios para la aplicación de la evaluación de los aprendizajes.

#### CONSIDERANDO:

Corresponde al Ministerio de Educación reglamentar el proceso de evaluación de los aprendizajes en función de la organización del Currículo de los diferentes Niveles, Áreas y Modalidades y de las demandas del Sistema Educativo, en función de la realidad de la población que se atiende.

#### POR TANTO:

Se ejerció de las funciones que le confiere el Artículo 184, Incisos a) y f) de la Constitución Política de la República de Guatemala; y con fundamento en el Artículo 27, Incisos a) y m) del Decreto número 114-97 del Congreso de la República, "Ley del mismo Ejecutivo"; y el Artículo 10 del Decreto número 12-91, del Congreso de la República de Guatemala, Ley de Educación Nacional.

#### ACUERDA:

aprobar el siguiente Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para los Niveles de Educación Preprimaria, Primaria y Media de los subsistemas de educación escolar y extraescolar en todas sus modalidades.

#### CAPÍTULO I

##### DEFINICIÓN Y FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Artículo 1. Definición de la evaluación de los aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes es el proceso pedagógico, sistemático, instrumental, participativo, flexible, técnico y reflexivo, que permite interpretar la información obtenida acerca del nivel de logro que han alcanzado las y los estudiantes, en las competencias esperadas.

Artículo 2. Finalidad de la evaluación de los aprendizajes. La finalidad de la evaluación de los aprendizajes es esencialmente formativa en el proceso y sumativa en el ciclo, porque debe:

- a) Motivar y orientar el aprendizaje.
- b) Estimular en forma equitativa las potencialidades de las y los estudiantes y de la y el docente.
- c) Determinar el nivel de logro de los aprendizajes, en forma cualitativa y cuantitativa y del desarrollo integral de la persona.
- d) Promover el análisis y la autorreflexión en los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo, sobre el nivel de logro alcanzado.
- e) Mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en función de los resultados obtenidos.
- f) Determinar la promoción y certificación de las y los estudiantes en los diferentes grados y niveles.
- g) Facilitar y orientar la toma de decisiones en el proceso enseñanza y aprendizaje.
- h) Definir el rendimiento individual, institucional y del Sistema Educativo Nacional, para mejorar el nivel de calidad.
- i) Establecer la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos y el Sistema Educativo.

#### CAPÍTULO II

##### FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Artículo 3. Funciones de la evaluación de los aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes cumple distintas funciones según el momento del proceso enseñanza y aprendizaje en el que se aplica; éstas son:

- a. Diagnóstica: conjunto de actividades que se realizan para explorar y establecer el nivel de preparación, los intereses y expectativas de las y los estudiantes, al inicio de cada ciclo escolar y cada unidad de aprendizaje, para la planificación del proceso educativo.
- b. Formativa: proceso que permite determinar el avance de las y los estudiantes y las acciones para facilitar el desarrollo de las competencias propuestas. Informa y recomienda a los actores educativos sobre el accionar pedagógico y el desarrollo integral de cada estudiante.
- c. Sumativa: análisis del logro progresivo de las competencias, con el fin de determinar la promoción de las y los estudiantes, al final del ciclo escolar.

#### CAPÍTULO III

##### CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Artículo 4. Características de la evaluación de los aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes tiene las características siguientes:

- a. Holística: determina el desempeño de las y los estudiantes en forma integral, en

- b. Participativa: involucra a todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo, por medio de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.
- c. Flexible: toma en cuenta diversos factores como las diferencias individuales, intereses, necesidades educativas especiales de las y los estudiantes, condiciones del centro educativo y otros, que afectan el proceso educativo.
- d. Sistemática: se realiza en forma periódica, ordenada y con una intencionalidad expresa, durante todo el proceso educativo.
- e. Interpretativa: explica el significado de los procesos y los productos de las y los estudiantes en el contexto de la práctica educativa.
- f. Técnica: emplea procedimientos e instrumentos que permiten valorar los desempeños esperados y aseguran la validez y confiabilidad de los resultados.
- g. Científica: se fundamenta en las investigaciones y avances en el conocimiento de aprendizaje humano.

#### CAPÍTULO IV

##### REFERENTES Y ORGANIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Artículo 5. Referentes de la evaluación. Los referentes de la evaluación de los aprendizajes son los siguientes:

- a. Indicadores de logro: la evaluación interna que realiza la o el docente en el aula tiene como referentes los indicadores de logro de las competencias definidas en el Currículo de cada Nivel Educativo. La realiza por medio de Instrumentos y procedimientos de evaluación, diseñados y aplicados por ellos mismos. Se constituye como un medio para definir un proceso de mejoramiento inmediato de los aprendizajes y otras acciones derivadas del análisis de los resultados.
- b. Estándares de contenido: la evaluación externa que se realiza por Instancias especializadas designadas por el Ministerio de Educación, tiene como referente los estándares de contenido incluidos en las competencias establecidas en el Currículo de cada Nivel Educativo. Se constituye como un medio para determinar los avances en el Sistema Educativo Nacional y la toma de decisiones para mejorar la calidad educativa.

Artículo 6. Organización de la evaluación en el centro educativo. La organización de la evaluación en el Centro Educativo estará a cargo de una Comisión de Evaluación; como instancia responsable del cumplimiento del presente reglamento.

Artículo 7. Integración de la Comisión de Evaluación. La Comisión de Evaluación se integrará cada año al finalizar el ciclo escolar y debe asumir sus funciones desde el primer día hábil del ciclo escolar siguiente. La Comisión se conformará de la manera siguiente:

- a. En cada centro educativo del país donde laboren tres o más docentes de un mismo nivel, la Comisión estará integrada por el director(a), quien presidirá la misma y un mínimo de dos miembros del personal docente.
- b. En los centros educativos con dos o menos docentes de un mismo nivel, la Comisión será presidida por la persona que realiza las funciones de director(a).

Artículo 8. Funciones de la Comisión de Evaluación. Son funciones de la Comisión de Evaluación de cada centro educativo las siguientes:

- a. Asegurar el cumplimiento del Reglamento Oficial de Evaluación.
- b. Coordinar la organización y el desarrollo del proceso de evaluación.
- c. Analizar los resultados obtenidos en los procesos de evaluación, internos y externos, para establecer un proceso, conjuntamente con las y los docentes, de mejoramiento de los aprendizajes.
- d. Asegurar la correcta aplicación del proceso de mejoramiento de los aprendizajes.
- e. Resolver los casos que ameriten revisión y que sean de su competencia. Si fue necesario, solicitar la asesoría de la Supervisión Educativa Jurisdiccional.
- f. Resolver y justificar los casos relacionados con la evaluación de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, temporales y permanentes. Para aquellos casos en los que la Comisión de Evaluación necesite asesoría acudir a la Coordinación de Educación Especial de la Dirección Departamental de Educación respectiva.
- g. Asegurar la entrega de los informes de avances y resultados del proceso de evaluación a las y los estudiantes, a padres, madres o encargados (as).
- h. Asesorar y orientar al personal docente en el campo de la evaluación de los aprendizajes.
- i. Dejar constancia de lo tratado en cada sesión de la Comisión, en el libro de acta específico del centro educativo que, para su efecto, autorizará la Supervisión Educativa correspondiente.

#### CAPÍTULO V

##### PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Artículo 9. Planificación de la evaluación de los aprendizajes. Al inicio de la unidad, la o el docente planificará las actividades de evaluación que sean necesarias, de manera que la evaluación sea constante, no menos de cuatro para cada unidad, para establecer el logro de las competencias.

Artículo 10. Planificación de las actividades de evaluación de los aprendizajes. Para el desarrollo de todas las actividades de evaluación de los aprendizajes se deben utilizar procedimientos e instrumentos objetivos, confiables y precisos para verificar si las competencias han sido alcanzadas, según lo especifican los indicadores de logro. La o el docente es responsable de la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos de evaluación, de forma individual y grupal. En todos los casos deben responder a lo siguiente:

- a. El enfoque del Currículo.
- b. El modelo educativo bilingüe e intercultural.
- c. Los criterios definidos en el Currículo para cada nivel, ciclo, área, subárea o actividad de aprendizaje.
- d. Las adecuaciones curriculares definidas para estudiantes con necesidades educativas especiales.

## CAPÍTULO VI

## PROCESO DE MEJORAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES

**Artículo 11. Definición.** El proceso de mejoramiento de los aprendizajes es continuo. Está constituido por las actividades de aprendizaje y evaluación que la o el docente aplica o desarrolla, tendientes a mejorar el nivel de logro de los aprendizajes.

**Artículo 12. Planificación y ejecución del proceso de mejoramiento.** Este proceso debe planificarse y realizarse inmediatamente después de cada actividad de evaluación, con base en las necesidades detectadas en cada una de las actividades de evaluación de los aprendizajes realizadas. Las y los estudiantes, que por causas justificadas (migración, enfermedad u otras), no hayan podido seguir el proceso de evaluación, en el grado donde están inscritos(as) tendrán derecho a las actividades de evaluación y a las de mejoramiento, si fueran necesarias.

## CAPÍTULO VII

## REGISTRO DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

**Artículo 13. Registro de los resultados de la evaluación.** Las y los docentes registrarán el avance de los aprendizajes de sus estudiantes, de la manera siguiente:

- a. En el Nivel de Educación Preprimaria: el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes se registrará en un documento que permita una visión integral del proceso y la descripción cualitativa del mismo. Cada docente llevará un registro de todas las actividades de evaluación que realice durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y del logro de las competencias de las áreas y subáreas.
- b. En los Niveles de Educación Primaria y Media:
  - b.1 Los resultados de las actividades de evaluación de cada unidad y de su respectivo proceso de mejoramiento se registrarán en un documento que permitirá demostrar el avance alcanzado por las y los estudiantes.
  - b.2 Al finalizar cada unidad se registrarán los resultados obtenidos en las actividades de evaluación realizadas.
  - b.3 Al finalizar el período lectivo se registrará la nota final que debe representar los logros alcanzados en cada área y subárea del Currículo vigente de los diferentes Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Nacional.

**Artículo 14. Oficialización de los registros.** Los registros a que se hace referencia en el artículo 13 del presente reglamento tienen carácter oficial y público cinco días hábiles después de concluido el proceso de evaluación correspondiente, de acuerdo con la calendarización establecida en cada centro educativo. A partir de entonces, los resultados serán disponibles para las y los estudiantes, madres, padres o encargados(as).

**Artículo 15. Informe del avance de los aprendizajes.** Es responsabilidad de cada centro educativo, por medio de las y los docentes, informar a padres y madres de familia o encargados(as) de las y los estudiantes, sobre los avances de aprendizaje de los mismos, on base en los registros de evaluación. Dicho informe se anotará en la tarjeta de calificaciones y será entregado a padres, madres o encargados(as), al final de cada unidad o del período lectivo. En caso de inconformidad, el interesado tiene derecho a solicitar revisión, lo cual deberá efectuarse en un máximo de cinco días hábiles después de oficializados los resultados.

**Artículo 16. Registro de notas de promoción para los Niveles de Educación Preprimaria, Primaria y Media en los cuadros oficiales.** Las calificaciones finales de cada área, subárea o su equivalente, las cuales determinarán el resultado de promovido o no promovido (NP), se consignarán en los cuadros de registros oficiales, los cuales se entregarán a las instancias educativas correspondientes a través de los medios que se indique, en la fecha definida en el calendario escolar.

## CAPÍTULO VIII

## APROBACIÓN

**Artículo 17. Definición de aprobación.** Se entiende por aprobación el logro de los aprendizajes esperados para cada área, subárea o su equivalente.

**Artículo 18. Aprobación de las áreas del Nivel de Educación Preprimaria.** En el Nivel preprimario no aplica la aprobación, sólo se reporta el progreso alcanzado en cada una de las áreas que se trabajan, de acuerdo con el desempeño de cada estudiante.

**Artículo 19. Aprobación de las áreas y subáreas en los Niveles de Educación Primaria y Media.** Para efecto de nota de unidades o bimestres, cada área o subárea o su equivalente se considera aprobada cuando la o el estudiante obtiene como mínimo sesenta (60) puntos en las actividades de evaluación realizadas.

**Artículo 20. Aprobación final de áreas y subáreas en los Niveles de Educación Primaria y Media.** Para efectos de nota final del ciclo escolar, cada área o subárea se considera aprobada cuando el estudiante obtiene como mínimo sesenta (60) puntos de promedio de las notas obtenidas en las unidades o bimestres de las evaluaciones realizadas.

## CAPÍTULO IX

## PROMOCIÓN

**Artículo 21. Definición de promoción.** Se entiende por promoción el paso de las y los estudiantes de un grado al inmediato superior.

**Artículo 22. Promoción de las y los estudiantes del Nivel de Educación Preprimaria.** Las y los estudiantes del Nivel de Educación Preprimaria serán promovidos automáticamente a la etapa inmediata superior. Serán promovidos automáticamente a primer grado del Nivel de Educación Primaria, siempre que hayan cumplido como mínimo seis años seis meses de edad al inicio del período lectivo.

**Artículo 23. Promoción de las y los estudiantes del Nivel de Educación Primaria.** Las y los estudiantes del Nivel de Educación Primaria serán promovidos de acuerdo con los criterios siguientes:

- a. En 1°, 2° y 3er. grados, cuando obtengan un mínimo de sesenta (60) puntos en el área de Matemáticas, sesenta (60) puntos en cada una de las subáreas de Comunicación y Lenguaje (L1, L2 y L3, donde aplique) y un mínimo de sesenta (60) puntos al promediar los resultados de las otras áreas.
- b. En 4°, 5° y 6° grados, cuando obtengan un mínimo de sesenta (60) puntos en cada una de las áreas y subáreas.

**Artículo 24. Promoción de las y los estudiantes del Nivel de Educación Media.** Las y los estudiantes de todos los grados del Nivel de Educación Media serán promovidos a grado inmediato superior, cuando obtengan un mínimo de sesenta (60) puntos en cada una de las áreas, subáreas, asignaturas o su equivalente, en el plan de estudio respectivo.

## CAPÍTULO X

## RECUPERACIÓN DE ÁREAS, SUBÁREAS O SU EQUIVALENTE

**Artículo 25. Recuperación para estudiantes del Nivel de Educación Primaria.** La recuperación para las y los estudiantes del Nivel de Educación Primaria se regirá de acuerdo con los criterios siguientes:

- a. En 1°, 2° y 3er. grados no aplica la recuperación, con el propósito que la o el estudiante adquiera las competencias en forma consistente, por ser la base de los futuros aprendizajes.
- b. En 4°, 5° y 6° grados pueden recuperar hasta tres áreas, subáreas, asignaturas o su equivalente en una sola oportunidad, quienes hayan cumplido con el 80% de asistencia. Esta recuperación deberá ser realizada en el centro educativo en donde cursó sus estudios.

**Artículo 26. Recuperación para estudiantes del Nivel de Educación Media.** Las y los estudiantes del Nivel de Educación Media, que cumplieron con el 80% de asistencia tendrán recuperación del área, subárea, asignatura o su equivalente del Currículo Oficial vigente, que reprobaron, en una sola oportunidad, siempre que hayan reprobad tres (3) cuando el total de ellas sea menor o igual a nueve (9) o reprobado cuatro (4) cuando el total de ellas sea mayor que nueve (9). Esta recuperación deberá ser realizada en el centro educativo en donde cursó sus estudios.

**Artículo 27. Calendario de recuperación.** La Comisión de Evaluación de cada centro educativo establecerá el calendario de recuperaciones, el cual podrá efectuarse al final o al inicio del ciclo escolar dentro de las fechas establecidas por el Ministerio de Educación. Los cuadros de recuperación deben entregarse en un máximo de treinta días después de realizada la misma.

## CAPÍTULO XI

## EVALUACIÓN EXTRAORDINARIA

**Artículo 28. Definición.** Evaluación extraordinaria en los Niveles de Educación Primaria y Media es la que se concede para aprobar una área, subárea, asignatura o su equivalente fuera de la fecha establecida en la evaluación ordinaria, en los siguientes casos:

- a. Enfermedad debidamente comprobada, en un solo bimestre del ciclo escolar.
- b. Migración: cuando la o el estudiante demuestre que se trasladó o trasladará a una región geográfica diferente, dentro o fuera del país.
- c. Por suficiencia: cuando la o el estudiante no ha sido inscrito y no ha cursado una área, subárea, asignatura o su equivalente y se considere apto para sustentar la evaluación de la misma. No aplica para estudiantes que se hayan sometido a pruebas de recuperación ordinarias y se realiza en una única ocasión. Se exceptúan las áreas prácticas tales como: seminario, laboratorio, práctica docente y supervisada.
- d. Por equivalencia: cuando el estudiante venga del extranjero o cuando necesite cambiar de plan de estudios, estructura curricular o su equivalente.
- e. Por pérdida de escolaridad: cuando la o el estudiante reprobó una área, subárea, asignatura o su equivalente y no sustentó recuperación en las oportunidades establecidas e interrumpió sus estudios por más de un año, cumpliendo con lo establecido en el Artículo 28, en lo que se refiere al número de áreas, subáreas, asignaturas o su equivalente reprobadas.
- f. Casos especiales: todos aquellos que no estén contemplados en los incisos anteriores.

Los casos a, b, c y e serán autorizados por la Comisión de Evaluación del centro educativo, con el visto bueno de la Supervisión Educativa correspondiente. En el caso de lo establecido en los incisos d y f, deberá remitirse a la Dirección Departamental de Educación respectiva, que emitirá la resolución que amare el caso.

**Artículo 29. Realización de las evaluaciones extraordinarias.** Las evaluaciones extraordinarias se llevarán a cabo de la siguiente forma:

- a. Las que se refieren a los incisos a, b, d y e del Artículo 28, de este Reglamento deberán realizarse en el centro educativo donde la o el estudiante cursó o cursará las áreas, subáreas, asignaturas o su equivalente o en donde continuará sus estudios.
- b. En lo referido al inciso c, del Artículo 28 de este Reglamento, en los Niveles de Educación Primaria y Media, se realizará durante el período lectivo, en un centro educativo público designado por la Dirección Departamental correspondiente.
- c. Los casos especiales: serán resueltos por la Comisión de Evaluación del centro educativo y con la autorización de la Supervisión Educativa o Dirección Departamental de Educación correspondiente, según sea el caso.

**Artículo 30. Procedimiento para realizar una evaluación extraordinaria.** Para realizar una evaluación extraordinaria es necesario que el padre, madre, encargado o encargada del estudiante:

- a. Presente solicitud en el formato correspondiente.
- b. Presente la documentación requerida en el formato de solicitud de evaluación extraordinaria, a la Comisión de Evaluación del centro educativo, Supervisión Educativa o la Dirección Departamental de Educación, según sea el caso, quien resolverá en un plazo no mayor de diez días hábiles previo a la evaluación.
- c. La Comisión de Evaluación del centro educativo, con la Supervisión Educativa o Dirección Departamental de Educación respectiva, definirán el lugar y los períodos en que se realizará la evaluación autorizada.
- d. La Dirección del centro educativo presentará los resultados de la evaluación en el certificado específico y en el cuadro oficial respectivo, a la Supervisión Educativa correspondiente.

**Artículo 31. Aprobación por evaluación extraordinaria.** La evaluación extraordinaria establecida en el Artículo 28, en los incisos a, b, d, e y f del presente reglamento se considerará aprobada si la o el estudiante ha alcanzado como mínimo sesenta (60) puntos. La evaluación extraordinaria establecida en el inciso c, evaluación por suficiencia, se considerará aprobada si la o el estudiante alcanza un mínimo de ochenta (80) puntos.

CAPÍTULO XII

REPITENCIA

Artículo 32. Repitencia en el Nivel de Educación Preprimaria. Las y los estudiantes del Nivel de Educación Preprimaria, en todas las etapas, no están afectas(os) a la repitencia, siempre y cuando cumplan con la edad establecida en el Artículo 22.

Artículo 33. Repitencia en el Nivel de Educación Primaria. Las y los estudiantes del Nivel de Educación Primaria que no cumplan con lo establecido en los Artículos 23 y 25 de este Reglamento, deberán cursar nuevamente el grado.

Artículo 34. Repitencia en el Nivel de Educación Media. Las y los estudiantes del Nivel de Educación Media que no cumplan con lo establecido en los Artículos 24 y 26 de este Reglamento, deberán cursar nuevamente el grado.

CAPÍTULO XIII

CERTIFICACIÓN

Artículo 35. Certificado de estudio. Al finalizar cada grado, la Dirección del centro educativo extenderá el certificado correspondiente en los formularios diseñados por el Ministerio de Educación.

Artículo 36. Nivel de Educación Preprimaria. Las y los estudiantes del Nivel de Educación Preprimaria recibirán una constancia que acredite que existieron a la etapa correspondiente. Esta constancia será emitida por el centro educativo respectivo.

Artículo 37. Diplomas por Nivel y Ciclo Educativo. Al aprobar los estudios correspondientes a los Niveles de Educación Primaria y Ciclo Básico del Nivel de Educación Media, las autoridades correspondientes extenderán los diplomas que acrediten la finalización de los mismos.

Artículo 38. Títulos y diplomas del Ciclo Diversificado del Nivel de Educación Media. Las y los estudiantes del Ciclo Diversificado del Nivel de Educación Media, que hayan completado los estudios correspondientes a una carrera, serán acreedores a un diploma o título extendido por la Dirección Departamental de Educación de su jurisdicción.

Artículo 39. Certificaciones, títulos y diplomas. Los trámites y requisitos para obtener las certificaciones de estudio, títulos y diplomas, se harán de conformidad con las disposiciones específicas correspondientes del Ministerio de Educación.

CAPÍTULO XIV

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Artículo 40. Definición. Las necesidades educativas especiales constituyen las demandas de una atención diferenciada y de variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje, que se dan en las y los estudiantes a lo largo de la escolarización, para acceder a los aprendizajes que se determinan en el Currículo que les corresponde a su edad. Para compensar dichas necesidades se requieren adecuaciones curriculares en las áreas del Currículo, las cuales se harán cuando sea necesario, de acuerdo con el diagnóstico de un especialista. Estas adecuaciones serán elaboradas por las y los docentes que atienden a las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, de acuerdo con los lineamientos de la Dirección General de Educación Especial.

Artículo 41. Adecuaciones curriculares. Se entiende por adecuación curricular al conjunto de modificaciones que se realizan en contenidos, indicadores de logro, actividades, metodología y evaluación de las áreas del Currículo.

Artículo 42. Evaluación. La evaluación de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales se hará con base en las adecuaciones curriculares elaboradas para el efecto.

Artículo 43. Registros de promoción. La promoción para las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, deberá registrarse según lo establecido en el artículo 16 de este Reglamento, agregando al resultado de promovido las letras "AC" que significan "Promovido con adecuación curricular".

Artículo 44. Promoción de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales. Las y los estudiantes con necesidades educativas especiales serán promovidos(os) de acuerdo con lo establecido en los Artículos 22, 23 y 24 de este Reglamento.

Artículo 45. Certificado de estudios y diplomas para las y los estudiantes con necesidades educativas especiales. El certificado de estudios de cada grado y el Diploma de cada ciclo y nivel para las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, será el oficial. A cada certificado se adjuntará el informe que indique las adecuaciones curriculares que se le hayan aplicado, de acuerdo con el modelo establecido por la Dirección General de Educación Especial.

CAPÍTULO XV

EVALUACIÓN EXTERNA

Artículo 46. Definición: Es la evaluación realizada por la dependencia especializada del Ministerio de Educación designada para el efecto y ajena al centro educativo, por medio de instrumentos de evaluación que cumplen con criterios técnicos y de calidad. Estos instrumentos son administrados y calificados con lineamientos y condiciones específicas y es vinculante con la promoción de las y los estudiantes.

Artículo 47. Propósito. La evaluación externa se realiza con el propósito de obtener información oportuna y pertinente que:

- 1. Permita establecer el nivel de calidad del Sistema Educativo Nacional.
- 2. Permita detectar áreas débiles del Sistema Educativo Nacional.
- 3. Facilite la toma de decisiones con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- 4. Brinde elementos que conformen un marco de referencia para la mejora continua del Sistema Educativo Nacional.
- 5. Incida en la toma de decisiones para la formulación de políticas educativas.

Artículo 48. Evaluación externa de estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta evaluación se realizará con base en las adaptaciones que se consideren necesarias, preparadas para el efecto.

Artículo 49. Calendario de evaluación externa. El Ministerio de Educación elaborará y publicará de forma anual el calendario de evaluación externa en el que indicará a quién está dirigida, el tipo de evaluación y sus características.

CAPÍTULO XVI

DISPOSICIONES GENERALES Y TRANSITORIAS

Artículo 50. Cobertura del Reglamento. El presente Reglamento regirá la evaluación de los aprendizajes en todos los centros educativos oficiales, privados, municipales y cooperativa del país en todos los Niveles Educativos y modalidades de los subsistemas educativos escolarizados y extraescolar.

Artículo 51. Centros Educativos con modalidades experimentales del Subsistema Escolar y del Subsistema Extraescolar. Los centros educativos con modalidades experimentales del Subsistema Escolar y centros del subsistema Extraescolar con reglamentos de evaluación específicos, deberán crear o actualizar su reglamentación, e función de las disposiciones de este Reglamento y presentarla a la Dirección General de Currículo, del Ministerio de Educación, para su revisión, análisis y autorización.

Artículo 52. Evaluación de áreas específicas. La evaluación de Práctica Docente, Práctica Supervisada, Laboratorios, Temario, Tesina y Seminario, se actualizará de acuerdo con los lineamientos del presente Reglamento en un periodo no mayor de noventa días, mientras tanto se seguirán reglando por su propia reglamentación.

Artículo 53. Divulgación del Reglamento. El Ministerio de Educación, por medio de la Direcciones Generales específicas, las Direcciones Departamentales de Educación y la Supervisiones Educativas, promoverá actividades de difusión, divulgación e inducción de Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, a partir de su publicación en el diario oficial.

Artículo 54. Evaluación del Reglamento. El Ministerio de Educación organizará actividades anuales con la participación de la comunidad educativa, con el objetivo de analizar la funcionalidad de este Reglamento y realizar las modificaciones necesarias.

Artículo 55. Casos no previstos. Los casos no previstos en este Reglamento serán resueltos por el Despacho Superior del Ministerio de Educación o la dependencia técnica correspondiente.

Artículo 56. Derogatoria. Se derogan el Acuerdo Ministerial 704-2003 del 1 septiembre del dos mil tres; Acuerdo Ministerial No. 437 del 18 de abril de 2001 "Reglamento de Aprendizaje y Promoción Educativa para los centros que conforman el Programa de Extensión y Mejoramiento de la Educación Media -PEMEM que funcionan en la República de Guatemala"; Acuerdo Ministerial No. 1109 del 6 de diciembre de 2001, "Modificación de los artículos 46, 48 y 54 del Acuerdo Ministerial No. 437 del 18 de abril de 2001"; Acuerdo Ministerial No. 2692 del 14 de diciembre del 2007, "Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para los Niveles Preprimaria, Primaria y Medio en todas sus modalidades"; Acuerdo Ministerial No. 436 de fecha 14 de marzo de 2008 "Reformas al Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para los Niveles Preprimaria, Primaria y Medio en todas sus modalidades"; Resolución 004 de 1988 que norma evaluaciones extraordinarias; todas las disposiciones, normas y reglamentos en materia de evaluación que se opongan al presente Acuerdo Ministerial.

Artículo 57. Vigencia. El presente Reglamento se publicará en el Diario de Centro América y entrará en vigencia el tres de enero de dos mil once.

COMUNIQUESE

DENNIS ALONZO MAZARIEGOS

MIGUEL ANGEL FRANCO DE LEÓN

VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN

MARTA JUANA LÓPEZ BATZÍN DE ZAPET

VICEMINISTRA DE EDUCACIÓN

JORGE MARIBEL RAYMUNDO VELÁSQUEZ

VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN

