

Aprobada con distinción.

La Paz, 9 de septiembre de 2005

T-1416

CS.ED-314

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Beaby Cay
Presidente Tribunal



JM
Lic. Jaime M. Camacho J.
TUTOR

D
Mg. Cs. Domingo Mamani Colque
DOCENTE Cs. EDUCACION-UMSA-UPEA
Reg. No. CPCE-007-M.C.D.
Arboreal

TESIS DE GRADO

**LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR EN EL MARCO
DEL NUEVO ENFOQUE DE LA REFORMA EDUCATIVA**

(Estudio de caso en la Unidad Educativa "Walter Alpيرة Duran")

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIATURA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

POSTULANTE: Univ. Wilson Gutierrez Troche

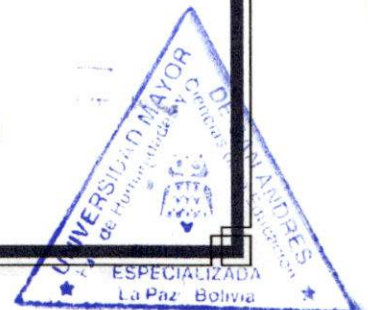
TUTOR: Lic. Jaime Camacho Guzmán

LA PAZ - BOLIVIA

2005

01516

EVALUACION EDUCATIVA
REFORMA EDUCATIVA
EDUCACION PRIMARIA



50164
16 p.

DEDICATORIA

En especial a mis padres Félix Gutierrez y Alicia Troche que permanentemente me apoyaron en todo mi proceso de formación universitaria, y a mis hermanos: Liliam, Romer, Bilter, Zulma y Elvis.

AGRADECIMIENTO

Deseo expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que contribuyeron al alcance de esta meta propuesta.

A Lic. Jaime Camacho Guzmán, por su colaboración y el tiempo dedicado en la orientación del trabajo de investigación, mi aprecio y reconocimiento.

Al director Lic. Teofilo Tinta y a todo el personal docente y administrativo de la unidad educativa "Walter Alpire Duran" por su receptividad y amplia colaboración en el desarrollo de este trabajo.

A mis buenos amigos; Jaime N. Selaez, Exalto Berna y Braulio Apaza quienes me brindaron su apoyo permanente, que me ha servido de estímulo en el desarrollo de la tesis.

ÍNDICE

| | Pág. |
|--|------|
| Introducción | 4 |
| Capítulo I: Planteamiento de la investigación | 6 |
| 1.1 Planteamiento del problema..... | 7 |
| 1.1.1 Formulación del problema..... | 9 |
| 1.1.2 Preguntas de investigación..... | 9 |
| 1.2 Justificación..... | 9 |
| 1.3 Objetivos de investigación..... | 10 |
| 1.3.1 Objetivo general..... | 10 |
| 1.3.2 Objetivo específico..... | 11 |
| 1.4 Formulación de hipótesis..... | 11 |
| 1.4.1 Identificación de variables..... | 12 |
| 1.4.2 Definición conceptual..... | 12 |
| 1.4.3 Operacionalización de variables..... | 12 |
| Capítulo II: Marco teórico | 14 |
| 2.1 Antecedentes históricos de la evaluación..... | 15 |
| 2.1.1 El concepto de evaluación..... | 16 |
| 2.1.1.1 La evaluación como juicio..... | 16 |
| 2.1.1.2 La evaluación como medición..... | 17 |
| 2.1.1.3 La evaluación como resultado..... | 17 |
| 2.1.1.4 La evaluación como información y toma de decisiones..... | 17 |
| 2.1.2 El enfoque de evaluación..... | 18 |
| 2.1.2.1 Enfoque conductista..... | 18 |
| 2.1.2.2 Enfoque constructivista..... | 19 |
| 2.1.3 El método de evaluación..... | 20 |
| 2.2 Las Reformas Educativas en Bolivia..... | 22 |
| 2.3 La Reforma Educativa en la actualidad (ley 1565)..... | 24 |
| 2.3.1 Organización curricular..... | 24 |
| 2.3.1.1 Estructura del nivel primario..... | 24 |

| | |
|--|----|
| 2.3.1.2 Tronco común..... | 25 |
| 2.3.1.3 Marco legal de la evaluación..... | 27 |
| 2.3.2 Relación entre enseñanza, aprendizaje y currículo..... | 28 |
| 2.3.2.1 Enseñanza..... | 28 |
| 2.3.2.2 Aprendizaje..... | 29 |
| 2.3.2.3 Currículo..... | 29 |
| 2.4 Evaluación del aprendizaje..... | 31 |
| 2.4.1 Concepto de evaluación..... | 33 |
| 2.4.2 Funciones de evaluación..... | 34 |
| 2.4.2.1 Función de contextualización e identificación..... | 35 |
| 2.4.2.2 Función análisis y apoyo..... | 35 |
| 2.4.2.3 Función acumulativa..... | 36 |
| 2.4.3 Características de la evaluación..... | 37 |
| 2.4.4 Fases de la evaluación..... | 39 |
| 2.4.4.1 Evaluación Diagnóstica..... | 39 |
| 2.4.4.2 Evaluación formativa..... | 41 |
| 2.4.4.3 Evaluación sumativa..... | 44 |
| 2.4.5 Tipos de evaluación..... | 45 |
| 2.4.6 Criterios de evaluación..... | 47 |
| 2.4.7 Indicadores de evaluación..... | 48 |
| 2.4.8 Pasos para evaluar el aprendizaje..... | 49 |
| 2.5 Instrumentos de evaluación..... | 50 |
| 2.5.1 Características de los instrumentos de evaluación..... | 51 |
| 2.5.2 Tipos de instrumentos..... | 52 |
| 2.5.2.1 Lista de cotejos..... | 53 |
| 2.5.2.2 Registro anecdótico..... | 54 |
| 2.5.2.3 Registro de observación sistemática..... | 55 |
| 2.5.2.4 Diario de aula..... | 56 |
| 2.5.2.5 Entrevista..... | 57 |
| 2.5.2.6 Cuestionario..... | 58 |
| 2.5.3 Otros instrumentos de evaluación..... | 59 |

| | |
|---|------------|
| 2.5.3.1 Actividades evaluativas..... | 59 |
| 2.5.3.2 Archivador personal..... | 61 |
| 2.5.3.3 Autoevaluación y Coevaluación..... | 63 |
| 2.5.4 Instrumentos de información y comunicación..... | 67 |
| 2.6 Sistematización de la práctica pedagógica..... | 69 |
| 2.6.1 Concepto de la sistematización..... | 71 |
| 2.6.2 Características de la sistematización..... | 72 |
| 2.6.3 La utilidad de la sistematización..... | 73 |
| 2.6.3.1 Mejora de la práctica docente..... | 74 |
| 2.6.3.2 Mejora del aprendizaje de los alumnos..... | 76 |
| 2.6.3.3 Pasos de un proceso de sistematización..... | 77 |
| 2.7 Marco contextual..... | 82 |
| Capítulo III: Metodología de la investigación..... | 84 |
| 3.1 Tipo de investigación..... | 85 |
| 3.2 Diseño de investigación..... | 85 |
| 3.3 Método de investigación..... | 86 |
| 3.4 Población y muestra..... | 86 |
| 3.4.1.1 Población..... | 86 |
| 3.4.1.2 Muestra..... | 87 |
| 3.5 Técnicas e instrumentos de evaluación..... | 87 |
| Capítulo IV: Análisis e interpretación de datos..... | 90 |
| 4.1 Procesamiento análisis e interpretación de datos..... | 91 |
| 4.2 Análisis resultados de entrevista y observaciones..... | 100 |
| Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones..... | 106 |
| 5.1 Conclusiones..... | 107 |
| 5.2 Recomendaciones..... | 109 |
| Bibliografía..... | 111 |
| Anexos..... | 116 |

Introducción

Cuando se construye un edificio, una de las cosas más importantes que debe tomarse en cuenta es la solidez de sus cimientos. No otra cosa significa hacer una serie de pruebas para confirmar que se tiene una perfecta construcción. Si estas acciones son importantes en diseño, poseen mayor trascendencia dentro el área de la educación.

Para la última década del siglo XX, Bolivia incorpora a su realidad una Reforma Educativa que tendiente a superar las dificultades que se diagnostican en ella desde muchos años atrás. Se propone una nueva visión del proceso de enseñanza aprendizaje enfatizando en que el alumno se convierta en el centro de atención. Uno de los indicadores fundamentales de dichos logros debía ser la evaluación, no tanto como un simple conteo de cifras, sino como el resultado de una serie de variables que comprenda lo que se evalúa.

Este hecho ha sido tomado en cuenta dentro la presente investigación. Por ello, su atención se ha focalizado en la evaluación del aprendizaje escolar en el marco del nuevo enfoque de la Reforma Educativa. Para dicho fin se hizo la siguiente estructuración de la tarea académica aquí propuesta.

El primer capítulo hace referencia al planteamiento de la investigación. En él se establece los parámetros bajo los cuales se lleva a cabo todo el proceso que compete al trabajo. Se presenta el tema elegido y el problema propuesto. Así mismo, se da la respuesta tentativa a las preguntas guías y la respectiva identificación de las variables, al igual que su operacionalización.

En una segunda parte, se presenta el marco teórico. A lo largo de este capítulo se busca sistematizar todos los conceptos que atañen a la investigación. Intenta comprender cómo se está entendiendo la reforma educativa. Luego se pasa a tomar clara conciencia de lo que se debe entender por evaluación dentro de una nueva perspectiva educativa. Finalmente, se

apunta todos los indicadores que deben tomarse en cuenta como los componentes del proceso evaluativo.

A continuación, el tercer capítulo presenta todo lo concerniente a la metodología de la investigación. Aquí se expone la forma como se ha procedido en el trabajo. Para ello se determina el tipo de investigación, el diseño de investigación aplicado. Por otra parte, se apunta el método, la población, la muestra y técnicas a utilizados.

El cuarto capítulo muestra los datos debidamente sistematizados mediante cuadros que grafican los resultados del trabajo de campo. Asimismo, se presenta también el análisis e interpretación de datos.

En el último capítulo, se presentan las conclusiones y recomendaciones a las que se ha arribado de acuerdo a los objetivos de estudio y los resultados obtenidos luego de la operacionalización del material recabado. Esta parte busca presentar elementos que contribuyan al avance del proceso educativo.

Capítulo I

Planteamiento de la Investigación

1.1 Planteamiento del problema

La educación Boliviana, al igual que en otros países Latinoamericanos, ha venido confrontando serios problemas en cuanto a la pertinencia de los aprendizajes. En donde la demanda de educación en el mundo obliga a desarrollar políticas y prácticas que vayan más allá de los criterios convencionales. Donde estas políticas deben expresar en su estructura y contenido, la mejora de la calidad educativa de niños, jóvenes y adultos.

Bajo este enfoque “la reforma de la Educación Boliviana retoma de Jomtien elementos que van a constituirse en rectores del modelo educativo planteado por el Estado: Centrar la metodología y la concepción educativa en el aprendizaje de los alumnos y alumnas, la que lleva a desarrollar el currículo a partir de competencias que se traducen en las lógicas de aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a ser y aprender a convivir” (Pérez y Oviedo, 2002: 35).

La evaluación del aprendizaje, constituye una importante función que todo profesor debe saber realizar como parte de su actividad docente, sin embargo es frecuente constatar la existencia de diversas dificultades que afectan la calidad de la misma. Por ello, la evaluación practicada por los profesores continúa con los paradigmas conductistas, pese a tener una gama de instrumentos de evaluación no ha sido tomado en cuenta por los docentes, la cuestión está, en saber elegir el instrumento adecuado para el objetivo adecuado.

Es evidente, que el desconocimiento que tienen los docentes sobre la aplicación y manejo sobre los diferentes instrumentos de evaluación lleva a la “confusión en la aplicación de la evaluación, sugerida por la Reforma Educativa primero, porque no se preparó a la comunidad educativa, y la segunda, no se capacitó lo suficiente a los educadores” (Barra, 2002: 363). Asimismo, existe una inadecuada sistematización de experiencias educativas, ya que los mismos son confundidos con informes anuales.

Por lo tanto, se subraya el rol del maestro como un actor educativo importante a nivel institucional. Asimismo, ya que no es suficiente tener un instrumento, sino, saber

aplicar para comprender el desarrollo de la práctica evaluativa. De esta manera, hay que considerar los diferentes tipos de evaluación propuesto por la Reforma Educativa desde cuál es el concepto teórico general que sobre la misma se tiene analizando preguntas básicas tales como; Que es evaluar, Para qué evaluar, Cuándo evaluar, Quiénes evalúan, y Cómo evaluar.

Pero en la coyuntura actual los docentes han estado evaluando de acuerdo a su criterio. Esto se hizo evidente, “en cuanto se refiere a los docentes, lejos de fortalecer la identidad como grupo socio profesional, tiende a conducir a una posición o composición poliforma, del magisterio, no sólo a partir de las condiciones de trabajo, sino incluso de la formación” (Yapu, 2003: 74). Por otra parte, lo que más les preocupa a los docentes es lograr establecer hasta qué punto los alumnos alcanza las metas educativas pre-establecidas.

El propósito es cómo llegar a una justa y válida evaluación con procedimientos e instrumentos idóneos. De esta manera se pueden llevar los cambios importantes y no así evaluando mecánica y continuamente el aprendizaje de los alumnos. La evaluación es un proceso que genera información. En consecuencia implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Así, la información que se produce a través de la evaluación genera conocimiento de carácter retroalimentador. Esto representa un incremento progresivo del conocimiento del objeto evaluado. Desde esta perspectiva, la evaluación pone de manifiesto aspectos y procesos que de otra manera permanecerían ocultos.

La necesidad de cambios en esta área educativa es urgente. Solo de esa manera los instrumentos de evaluación ya no se usarían, con fines diferentes a los que fueron diseñados. Por tanto, se eliminaría el notable desfase entre la teoría y la práctica vinculada con la evaluación. Es así que la evaluación se constituye en una pieza primordial del proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, la obtención de información y el uso de ella para formular juicios que a su vez se emplearán en la toma de decisiones ayudan al docente a responder preguntas importantes sobre sus alumnos y sus métodos de enseñanza.

En este estudio se ha considerado a la unidad educativa Walter Alpire Durán del nivel primario que se encuentra ubicada en el distrito cuatro, en la zona norte de la ciudad de El Alto. Ello en función a que dicho establecimiento está en pleno proceso de implementación de los lineamientos, establecidos por la Ley 1565 de Reforma Educativa.

1.1.1 Formulación del problema

¿Cuáles son las causas que inciden para que los docentes desconozcan los instrumentos de evaluación de aprendizaje propuestos por la Reforma Educativa y de que manera origina una inadecuada sistematización de la práctica pedagógica?

1.1.2 Preguntas de investigación

- ¿Los docentes hacen uso de los diferentes instrumentos de evaluación propuestos por la reforma educativa?
- ¿Qué instrumentos de evaluación propuestos por la Reforma Educativa son los que utilizan los docentes para evaluar el desempeño de los alumnos?
- ¿Cuáles son las causas para que los docentes no desarrollan una adecuada sistematización de la práctica pedagógica?

1.2 Justificación

La Reforma Educativa, desde 1994, ha planteado la transformación y mejora de la calidad educativa. Es así que la evaluación en el nivel primario está orientada a la valorización del desarrollo de las competencias cognitivo–procesuales y las competencias transversales del tronco común y ramas complementarias del currículo. Al mismo tiempo, se establece que “la evaluación es un proceso permanente y sistemático de reflexión y valoración de la práctica pedagógica con el propósito de orientar, regular y mejorar la enseñanza–aprendizaje” (SNE. Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes en el programa de transformación, 1996: 9).

De esta manera, se afirmaría la importancia de la evaluación como proceso de cambio y responsabilidad. Razón por la cual es importante esta investigación porque se considera que conduce a nuevas opciones de solución al planteamiento efectuado, ya que: “los enfoques más recientes conciben la evaluación como un instrumento de comunicación que facilita la construcción de conocimientos en el aula” (Ballester, Batalloso y otros, 2000:13).

Esta investigación busca fortalecer los procesos de evaluación mediante la aplicación de conceptos y procedimientos de la teoría científica. Es decir, se utilizará en el transcurso de la investigación los siguientes términos: instrumentos de evaluación y sistematización de la práctica pedagógica.

El trabajo de investigación favorecerá que la evaluación del aprendizaje escolar tenga un carácter científico. Se determinará las estrategias, los instrumentos y medios de evaluación que permitan reflexionar sobre la práctica pedagógica y valorar el desempeño docente. Asimismo, al proceso de aprendizaje del alumno donde se pueda orientar, regular y mejorar la enseñanza. Se considerará de manera integral todos los procesos de enseñanza aprendizaje.

Se pretende que otras instituciones educativas tomen en cuenta este proceso de investigación como espejo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, busca contribuir al conocimiento y manejo de los instrumentos de evaluación, lo que permitirá reflexionar y analizar las prácticas pedagógicas valorando dentro y fuera del aula al proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3 Objetivos de investigación

1.3.1 Objetivo general

La presente investigación tiene como objetivo fundamental:

Analizar la evaluación del aprendizaje escolar en el marco del nuevo enfoque de la Reforma Educativa de los docentes del nivel primario en la unidad educativa “Walter Alpire Durán” de la ciudad de El Alto para establecer la importancia en la sistematización de la práctica pedagógica.

1.3.2 Objetivo específico

Se pretende por lo tanto, en el presente estudio:

- ☑ Analizar los diferentes instrumentos de evaluación propuestos por la Reforma Educativa que son utilizados por los docentes en el aula.
- ☑ Establecer el grado de conocimiento que los docentes poseen acerca de los instrumentos de evaluación en el marco del nuevo enfoque de la Reforma Educativa.
- ☑ Establecer si los docentes sistematizan su práctica pedagógica y la socializan dentro de la institución.

1.4 Formulación de hipótesis

“Una hipótesis científica es aquella formulación que se apoya en un sistema de conocimientos organizados y sistematizados (fundamentos teóricos y empíricos), en la que establece una relación entre dos o más variables para explicar y predecir en las medida de los posible los fenómenos que le interesan en caso de que se compruebe la relación establecida” (Rojas, 1999: 149).

También, la hipótesis es una “suposición o conjetura sobre características que posee algún fenómeno de la realidad o bien conjetura sobre sus relaciones con otros fenómenos” (Briones, 1999: 95). Pero, Una hipótesis es un enunciado que se propone como posible solución a un problema presentado. Asimismo, “una hipótesis es la respuesta tentativa que se propone al problema de investigación y siempre alude a la relación entre dos o mas variables” (Ibáñez, 1995: 154).

Nuestra hipótesis de investigación es la siguiente:

El desconocimiento de instrumentos de evaluación del aprendizaje propuestos por la Reforma Educativa, origina en los docentes una inadecuada sistematización de la práctica pedagógica.

1.4.1 Identificación de variables

“Una variable es una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (Hernández, ~~Hernández~~ y Baptista, 2003: 143).

Asimismo, “el término variable puede definirse como una característica, atributo, propiedad, cualidad que: a) puede darse o estar ausente en los individuos, grupos o sociedades, b) puede presentarse en matices o modalidades diferentes o, c) en grados magnitudes o medidas distintas a lo largo de un continuum” (Rojas, 1999:183).

De acuerdo a la formulación presentada, se pueden identificar como:

VARIABLE INDEPENDIENTE

V.I. Desconocimiento de instrumentos de evaluación del aprendizaje.

VARIABLE DEPENDIENTE

V.D. Inadecuada sistematización de la práctica pedagógica.

1.4.2 Definición conceptual

Instrumentos de evaluación del aprendizaje

Se entiende por herramienta utilizada al medio que permite registrar información, que permitirá valorar los resultados del aprendizaje de una persona.

Sistematización de la Práctica Pedagógica

Se entiende como un proceso de reflexión y análisis que permite la reconstrucción de la práctica docente sobre las acciones realizadas.

1.4.3 Operacionalización de variables

“Una definición operacional constituye el conjunto de procedimientos que describe las actividades que un observador debe realizar para recibir las impresiones sensoriales, las cuales indican la existencia de un concepto teórico en mayor o menor grado” (Hernández, Fernández Y Baptista, 2003: 171). En cambio, “la operacionalización de variables permitirá diseñar los instrumentos

para recopilar la información que se utiliza en la prueba de la hipótesis” (Rojas, 1999: 171).

A continuación se desarrollará la operacionalización de variables en el siguiente cuadro:

| Variable independiente | Definición conceptual | Dimensión | Indicadores | Técnicas e instrumento |
|--|--|--------------|-------------------------------------|--|
| Instrumentos de evaluación del aprendizaje | Se entiende por herramienta utilizada como un medio que permite registrar información para luego valorar los resultados de aprendizaje de una persona. | Conocimiento | Tipos de Instrumentos de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario • Entrevista |
| | | | Métodos de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Observación |
| | | | Conceptos de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario • Entrevista |

| Variable dependiente | Definición conceptual | Dimensión | Indicadores | Técnicas e instrumento |
|---|--|-------------|----------------|--|
| Sistematización de la práctica pedagógica | Un proceso de reflexión y análisis que permite la reconstrucción de la práctica docente sobre las acciones realizadas. | Metodología | Reflexión | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista |
| | | | Reconstrucción | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista |

Capítulo III

Marco Teórico

2.1 Antecedentes históricos de la evaluación

El término evaluación aparece a principios del siglo XX, momento de auge industrial requiere para su control de calidad una constante evaluación. Por antonomasia este término llega a obtener gran prioridad en otras áreas de la vida social. A continuación se coteja unas breves referencias significativas sobre las contribuciones en el ámbito de la evaluación educativa realizadas por numerosos investigadores de este campo de las ciencias sociales:

- “Scriven (1967) para este autor la evaluación constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no solo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo, con una evaluación formativa.
- Tyler (1957) con un modelo de evaluación por objetivos, consiste en una comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados.
- Cronbach (1963) la evaluación consiste fundamentalmente en la búsqueda de información y en su comunicación.
- Stake (1975) plantea que la evaluación debe realizarse a través de un método pluralista, flexible, interactivo, holístico y orientado hacia el servicio, tomar en consideración los resultados, antecedentes, procesos, norma y juicios.
- Parlett y Macdonald (1972) plantean una evaluación holística y contextual, es decir que tome en cuenta todos los posibles componentes de la enseñanza: proceso, resultado. Contexto, etc. Y que debe responder a las necesidades y perspectivas en todos los implicados en la enseñanza.
- Stufflebeam (1971, 1972, 1987) la evaluación debe tener por objetivo fundamental el perfeccionamiento de la enseñanza, que se centre básicamente en el proceso y no directamente en los resultados. Plantea una evaluación de la . Es decir, una metaevaluación.
- Eisner (1979, 1985) dice que la evaluación es una actividad eminentemente artística, en ella se identifican tres tipos de tareas descripción, interpretación y valoración.

- Kemmis (1986) la evaluación es el proceso de proyecto, obtener proveer y organizar informaciones y argumentos que permitan a todos los componentes de la educación
- Comitte (1986) conceptualiza a la evaluación educativa, como el enjuiciamiento sistemático del valor o merito de un objeto, dando importancia a la valoración del desarrollo de la enseñanza y de resultados para tener un juicio global.
- Fernández (1986) potencia una perspectiva cualitativa de la evaluación. La actividad evaluadora no debe ser la simple medida la constatación de unos datos, sino debe proyectarse en un enjuiciamiento y valoración de la sin formaciones.
- C. Gine (1996) plantea una evaluación pedagógica interactiva y contextual.
- Hugo Cerda (1997) conceptualiza a la evaluación como un juicio de valor y un enjuiciamiento sistematico del merito de un objeto o de un fenómeno determinado” (Gutierrez, 2003:29-30)

2.1.1 El concepto de evaluación

La evaluación es un proceso de múltiples dimensiones, es decir, abarca una diversidad de aspectos que cumplen a su vez distintas funciones a partir de determinados contenidos. A partir de ello se plantea los siguientes criterios sobre este concepto importante dentro el proceso educativo.

2.1.1.1 La evaluación como juicio

Aquí se considera la evaluación “como el proceso de juzgar el algo. Significa juzgar y asignar un valor a las cosas, los hechos y las personas. Según esta concepción evaluar es emitir juicios de valor y predomina la subjetividad. En consecuencia, esta conceptualización hace uso del juicio, para realizar apreciaciones necesarias en los aspectos no medibles por otros medios o instrumentos” (Gutierrez, 2003:32).

Este enfoque de evaluación conduce comprender que el proceso evaluativo consiste en juzgar o formular juicios de valor. Este es un elemento central de toda acción evaluativa y el que articula y otorga

sentido a los elementos definidos principalmente por lo que el valor de las respuestas emitidas por el alumno, serán orientadas como producto de un aprendizaje.

2.1.1.2 La evaluación como medición

Según Feliciano Gutierrez esta evaluación “se conceptualiza como el proceso de medir la cantidad de algo. Significa asignar numéricamente un valor a determinados hechos, objetos fenómenos o personas, o sea cuantifica las cosas con el mayor grado de precisión posible” (Gutierrez, 2003:32).

Esta orientación concibe a la evaluación como un proceso de medir la cantidad de algo a través del uso de instrumentos matemáticamente confiables y manipulables para establecer el redimiendo del alumno, por que describe el grado alcanzado del aprendizaje establecido en los objetivos. La práctica de esta evaluación es la medición del conocimiento mecánico por cuanto se opera con un esquema estadística descriptiva que asigna ciertos valores numéricos a través de conocimientos adquiridos por los alumnos.

2.1.1.3 La evaluación como resultado

Esta perspectiva de evaluación planea “averiguar, determinar o establecer el grado de los objetivos predeterminados, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a este concepto, la evaluación establece relación entre objetivos y resultados; en otros términos, la evaluación se realiza en función de los objetivos, estableciendo comparación con los resultados obtenidos” (Gutierrez, 2003:33).

2.1.1.4 La evaluación como información y toma de decisiones

En este enfoque de toma de decisiones “con el correr del tiempo se conceptualiza como el proceso de delinear, obtener analizar, interpretar y entregar la información útil, proponiendo alternativas de solución para la

toma de decisiones” (Gutierrez, 2003:33). La toma de decisiones es un componente inherente al proceso de evaluación. Donde no solo se reduce a una labor de aula o guía de clase sino, también abarca la parte administrativa hecha por el profesor como ejecutor de la labor docente y sus componentes. Luego se evalúa no solo en el momento del aprendizaje.

2.1.2 El enfoque de evaluación

2.1.2.1 Enfoque conductista

“Durante mucho tiempo la evaluación estuvo reducida a los niveles de unos exámenes y de un régimen calificativo; estas eran las únicas alternativas que existieron las escuelas al momento de valorar el rendimiento educativo. Tradicionalmente los exámenes realizados por los docentes en las escuelas y por los inspectores o supervisores en los organismos oficiales, siempre tuvieron categoría de ritual o de ceremonia con fecha y horario, días de convocatoria, elaboración de cuestionarios, actas y sanciones, organización de aula y distribución de profesores vigilantes. Y solo, en las últimas décadas, ha ido perdiendo esa rigidez y ese formalismo que por años aterrorizo a profesores y alumnos” (Cerde, 2003: 16-17).

Este modelo es practicado verticalmente. Al alumno no se le da oportunidad de sugerir e informar. Por lo tanto, la relación maestro y alumno, en la aplicación de las pruebas objetivas, no existe. El examen no ayuda a mejorar los conocimientos adquiridos en la vida diaria, al contrario, perjudica el normal desenvolvimiento del alumno, puesto que es utilizado como un instrumento del temor. En síntesis, el enfoque tradicional de evaluación hace énfasis en el producto donde la obtención de una nota proporciona muy poca información sobre el saber real del alumno y sobre sus dificultades de enseñanza-aprendizaje.

2.1.2.2 Enfoque constructivista

La teoría constructivista es un enfoque dinámico del conocimiento, es una postura de cambio. El cambio genera insatisfacción con respecto a nuevas concepciones anteriores. La psicología social denominada a esta insatisfacción disonancia cognitiva y ocurre cuando una persona tiene dos percepciones o cogniciones que se contradicen. En el “alrededor de la evaluación gira todo el trabajo escolar. No sólo condiciona qué, cuándo, y cómo se enseña, sino también los ajustes que se deben introducir para atender a la diversidad de necesidades que se generan en el aula. Un buen dispositivo de evaluación debe estar al servicio de una pedagogía diferenciada capaz de dar respuesta a los intereses y dificultades de cada alumno” (Parcerisa, 2000: 22-23).

Por lo tanto, los maestros necesitan conocer la eficacia de su propia actuación, ver el nivel de aprendizaje de los alumnos así como la calidad de aprendizaje. La evaluación debe particularizarse, es decir, el docente al evaluar debe tomar en cuenta, como argumento, las particulares singulares de cada alumno y juzgar su rendimiento en función no solo de los objetivos sino también de todos los otros datos que obtengan sobre la personalidad del alumno.

“Desde la perspectiva constructivista, aprender es una construcción que realiza individualmente cada sujeto en la que tienen gran importancia las ideas previas sobre aquello que se ha de aprender, la representación sobre el sentido de la tarea encomendada y las estrategias que se desarrollan para resolverla. Se da prioridad al análisis de las tareas que han de realizar los estudiantes, se precisa su estructura, la complejidad, el grado de dificultad, así como los prerrequisitos o conocimientos ya adquiridos necesarios para asimilar los nuevos aprendizajes” (Ballester, Batalloso y otros, 2000: 16).

“El modelo que lo sustenta es un modelo constructivista del aprendizaje. Desde esta perspectiva se considera que cuando un alumno en la escuela afronta el aprendizaje de un nuevo contenido, en general ya ha construido previamente sus propias ideas y explicaciones, a partir de su experiencia extraescolar, de sus percepciones, del campo semántico que otorga a las palabras en la vida diaria, etc. (Jorba y Casellas, 1997: 32).

En síntesis, la evaluación es un proceso permanente y sistemático de reflexión y valoración de la práctica pedagógica con el propósito de orientar, regular y juzgar la enseñanza aprendizaje.

2.1.3 Método de evaluación

2.1.3.1 Evaluación cuantitativa

La evaluación cuantitativa es el proceso que permite crear situaciones controladas para medir el real rendimiento o aprendizaje alcanzado por los alumnos. Además, la medición es la determinación de la cantidad número de una magnitud en comparación con otra que se adopta como unidad. En las metodologías cuantitativas la normalización de la unidad de medición requiere la aplicación de rigurosos requisitos de validez y fiabilidad como valor de medición. Por ejemplo, cuando se elabora preguntas que tienen una sola respuesta correcta, representarían una situación de evaluación controlada.

2.1.3.2 Evaluación cualitativa

“La evaluación cualitativa es un proceso donde se utilizan las situaciones cotidianas para describir la realidad de los alumnos. El acopio de información, en este caso, implica identificar los medios que posibiliten el acercamiento a la realidad y obtener de ella datos significativos que ayuden a comprender el fenómeno evaluado” (Reátegui, Arakaki y Flores, 2001, pág. 59).

Constantemente, la evaluación requiere un continuo seguimiento de los adelantos de cada alumno en el proceso de construcción de sus aprendizajes. Lo elemental de la evaluación cualitativa es que no se limita a poner notas ni se refiere únicamente a los resultados de lo aprendido por los alumnos, sino que incluye descripciones y comentarios que expresan los procesos vividos por los alumnos, los mismos que manifiestan, con claridad, el nivel en que se encuentra el alumno en su aprendizaje.

Asimismo, la evaluación cualitativa se caracteriza por ser integral, individual, democrática y actualizada. Sin embargo, “no se centran en los resultados finales sino en la consideración de los procesos y transiciones que ocurren en el desarrollo del currículo; no miden variables separadas sino que valoran el conjunto del proceso en su estado natural con la sensibilidad y perspicacia del evaluador...”(Flores, 1999: 82).

Hay aspectos que pueden distinguirse en la evaluación cualitativa “la naturaleza de los procedimientos e instrumentos y los principios de devolución los instrumentos y procedimientos sirven para recoger información relevante del contexto, de preferencia con una visión integrada y estructurada. Asimismo, ésta debe ser variada y cubrir las diversas dimensiones de la formación de competencias, a la vez que comunicar a los alumnos aspectos relativos al propósito de la evaluación, al manejo de los datos y los resultados obtenidos y a la utilidad formadora de las situaciones de evaluación” (Reátegui, Arakaki y Flores, 2001: 60).

Por lo tanto, la evaluación cualitativa demanda:

- Conocer a cada educando
- Apreciar, de modo correcto la Autoevaluación del alumno
- Considerar el desempeño del grupo como un parámetro importante para efectos de calificación

Ser flexible para juzgar el avance de los alumnos.

Asumir capacidad para interpretar los datos recogidos con los instrumentos, y a partir de ellos, identificar, describir y explicar el nivel de desarrollo alcanzado por los educandos en logro de las competencias del programa.

2.2 Las Reformas Educativas en Bolivia

En Bolivia a lo largo de su historia republicana, se han dado muchos estatutos, reglamentos, planes y programas educativos durante el siglo XX se presentan intentos de reforma que buscan verdaderas cambios dentro de la realidad del país. Estos fueron:

El código de la educación boliviana, durante el gobierno del Dr. Víctor Paz Estensoro se puso en vigencia como ley de la republica el de la Educación Bolivia a partir de 20 de enero de 1955. En el capitulo XXXIV de la evaluación del trabajo escolar en el Art. 264° señala que: “La evaluación es el proceso destinado a verificar el grado de eficiencia con que el sistema escolar cumple los fines generales y los objetivos específicos de la educación. Existen tres categorías de evaluación escolar, conexas y complementarias entre si: la Autoevaluación, la evaluación compartida y la evaluación de control”. Asimismo, para calcificar el aprovechamiento de los alumnos en todos los ciclos y divisiones del sistema escolar, se adopta una escala única de evaluación de siete valores numéricos a los que corresponden siete juicios literales de apreciación: siete (excelente); seis (muy bueno); cinco (bueno); cuatro (regular); tres (deficiente); dos (malo); uno (pésimo).

La reforma educativa de 1969, tiene disposiciones jurídico-educativas para ser implementadas en el año 1969 y se reúne en un solo cuerpo, tomando el nombre de Reforma Educativa. Podemos resumir así: reglamentos de la asociación educativa para maestros, padres de familia y estudiantes. Se dicta bajo la presidencia de la republica del Gral. Rene Barrientos Ortuño por D.S. 08600 de 6 de diciembre de 1968. Asimismo, se dictaron la nueva Estructura Educativa y Evaluación Educativa con sus cuatro capítulos y 86° Artículos. En cuanto a la evaluación la Reforma

Educativa de la año 69. Determina que la escala de calificaciones debe ser de uno a cinco (1 a 5).

El estatuto de evaluación escolar bajo la administración del país del Gral. Alfredo Ovando Candia, por D.S. No. 08954 de 2 de octubre de 1969, se dicta el estatuto de evaluación escolar, las partes más salientes de dicho cuerpo jurídico-educativo, son los siguientes, son los siguientes: se establece de 1ª 5 valores para las calificaciones por medio del Art. 8º. Done en el primer ciclo Primario, no hay retención. Todos son promovidos al grado inmediato superior.

Ley de la educación Boliviana bajo la presidencia de la republica del Gral. Hugo Banzer Suárez, siendo Ministro de Educación y Cultura el Dr. Jaime Tapia Alipaz y como director General de Educación el profesor Julio Loayza Irahola, por D.S. No. 10704 de 1º. De febrero de 1973, se puso en vigencia la “Ley de la Educación Bolivia”, conteniendo el cuerpo de objetivos de la educación Nacional, la Estructura del sistema Educativo, los Planes y Programas de estudios. Este cuerpo jurídico esta distribuido en seis Títulos y 112º artículos. La Estructura del Sistema Educativo Boliviano fue enriquecida con algunos substanciales que llevaron a cabo. En cuanto al sistema de evaluación educativa se tomaron en cuenta las modernas corrientes evaluativos en materia educativa para romper de una vez por todas con el examen inquisitorial y clásico que perduro a lo largo de muchos años. Cabe señalar que en la elaboración del “Sistema de evaluación educativa” tuvo activa participación el profesor Hernán Rico Quiroga. Por lo tanto en el Art. 1 señala que “La evaluación educativa es un proceso integral, sistemático, continuo, acumulativo, cooperativo y forma parte indivisible del acto de educar”. Asimismo el Art.: 2, dice: “La evaluación es un proceso de permanente apreciación de los cambios cualitativos y cuantitativos operados en el educando; considera las diferencias individuales y limitaciones de cada alumno”. Finalmente, en el Sistema de Evaluación, la escala de calificaciones esta determina de 1 (uno) a 7 (siete) valores.

2.3 La Reforma Educativa en la actualidad (Ley N° 1565)

En el nivel primario, la Reforma Educativa aplica dos programas educativos de modo paralelo: Uno relacionado con la transformación y el otro con el mejoramiento. Con el avance del tiempo ambos programas adquieren un proceso recíprocamente equitativo; es decir, a medida que el programa de transformación vaya creciendo hasta consolidarse, el programa de mejoramiento irá decreciendo hasta su extinción. De ese modo, se da el programa de transformación.

Al mismo tiempo, cabe recalcar que “la transformación que plantea la Reforma Educativa respecto al docentado está vinculado a los proyectos educativos donde se delega al docente funciones de: facilitador en la construcción de conocimientos, investigador para descubrir necesidades de aprendizaje, explorador de sus contextos para recoger los conocimientos y saberes y articulador de la comunidad educativa” (Pérez y Oviedo, 2002: 64).

2.3.1 Organización curricular

2.3.1.1 Estructura del nivel primario

El capítulo V de la Ley de la Reforma Educativa de la nueva estructura de organización curricular plantea los ciclos del nivel primaria. Ellos son:

“**Inc. 1:** El ciclo de aprendizajes básicos, “Primero del nivel primario y de tres años de duración promedio, pone énfasis en la adquisición de competencias posibilitan la comunicación oral escrita, el desarrollo la abstracción, del pensamiento lógico- matemático y en particular, del manejo de operaciones básicas en la resolución de los problemas. El ciclo hace uso oral y escrito de la lengua materna de los educandos.

Inc.2: El ciclo de aprendizajes esenciales, el segundo del nivel primario, también de tres años de duración promedio, pone énfasis en la aplicación de las competencias desarrolladas en el ciclo anterior en cuanto a la expresión oral y escrita en la lengua materna al

pensamiento lógico-matemático y a otros conocimientos y mecanismos de resolución de problemas, para asegurar la apropiación de métodos y procedimientos de lectura y análisis de la realidad histórica social, cultural y natural, adecuadas a la edad de los educandos y a su nivel de comprensión y abstracción.

Inc. 3: El ciclo de aprendizajes aplicados, tercero y último del nivel primario, de dos años de duración promedio, pone énfasis en la aplicación de las competencias, conocimientos y valores adquiridos en los ciclos anteriores para solucionar problemas de la vida cotidiana y desarrollar la capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas. El ciclo también inicia a los educandos en los campos de los aprendizajes tecnológicos, de computación y ocupacionales. Da importancia al desarrollo de la conciencia histórica y de la identidad individual social del educando” (LRE, Art. 33).

2.3.1.2 Tronco común

El tronco común curricular para la educación primaria está estructurado por áreas de conocimiento. El mismo comprende el desarrollo de las siguientes áreas:

“**Inc. 1:** Lenguaje y comunicación: Comprende el desarrollo de la lengua materna del educando, tanto a nivel oral como escrito: considera las dimensiones de la comunicación intrapersonal e interpersonal. La comprensión auditiva, la comprensión oral escrita, la comunicación visual, simbólica y gráfica, el requerimiento del léxico y la reflexión sobre la lengua, forma a los educandos como lectores y como productores de textos que saben buscar información, procesarla, valorarla y utilizarla tanto dentro como fuera del aula, comprender la adquisición de un segundo idioma con vistas a su manejo y uso eficiente.

Inc. 2: Matemática: desarrolla la abstracción por medio de diversas formas de razonamiento de la capacidad de comprender diversos modos de proceso, información matemática y de utilizar la matemática para reconocer, plantear y resolver problemas. Pone énfasis en procesos y en el desarrollo de competencias que posibiliten el establecimiento de relaciones, la anticipación y verificación de resultados, la comunicación e interpretación de resultados, la estimación de resultados de cálculo y mediciones, así como la destreza en el cálculo reflexivo y en el uso de instrumentos de medición, dibujo y cálculo; al mismo tiempo, pone especial cuidado en el desarrollo del tiempo, de actitudes de valoración de etnomatemática, a fin de despertar su interés y la curiosidad de continuar explorándola, descubriéndola y utilizándola.

Inc. 3. Ciencias de la vida: comprende el desarrollo de competencias relacionadas con la comprensión de procesos, la apropiación y manejo de métodos y procedimientos de las ciencias sociales, las ciencias naturales y la ecología para lograr una mejor lectura de la realidad sociocultural y del medio ambiente; parte de la identificación del entorno inmediato y significativo para el niño y de los elementos que se encuentran en la realidad natural social para iniciar el desarrollo y ejercicio de la interrogación y la reflexión y del pensamiento científico en general; aplica principios metodológicos de las ciencias de las ciencias sociales y naturales, para resolver problemas cotidianos , elaborar y ejecutar proyectos y valora la contribución de estas ciencias y de sus aplicaciones al desarrollo de la humanidad y, en particular, al manejo de la calidad de vida.

Inc. 4: Expresión y creatividad: Prepara para el descubrimiento de la sensibilidad estética y el desarrollo de la capacidad creadora, haciendo uso del cuerpo de la mente y de los sentimientos; Para que el educando se exprese mediante las artes plásticas, las artes

escénicas, el atletismo y los deportes, respetando las formas de expresión, sensibilidad y creatividad de las diversas culturas nacionales.

Inc. 5: Tecnología y conocimiento práctico: Desarrolla la actividad tecnológica y el interés del niño por las aplicaciones prácticas de las ciencias y la capacidad de imaginar soluciones tecnológicas relacionadas con problemas prácticos y actividades productivas; enfatiza el análisis crítico de los objetos técnicos, a partir de la comprensión del contexto en la cual es construido, por lo que considera también tecnológicas tradicionales y apropiada; prioriza el desarrollo y apropiación de competencias y procedimientos técnicos utilizados en la actividad productiva y prepara a los educandos en la capacidad de crear y construir herramientas y artefactos que permitan solucionar problemas de la vida” (LRE, Art. 34).

2.3.1.3 Marco legal de la evaluación

Dentro de la Reforma Educativa se plantea como parte de los objetivos y políticas del Sistema Educativo Nacional:

Inc. 2 “Organizar un Sistema Educativo Nacional capaz de renovarse y de mejorar su calidad permanente para satisfacer las cambiantes necesidades de aprendizaje y de desarrollo nacional, así como para incorporar las innovaciones tecnológicas y científicas; creando instrumentos de evaluación, con especial énfasis en la medición de la calidad, instrumentos de información y de investigación educativas” (L.R.E. Art. 3).

La Ley 1565 de la Reforma Educativa, del D. S. 23950 de Organización Curricular en su título V, de normas generales de evaluación, en el capítulo XVI, de disposiciones generales, plantea: “En los tres ciclos de educación primaria y en los dos ciclos de la educación secundaria, la evaluación se constituye en un apoyo

pedagógico tanto para el docente como para el educando, extendiendo la responsabilidad a los padres de familia, a través de un procedimiento basado en un razonamiento comunicativo y participativo.

La evaluación debe también constituir una experiencia de Autoevaluación y autoanálisis y construir a propiciar en el educando una reflexión permanente sobre el propio aprendizaje y desempeño” (Art. 123).

Entonces se puede deducir que, la evaluación debe ser cualitativa, global, permanente, formativa y sumativa. Estas modalidades de evaluación deben utilizarse al concluir un ciclo como dentro del mismo para que el alumno pase de un nivel de aprendizaje a otro.

De esta manera, en “la nueva evaluación se propone observar y determinar cuánta y qué ayuda es necesaria para que los alumnos vayan alcanzando logros de aprendizaje mayores. No se evaluará al alumno en forma aislada, sino el proceso en el cual éste interactúa con su maestro y con sus compañeros de grupo. Tampoco se medirá el avance sólo al final, sino durante todo el proceso, a fin de ayudar al alumno a superar sus obstáculos y dificultades en todo momento” (Cajías de la Vega, 2000: 55).

2.3.2 Relación entre enseñanza, aprendizaje y currículo

2.3.2.1 Enseñanza

De acuerdo al nuevo enfoque pedagógico el proceso de aprendizaje y enseñanza se fundamenta en una manera diferente de aprender y enseñar, esto implica el cambio en el aprendizaje del alumno de mero receptor de conocimientos se constituye en constructor de su propio aprendizaje. Sin embargo el profesor de transmisor de conocimiento pasa a ser el apoyo y facilitador del aprendizaje y este proceso es considerado como un todo en su conjunto se desarrolla en todas las instituciones educativas.

Asimismo, “la enseñanza consiste en la dirección de actividades y la utilización de elementos para facilitar el aprendizaje de los alumnos en grupos de trabajo. Es decir, propiciar situaciones de aprendizaje” (Gutierrez, 2000: 18).

2.3.2.2 Aprendizaje

De acuerdo a los avances de la teoría educacional y fortalecida por las posiciones cognitivas, se concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos. Estos son elaborados por los alumnos en interacción con la realidad social y natural, solos o con apoyo de algunas mediaciones de personas o materiales educativos, haciendo uso de sus experiencias y conocimientos previos. “Se considera que el aprendizaje del sujeto debe estar orientado a la adquisición de cosas útiles y susceptibles de ser medidas, es decir, capaces de ser observadas y verificadas a través de un procedimiento establecido que deberá iniciarse desde la misma determinación de los objetivos a ser alcanzados al concluir un curso o grado académico, de tal manera que la nota que se asigne al alumno pueda considerarse como “confiable”, siendo el éxito o fracaso escolar como responsabilidad del educando en última instancia” (Pérez y Bustamante, 2001: 87).

Es un proceso por el cual el individuo adquiere ciertos conocimientos, aptitudes, habilidades, actitudes y comportamientos. “Esta adquisición es siempre consecuencia de un entrenamiento de terminado. El aprendizaje supone un cambio adaptativo, y es la resultante de la interacción con el medio ambiental” (Canda, 2000: 26).

2.3.2.3 Currículo

El capítulo II del currículo, del Decreto Supremo 23950 establece que: “el currículo de la educación boliviana está orientado a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los diversos tipos

de educando a los que atiende el sistema en cada una de sus áreas, niveles y ciclos y modalidades” (LRE. Cáp. II, art. 7).

La nueva política educativa define al currículo como un diseño mediante el cual se seleccionan y organizan los contenidos que una sociedad estima adecuados para ser transmitidos a las nuevas generacionales. El currículo se convierte en un espacio democrático equitativo que permite el desarrollo de aprendizaje que integran la riqueza multicultural con el conocimiento y los valores ciudadanos que se requieren para el desempeño social y mejoramiento de la calidad educativa” (Pérez y Oviedo, 2002: 37).

El currículo actual está orientado a la práctica docente en el aula. Asimismo, encamina la selección y el desarrollo de las actividades. Por lo tanto, “el currículo es un instrumento dinámico y flexible basado en competencias que concreta la intencionalidad de la educación formal, tiene una apertura al cambio y la participación social en los diversos escenarios donde los alumnos las desarrollan, ejercitan y enriquecerán con el aporte cultural en cada centro educativo” (Gutierrez, 2003, p.11).

Asimismo, “el currículo nacional está compuesto por un tronco común curricular de alcance nacional y por ramas complementarias diversificadas, diseñadas y de uso en cada unidad educativa, núcleo, distrito y departamento” (Art. 8)

Por lo tanto, “la evaluación en el nivel primario se orienta a la valoración del desarrollo de las competencias cognitivos-procesuales y competencias transversales del tronco común y las ramas complementarias del currículo” (Lineamientos para la evaluación 1996: 17).

2.4 Evaluación del aprendizaje

Cuando se hablaba de evaluación, se la asociaba con la idea de exámen, calificación y revisión. En cambio, por “evaluación entendemos, en términos generales, la acción de juzgar, de inferir juicios a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad evaluada, o bien, atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado o, finalmente, establecer reales valoraciones en relaciones con lo enjuiciado” (Carreño, 1977: 19). Sin embargo, aunque no se utilice el término en sentido estricto, continuamente se emite juicios de valor de aprobación ó reprobación sobre los actos personales o las acciones de los demás. Entonces de una u otra manera siempre se está evaluando o juzgando. Todo ello se basa en la experiencia adquirida mediante la observación y las opiniones ajenas.

Asimismo, “hay que resaltar que lo más importante es que la evaluación de la enseñanza no es una actividad externa a la enseñanza misma, sino que es parte y condición endógena del proceso mediante el cual el estado interior del aprendiz se mueve, se confronta, se desequilibra y se reestructura frente a lo desconocido que indaga” (Flores, 1999: xxii). La evaluación permite ajustar la planeación didáctica y modificar las estrategias de enseñanza.

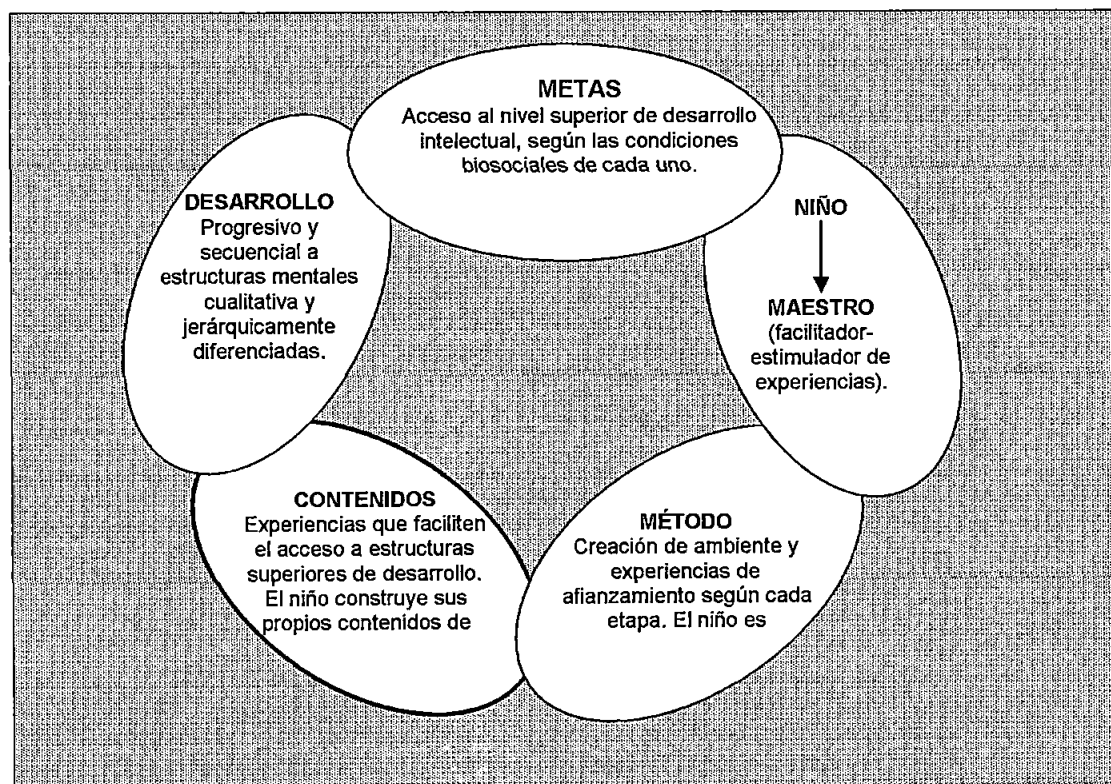
Además, “En la medida en que la enseñanza y el aprendizaje – las dos – son actividades críticas, la evaluación se convertirá en actividad crítica que culminará con la formación del alumno como sujeto con capacidad de autonomía intelectual y con capacidad de distanciamiento respecto a la información que el medio escolar le transmite” (Álvarez, 2003: 103).

Al mismo tiempo, “existió mucha confusión en la aplicación de la evaluación, sugerida por la Reforma Educativa primero, porque no se preparó a la comunidad educativa, y la segunda, no se capacitó lo suficiente a los educadores” (Barral, 2002: 363). Y, “en el enfoque tradicional de la evaluación se ponía énfasis en los productos o resultados obtenidos, los mismos que expresaban básicamente en términos de conductas observables sin comprender su sentido, ni analizar sus causas. En este nuevo enfoque se presta especial atención a los procesos mediante

los cuales los alumnos construyen sus aprendizajes. Se considera que el seguimiento de un alumno intervienen procesos de diferente naturaleza: operaciones mentales (como la comprensión, análisis, resolución de problemas, etc.), contenidos, actitudes, destrezas, necesidades, hábitos y valores” (SNE. Lineamientos para la evaluación, 1996: 10).

Por su parte Flores (1999), señala que la psicología cognitiva (constructivista) se encuadra en cuatro corrientes: Primero establece como meta educativa que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente a la etapa superior de su desarrollo intelectual, de acuerdo a sus necesidades y condiciones. Segundo, se ocupa del contenido de la enseñanza y del aprendizaje, Tercero, orienta la enseñanza y el currículo hacia la formación de ciertas habilidades cognitivas en la interacción, la comunicación, el debate y la crítica argumentativa. Asimismo, este modelo propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. Todo estará influido por la sociedad y la escolaridad donde el trabajo productivo es el que garantiza a los alumnos el espíritu crítico y el conocimiento científico.

Todo lo expuesto anteriormente podría graficarse de la siguiente manera:



Fuente: Flores, Rafael. 1999: 43

2.4.1 Concepto de evaluación

En los últimos períodos se ha apreciado nuevas visiones sobre la evaluación “como un proceso básico de valoración en el que obtiene información sobre las necesidades y los logros del alumno, para formarse un juicio de calificación razonado que posibilite una posterior toma de decisiones en la actividad educativa” (Reátegui, Arakaki y Flores, 2001: 12).

Además, “la evaluación no es una actividad final, sino un proceso permanente, ya que toda tensión requiere una duplicación previa y al mismo tiempo de la decisión surge una actividad, cuyos resultados son evaluados para tomar nuevas decisiones, y así sucesivamente” (Avolio de cols, 1987: 10).

Asimismo, es “apreciar o juzgar la calidad de las experiencias, procesos y productos educativos teniendo como referencia parámetros establecidos” (Rivera, 2000: 2).

Finalmente, “la evaluación es un proceso que proporciona información para hacer los ajustes necesarios en el proceso de enseñanza y buscar apoyo para el progreso educativo” ([www.campus-oei.org/valores/boletin10a02,htm](http://www.campus-oei.org/valores/boletin10a02.htm)).

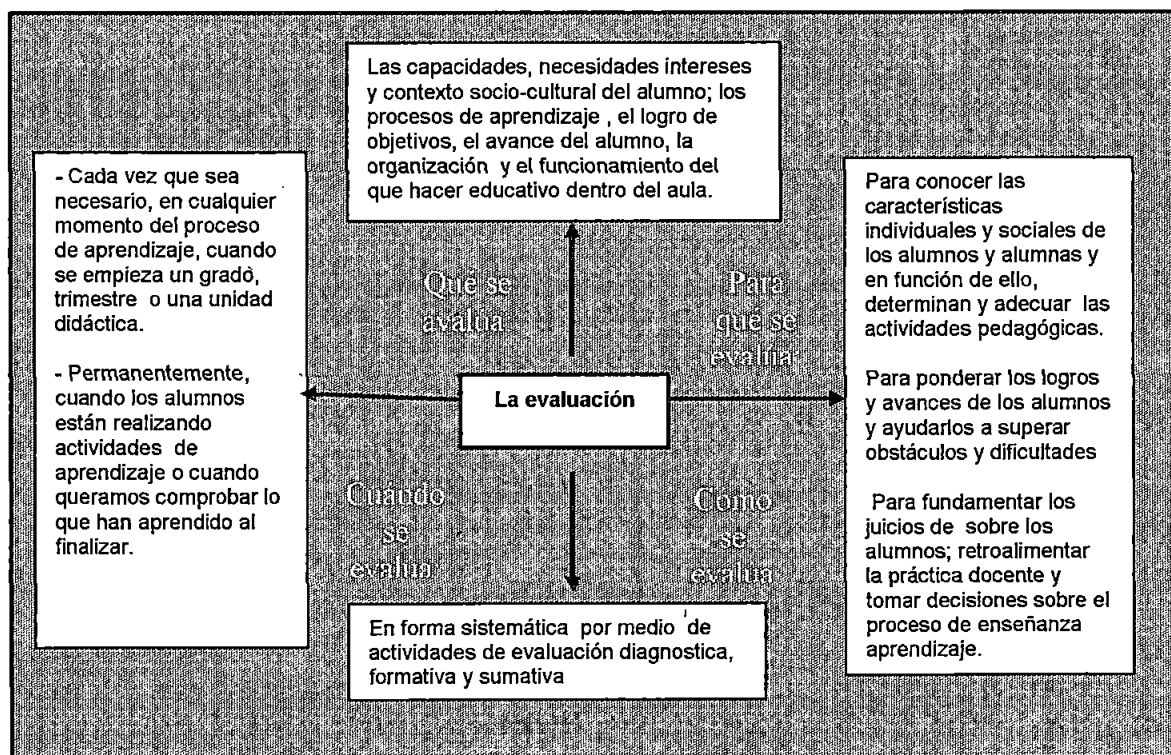
Sin embargo, alrededor de la evaluación gira todo el trabajo escolar. No sólo condiciona qué, cuándo, y cómo se enseña, sino también los ajustes que se deben introducir para atender a la diversidad de necesidades que se generan en el aula. “Un buen dispositivo de evaluación debe estar al servicio de una pedagogía diferenciada capaz de dar respuesta a los intereses y dificultades de cada alumno” (Parcerisa, 2000: 22-23).

Entonces, evaluación debe dar respuesta a los intereses y dificultades de cada alumno, a fin de proponer acciones de retroalimentación. Por ello, el propósito central de la evaluación del aprendizaje es tomar decisiones. En ese orden de cosas se podría fortalecer los aprendizajes, mejorar el rendimiento y enriquecer el contenido temático, de acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación. Para realizar la evaluación se utilizan

técnicas, instrumentos y criterios que permiten recoger toda la información que se precisa y apreciarla.

Por lo tanto, la evaluación es un proceso sistemático, científico y confiable, mediante el cual se recoge información sobre la realidad y valora el nivel del logro alcanzado por el alumno en el desarrollo de las competencias, cuya finalidad es tomar decisiones que lleven a mejorar la práctica pedagógica.

El siguiente grafico ayudará a sintetizar la importancia de la evaluación.



Fuente elaboración propia

2.4.2 Funciones de evaluación

“La evaluación tiene diferentes propósitos como el de identificar los logros de los aprendizajes de los estudiantes y el de informar para tomar decisiones administrativas, además, le brinda información al docente sobre los avances y errores en el proceso enseñanza-aprendizaje” Medina y Verdejo 1999 citado por (Rivera, 2000: 28). Además, las funciones de la evaluación se constituyen en uno de los elementos fundamentales del proceso educativo pues cumple además diversas funciones como diagnosticar, apoyar, orientar, informar, comprobar y comunicar.

Tomando en cuenta el propósito de la evaluación en el nuevo enfoque se consideran tres funciones ellas son:

2.4.2.1 Función de contextualización e identificación

Esta función de la evaluación busca conocer el punto de partida de un proceso de aprendizaje. Esto porque todo aprendizaje siempre parte de lo que el niño ya sabe y es capaz de hacer. Asimismo, permite ajustar la acción educativa a las características de los alumnos mediante el conocimiento de:

- Sus saberes y conocimientos previos, puesto que a partir de ellos el alumno constituye los nuevos aprendizajes.
- Sus necesidades que constituyen conocimientos, capacidades, actitudes y valores requeridos para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo.
- Su contexto social cultural y lingüístico, porque permite desarrollar aprendizaje situado y significativo.

Esta acción constituye el punto de partida del proceso de enseñanza aprendizaje en la zona de desarrollo próximo. Los propósitos de esta función de la evaluación son:

- Determinar el contexto, las necesidades y conocimientos previos de los alumnos, para adecuar las actividades pedagógicas a los mismos.

Proporcionar la información necesaria para el maestro o equipos de maestros decidan la organización de los grupos de nivel y el tipo de ayuda pedagógica que se les ofrecerá.

2.4.2.2 Función de análisis y apoyo

Esta evaluación pone énfasis en la valoración y apoyo oportuno se brinda durante el desarrollo del proceso de aprendizaje en forma continúa y permanente.

Para ello, el maestro debe observar y determinar cuáles son los obstáculos, (barreras que no puede suponer al alumno solo), dificultades, (barreras que no puede solucionar el alumno por sí mismo con la guía del maestro) y logros que el niño experimenta durante el proceso de aprendizaje. Además, se trata de precisar el grado de avance del alumno apoyando pedagógicamente cuando este se encuentra en la Zona de desarrollo próximo (Vigotsky), usando lo que el alumno ya sabe para ir introduciendo nuevos conocimientos. Es importante regular los niveles a los avances y dificultades de los alumnos de manera diferenciada e individual para cada uno de ellos.

Los propósitos de esta función de la evaluación son:

- Reorientar los procesos de aprendizaje mejorando la planificación, el avance de los contenidos, las estrategias metodológicas y las relaciones interpersonales en el aula.
- Ofrecen ayuda oportuna que contribuya a desarrollar las competencias.
- Permitir que el alumno reflexione y comprenda sus dificultades y diseñe sus propias estrategias para superarlas.

2.4.2.3 Función acumulativa

Es el balance del proceso durante un determinado periodo. Es la constatación del grado de avance del alumno así como del cumplimiento de los propósitos de aprendizaje. Por otra parte, permite al maestro formarse un juicio acerca de la eficacia de la ayuda pedagógica en relación a las necesidades del alumno y la conduce a un proceso de reflexión de su propia práctica pedagógica. De la misma manera lleva al alumno a un proceso de autoevaluación y meta cogniciones. El propósito de la evaluación acumulativa es:

- Determinar los avances y dificultades del proceso educativo.
- Determinar el desempeño y competencias desarrolladas al término de un proceso de aprendizaje.

- ☑ Definir si se ha alcanzado o no los propósitos de aprendizaje para determinar el avance de los alumnos por los grupos de nivel al interior del ciclo y la promoción de un ciclo a otro.
- ☑ Valorar su la ayuda ofrecida por el maestro y el desempeño del alumno han sido las mas adecuadas” (SNE. Lineamientos para la evaluación..., 1996: 12-14).

De forma sintética se podría señalar las funciones de la evaluación de la siguiente manera:

| | CONTEXUALIZACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS | ANÁLISIS Y APOYO EN EL PROCESO | ACUMULATIVA O SUMATIVA |
|------------------|--|--|---|
| Qué evaluar | Contexto, sociocultural y lingüístico del alumno, sus conocimientos previos, sus necesidades e intereses. | Progresos, dificultades y obstáculos que se encuentran en el desarrollo de las competencias durante el proceso de aprendizaje. | Tipos y grados de aprendizaje alcanzados en relación con las competencias propuestas. |
| Para qué evaluar | Adecuar el aprendizaje a las características y necesidades del alumno. Obtener información que nos ayude a organizar los grupos de aprendizaje. | Determinar los avances y dificultades en el desarrollo de las competencias y ofrecer el apoyo pedagógico oportuno. | Valora la actuación del alumno, del docente y de todos los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. |
| Cómo evaluar | Observando las actividades que realizan los alumnos, mediante entrevistas, conversaciones, estudio de documentos y otros. | Observando permanentemente las actividades de los alumnos, conversando con ellos, revisando sus trabajos del archivador, promoviendo la Autoevaluación y ofreciéndoles ayuda oportuna. | Observando los comportamientos y desempeños de los alumnos ante situaciones que exigen la utilización de los saberes aprendidos, analizando los registros, el archivador personal y promoviendo la Autoevaluación y Coevaluación. |
| Cuándo evaluar | Al inicio de una actividad, de un proyecto o del ciclo o nivel respectivo, en forma permanente. | Permanentemente en todo el proceso de aprendizaje cuando lo requiera. | A la conclusión de una actividad, de un proyecto de aula, de un ciclo o nivel correspondiente. |

Fuente elaboración propia

2.4.3 Características de evaluación

La evaluación, en la perspectiva de este nuevo enfoque, tiene diversas características las cuales serán detalladas a continuación:

✓ Integral

La evaluación es integral, porque evalúa todos los elementos del sistema educativo y todos los aspectos de la personalidad del alumno. Se evalúan en

forma integral las competencias logradas en los conocimientos adquiridos por los alumnos de conceptos, procedimientos y actitudes. Considera el conjunto de las áreas de aprendizaje, las capacidades a ser logradas y el desarrollo autónomo de cada alumno. Todo desde una perspectiva eminentemente humana, individual y colectiva.

✓ **Continúa**

Se deduce que la evaluación es continua porque se realiza en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje permite el mejoramiento del mismo. No puede evaluarse en momentos aislados, sino a lo largo de su propio desarrollo a través de una cuidadosa observación e interpretación. Además, “la evaluación continua es una forma de valorar progresivamente el aprendizaje y enseñanza del estudiante a lo largo de todo proceso porque permite que el estudio sea retroalimentado mediante un seguimiento individualizado por parte de los docentes. Ello permite que este proceso se reoriente el mismo y se introduzcan los reajustes necesarios, todo ello en función de la información que la propia evaluación va suministrando” (Cerda, 2003: 32). También se registra de una manera permanente el proceso de aprendizaje de cada alumno, quien constituye el punto de referencia para evaluar los cambios producidos en cuanto a conocimientos, destrezas, entendimiento, actitudes, etc.

✓ **Formativa**

La evaluación es formativa porque atiende diferentes ritmos y procesos de aprendizaje. Por otra parte, es la valoración y apoyo que se brinda al proceso educativo permitiendo modificarlo. Además, proporciona información constante. Asimismo, comprende los factores y causas que han incidido en el aprendizaje para mejorar la práctica pedagógica. En cambio no tendrá carácter de selección, en el sentido de transformar la evaluación en un juicio de valor.

✓ **Cooperativa**

Porque deben participar en esta tarea todas las personas que intervienen en el proceso enseñanza – aprendizaje. Esto significa que los alumnos deben participar en el control y valoración de su propio aprendizaje.

Para ello deberán apropiarse de los criterios de evaluación que se van a utilizar, a fin de que puedan detectar los procedimientos, técnicos y metodológicos que permitan averiguar cuales son las actitudes y conductas esperadas.

✓ **Participativa**

Se refiere a la intervención directa o indirecta de todos los responsables del proceso educativo. Favorece el juicio participativo y colaborativo de docentes, autoridades, alumnos, padres de familia y comunidad. Propicia que todos ellos asuman conjuntamente la responsabilidad del proceso educativo. Luego es un proceso permanente de comunicación, diálogo e información entre alumnos, docentes, padres de familia, autoridades y otros. Los resultados serán comunicados mediante indicadores cualitativos y explicativos.

2.4.4 Fases de evaluación

Mediante el reglamento de evaluación escolar se establecen las siguientes formas de evaluación:

2.4.4.1 Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica, es la que da a conocer los conocimientos previos de los alumnos al iniciar cada sesión de aprendizaje. Por eso, “la evaluación inicial en el comienzo de cada nueva fase de aprendizaje adquiere una especial importancia. No sólo porque proporciona informaciones útiles al profesor para decidir el nivel de profundidad en que deben abordarse los nuevos elementos de contenido y las relaciones entre los mismos, sino también porque, al ser expuesto y analizados grupalmente, los resultados de la

evaluación inicial pueden tener una función motivada para realizar aprendizajes nuevos en la medida en que posibilitan que los alumnos tomen conciencia impresiones y contradicciones de sus esquemas de conocimiento y de la necesidad de superarlos” (Coll, 2002: 126).

Además, “Una charla informal con el grupo puede ser suficiente para tener una idea del estado de los conocimientos y competencias de los estudiantes Mocoks, (1995)” citado por (Pérez Y Bustamante, 2001: 24). De la misma manera, la evaluación diagnóstica inicial, tiene por objeto fundamental determinar la situación de cada alumno antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza aprendizaje (Ballester, Bataloso y otros, 2000: 25).

Al respecto, la Ley de Reforma Educativa, en el Reglamento de Evaluación Escolar, en el capítulo II de los fases de la evaluación, señala: “la evaluación diagnóstica es la valoración del alumno al inicio del año escolar, del trimestre, de una unidad didáctica y durante el desarrollo del proceso aprendizaje para adecuar el programa, planificar y organizar el trabajo de aula y seleccionar las mejores metodologías y procedimientos para desarrollar el aprendizaje.

Nos permite conocer las características socio culturales, necesidades interés a nivel de conocimiento adquiridos, las dificultades no superados anteriormente, establecer los niveles de habilidades, destrezas, capacidades y actitudes de los educandos, antes de iniciar cada nuevo aprendizaje” (Art.3).

La evaluación diagnóstica busca comprobar si los alumnos cuentan con los conocimientos necesarios para iniciar dicho curso o unidad y determinar si es posible impartirlo de acuerdo al plan original o si se requiere algún cambio.

Esta evaluación se realiza mediante la observación de las actividades, a través de conversaciones, entrevistas, pruebas orales y escritas, cuestionarios, archivador personal, o registro. Por medio de estos instrumentos se obtiene información sobre el grado de conocimiento que el alumno ha alcanzado de los contenidos que el docente propone.

2.4.4.2 Evaluación formativa

La evaluación formativa, permite conocer los avances y dificultades del aprendizaje del alumno, mediante ella el docente promueve la autorreflexión de los estudiantes y reflexiona sobre su práctica pedagógica. Como su nombre lo indica, es aquella que va dando forma a la personalidad del alumno durante todo el proceso de aprendizaje. Asimismo, tiene como finalidad verificar el nivel de logro de las competencias, en un periodo determinado.

Por otra parte, la evaluación formativa proporciona al docente un criterio para cambiar el curso o programa si es que no funciona de acuerdo a lo planteado. Al mismo tiempo, “está integrada en el trabajo docente y es tarea permanente del qué hacer didáctico que tiene en los trabajos y actividades realizado por el alumno en clase, los resultados de las observaciones sobre hábitos y actitudes y el control continuado del rendimiento escolar sobre conocimientos, comprensión y aplicación de las distintas áreas sus fuentes de información y su base” (Álvarez, 2003: 51).

Además, “la evaluación formativa está dirigida al proceso de adquisición examina al alumno para ir haciendo el pilotaje de los cambios necesarios durante el proceso de adquisición de conocimiento” (Apel, 2001: 21-22). Aun más, “la evaluación formativa es la que hace durante todo el proceso de aprendizaje y permite

establecer correcciones sobre la marcha” (Reátegui, Arakaki y Flores, 2001: 22).

Por lo tanto, “este tipo de evaluación tiene pues como finalidad fundamental una función reguladora del proceso de enseñanza – aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan las características de los estudiantes. Pretende, principalmente, detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que determinar cuáles son los resultados obtenidos con dicho aprendizaje”. (Ballester, Batalloso y otros, 2000: 28). “En el año 1967 M. Scriven introdujo el término evaluación formativa para referirse a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y problemas de aprendizaje observados en sus alumnos” (Jordá y Casellas, 1996: 83).

Por otra parte, el Reglamento de Evaluación Escolar, en el capítulo II señala: “la evaluación formativa es la valoración y apoyo que se brinda durante el desarrollo del proceso de aprendizaje en forma continua y permanente. Es importante por que permite:

- a) Detectar los progresos, los logros, las dificultades y los obstáculos que se presentan en el proceso de aprendizaje para ofrecer oportunamente la ayuda necesaria, orientada al logro de los objetivos curriculares.
- b) Realizar en seguimiento del proceso educativo, mediante una revisión oportuna de todos los factores que intervienen en el aprendizaje, introduciendo los correctivos y el apoyo oportuno que permite asegurar el éxito de los educandos.
- c) Reorientar los procesos de aprendizaje, mejorando la planificación, el avance de contenidos, las estrategias metodológicas, los medios de enseñanza las relaciones interpersonales en el aula y seleccionando las técnicas más efectivas en los procesos evaluativos. (Art. 6).

Dos aspectos principales en la evaluación formativa se refieren a la autoevaluación y la coevaluación de los alumnos.

Mediante la autoevaluación el sujeto aprende y participa en su propia valoración. Permite al educando reconocer sus logros y dificultades. Analizar y considerar su actuación individual y en grupo, desarrollando una actitud autocrítica, de responsabilidad y de capacidad de decisión.

Para lograr la autoevaluación, el profesor debe propiciar una mayor participación del alumno en el proceso del aprendizaje. La autoevaluación tiene como finalidad que el alumno se percate del logro de las competencias y de su avance. Para ello además el profesor puede utilizar diferentes técnicas e instrumentos de aprendizaje.

La coevaluación se refiere a la evaluación grupal del trabajo que realizan los alumnos y a la evaluación que realizan entre pares o compañeros. Permite determinar los logros y las dificultades individuales y grupales. Pone en práctica la convivencia en grupo.

Para estimular el auto y la coevaluación, el docente debe generar un clima de confianza y libertad. En dichas condiciones los alumnos podrían asumir actitudes críticas, expresar sus opiniones, intercambian sus experiencias, hacer preguntas, ejercitar el análisis y el pensamiento divergente ante situaciones diferentes en el proceso del aprendizaje.

Este tipo de evaluación ayuda también a que los alumnos sepan de sus progresos y de sus dificultades, de sus capacidades y de sus limitaciones. Es decir, se la realiza: observando sistemáticamente el desempeño de los alumnos en el aula; registrando e interpretando las observaciones; conversando con los alumnos sobre sus avances y obstáculos, destacando sus logros, apoyándolos durante el desarrollo

de las unidades didácticas o proyectos de aula, y observando el desarrollo personal y social de los alumnos en el aula.

2.4.4.3 Evaluación sumativa

La evaluación sumativa permite conocer el nivel de logro de las competencias, después de un periodo. Asimismo, “le da al maestro una idea de cómo planificar su próxima tarea, de qué recursos necesita. (Apel, 2001: 186). Además, “la evaluación sumativa tiene por objeto establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza–aprendizaje. Pone el acento en lo recogido de la información y en la elaboración de instrumentos que posibilitan medidas fiables de los conocimientos a evaluar” (Ballester, Batallero y otros, 2000: 31).

El Reglamento de la Evaluación Escolar, en el capítulo II señala: “la evaluación sumativa es el reencuentro del proceso del aprendizaje tiene por finalidad determinar si se han alcanzado o no los propósitos del aprendizaje. Es la estimación de logros alcanzados en los conocimientos y el desarrollo personal y social de los educandos para la calificación correspondiente.

Se realiza al finalizar una unidad didáctica, un trimestre, un año o una obra determinada, con el fin de definir la promoción acreditación y continuación de los aprendizajes. También proporciona información a los alumnos a los padres de familia y a las autoridades educativas sobre los objetivos alcanzados, los niveles de rendimiento y los grados de aprendizaje.

Para el docente es importante porque le sirve para reflexionar y retroalimentar el proceso de aprendizaje. En la evaluación sumativa se obtienen los puntajes y promedios trimestral, anual, de reforzamiento y final, de asignaturas y áreas” (Art. 10). Este tipo de

evaluación es la que certifica y legitima, en el sistema educativo, la promoción de un alumno, de un grado, ciclo o nivel a otro.

Por lo tanto, la evaluación sumativa tiene por objetivo “establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar” (Jorba y Casellas, 1997: 25).

Para resumir toda la problemática sobre las decisiones relativas a la evaluación se propone el siguiente cuadro:

| | Evaluación Inicial | Evaluación Formativa | Evaluación Sumativa |
|------------------|--|--|---|
| ¿Qué evaluar? | Los esquemas de conocimiento pertinentes para el nuevo material o situación de aprendizaje. | Los progresos, dificultades, bloqueos, etc., que jalonan el proceso de aprendizaje. | Los tipos y grados de aprendizaje que estipulan los objetivos (terminales, de nivel o didácticos) a propósitos de los contenidos seleccionados. |
| ¿Cuándo evaluar? | Al comienzo de una nueva fase de aprendizaje. | Durante el proceso de aprendizaje. | Al término de una fase de aprendizaje. |
| ¿Cómo evaluar? | Consulta e interpretación de la historia escolar del alumno. Registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje. | Observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje. Registro de las observaciones en hojas de seguimiento. Interpretación de las observaciones. | Observación, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos. |

Fuente: Cesar, Coll, 1991, P. 129.

2.4.5 Tipos de evaluación

2.4.5.1 Evaluación de contexto

La evaluación contextual se centra en la manera en la que el profesorado realiza sus intervenciones educativas, considerando todas las circunstancias que inciden en su actuación. Mediante la

01516



evaluación contextual de las actuaciones docentes se pueden identificar las buenas prácticas. La evaluación de contexto sirve para tomar decisiones de planeamiento para determinar objetivos; “su propósito es proporcionar información para la determinación de objetivos; específicamente define el ambiente y describe las condiciones reales y pertenecientes a la situación identifica las necesidades insatisfechas y las oportunidades no aprovechadas, y diagnostica los problemas no resueltos en relación con tales necesidades” (Lemus1975: 363).

2.4.5.2 Evaluación de Insumo

“El propósito de esta evaluación es proporcionar información para determinar la forma en que se deben utilizar los recursos para la consecución de los objetivos del programa; esto se logra identificando y estimando la capacidad de las instituciones o los centros responsables, elaborando las estrategias e indicando los medios para ponerlas en ejecución” (Lemus, 1975: 364). Al mismo tiempo permite estructurar todo el proceso y sistema de decisiones para lograr metas de un programa.

2.4.5.3 Evaluación de Proceso

“Una vez que se ha aprobado un curso de acción y se ha comenzado a desarrollar el programa, se hace necesaria la evaluación del proceso para proporcionar una periódica retroalimentación o realimentación de información para las personas e instituciones responsables de la ejecución de planes” (Lemus, 1975: 365). Por lo tanto, se refiere al análisis de aspectos tales como las forma de interaccionen la relación del proceso enseñanza-aprendizaje.

2.4.5.4 Evaluación de producto

Sirve para refrendar el ciclo de decisiones tendientes a juzgar los logros no solo al final de cada etapa, sino de todo el proceso. Donde,

“Se refiere a los resultados del proceso; su propósito es medir e interpretar los efectos, las consecuencias y los logros, no solo al final de un ciclo del proyecto o programa, sino también, cuando sea necesario y disponible durante el desarrollo del trabajo” (Lemus, 1975: 366).

2.4.6 Criterios de evaluación

Un criterio de evaluación es un parámetro de referencia que funciona como base del balance, para situar e interpretar el desempeño de un sujeto con respecto a su aprendizaje. El criterio hace referencia al dominio de los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales sobre cada uno de los componentes de las áreas curriculares. Asimismo, “el criterio evaluativo de referencia no son los demás alumnos ni el dominio de un universo de conocimientos, sino el propio progreso el autodesarrollo, el proceso y el ritmo de cambio conceptual de cada alumno a medida que avanza su pensamiento y se apropia de la disciplina objeto de enseñanza, es decir, una evaluación de referente personal” (Flores, 1999:111).

Por tanto, “la evaluación basada en criterios juega un papel importante, pues permite obtener información válida para evaluar a cada alumno de acuerdo con su propio ritmo y respetando las diferencias individuales que lo caracterizan” Molina, 1998 citado por (Rivero, 2000. 34).

Además, es la variable tomada como referente que se utiliza para elaborar juicios y tomar decisiones. Sin embargo, “los criterios de evaluación que tengamos en cuenta para las diferentes unidades didácticas no sólo orientan nuestra observación del proceso que siguen los alumnos, sino que constituyen también una concreción de los tipos y grados de aprendizaje que esperamos alcanzar con los alumnos” (Puidellivol,2000: 50).

Por otra parte, los criterios de evaluación describen las características o cualidades del indicador que orienta y precisa la relación cualitativa de los conceptos, procedimientos y actitudes. Todo ello para determinar el grado de

aprendizaje alcanzado. También son elementos de información que permiten demostrar concretar y manifestar el aprendizaje. “El conocimiento cualitativo es un proceso de valoración que parte de la virtud y fuerza cognitiva del indagador, que simultáneamente se expresa en un lenguaje intersubjetivo que desata procesos de discusión de persuasión de consenso a medida que los nuevos aspectos que aparecen revelen un nuevo orden, una nueva significación intersubjetiva para los interlocutores” (Flores, 1999:12).

De ese modo, la evaluación se da principalmente en función a las competencias. Sin embargo, “los criterios de evaluación..., indican de forma clara y precisa el grado en que el alumno deberá desarrollar cada una de las capacidades previstas en los objetivos del área o materia, es decir, lo que se espera que sea capaz de hacer con lo que ha aprendido al final de un periodo de aprendizaje. Así, si el objetivo que se persigue es que el alumno desarrolle la capacidad de comprender mensajes escritos, el criterio de evaluación indicará que el alumno debe ser capaz de leer un texto de determinada dificultad, destacando las ideas principales de las secundarias y haciendo un resumen que recoja el sentido o la intención del texto” (www.brujulaeducativa.com/novedades/eva_basicapdf).

Además, “la evaluación por criterios, que consiste en medir y enjuiciar el rendimiento de cada alumno, considerando en términos de objetivos logrados, comparándolo con el volumen total de objetivos especificados para el curso o la porción de curso que se esté examinando, dejándolo a un lado, para efectos de contratación, los resultados del resto del grupo” (Carreño, 1977: 46).

2.4.7 Indicadores de evaluación

Los indicadores son quienes describen los cambios o resultados que evidencia el alumno, como consecuencia del proceso de enseñanza aprendizaje. Además son los instrumentos que permiten valorar la progresión hacia los objetivos propuestos. Asimismo, ellos describen directa e indirectamente las competencias, habilidades, conocimientos, actitudes,

destrezas o hábitos que se desean evaluar. Para determinar, los indicadores el docente analiza las competencias y contenidos a fin de identificar lo que debe ser evaluado. Entonces, “un indicador de logro es una señal reveladora del nivel de comprensión y del tipo de razonamiento que alcanza el alumno sobre el tema o disciplina particular objeto de la enseñanza” (Flórez, 1999: 111). Pero, los indicadores de evaluación son conductas observables que indican los aspectos específicos del logro de una competencia y que tiene más elementos: Acción, contenido y forma. El desempeño de las competencias se evalúa a través de indicadores.

Un indicador presenta las siguientes características:

- Es expresado en forma clara y precisa.
- Describe y muestra en diversos niveles, el logro de los contenidos de la competencia.
- Es observable y verificable.
- Es específico y contextualizado.
- Sirve de referente para valorar al realizar el desempeño de los estudiantes.

2.4.8 Pasos para evaluar el aprendizaje

“Para evaluar personas, no se pueden observar directamente los estados de la personalidad, hay que inferirlos a partir de las conductas o comportamientos. Esto quiere decir por ejemplo, que no se puede evaluar únicamente a partir de contenidos, sino que además tiene que haber por lo menos un acto, aunque sea un acto de discurso, de enunciación de un contenido. En realidad, el docente se sirve de esto para poder decir algo sobre la persona, el no evalúa un contenido sino la enunciación de un contenido. Es muy importante entender esto.” (Barbier, 1999: 49).

- Analizar las competencias y contenidos de las unidades didácticas.
- Elaborar los indicadores teniendo en cuenta los criterios del área especificando el diseño curricular básico.
- Seleccionar y elaborar los instrumentos a emplear según la naturaleza del indicador.

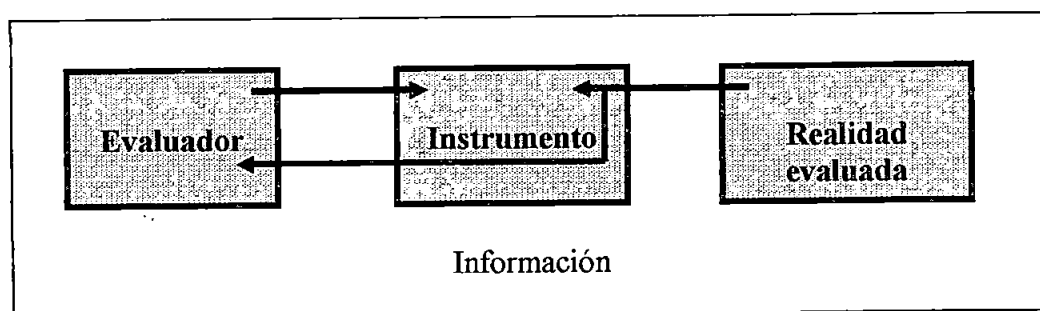
- Analizar la información obtenida.
- Toma de decisiones.
- Comunicar oportunamente la información y las decisiones.

2.5 Instrumentos de evaluación

La información obtenida a través de los instrumentos de evaluación, es un mecanismo o constructo que se interpone entre el evaluador y la realidad evaluada. Para cada caso concretó hay que escoger el instrumento más adecuado para realizar el control de conocimiento.

Asimismo, los instrumentos más adecuados para llevar a cabo la tarea de evaluación. “Por medio de los instrumentos se obtiene información sobre el grado de conocimiento que el alumno/a piensa que ha alcanzado en relación a los contenidos que el profesor/a les propone. Conocer lo que creen que saben sobre determinadas cuestiones se ha revelado tan útil como conocer lo que saben” (Jorba y Casellas, 1997: 43).

Es bueno tomar en consideración que ningún objeto de evaluación, por ejemplo el dominio de determinadas competencias, puede ser abarcado en su totalidad con un único instrumento, “el estudiante debe saber de dónde viene y hacia dónde va. Debe conocer la razón de ser de los enfoques estrategias e instrumentos empleados por el docente. Debe conocer la razón de ser del tipo de interacciones que se favorecen en la escuela. De esta manera, el estudiante utiliza la información que arroja el acto evaluativo, para reorientar sus acciones, para enfatizar en algunos aspectos para identificar las fortalezas y debilidades para hacer seguimiento de sus propios cambios y procesos” (Pérez y Bustamante, 2001: 15).



Fuente elaboración propia

Ahora bien, los docentes aplican instrumentos de evaluación sin relacionarlos con la planificación realizada. Se plantea una cosa al inicio y al final se evalúa otra. Esto quizás se debe a que la evaluación sigue siendo entendida como un suceso y no como un proceso, cargado de implicancias ideológicas, cognitivas y sobre todo actitudinales. Por ello, es necesario referirse a las maneras de evaluar los procesos de avance y de reconstrucción del conocimiento, en las diferentes disciplinas, en el currículo de la educación boliviana.

Finalmente, las técnicas e instrumentos sirven para evaluar a los diferentes actores del proceso educativo. Su selección y aplicación depende de los propósitos que se persigue con la evaluación. Puede utilizarse para valorar el aprendizaje de los alumnos, la actuación del profesor, la Auto evaluación y Coevaluación de los aprendizajes de los alumnos y docentes, etc.

2.5.1 Características de los instrumentos de evaluación

Independientemente de la técnica o instrumento que se aplique, es importante que cuando se trabaje exista el cuadro en su elaboración o adaptación, cuidemos de mantener las siguientes características con el fin de que la metodología evaluativa cumpla su propósito.

✓ Validez

La validez “se refiere a que la calificación o resultado obtenido mediante la aplicación del instrumento mida lo que tenga que medir” (Munich y Ángeles, 2003, p.54). Asimismo, “la validez de un instrumento de evaluación se determina cuando el mismo mide realmente aquello que pretendía medir. Así, toda información que se obtenga mediante estos instrumentos será válida cuando sea pertinente respecto a lo que quiere evaluar y realizar de verdad” (Reategui, Arakaki y Flores, 2001, p. 12). De hecho, la validez se refiere al valor específico del instrumento, el mismo está destinado a un propósito, contenido, grupo de alumnos y a unas circunstancias especiales. Cuando se elabora una prueba o ficha, debe especificar los objetivos o competencias y, sobre la base de ello, estructurar los diferentes ítems o reactivos del instrumento.

✓ **Confiabilidad**

La confiabilidad “se refiere a la estabilidad, consistencia y exactitud de los resultados, es decir, que los resultados obtenidos por el instrumento sean similares si se vuelven a aplicar sobre las mismas muestras en igualdad de condiciones” (Münch y Ángeles, 2003: 55). Sin embargo, “la confiabilidad se determina únicamente por la estabilidad de la medida en el tiempo, ya que ésta consiste en obtener resultados similares a través de varias evaluaciones de una misma competencia” (Reátegui, Arakaki y Flores, 2001, p.12). La valoración de una prueba o ficha es confiable cuando aplicada en diversas oportunidades y al mismo grupo de alumnos se obtiene aproximadamente los mismos resultados o equivalentes. La confiabilidad es una estimación del grado de consistencia repetida. De las evaluaciones efectuadas a los educandos con el mismo instrumento se obtendría similares resultados.

✓ **Objetividad**

La objetividad “se refiere a la relación que existe entre las preguntas del instrumento y la competencia esperada, en otras palabras, el docente y el aprendiz debe saber qué es lo que espera lograr al terminar el proceso de aprendizaje, de esta manera orienta las preguntas a este fin” (UMSA. Diplomado en educación superior, Tamayo, 2003, pág. 3). Un instrumento de evaluación es objetivo cuando es valorado por la misma persona, dicha acción se da en distintas situaciones o por diferentes personas en la misma situación dando el mismo resultado.

2.5.2 Tipos de instrumentos

Existen muchas tipologías o clasificaciones de instrumentos, pero más allá de la adopción de unos u otros criterios clasificatorios lo central es poder identificar estas diferentes herramientas como complementarias entre si y por ende la necesidad de incluir cierta variedad de las mismas en la tarea de la evaluación. Sin embargo, éstas deben adecuarse a las características de los alumnos, a los ciclos de aprendizaje, a los objetivos, competencias y a los aprendizajes que se desean evaluar.

Según la Reforma Educativa para recoger información el maestro dispone de instrumentos de evaluación para evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos que pueden ser aplicados en situaciones habituales de la actividad escolar que permita la transferencia de los aprendizajes a contextos distintos.

A continuación, se detallan diferentes técnicas e instrumentos que se elaboran especialmente para generar información que sustente el proceso de evaluación.

2.5.2.1 Lista de cotejos

Este instrumento permite obtener información más precisa sobre el nivel del logro de un comportamiento o actitud. Indica su presencia o ausencia, "es un instrumento valioso que permite registrar de manera sistemática el logro de indicador y competencias para que a partir de estos datos se pueda brindar el apoyo pedagógico individualizado en todas las actividades, de esta manera los alumnos avanzan de acuerdo con sus ritmos de aprendizaje con el apoyo y orientación de los maestros" (MECD. Infoper, 2001, pág.75).

Por otra parte, "es un instrumento que se deriva de la observación y corresponde a una situación más controlada. Sirve para evaluar, en primer lugar, saberes procedimentales y en segundo lugar, saberes declarativos. Cuando se parte de la observación, la información obtenida luego puede aplicarse de manera individual y grupal, rápidamente y con una fácil evaluación" (Reátegui, Arakaki y Flores, 2001: 68).

También, "es una lista de indicadores que señalan conceptos, actitudes o procedimientos. El observador constata y registra la presencia o ausencia de los mismos. Es útil cuando se tiene bien definida y focalizada la observación y cuando el tiempo es limitado como para una observación de campo más detallada" (SNE. Lineamientos para la evaluación..., 1996: 19). Este instrumento sirve al

docente para determinar el grado de adecuación con que, las ejecuciones involucradas en las tareas o situaciones de prueba, están siendo realizadas por los alumnos.

Para construir una lista de cotejo se necesitan realizar los siguientes pasos:

- Elaborar un listado de los procedimientos, habilidades a observar.
- Establecer un orden lógico sobre las actividades involucradas en la ejecución.
- Organizar la lista de tal manera que se facilite su uso.

Finalmente, estas listas sirven para expresar conceptos abstractos en términos de conducta observable. Estas listas de conductas se consideran índices manifiestos de aspectos que se desea evaluar.

2.5.2.2 Registro anecdótico

El registro anecdótico es un cuaderno donde se anota hechos y conductas importantes protagonizadas por uno o varios alumnos. Esto porque revelan algo nuevo o porque confirman una sospecha. Asimismo, evita perder de vista un elemento de juicio que puede ser significativo a la hora de evaluar. A fin de que dichas anotaciones sean útiles, es importante que sean muy descriptivos. En otras palabras el registro anecdótico “es un instrumento valioso pues permite registrar hechos o acontecimientos que aun que no fueron previstos, se convierte en información significativa e importante en el análisis individualizado de las conductas que presentan los educandos” (MECD. Infoper, 2001, pág. 76).

Además, son registros de incidentes o anécdotas que manifiestan una actitud o comportamiento representativo, significativo o nuevo. Permiten observar las acciones y actitudes en el contexto natural en que suceden “son descripciones de hechos significativos relativos a incidentes o acontecimientos que se anotan en un registro. Son útiles

para identificar resultados no previstos” (SNE. Lineamientos para la evaluación..., 1996, p.19).

Por otra parte, “en el registro se anotan los incidentes o acontecimientos casuales previstos, pero que podrían ser significativos en el proceso educativo.

En este instrumento de información debe registrar lo siguiente:

- Nombre del observado.
- Fecha.
- Descripción del hecho.
- Interpretación de ese hecho.

El maestro debe registrar la información inmediatamente en su cuaderno diario de observaciones, en hojas preparadas para el efecto etc. ya que al dejarlo para después aumenta el riesgo de olvidar detalles importantes” (Gutierrez, 2003: 72).

Es importante recalcar que se debe describir con precisión la conducta analizada, las circunstancias en que se produce, así como lo que estuvieron haciendo los demás alumnos en ese momento y lo que estaba haciendo el propio docente. De ese modo, se recupera un hecho, no de manera aislada sino contextualizada. Ello facilita una interpretación menos arbitraria.

2.5.2.3 Registro de observación sistemática

El propósito de este instrumento es el recojo de información que permita identificar y anotar los logros que han obtenido los alumnos en el avance del proceso educativo. De hecho, precisa los niveles de desarrollo de habilidades alcanzadas en relación a las estrategias. Así por ejemplo, la resolución de problemas; comprensión, análisis y síntesis de información, manejo crítico de conceptos claves, originalidad e imaginación. Por otra parte, “implica una programación de la observación definiendo los tiempos y lugares de

la misma. El maestro o maestra determina los indicadores sobre los que focalizará su observación y le permitirán realizar el registro correspondiente” (SNE Lineamientos para la evaluación..., 1996: 19). En este registro es importante señalar los indicadores que van a ser observados y los nombres de los alumnos.

2.5.2.4 Diario de aula

Es un instrumento que permite recopilar datos sobre la vida cotidiana del aula. Consiste en la descripción detallada de los acontecimientos habituales que se suceden dentro el aula y en la escuela. Se los recopila tal como ocurren y sin establecer criterios predeterminados. Si fuera necesario, sí podría hacer referencia a otros acontecimientos relacionados con los hechos observados. Además, “en el diario se registran los hechos y acontecimientos más significativos del desarrollo de las actividades diarias, para ser posteriormente analizados e interpretarlos” (MECD, Infoper, 2001: 76).

Aún más, al escribirlo día a día refleja una reflexión y da significado a los hechos sucedidos, además, permite revisar la propia acción docente “es un instrumento que nos permite registrar el trabajo cotidiano en el aula y la escuela, tal como ocurre, sin establecer indicadores predeterminados. Es un instrumento de reflexión y análisis del trabajo en el aula y conserva y comunica aspectos íntimos de la vida escolar” (SNE Lineamientos para la evaluación..., 1996: 19)

No existe ninguna norma respecto al formato o la estructura del diario de aula. Puede variar de acuerdo al estilo de cada docente. Sin embargo, por lo menos debería contener lo siguiente:

- Descripción y narración, lo más exacta posible, de lo que hacen y dicen los alumnos, individual o colectivamente.
- Comentarios analíticos e interpretativos del observador y la fecha.

2.5.2.5 Entrevista

La entrevista es uno de los medios más efectivos para obtener información y aumentar la comprensión de las experiencias y acciones individuales. Permite expresar creencias, expectativas, actitudes, opiniones o razonar de modo justificativo respecto a una determinada acción.

Además, es una forma de comunicación directa, que puede utilizarse para diferentes fines, “la principal finalidad de la entrevista en la evaluación es de recoger datos acerca de las características culturales y lingüísticas de los alumnos, de sus necesidades, capacidades, destrezas, hábitos, nivel de expresión y comprensión verbal, niveles de relectura, capacidad de cálculo matemático, expectativas e intereses de los niños y padres de familia, etc., para brindar a cada alumno la ayuda pedagógica más adecuada. Las entrevistas pueden utilizarse como parte de las actividades de aprendizaje de los módulos o en otros momentos especialmente destinados para ello. Pueden realizarse entrevistas con los alumnos, padres de familia, colegas de trabajo, autoridades, etc. (SNE. Lineamientos para la evaluación... 1996: 19).

Además, “un instrumento de este tipo permite recoger interacciones verbales – formales e informales, grupales e individuales – que pueden ser estructuradas y semiestructuradas. Entre sus ventajas están:

- ☑ Permite recoger aspectos verbales, que van desde las opiniones, comparaciones y explicaciones hasta la capacidad argumentativa del niño.
- ☑ Recoge aspectos no verbales y actitudinales de manera espontánea e indirecta” (Reátegui, Arakaki y Flores, 2001: 63).

Las entrevistas pueden utilizarse como parte de las actividades de aprendizaje de los módulos. Asimismo, “la entrevista permite recoger

una serie de opiniones sobre variedad de temas a través de una conversación con finalidad educativa. Esta técnica evalúa tendencias planificadas y consensuadas y debe abordar aspectos significativos. Esto hace que los involucrados en la identificación como recurso para mejorar el trabajo diario y por lo tanto proporciona información real” (MECD. Infoper, 2001: 76). También, “la entrevista implica un encuentro cara a cara entre el entrevistador, en este caso el docente, el docente y la persona que responde, en este caso último el alumno. La entrevista puede ser estructurada o no estructurada” (Avolio de Cols, 1987: 137).

2.5.2.6 Cuestionario

“Es un instrumento que sirve básicamente para explorar los saberes declarativos. Consta de un conjunto de preguntas, elaboradas a partir de un muestreo de contenido y un ordenamiento en términos de mayor factibilidad a mayor dificultad. Su ventaja es que permite una rápida recolección de datos y es de fácil evaluación” (Reátegui, Arakaki y Flores, 2001: 67). También, “es un instrumento que permite recoger información de un gran número de personas en un tiempo relativamente corto. Su redacción deberá ser clara y comprensible debiendo abordar temas relevantes que tengan que ver con el mejoramiento de la calidad educativa en la escuela” (MECD. Infoper, 2001: 77).

Las preguntas del cuestionario pueden ser abiertas o cerradas. En las abiertas fundamentalmente, el alumno ha de realizar un esfuerzo imaginativo para la elaboración de la respuesta que podrá tener mayor o menor extensión. Éstas constituyen un tipo de preguntas especialmente aptas para captar intereses, actitudes, sentimientos, creatividad por parte de los alumnos.

2.5.3 Otros instrumentos de evaluación

A continuación se apunta las distintas fuentes de información y su relación con los instrumentos de evaluación.

2.5.3.1 Actividades evaluativas

Son actividades de aprendizaje que permiten demostrar lo aprendido por los alumnos. Dichas demostraciones de habilidades posibilitan observar y determinar logros y dificultades.

Las actividades evaluativas no siempre son situaciones especialmente asignadas. Se trata de actividades de aprendizaje habituales, que viabilizan al mismo tiempo la valoración y adquisición de nuevos saberes y desempeños.

La diferencia entre actividad de aprendizaje y actividad evaluativa está marcada por el rol del docente. Mientras en la primera el docente es el guía que busca ayudar a resolver las preocupaciones de los alumnos en la segunda el docente está como observador y registrador. En este sentido, dentro los módulos existen algunas actividades de aprendizaje marcadas con un icono especial, donde el docente puede observar y registrar el desempeño de sus alumnos. Las actividades evaluativas pueden consistir en:

✓ **“ Solución de problemas**

El alumno o alumna pone en juego sus conocimientos, capacidades, habilidades, etc. para encontrar soluciones a problemas de su vida cotidiana. No se trata sólo de problemas de matemática, sino también de problemas que tienen que ver con otras áreas de conocimiento.

✓ **Ejercicios matemáticos**

Son actividades que ponen en práctica los conceptos y las habilidades matemáticas adquiridas. Por ejemplo, si en la unidad didáctica se aprendió el concepto de la suma, podríamos desarrollar una actividad

evaluativa en la que los educandos se encuentran en una situación de hacer compras en una tienda de víveres y utilizar las operaciones aprendidas.

✓ **Informes**

Consisten en comunicar de manera ordenada y sistemática acciones, hechos realizados e información recogida. Por ejemplo, si se realiza un experimento, los educandos escriben un informe sobre los pasos seguidos en esta experiencia.

✓ **Investigaciones**

Se plantea un problema, se busca información, se la organiza sacando conclusiones para comunicar a los demás. Por ejemplo: investigamos sobre los nombres de las calles que circulan la escuela, averiguamos su origen consultando a los habitantes y buscando en los libros para luego ordenar los datos obtenidos que son socializados en el aula.

Es importante que el maestro explique a los alumnos los diferentes pasos metodológicos que se deben seguir en una investigación.

✓ **Resúmenes**

A partir de algún texto, se escriben las ideas más importantes y se les expone ya sea en forma oral, escrita o en esquema.

✓ **Composiciones**

Son la creación o invención de historias, cuentos, relatos, poesías, canciones, etc. que se plasman por escrito o en forma oral.

✓ **Experimentos**

Se explora sobre un fenómeno natural o social. Por ejemplo: comparamos el crecimiento de una planta en la oscuridad y otra en la luz. Observamos los cambios que se van presentando anotamos los resultados. Es importante que la maestra o el maestro proporcionen

una guía con los pasos a seguir para realizar ordenadamente el experimento.

✓ **Proyectos**

Son planes de trabajo que se realizan en equipo para lograr un fin determinado y que responden a los intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas. Por ejemplo: el proyecto-publicación de la revista del colegio, el proyecto-mantengamos la limpieza del establecimiento.

✓ **Trabajos de expresión artística**

Consisten en la realización de pinturas, murales y afiches, maquetas, colages, etc.

✓ **Exposiciones y conferencias**

Son presentaciones orales o escritas sobre un tema. Por ejemplo, un alumno expone sobre la cultura Aimara, utilizando material de apoyó, como laminas, afiches, medios audio visuales. Etc.

✓ **Pruebas de libro abierto**

Consiste en responder las pruebas, utilizando libros, textos, apuntes de clase etc. de modo que el alumno ejercite su capacidad de análisis, crítica y síntesis relacionando la información. Por ejemplo: responder un cuestionario donde se pida comparar los aspectos políticos, económicos y socioculturales del país antes y después del año 1952” (Reglamento de evaluación escolar, 1996: 30 - 32).

2.5.3.2 Archivador personal

Los maestros pueden obtener mucha información respecto de sus alumnos analizando los trabajos que ellos guardan en su archivador a lo largo del proceso de aprendizaje, “el archivador es un instrumento de evaluación formativo y sumativo. El archivador está constituido por todos los trabajos realizados por el alumno o alumna en cada

trimestre. Se denomina también evaluación auténtica.” (Reglamento de evaluación escolar, 1996, p.34).

También “es una carpeta, fólder, portafolio, sobre, cuadernos de trabajo, etc., donde se recogen cotidianamente las producciones de los alumnos en función de los logros de sus competencias. Se denomina también evaluación auténtica. Cada alumno tiene un archivador personal donde va recogiendo todos los trabajos relativos al módulo de aprendizaje y donde se acumulan evidencias auténticas de su trabajo.

Es importante darle un orden al archivador personal, organizándolo por unidades didácticas, proyectos, áreas curriculares, módulos de lenguaje, matemática y otros criterios que el maestro considere convenientes. Todos estos trabajos deben ser fechados y numerados secuencialmente.

La evaluación del archivador considera dos aspectos:

- Todos los trabajos individuales y grupales realizados por el alumno o alumna en función de las actividades propuestas por el módulo; es decir, las respuestas escritas de una lectura, productos de proyectos, noticias, poesías, ejercicios y problemas matemáticos, etc. Estos elementos dejan constancia del trabajo real de alumno.
- Un registro que sintetiza toda la información referida a los avances y dificultades sobre la base de una selección de trabajos significativos. Este aspecto considera la autoevaluación y coevaluación del alumno. Permite el intercambio entre maestros y alumnos. Este procedimiento se convierte en la base para elaborar el informe de evaluación al finalizar el módulo” (SNE. Lineamientos para la evaluación...1996: 20).

“El archivador personal sirve para:

- ☑ Determinar cuál es el proceso que sigue el alumno, desde el momento en que comienza un aprendizaje hasta el logro de los objetivos o competencias, detectando logros y dificultades.
- ☑ Tener un testimonio y pruebas auténticas del rendimiento del alumno durante el proceso del aprendizaje.
- ☑ Realizar una valoración constante del alumno y ofrecerle la ayuda pedagógica necesaria de manera permanente.
- ☑ Que el alumno autoevalúe su trabajo y reflexione sobre su propio avance y dificultades en su aprendizaje.
- ☑ Que los padres de familia puedan hacer un seguimiento del aprendizaje y las evaluaciones de sus hijos.

Los alumnos deben tener acceso a su archivador personal en forma continua y libre, revisarlos para enfrentar situaciones nuevas de aprendizaje” (Gutierrez, 2003: 82-83).

En el archivador, se guardan todos los trabajos realizados por los alumnos en cada proyecto, trimestre y se utiliza para verificar los logros y dificultades en la construcción de conocimientos.

2.5.3.3 Autoevaluación y Coevaluación

a) Autoevaluación y Coevaluación de los alumnos

✓ Autoevaluación

Aprender a autoevaluarse es una meta a largo plazo. Se sugiere realizar prácticas de autoevaluación con los alumnos en la mayor parte de las actividades que realizan. Sólo así podrá utilizarse como un medio de autocontrol del aprendizaje y como una evidencia. Pero, la autoevaluación es posible y deseable en el proceso de aprendizaje, porque el alumno tiene capacidad para reflexionar sobre lo que aprende.

Por lo tanto, la autoevaluación favorece la participación del propio alumno en el momento del proceso de aprendizaje. Él valora

conjuntamente con el maestro los progresos y dificultades encontradas en su formación. En este proceso, el alumno no va a ser un sujeto pasivo. Se promueve su participación activa mediante la autoevaluación y el análisis conjunto del trabajo realizado.

La autoevaluación sirve al alumno para que emita su opinión sobre lo que ha realizado:

- Reconocer sus avances, logros y dificultades.
- Analizar su actuación individual y grupal en el proceso educativo.
- Asumir una actitud crítica y reflexiva.

En este sentido, debe ser informado por el docente acerca de las metas y los propósitos de aprendizaje. De esa manera juzgará su progreso con la autoevaluación. Además las actividades de los módulos, los proyectos de trabajo y el archivador personal sirven de referencia para la autoevaluación.

El alumno valora, conjuntamente con el maestro, sus progresos y dificultades contrastando su percepción y negociando sus argumentos. No es suficiente que el alumno señale sus logros y dificultades, sino tiene que explicar él por qué lo hizo, cómo lo hizo, dichos aspectos son importantes para la metacognición y la autoestima.

✓ **Coevaluación**

Se refiere a la valoración grupal del trabajo que realizan los alumnos a la evaluación que efectúan entre pares o compañeros.

La coevaluación permite al alumno:

- Tomar conciencia respecto de los avances y problemas individuales y grupales lo mismo que de las percepciones que tiene de las actividades.

- Desarrollar una serie de desempeños sociales, como la convivencia, solidaridad, sociabilidad, respeto mutuo, etc.
- Asumir actitudes críticas frente a los demás.

La coevaluación se puede realizar en torno a las actividades de los módulos, a los proyectos de trabajo, a las reuniones de grupo y ciclos de aprendizaje, etc. Debe ser contrastado el argumento de un alumno con los argumentos de sus compañeros y del maestro. Así conseguiría tomar conciencia de sus procesos y favorecer su desarrollo cognitivo.

La autoevaluación y coevaluación se realiza durante el proceso de aprendizaje sobre la base de ciertos criterios previamente establecidos por el maestro. Los resultados obtenidos no se califican, sino sirven para orientar el proceso de aprendizaje. Su propósito consiste en que los alumnos reflexionen sobre el proceso educativo.

b) Autoevaluación y Coevaluación de los docentes

✓ Autoevaluación

La autoevaluación docente lleva a estos a la reflexión permanente sobre su práctica pedagógica. El objetivo es modificarla o cambiarla en función de ayudar al educando. Los resultados obtenidos les permitirá valora y reformular su actuación y desempeño en el aula. Tomando en cuenta los diferentes factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La autoevaluación permite al maestro:

- Disponer de mejores elementos de juicio que le permitan facilitar y reorientar el aprendizaje.
- Valorar la actuación y conocer la situación de los alumnos.

- Valorar su propia actuación y adecuar los programas de estudio, modificando o introduciendo los contenidos curriculares, metodología, etc.

Cada docente reflexiona sobre su trabajo y comparte su análisis con sus colegas. Así se brindan apoyo mutuo y enriquecen su práctica pedagógica. Es aquí donde se inicia una red de ayuda entre docentes. Se analiza por ejemplo, como un profesor "X" ha organizado las actividades y situaciones de aprendizaje, el tipo de ayuda ofrecida consiste en ver si ha tomado en cuenta las características e intereses del alumno, verificar si ha utilizado adecuadamente los módulos y otros materiales, si su relación con los alumnos ha sido de diálogo permanente, etc.

✓ **Coevaluación**

Se refiere al proceso de reflexión que realizan los docentes para evaluar sus prácticas pedagógicas con el propósito de mejorarlas y perfeccionarlas.

La coevaluación permite al docente:

- Valorar el desempeño personal y social de los alumnos en el grupo para reorientar el proceso de aprendizaje.

Esta reflexión implica aprender a compartir, aprender de los demás y de la propia práctica. Se busca que los maestros se abran al diálogo con sus colegas y superen el aislamiento profesional.

Por tanto, la coevaluación ofrece a los docentes la posibilidad de tomar conciencia de sus potencialidades, de reconocer sus debilidades y de construir sobre sus experiencias. Al mismo tiempo, les da la posibilidad de que asuman con responsabilidad profesional la toma de decisiones pedagógicas.

Esto implica socializar el trabajo educativo hacia el interior del equipo de maestros de ciclo y de la unidad. De esta manera, se instala un mecanismo para hacer el proceso más transparente. Además también permite al docente reflexionar con sus alumnos acerca de las actividades realizadas, el rol del maestro, cumplimiento de las tareas, etc.

2.5.3.4 Instrumentos de información y comunicación

Muy poco se habla sobre el tema de información y comunicación. Éste sintetiza todo lo que se ha hecho en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo mismo que en la evaluación de los alumnos. “Sin esta información se hace muy difícil explicar y comprender un proceso educativo que requiere una argumentación más rica y precisa que la procura sólo un conjunto de cifras absolutas. Se afirma que poner por escrito la evaluación no sólo ayuda a comprender todas las facetas teóricas y prácticas de un proceso de aprendizaje, sino que permite luego una discusión y un análisis compartido del proceso de indagación y de los resultados del mismo” (Cerdea, 2003: 36-37).

Y los instrumentos de información y comunicación son:

a) Carpeta de informe de fin de módulo

Esta carpeta contiene los informes de los aprendizajes del alumno. Este documento es individual e informa a través de indicadores, sobre el desempeño del alumno en las actividades del módulo. En las casillas en blanco de esta sección, el profesor formulará otros indicadores que considere pertinentes. Asimismo, los indicadores son señales de avance del alumno en el desarrollo de las competencias de ciclo.

Además, este informe concluye con una sección de recomendaciones por parte del docente para las sugerencias del padre o madre de familia, como muestra de interés por el aprendizaje de sus hijos.

Para la determinación del desempeño en las competencias planteadas mediante indicadores en cada módulo, el maestro utilizará los siguientes parámetros:

Satisfactorio. Que se expresa mediante la letra (S). Esto significa que el alumno desarrolla satisfactoriamente las actividades de aprendizaje planteadas en el módulo correspondiente.

Necesita Apoyo. Que se expresa bajo las letras (NA). A partir de este indicador se inferiría que el alumno requiere un mayor apoyo por parte de los docentes, padres de familia y compañeros para superar las dificultades en las actividades de aprendizaje del siguiente módulo. En este caso, el maestro deberá especificar en forma escrita el tipo de ayuda que requiere el alumno.

Esta valoración se fundamenta en los trabajos acumulados en el archivador personal, en el registro de observación de cada alumno en la autoevaluación y coevaluación del mismo; es decir, es el resumen anual de avance del alumno, el documento que se encuentra en la tapa interna de la carpeta de informes de fin de módulo. Debe ser llenado por el docente al concluir cada gestión anual.

b) Informe a los padres de familia

El informe de aprendizaje es el instrumento que permite al docente registrar el avance de los alumnos e informar a los padres de familia sobre los progresos de sus hijos. Es decir, “en estas reuniones el padre de familia se entera muy tangencialmente del proceso individual del aprendizaje del hijo. Sin embargo son fundamentales para ubicarlo en un contexto” (Apel, 2001: 66).

c) Boletín centralizador

“Es un instrumento fundamental en lo que hace validez y fuerza social del conocimiento escolar. Informa que el alumno es capaz de dar cuenta de su conocimiento, tal como una institución escolar se lo

demanda. El boletín no traduce todo el campo de las conductas que las escuelas promueven en sus alumnos. No promociona a los alumnos en todas las áreas en las que exige rendimiento. Básicamente los boletines de calificación son boletines informativos en las áreas que los alumnos promocionan” (Apel, 2001: 67).

De hecho, es un documento elaborado por el docente. Informa al sistema educativo sobre el avance de los alumnos de su año de ciclo al finalizar la gestión. Asimismo, en este boletín se indicará el número de módulos trabajados por cada uno de los alumnos, la fecha en la que concluyeron y la unidad didáctica en la que quedaron al finalizar el año.

d) Libreta al finalizar el ciclo

La libreta es un documento que se entrega al finalizar un ciclo. Tiene el valor de acreditación de los estudios realizados y certifica el logro de las competencias del ciclo. Es el instrumento que permite la promoción de un ciclo a otro y resume las decisiones del equipo de profesores de ciclo sobre la promoción. Incluye sus recomendaciones pertinentes. Además lleva la firma del docente o docentes responsables, del director o directora de la escuela y de los padres de familia o apoderados. En otros términos, la carpeta de informes de fin de módulo se convierte en elemento de análisis para la toma de decisiones respecto de la promoción del alumno de un ciclo a otro. Por lo tanto, sirve de base para el llenado de la libreta.

2.6 Sistematización de la práctica pedagógica

La sistematización debe ser identificada como una herramienta de trabajo donde la construcción del conocimiento debe ser a partir de la práctica pedagógica, “una práctica se presenta ante todo, como una acción individual entonces es importante dotarnos de herramientas para darnos cuenta de la dimensión colectiva de gran cantidad de acciones sobre las cuales intervenimos” (Barbier, 1999: 81).

Sin embargo, en el capítulo XII de la Ley de Reforma Educativa de la organización curricular, señala que: “los maestros de cada Unidad Educativa del país deben reunirse periódicamente para analizar su práctica pedagógica, Intercambiar experiencias y construir colectivamente y cooperativamente nuevos modos de enseñar, congruentes con la visión de la enseñanza como apoyo y complemento que requiere el aprendizaje del alumno” (LRE, Art. 89).

Asimismo, el capítulo XIV, del proyecto de unidad, señala las funciones del consejo de Profesores:

“**Inc. 3:** Promover iniciativas en el ámbito de la investigación, la innovación educativa y el mejoramiento profesional de los maestros.

- Recoger, sistematizar y analizar los conocimientos, historia, saberes, leyendas, expresión artística, y además manifestaciones culturales de la comunidad.
- Promover dentro de la unidad educativa y con otras Unidades, el intercambio de experiencias para reflexionar sobre la práctica pedagógica y proponer acciones innovadoras.
- Diseñar estrategias y promover la realización de eventos en la propia Unidad, cooperativamente con otras Unidades, en el núcleo y en el distrito, destinados a propiciar el mejoramiento profesional de los maestros y asegurar su perfeccionamiento y actualización permanentes” (LRE, Art. 113).

Además, la sistematización se preocupa por analizar, reflexionar y comprender cómo se están produciendo los cambios que se persiguen. Al mismo tiempo, “el proceso educativo no debe reducirse solamente a la enseñanza, al aula, a la docencia. La misma enseñanza debe ser permanente interacción entre contexto y contenido entre conciencia y realidad. Es la producción de conocimiento es práctica pedagógica colectiva que rompe el esquema del tecnicismo (hacer teoría a partir de la teoría)” (Barral, 2002: 190).

Y, “en este contexto general de globalización, reconstruir lo diferente significa inventar y construir nuevos caminos que nos ayuden a comprender y enfrentar la diversidad y los permanentes cambios. Esto significa re-pensar incluso nuestros

sueños ya no con los ojos puestos en la modernización, sino en las grandes contradicciones que se vienen dando producto de esta realidad. Esto debería permitirnos transformar nuestras prácticas y encaminarlas hacia nuevos sentidos de construcción y aprendizaje de lo diferente” (Anze, Marca y otros, 2000: 78).

La práctica pedagógica hace referencia a una totalidad de elementos interpersonales en un contexto dado. Dicha coyuntura requiere la investigación, que implica el desarrollo de acciones reconstruidas para generar teoría pedagógica desde la práctica. Al contrario, “Schön (1983) considera que cuando el profesor reflexiona en la acción se convierte en un investigador de su propia práctica, desde su análisis va elaborando una nueva teoría personal, entendiendo que este tipo de teoría se elabora a partir de la práctica pedagógica como fruto de la reflexión sistematizada sobre ella. De este modo se estrecha el vínculo entre la teoría y la práctica al actuar sobre la acción de la enseñanza, buscando su fundamento y proyectando las decisiones que resulten pertinentes” (www.releve.com.ve/pdf/extramuros/vol11-n16/207.pdf).

2.6.1 Concepto de sistematización

La sistematización es un “proceso que utiliza la descripción, la documentación, el análisis y la evaluación de los diferentes aspectos de los proyectos, experiencias sociales, programas etc. Permite identificar los aciertos, los errores, las dificultades los aportes, los cambios y reajustes teniendo como referentes al marco teórico y la propuesta inicial del proyecto, la experiencia, etc.” (Pierola, 2001: 4).

La práctica origina conocimiento científico en base a una experiencia concreta. “la sistematización educativa permite el ordenamiento, la clasificación, el análisis y la interpretación de información que proviene de nuestras prácticas educativas” (Fernández, S/A: 9).

En definitiva, “se entiende por sistematización de experiencias el proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia de acción o de intervención mediante la cual interpretarla y comprenderla. Con el proceso de sistematización se obtiene un conocimiento consistente que permite

transmitir la experiencia, confrontarla con otras experiencias o con el conocimiento teórico existente. Así, se contribuye a la acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica, y a su difusión o transmisión (Jara, 1994; Francke y Morgan, M., 1995)” (www.alforja.or.cr/sistema/sistemat_verger.pdf).

Por lo tanto, la sistematización de la práctica pedagógica, es un proceso de reflexión y análisis crítico de una o varias experiencias que permite la reconstrucción de la práctica docente sobre las acciones realizadas

2.6.2 Características de la sistematización

La sistematización de experiencias toma en cuenta las siguientes características:

- “La sistematización, en primer lugar, produce un tipo de conocimiento que podemos llamar conocimiento práctico. Éste se diferencia de otros conocimientos precisamente porque su fuente y su validación es la práctica del maestro. Es un conocimiento que se produce para buscar alternativas a los múltiples problemas que surgen en la experiencia del maestro, integrado en un proyecto pedagógico. Es un conocimiento que no está tensionado por la verificación de hipótesis sino por la búsqueda de alternativas para actuar adecuadamente en una situación concreta y particular.
- Se trata, también, de un conocimiento nuevo en relación al conocimiento previo, implícito en toda práctica educativa. En efecto, toda acción educativa responde a determinadas concepciones que le dan sentido. Las situaciones problemáticas que vive el maestro le obliga a enriquecer o cuestionar esos conocimientos previos e ir generando nuevos conocimientos.
- El conocimiento nuevo que se va generando en la práctica y que permite dar respuestas a las situaciones problemáticas vividas, sucede de forma espontánea. La sistematización permite volver consciente y organizado ese proceso.

☑ Es un conocimiento compartido y construido colectivamente con los actores que intervienen en esa práctica educativa: maestros, directores, asesores pedagógicos, alumnos y padres de familia. Puesto que en la práctica educativa convergen y se interrelacionan múltiples experiencias, el nuevo conocimiento surge del diálogo y la negociación entre conocimientos diferentes pero tensionados por la búsqueda de una educación de calidad.

Es un proceso permanente y acumulativo, ya que la práctica educativa es en sí misma una práctica problemática, que debe afrontar cada día diferentes situaciones e ir dando respuestas a las necesidades individuales de los alumnos. La sistematización permite recuperar y articular estos conocimientos” (Oviedo y Fernández, 2000: 13 - 14).

Para el logro de experiencias reales y válidas de la sistematización toma lo siguiente:

| Aspecto | Sistematización |
|---------------------|---|
| Propósito | <ul style="list-style-type: none"> • Generar conocimiento a partir de la experiencia , • Obtener lecciones para dialogar con otras experiencias, • Compartir, aprender y mejorar los procesos |
| Su énfasis | <ul style="list-style-type: none"> • Se propone reflexionar sobre la experiencia desarrollada desde un hilo conductor o eje de reflexión • Encontrar causas y efectos que influyen en un proceso. • Reflexionar a fondo <p>Difundir las experiencias</p> |
| Quien la realiza | Quien haya vivido la experiencia. Quien tenga o pueda acceder a los registros de la experiencia (memorias informes, planes evaluaciones, fotografías, mapas, etc.) |
| Productos esperados | Aprendizajes, conclusiones, lecciones, productos de comunicaciones de la sistematización, video documento, historietas. |

Fuente elaboración propia

2.6.3 Utilidad de la sistematización

La sistematización surge de la necesidad de conocer y cualificar la práctica pedagógica, en la que se planifica el mejoramiento del qué hacer educativo

hasta llegar a desarrollar un trabajo, conciente y comprometido. Asimismo, la sistematización de experiencias permite transformar la experiencia en conocimiento ordenado, fundamentado y transmisible. “No existe un proceso de sistematización estipulado como único o más válido, más bien existe cierto consenso en las fases que lo podrían componer, pero que pueden variar en función del contexto en el que se aplique” (www.alforja.or.cr/sistem/sistemat_verger.pdf).

Por lo tanto, la práctica implica una forma distinta de concebir la construcción del conocimiento profesional. “Si los problemas que nos plantean las prácticas son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre nuestras acciones y el conocimiento partir de esa reflexión es de fundamental importancia” (sanjurjo, 2002: 26).

2.6.3.1 Mejora de la práctica docente

La práctica docente está orientada por determinados propósitos que se consideran deseables de alcanzar que contienen un sentido íntegro fundamental. Esta práctica sólo puede hacerse como una forma de praxis regida por criterios éticos inmanentes a la misma práctica, criterios que sirven para distinguir las prácticas auténticas de las que no lo son y la buena práctica educativa de la indiferente o mala.

De ahí la necesidad de fomentar el sentido ético y de responsabilidad en los docentes y la constante revisión y reflexión del trabajo que realizan. A esto se debe agregar el compromiso político que contiene la labor educativa, en su cotidianidad, derivado de la intención que poseen las prácticas docentes. Se busca el logro de ciertos objetivos, se contribuye a formar ciudadanos con determinados valores, se contribuye a mantener, reforzar o transformar una sociedad. El educador debe comprender que trabaja en esta línea y tener claridad acerca de cómo participa al respecto.

Estas prácticas ocurren en momentos y ambientes determinados, situación que les da condiciones particulares que impiden el enfocarla con uniformidad, esperando que al aplicar ciertas técnicas (como si fueran recetas) se obtendrán resultados específicos. Cada práctica, mantiene su especificidad, de ahí la necesidad de revisarlas y reflexionarlas con el propósito de promover su mejoramiento.

La mejora tiene que ver con los procesos de conocimientos, destrezas o actividades de los docentes. Siguiendo el avance en la capacitación docente se tendría:

- Desarrollo pedagógico: mejora de la enseñanza, del docente, mediante actividades centradas en determinadas áreas del currículo o bien destrezas institucionales o de gestión de clase.
- Conocimiento y comprensión de sí mismo: está dirigido a conseguir del docente una imagen de sí, equilibra y auto-actualizada.
- Desarrollo cognitivo: está en relación con la adquisición de conocimientos y mejoras de las estrategias de procesamiento de la información por parte de los docentes.
- Desarrollo teórico: está basado en la reflexión del docente sobre su práctica.
- Desarrollo profesional: se da mediante la investigación.
- La capacitación: mediante la actualización a lo largo de toda su vida profesional.

El sistematizar y analizar las prácticas docentes no sólo se constituye en un medio para formar, capacitar y actualizar docentes, sino además, en una estrategia para generar teoría educativa, al adoptarse una posición de investigación en todo el proceso.

2.6.3.2 Mejora de los aprendizajes de los alumnos

La mejora genera la reflexión del trabajo realizado por el docente, ayudándole a visualizar y enfrentar las dificultades que surgieron y las carencias que se manifestaron, de manera que se pueda construir en conjunto, respuestas eficaces a los problemas.

Muchos de los problemas prácticos de los maestros pueden convertirse en ejes de investigación importantes para el docente y la escuela. Esto supone sin embargo, la estructuración del seguimiento de un modo más sistemático, que motive y enseñe a estudiar los problemas prácticos al docente, como una posibilidad para adquirir un saber teórico – práctico valioso y no, como suele suceder, para resolver el problema de un vez por todas, sin entender exactamente lo que ha pasado, cómo se obtuvo la solución y si esta resultó ser la más beneficiosa para el alumno.

A continuación, se presentan algunas ideas que podrían comprobarse con el propósito de convertir el seguimiento, en un proceso formativo del docente:

- Crear colectivamente con los docentes, un instrumento sencillo que permita el registro diario de las actividades realizadas en clase y de los sucesos desencadenados por ellas.
- Establecer un tiempo para la discusión individual o grupal.
- Construir equipos de trabajo o círculos de estudio, en torno a los problemas prácticos detectados.
- Sistematizar y socializar en el colectivo, los propios aprendizajes.

Por lo tanto, el alumno podrá iniciar un proceso de inducción a la docencia. Estas experiencias deben ser revisadas y reflexionadas, de manera constante, por el alumno y el docente de la institución formadora.

2.6.4 Pasos de un proceso de sistematización

Hablar de pasos de sistematización es referirse a un diseño de lo que se desea hacer. Es decir, es un mapa que orienta un conjunto de elementos (prácticas, conocimientos, ideas, datos y etc.). Sin embargo, “en la investigación pedagógica no existe ‘el método’ preestablecido como una camisa de fuerza. Muchas veces se generan procesos que en la práctica son investigaciones o se realizan prácticas educativas que son creativas. A éstas les falta una intención definida y una metodología consciente que permita obtener resultados y alcanzar una sistematización que las ponga al alcance de otros” (<http://www.geocities.com/Paris/Musee/7262/invest.htm>).

Para sistematizar y realizar el seguimiento se debe contar con una buena planeación de las acciones educativas “que permitan describir los pasos que se van dando. Es necesario recoger información sobre el trabajo de los estudiantes: trabajos escritos previos, comentarios, intervenciones, estrategias que dan buen resultado, instrumentos de evaluación, comentarios de evaluación, comentarios de los padres de familia, observaciones de los demás docentes...” (Pérez y Bustamante, 2001: 16).

Debido a las particularidades para quienes está dirigida la sistematización, en este esquema se puede hacer modificaciones y ajustes de acuerdo a la experiencia de cada maestro(a).

En estos procesos, además de visualizar la sistematización como un proceso permanente, se le asignan espacios dentro de los propósitos activos existentes, tal como aparece en la siguiente secuencia metodológica:

a) Definir el tema de sistematización

Es el punto de inicio donde se selecciona la experiencia que se va sistematizar. Podría suponerse que se trata de un paso automático, sobre el que no es necesario pensar demasiado o gastar mucho tiempo. Sin embargo, en el caso de la sistematización, la definición de un tema suele ser necesaria, ya que al tratarse de un proceso investigativo, el tema nace

de los intereses e inquietudes que surgen de la experiencia. El tema ya está demarcado por la experiencia y el tipo de intervención que se desarrolla.

Este paso permite responder por qué se desea reconstruir e interpretar, esta experiencia. Asimismo, debe recordarse que se trata de la experiencia educativa en la que el maestro que sistematiza, está involucrado, es una sistematización de la propia experiencia.

b) Definir los objetivos de la sistematización (¿por qué?, ¿para qué?)

Los objetivos son quienes guían hacia lo que se quiere lograr. Señalan hasta dónde se pretende llegar con la sistematización. Asimismo, “aquí se trata de definir, de la manera más clara y concreta posible, el sentido, la utilidad, el producto o el resultado que esperamos obtener de la sistematización” (Oviedo y Fernández, 2000, p. 34). Entonces, el objetivo es la transformación, la replicabilidad y la apropiación analítica de la propia experiencia.

c) Tiempo

La delimitación del tiempo ayuda a organizar mejor las actividades de interpretación. El tiempo mínimo recomendable para una sistematización puede ser trimestral, semestral y anual. El tiempo es flexible y depende, en gran parte, de las posibilidades de los docentes que sistematizan.

d) Responsable

Los responsables son los maestros que participan o participaron de una práctica concreta y quienes están interesados en comprender y mejorar la práctica. Además, ellos pueden ser un equipo conformado por uno, dos, tres y cuarto docentes que hayan participado de la práctica o con personas externas que asesoran, apoyan o facilitan el proceso.

e) Recolección de información

Se refiere a los instrumentos con los cuales se obtendrá la información según la fuente definida.

f) Eje de sistematización

“Un eje de sistematización es como un hilo conductor que atraviesa la experiencia y está referido aquellos a aspectos centrales de esa(s) experiencia(s), que nos interesa sistematizar particularmente en ese momento. Un eje de sistematización es como una columna vertebral que nos comunica con toda la experiencia desde una óptica específica” (Jara 104-106) citado por (Fernández, 2000: 38).

g) Reconstrucción de la experiencia

Constituye la práctica. Es donde se describe ordenadamente lo sucedido en la práctica pero desde el eje de conocimiento definido. En otras palabras, “Nos permite ver la realidad y la práctica como proceso que se ha desarrollado en ella Incluye todos los acontecimientos y vivencias” (Pierola, 2001: 10).

La reconstrucción, es posible, con una alta probabilidad de éxito, si previamente se da una reconstrucción detallada y crítica de la práctica. No se trata, tampoco, de apelar a innovación total de la práctica, desconociendo el pasado exitoso. Si es “una reafirmación de lo bueno de la práctica anterior complementada con esfuerzos nuevos y propuestas de transformación de aquellos componentes débiles, inefectivos, ineficientes. Toda investigación tiene como meta la búsqueda y creación de conocimiento” (www.conaced.edu.co/Pedagógico/Doc/Efectos_VariantePed.Doc).

Sin embargo, no siempre es posible realizar la reconstrucción de experiencias coexistidas, pero existen experiencias interesantes de los docentes que vienen manejando en esos registros de observación, lista de cotejos o diarios de aulas espontáneos. Reconstruir las experiencias vividas del proceso de la enseñanza-aprendizaje entendido permita:

- ☑ Generar los puntos de partida de los procesos iniciados.
- ☑ Contar con los elementos oportunos que nos sirvan para reorientar la ejecución de los procesos que seguimos
- ☑ Garantizar un mecanismo clave para el monitoreo y evaluación de los procesos acompañados.

Garantizar la documentación oportuna que permita poder elaborar con mayor exactitud nuestros materiales didácticos para retroalimentar procesos educativos dentro del mismo proceso o para divulgar hacia otros actores.

h) Análisis e interpretación de datos

La sistematización va más allá de la descripción, clasificación y ordenamiento de la información. Comprende la reflexión y el registro permanente de la práctica pedagógica de los maestros, sus experiencias así como la de los niños. De ese modo se podría informarlas a los docentes que han tenido la oportunidad de vivir experiencias similares.

En tal sentido se socializan aprendizajes que luego pueden compartirse con otras escuelas. Este momento involucra la producción de conocimiento a partir de la experiencia. Exige descomponer y recomponer los elementos de la práctica. Por lo tanto, “esta etapa consiste en separar las partes de un todo hasta llegar a conocer los principios fundamentales se trata de comprender el todo a través del conocimiento de las partes. Dos son las dimensiones que se analizan centralmente: el discurso de los sujetos reconstructores de la realidad, la realidad reconstruida, la práctica que se desarrolla en ella.” (Pierola, 2000: 11).

De hecho, esta tarea se realiza en dos momentos: Un primer acercamiento a la experiencia se lo efectúa a través de la recolección y procesamiento de información relevante y existente. El segundo es mediante el análisis y la interpretación colectiva y participativa de la

información recogida y procesada a través de los instrumentos de evaluación . Este segundo acercamiento logra mayor profundidad en el análisis y la interpretación, ya que se parte de un acumulado de información. Al mismo tiempo pone en un mismo escenario a los diferentes actores. Luego los ejes temáticos emergen de la información procesada.

i) Informe y socialización de resultados

Implica dar a conocer la sistematización, presentarla a otras personas para que la valoren o la comenten. Además, “una vez elaborado el informe final de sistematización, hay que todavía validarlo. Es decir, es importante que otros sujetos involucrados en la experiencia puedan leer el informe hacer sus comentarios y aportes. Solo después de la validación estamos en condiciones de socializar los productos elaborados” (CEE. Infe, 2003: 43).

Asimismo es importante considerar otras formas de socializar el informe como por ejemplo:

- Impresos (afiches, artículos periodísticos).
- Audiovisuales (video, TV, multimedia)
- Programas radiales.
- Exposiciones, ferias, festivales

Por lo tanto, la producción y difusión de estos materiales requiere mucha preparación. Se debe buscar que lleguen a ser atractivos e impactantes a los destinatarios del material. Aparte de ser materiales educativos deberían facilitar la reflexión crítica.

2.7 Marco contextual

2.7.1 Ciudad de El Alto

La ciudad de El Alto es la cuarta sección municipal de la provincia Murillo del departamento de La Paz. Fue creada por Ley del 6 de marzo de 1985, y según el instituto Nacional de Estadística (INE) tiene 649.958 habitantes (Censo de Población y Vivienda 2001).

Esta joven ciudad esta constituido en unidades vecinales y barriales y las mismas que se encuentran agrupadas en nueve distritos Municipales.

| Distrito | Principales zonas |
|----------|---|
| Uno | Ciudad Satélite, Rosas Pampa Villa Dolores, Santiago I |
| Dos | Nuevos Horizontes, El Kenko, Santiago II, Bolívar B, D, E |
| Tres | Cosmos 79, Villa Adela, Iro. de Mayo, Luis Espinal |
| Cuatro | Río Seco, Secke, Villa Tunari 1, 2, 3, 423 de Marzo, S José Yunguyo |
| Cinco | Villa Ingenio, Huayna Potosí, Mercurio |
| Seis | 16 de Julio, Alto Lima, Ballivián, Ferropetrol |
| Siete | B. Saavedra, 16 de agosto, Porvenir I, II, V. Cooperativa |
| Ocho | Mercedes A, B, C, D, E, F, G, Senkata, Cumaravi |
| Nueve | Laguna Jhankho cota Villandrini, Milluni |

Fuente elaboración propia

2.7.2 Situación geográfica

Geográficamente la ciudad de El Alto se encuentra aledaña a la ciudad de La Paz, capital administrativa de Bolivia. Se encuentra ubicada a una altitud promedio de 4180 mts. sobre el nivel del mar con una inicial extensión inicial aproximada de 45 Km. de área urbana, donde predomina el clima árido.

2.7.3 Situación económica

La economía de la ciudad del El Alto, según el censo del 2001, está basada en su gran mayoría en el comercio con 28,53%; le sigue de cerca la industria manufacturera con 23,06%. otros rubros que mueven la economía son el transporte, almacenamiento y telecomunicaciones 10,38%; construcción 8,22%; hoteles y restaurantes 6,29%; educación 5,51%; servicios comunitarios, sociales y personales 3,49%; administración pública, defensa y seguridad social 3,07%; y servicio a los hogares y servicio doméstico 3,05%, entre los más importantes.

2.7.4 Situación socio-cultural

Los hombres y mujeres de la ciudad de El Alto presentan algunas particularidades. La gran mayoría de la población no es nacida en El Alto. Hay un amplio grupo de emigrante tanto de las poblaciones rurales del entorno como de habitantes de otros departamentos. Por ello la multiétnicidad y la pluriculturalidad marcan la conducta que demuestran ante los hechos de la realidad. Asimismo aglutina a otras identidades.

2.7.5 Unidad educativa “Walter Alpire Durán”

La unidad educativa “Walter Alpire Durán” del nivel primario se encuentra ubicada en la zona de Río Seco correspondiente al sub-distrito cuatro. Se creó con la entrega de viviendas del plan 192 el 11 de abril de 1973.

Actualmente, la unidad educativa, “Walter Alpire Durán”, se encuentra en plena transformación hasta el 5° grado cuenta con 1.218 alumnos en el nivel inicial y primario distribuido en 30 aulas con cuatro y cinco paralelos en los diferentes grados; un total de 43 de personas entre docentes, administrativos y de servicio.

Capítulo III

Metodología de la Investigación

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación se constituye en un estudio de caso que: “esta constituido por el análisis de sucesos que se dan en un caso único o sólo en algunos casos elegidos por el investigador” (Briones, 1999: 68). Este tipo de investigación, es básicamente de carácter descriptivo de índole interpretativo. Donde se realiza con grupos pequeños o personas cuya participación es activa durante todo el proceso investigativo. Ello ayuda a definir y determinar, con profundidad las condiciones en que los docentes desempeñan su labor en la institución educativa. Además “sirven para explicar las características más importantes del fenómeno que se va a estudiar en lo que respecta a su aparición, frecuencia y desarrollo” (Münch y Ernesto, 2003: 30).

Diseño de investigación

El trabajo de investigación es un estudio de caso cuya “característica fundamental del diseño cualitativo es su flexibilidad, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca la realidad que se está indagado” (Rodríguez, Gil y García, 1996: 91).

El diseño de investigación es descriptivo transeccional, no experimental. “Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o mas variables. El procedimiento consiste en medir o ubicar a un grupo de personas, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, en una variable o concepto y proporcionar su descripción” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003: 273). Se realiza sin manipular las variables independientes, sólo se observa los fenómenos tal cual se dan, en su contexto natural, para luego analizarlos. Este diseño es el que mejor se adapta a la investigación en el medio educativo, lo que permitirá estudiar la realidad que se desea describir y obtener conclusiones significativas.

De acuerdo a Rodríguez y otros (1996: 95) el diseño descriptivo: “En primer lugar, tiene un carácter crítico, lo que permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el

conocimiento sobre el objeto de estudio. En segundo lugar, el diseño se justifica sobre la base de su carácter externo o diversidad. Una tercera razón, se basa en el carácter revelador del mismo. Esta circunstancia se produce cuando un investigador tiene la ocasión de observar y analizar un fenómeno o realidad, sujeto o hecho que con anterioridad era inaccesible para la investigación científica”.

3.2 Método de investigación

Para alcanzar los objetivos de la presente investigación se utilizó el método inductivo. El estudio parte de hechos singulares. Se basa en métodos de recolección de datos tanto numéricos, como descripciones y observaciones. Esta investigación permite concentrarse en un caso específico que identifica los distintos procesos interactivos que lo conforman. De tal manera que, “los estudios cualitativos se caracterizan,... por la búsqueda y el análisis de la interpretación. La teoría interpretativa o hermenéutica ha cobrado vigor e importancia en las últimas décadas a partir de la distinción entre explicación y comprensión. La primera se circunscribirá a la identificación de causas siguiendo, por lo tanto, un razonamiento una argumentación causal; mientras que la segunda, al enfatizar el significado de los eventos del comportamiento y de la práctica, recurre a la interpretación y a la búsqueda del significado” (LITTLE, 1991:68) citado por (BARRAGÁN, 2003: 96).

Por lo tanto, se recurre a esta investigación por considerar que el proceso educativo está dentro de la gestión educativa que es llevada adelante por los maestros. Esto implica interpretar sus manifestaciones en las que se presenta las prácticas y las experiencias cotidianas.

3.3 Población y muestra

3.3.1 Población

“La población, es cualquier conjunto de elementos que tenga uno o más propiedades comunes definidas por el investigador, pudiendo ser toda la realidad hasta un grupo muy reducido de fenómeno” (GARCÍA (1994), citado por MEJÍA, 2002: 174). Además, reúnen las características y atributos del objeto de estudio.

Por lo tanto, la población del presente estudio, esta conformada por maestros(as) de la Unidad educativa “Walter Alpire Durán”.

3.3.2 Muestra

En ese orden de cosas, la muestra representativa de una investigación “debe contener todas las características de la población, así como su distribución más exacta” (Mejía, 2002: 176). El proceso investigativo aquí propuesto recurre a la muestra no probabilística. La misma consiste en que, “la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p.327). Además, la muestra se adapta a las características de la investigación donde se considera que los individuos son representativos en cuanto a la población y que al mismo tiempo se estima que pueden facilitar la información necesaria para dicho estudio. Más aun cuándo se ha contando con el consentimiento de los participantes que vienen a ser todos los docentes normalistas.

Los docentes de dicha unidad educativa están con el programa de transformación. Ello supone un cambio curricular; una nueva concepción del aprendizaje; una manera diferente de organizar y trabajar en el aula. Asimismo nuevos roles del docente y una manera diferente de evaluar. Se busca llegar a una escuela desgradaada, donde cada alumno avanza a su propio ritmo de aprendizaje. Por lo tanto, el programa de mejoramiento no implica necesariamente un cambio curricular. Se trata de una flexibilización y enriquecimiento curricular.

3.4 Técnicas e instrumentos de evaluación

En el proceso de investigación realizado, se han diseñado instrumentos de evaluación que permitan recabar información. Asimismo, la validación de los instrumentos de evaluación se realizó en dos oportunidades. La primera vez, cuando se elaboró el cuestionario. Este instrumento principal fue diseñado conforme a los indicadores de las variables. Luego de esto se aplicó en una prueba piloto a un grupo

de 5 docentes de la unidad educativa Walter Alpíre Durán. Con ese procedimiento se pretendía detectar errores en su construcción y verificar si los datos respondían a las variables.

Los principales instrumentos utilizados en la investigación son:

Cuestionarios

El tipo de cuestionario que se utilizó buscaba una información de carácter cualitativa que esta estrechamente relacionada con el esquema conceptual. Sin embargo, el cuestionario reflejó una de las dimensiones, donde las preguntas responden a dar una respuesta que se aproxime razonablemente al problema del estudio.

Asimismo, es importante hacer notar que en el cuestionario que se empleó las preguntas fueron organizadas de acuerdo a la investigación planteada. Cada una presentaba con una elección libre de respuestas. Se sugirieron a los docentes respuestas entre las cuales puede elegir las que consideraban eran validas para los docentes. Las preguntas fueron claras de manera que todos pudieran comprenderlas.

Observación

El tipo de observación que se efectuó durante la investigación fue sistemática y estructurada. Se estableció una codificación que permitió recoger lo observado. Por lo tanto, se planteo 11 posibilidades de preguntas. Y, en base a está codificación, se registro el código en cada interacción que se dio entre alumno y el profesor.

La observación se efectuó durante el tiempo previsto y se destinaron cuarenta y cinco minutos de observación para cada maestro y se la realizó de manera directa. Los espacios que se observaron fueron las aulas en horario de clase un periodo pedagógico.

La observación fue de gran utilidad en la investigación. Permitted realizar ajuste de manera profunda de la problemática de la investigación. La misma que

también fue el reflejo del conocimiento de la evaluación del aprendizaje en el aula.

Entrevista

El tipo de entrevista que se utilizó ha sido la semi-estructurada con preguntas predeterminadas. En su desarrollo las entrevistas no se encierran, necesariamente a un orden. Se dio bastante libertad a quien hablaba, sin olvidar de centrar la entrevista en el tema y objetivos de la investigación. La entrevista semi-estructurada permite procesar y comparar los resultados de distintos entrevistados; a la vez posibilita reformar durante la entrevista y ser flexible para adecuarse a las circunstancias específicas.

En el caso de la entrevista, se escogió la entrevista individual para obtener información interpersonal. La misma, tuvo como intención obtener respuestas abiertas a las interrogantes planteadas, a partir de la observación realizada en el aula. La relación personal que se entabló con el entrevistado fue heterogénea en un ambiente cálido que aunto la posibilidad de obtener información fidedigna. Se escribió en un lenguaje sencillo, con vocabulario de habla cotidiana para cerciorarse de que cada pregunta se refiere a una determinada información.

Análisis documental

Las carpetas o archivadores sirvieron de alguna manera para contrastar su situación real de evaluación y de su manejo. Por otro lado los registros pedagógicos que los docentes poseen valieron de mucha ayuda, donde al principio los docentes se mostraron reacios, pero poco a poco, y con el dialogo se flexibilizaron los mismos. Es así que nos brindaron elementos para evaluar y analizar los aspectos relativos a la cátedra y a la innovación que ellos realizan.

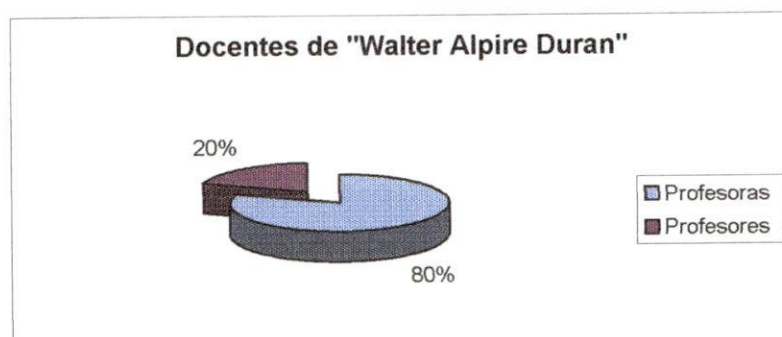
Capítulo IV

Analisis e Interpretación de Datos

Dentro el análisis e interpretación de datos se sustentan, los resultados obtenidos, mediante los gráficos. En ellos se expone las apreciaciones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se explica los diferentes instrumentos de evaluación empleados por los docentes en su práctica pedagógica.

4.1 Procesamiento análisis e interpretación de datos cuestionarios

Este instrumento se empleo para tener una perspectiva evidente sobre los instrumentos de evaluación que los docentes utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, se buscaba percibir si existía una iniciativa institucional tenía aceptación y se la podía en funcionamiento. Asimismo, se deseaba conocer las iniciativas propias del educador que contribuían al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.



Los datos han sido obtenidos mediante la aplicación de cuestionarios a 25 docentes de la unidad educativa "Walter Alpire Duran". De dichos educadores el 80% son profesoras y el 20% son profesores. Además, la aplicación de los cuestionarios fue bajo el consentimiento de cada uno de ellos. Estos fueron anónimos para evitar cualquier tipo de susceptibilidad de parte de los profesores (as).

A continuación se muestra los resultados de las preguntas que se hicieron en la encuesta.

Grafico N° 1



Los resultados de este gráfico muestran que el 76% de los docentes encuestados afirma que siempre utiliza la lista de cotejo. Mientras el 24% dice que solo a veces lo utiliza para obtener información más precisa sobre el nivel de logro de sus alumnos.

Se puede deducir que la lista de cotejos utilizados por los profesores es de posible manejo. Por que les permite registrar las diferentes actitudes de los alumnos, es decir, en términos de conducta es observable. A su vez este instrumento de evaluación le permite al docente tener buena comunicación con el alumno asimismo, le proporciona por ejemplos descripciones de conducta detallada ya sea para establecer comparaciones.

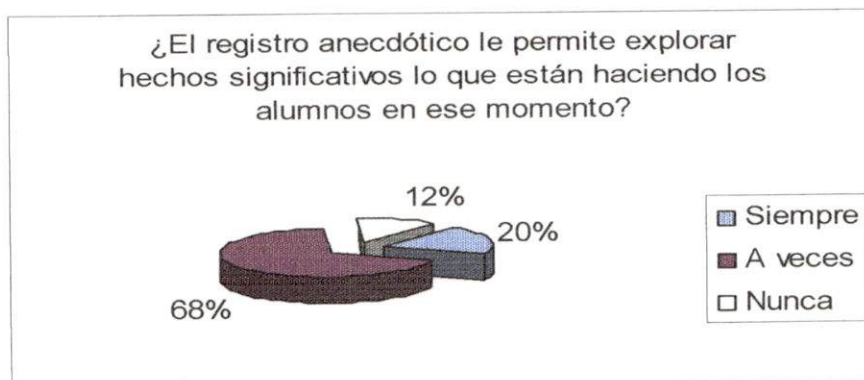
Por lo tanto, se puede afirmar en cuanto al uso no tiene ninguna observación. Más al contrario les permite registrar el logro de las competencias, tomando en cuenta los indicadores. Asimismo, les permitiría determinar saberes procedimentales.

Del mismo modo, señalan que este tipo de instrumento les posibilita recoger información rápida y organizada.

Sin embargo, a diferencia del veinte cuatro por ciento se puede decir que es poco favorable, se establece que la lista de cotejo favorablemente es utilizada por los maestros(as) de alguna u otra manera para evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, respecto a la pregunta Dos se tiene:

Gráfico N° 2



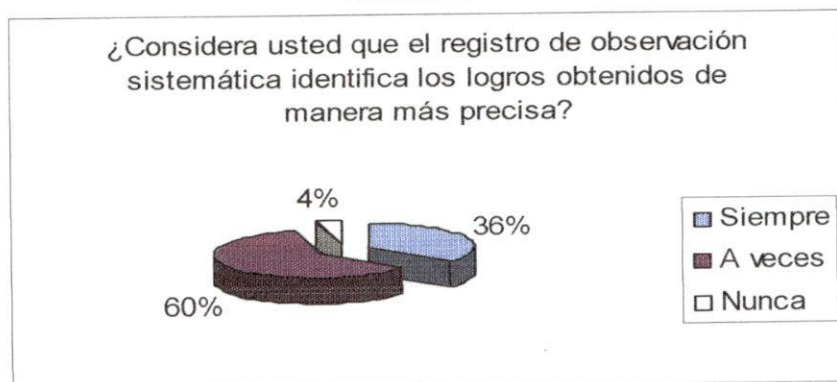
El 68% de los docentes encuestados confirma que sólo a veces emplean el registro anecdótico. Un 20% asegura que siempre lo utiliza para registrar hechos y conductas de los alumnos, mientras que el 12% de los docentes afirman que nunca lo ha empleado.

Lo llamativo del cuadro que una gran mayoría solo utiliza a veces este instrumento. Esto muestra el poco interés de los docentes. Sin embargo un 12% de maestros soslaya las actitudes y los comportamientos diferentes y espontáneos de los alumnos. Ya que la información es cualitativa al momento de integrar datos para luego emitir juicio se de valor o en si no tiene conocimiento pleno del uso de ese instrumento. Consecuentemente la ausencia en el manejo de ese instrumento podría deberse a que los docentes en su mayoría, tienden a confundirlo con el carpetas de evaluación. En consecuencia le restan funcionalidad al mismo.

Por lo tanto, que un 20% que si lo aplica por que ayuda a encontrar la clave del problema y las razones por la cual el alumno actúa de determinada forma asimismo, les orienta de manera adecuada a los docentes de los hechos significativos que realizan los alumnos.

Asimismo la pregunta Tres presenta el siguiente resultado:

Gráfico N° 3



La observación sistemática es el instrumento fundamental para evaluar las actitudes. No solo es observar, sino crear situaciones que sean educativas en sí. A través de la observación sistemática se recogen datos para su posterior interpretación y análisis.

El 60% de los docentes encuestados asegura que solo a veces utiliza el registro de observación. El 36% dice que siempre. Mientras el 4% afirma que nunca lo maneja.

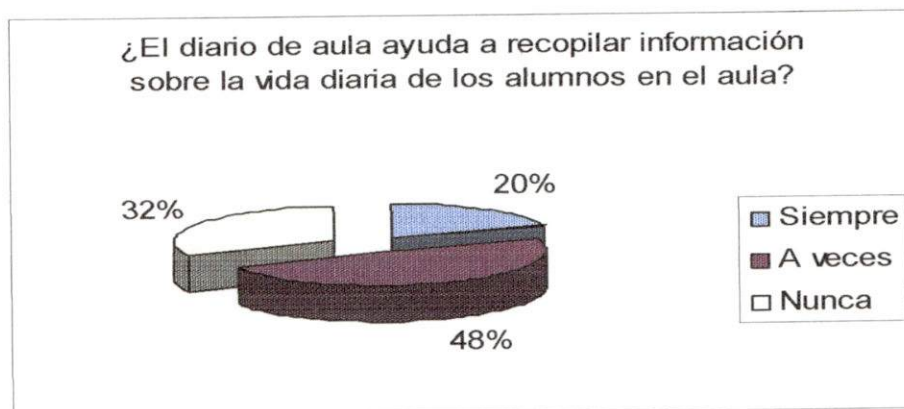
Si bien la gran mayoría los docentes utilizan parcialmente el registro de observación sistemática este no repercute en las actividades que se realizan y no es útil para emitir juicios de valor. La observación de los alumnos mientras se encuentran en el aula, en el recreo y obtener información en ella.

Puede ser un buen síntoma, que el 36% de los docentes utilizan dicho instrumento de evaluación para examinar y emitir juicios de valor. En la práctica la observación es uno de los recursos más ricos con que cuenta el docente posibilita evaluar y recoger información sobre la área afectiva, actitudes de los alumnos y también con respecto a sus habilidades o desempeños ya sea de manera grupal o personal, dentro y fuera del aula.

Por lo tanto, lo llamativo según el gráfico de que el 4% los docentes no aplican este instrumento para no evitar juicios de valor ni para describir el comportamiento de los alumnos. Esto llevaría a ciertas desventajas a los docentes de describir en forma exhaustiva las conductas que se deas observar antes de realizarla.

En cuanto a la pregunta Cuatro tenemos los siguientes resultados:

Gráfico N° 4



Si bien el diario de aula es un instrumento casi espontáneo, los docentes del nivel primario no lo toman en cuenta como un instrumento relevante que les permitiría anotar detalles significativos e individuales.

El 48% de los docentes encuestados asegura que solo a veces. Un 32% asegura que nunca lo aplica. Mientras que el 20% afirma que siempre lo utiliza.

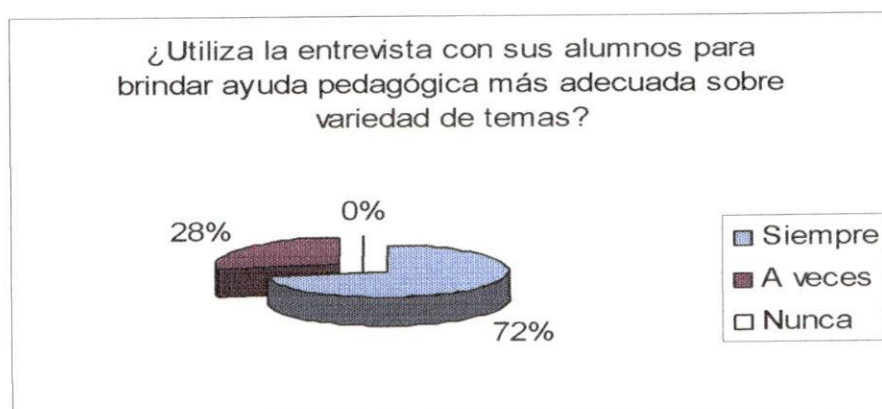
Si bien el diario de aula es parcialmente aplicado por los docentes importante. Tomando en cuenta que el 48% es concebido como una parte personal del docente el empleo de diarios de alguna manera enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje se podría decir, que los docentes lo manejan como referencia de todas las actividades.

Lo llamativo es el 32% de los docentes no aplican este instrumento de evaluación por que existe el desconocimiento sobre el progreso de sus propias competencias: habilidades, conocimientos y actitudes. Pero se entiende que el diario de aula es un documento donde se anota las cosas más importantes que le han ocurrido a uno durante el día. De esta forma al alumno se le sensibilizaría sobre su propio aprendizaje y el modo de aprender. En ese orden de cosas se establece que existen dificultades en el manejo adecuado del diario de aula.

El 20% de los docentes aplica el diario de aula de forma equitativamente sus experiencias durante determinados periodos de tiempo y actividades en las escuela don de le permite sintetizar sus pensamientos, emociones y comportamientos en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta a la pregunta Cinco del cuestionario de la encuesta lo que se tiene es lo siguiente:

Gráfico N° 5



Los docentes coinciden que la entrevista es un modo de acercarse al alumno. Asimismo consideran que permite recoger opiniones y detectar aprendizajes previos del niño. Afirman también que la realizan de manera individual y colectiva dependiendo de la actividad que se desarrolla. Es decir, que puede ser de manera espontánea e indirecta.

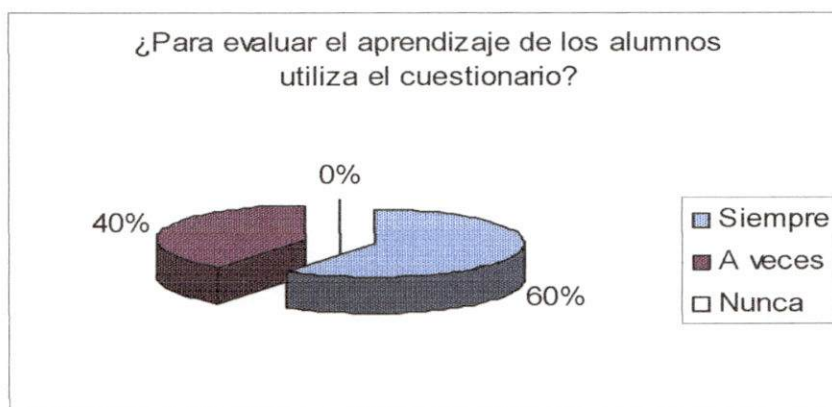
Los resultados apuntan que el 72% de los educadores encuestados asegura que siempre emplea la entrevista para recoger opiniones sobre una variedad de temas desarrollados antes de iniciar una actividad. Sin embargo, es una forma de comunicación entre ellos y de forma individual. La mayoría de los docentes ratifica esta prueba debido a la cantidad de alumnos que tienen en el aula.

Mientras el 28% asegura que solo a veces lo aplica este tipo de instrumento de evaluación. Esto hace que muy pocas veces es usado o casi nunca se habla con los niños de forma individual o caso contrario se podría firmar que no les da tiempo a

los docentes para interiorizar de los diversos problemas que tiene el niño y por la gran cantidad de alumno que aglutina el aula

Por otro lado los resultados que se obtuvieron de la interrogante seis se muestran así:

Gráfico N° 6



El 60% de los docentes encuestados asegura que siempre emplea el cuestionario. Mientras que el 40% asegura que sólo a veces lo hace.

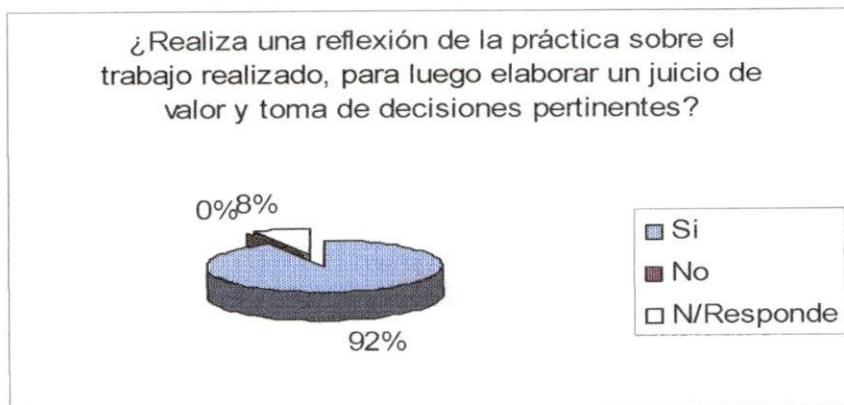
Este alto porcentaje de quienes dicen que si la usan muestra que pese a que señalan haber adaptado las nuevas concepciones educativas de la Reforma , siguen al final evaluando todo el proceso educativo desde una perspectiva tradicional. Por tanto interesa que los números cataloguen a los hombres como excelentes personas.

El cuestionario se convirtió en el único instrumento de evaluación por su fácil manejo de los maestros. No requiere demasiado tiempo para llenarlo. Inmediatamente las preguntas que se elaboren deben relacionarse con los datos necesarios que se requieren para comprobar las suposición.

En cuanto al resto de los docentes que solo a veces lo aplican se puede decir que lo utilizan para explorar los saberes declarativos mediante preguntas abiertas y sencillas.

Respecto a la pregunta siete los resultados son las siguientes:

Gráfico N° 7



El 92% de los docentes encuestados asegura que sí reflexiona sobre su práctica pedagógica. Solamente un 8% asegura que sólo a veces lo hace.

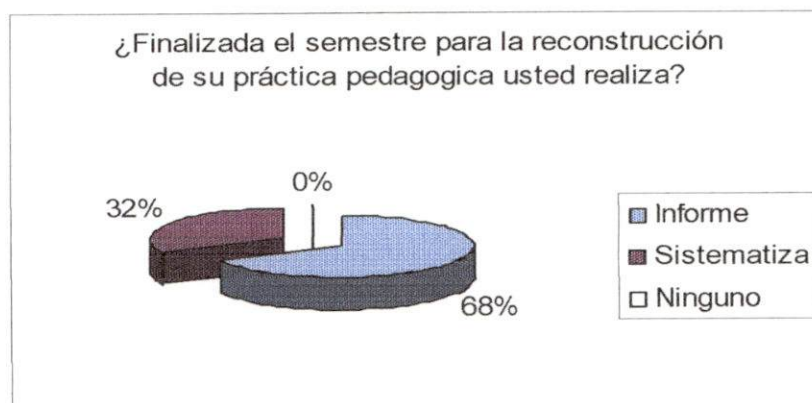
Sin embargo todo ese trabajo reflexivo no es hecho de forma conjunta por parte de los docentes. Por lo tanto, la posibilidad de obtener sugerencias que ayuden a mejorar el proceso educativo es nula. Una reflexión solitaria puede tapar las fallas que podrían estar cometiendo.

Aunque el 92% dice que si reflexiona sobre su práctica ya que esto es una de las primeras fases dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ella se recoge los datos con los que se tiene que trabajar posteriormente.

Otros ratifican que solo lo realizan a veces y no lo practican constantemente. Esto preocupa en cuanto al rendimiento de los alumnos. Esto lleva a deducir la poca importancia y cumplimiento del desempeño docente sobre todas las tareas que realizan.

Finalmente, respecto a la pregunta Ocho lo que se obtuvo es lo siguiente:

Gráfico N° 8



El 68% de los docentes encuestados afirma que realizan informe de su práctica pedagógica. Mientras que el 12% destaca que sistematizan su práctica pedagógica. Lo que recalcan era que no tenían conocimiento apropiado en cuanto a cómo sistematizar la práctica pedagógica.

El 68% de los docentes de la unidad educativa dan muestra que la gran mayoría utilizan el informe lo cual provoca una ausencia del desempeño real del docente. Asimismo, los resultados no reflejen en forma concreta en consecuencia resta funcionalidad a la misma práctica pedagógica. Como sea una vez más se puede apreciar que las prácticas tradicionales por antiguas siguen siendo las que se usan. Por lo tanto, el informe individual que los profesores realizan desde una perspectiva debería ser discutida en forma conjunta para que contribuyan al mejoramiento continuo de la labor docente.

De acuerdo al gráfico ilustrado el 32% de los docentes dan muestra de apertura en cuanto a la sistematización de la práctica pedagógica. Uno de los aspectos sobresalientes es el desconocimiento sobre como sistematizar experiencias educativas. Por lo tanto, la sistematización debe reflejar aspectos positivos y negativos en centrados en la práctica educativa hecha por los docentes lo cual permitiría evaluar la utilización de instrumentos de evaluación a fin de que los resultados reflejan su efectividad del mismo.

4.2 Análisis resultados de entrevistas y observaciones

Los problemas que se manifiestan en el proceso educativo están relacionados con el desconocimiento de la concepción evaluativa. Las deficiencias del trabajo del profesor o de su colectivo en este sentido, incluso de la institución, se debe en muchas ocasiones a la insuficiente preparación pedagógica de los profesores para ejercer su rol como tales. Los profesores de la educación primaria no se preparan previamente para ello lo cual acarrea un conjunto de problemáticas y necesidades que deben ser resueltas por las instituciones para garantizar la calidad del claustro no solo científica sino educativamente.

- En cuanto, a la aplicación de los instrumentos de evaluación la gran mayoría de los profesores manifiestan su insuficiente conocimiento o desconocimiento para cumplir adecuadamente esta tarea. Lo interesante es que antes de reconocer este aspecto, muchos docentes plantean problemáticas relacionadas con la evaluación del aprendizaje que no son los verdaderos problemas que esencialmente están condicionando una práctica evaluativa deficiente. Ello es incomprensible precisamente por lo que se planteaba anteriormente referido a la incompleta preparación como docentes. Por ejemplo, los profesores intentan explicar los problemas existentes en la evaluación del aprendizaje aludiendo que la concepción cualitativa que se utiliza para certificar el logro de las competencias es incompleta e inadecuada y que deben ser tomados en cuenta.
- Los profesores atribuyen los problemas de la evaluación a causas externas e internas al docente mismo, pero se reconoce la responsabilidad individual en este tipo de problemas. Por ejemplo, plantean que no se evalúa con objetividad y justeza, no se analiza la calidad de trabajo metodológico que realiza el colectivo de docentes en una área de conocimiento que le permita perfeccionar su sistema evaluativo precisando que evaluarlo, existe una falta de planificación del tiempo en proceso de enseñanza, el poco incentivo económico por parte gobierno central, la no colaboración de los padres de familia en la ayuda de sus hijos. Estos aspectos señalados son los problemas de evaluación que acarrear los docentes dentro de su práctica pedagógica.

-
- En cuanto a la capacitación en el manejo de instrumentos de evaluación para el mejoramiento de su práctica pedagógica los docentes entrevistados expresan que reciben capacitación anual sobre el manejo de los instrumentos de evaluación. Pero, estos son a destiempo. Lo que se requiere que los cursos de formación docente sean en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello a partir de la perspectiva de considerar la una herramienta fundamental, que les permite valorar el desempeño de los alumnos. Empero, señalan que esto es insuficiente porque siempre surgen interrogantes en el transcurso del proceso educativo del aula.
 - La gran mayoría de los docentes indican que el tipo de evaluación que manejan es la evaluación sumativa la que no siempre es suficientemente planificada. No se practica la evaluación diagnóstica la cual simplemente se reduce preguntas orales. Asimismo, en muchas ocasiones se inutiliza la evaluación formativa pero se realiza muy formalmente al final de una clase. Se evalúa fundamentalmente en los momentos formalmente destinados a ello y no como parte del proceso de enseñanza y se hace generalmente al final de cada etapa determinada predominando más la evaluación sumativa. Por lo tanto, la práctica de la evaluación cumple como un fin en si mismo y no como un modo o vía para el aprendizaje, la evaluación se toma para la promoción del alumno, con marcada intención selectiva y no educativa.
 - Los docentes manifiestan que el alumno no participa de la evaluación del aprendizaje. La autoevaluación por ejemplo no es todavía frecuente en las aulas y no se enseñan estrategias de control y autocontrol al estudiante que le permitan desarrollarla. Sin embargo, el profesor suele otorgar al alumno la mayor responsabilidad por sus resultados evaluativos y no tanto al proceso de enseñanza o al propio profesor. Por lo tanto, el alumno tiene escasas posibilidades de evaluar al profesor o al propio proceso y si lo hace no constituye una evaluación significativa.

-
- En cuanto a la metodología y seguimiento los docentes consideran que solo a veces se realiza. Sin embargo, señalan que resulta necesario en el desarrollo de una etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje para conocer las dificultades que ocurren en todo el proceso se realiza los reajustes necesarios. Asimismo, nos señalan que a un existe el predominio de la concepción cuantitativa o cualitativa de la evaluación ya que los elementos de evaluación se rigen fundamentalmente a garantizar la enseñanza-aprendizaje. Por otro lado no se explican otras formas de evaluación ni señalan otras formas de evaluación que durante el proceso educativo deben ser utilizadas.
 - La gran mayoría de los profesores indican que comunican el progreso, los logros y las dificultades registrados e interpretados en la evaluación a través de calificativos o descripciones o comentarios. Sin embargo, los docentes evalúan más el saber que “saber hacer”, más el aprendizaje instructivo cognitivo que el afectivo, personal. Incluso los instrumentos evaluativos que se utilizan permite más la reproducción memorística del conocimiento que la verdadera utilización que el alumno es capaz de dar a este conocimiento teniendo en cuenta además que las formas que utilizan para evaluar son muy tradicionales y cerrada, se prioriza la evaluación instructiva, la medición del conocimiento del alumno en detrimento de la función formativa de la evaluación. Por ejemplo, se extiende una citación al padre de familia mediante la dirección de la unidad educativa. Por lo tanto, los docentes procuran que los padres de familia puedan tomar las medidas pertinentes de apoyo a sus hijos.
 - Las causas se interponen en la aplicación de instrumentos de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje son: la insuficiente preparación pedagógica y la falta de planificación. Pero, la insuficiente preparación no debe excluirse el hecho de que muchos profesores indican que no hay motivación profesional por su rol docente que los impulse a la búsqueda de alternativas y mejoramiento de su que hacer educativo. eso origina la distorsión que socialmente se ocasiona a la evaluación, afecta aun más la realización de proceso pedagógico.

-
- No se sistematiza la práctica pedagógica, tal como lo plantean los propios profesores sino que existe una confusión con el informe ello se constata en la práctica docente que desempeñan. Sin embargo, apelan a la lista de cotejo, la exposición de trabajos realizados “expoferia”, archivador personal de los alumnos y sus cuadernos de trabajo.
 - En cuanto a la reflexión de su práctica pedagógica los docentes no asumen en una diversidad los problemas centrales de aprendizaje pero, de forma muy parcial los docentes señalan que si reflexionan sobre su práctica diaria bajo una mirada analítica sobre las estrategias y técnicas utilizadas. La evaluación que aplican los docentes se efectúa a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Por ese camino conocen las deficiencias en el desarrollo de sus funciones. Así toman medidas correctivas necesarias que contribuyan al mejoramiento continuo de su labor docente.
 - La gran mayoría de los docentes nos indican que solo a veces socializan su práctica pedagógica, da lugar al grado de discernimiento teórico y práctico que poseen los maestros. Esto hace dificultoso el uso de los instrumentos de evaluación e innovaciones implementadas como resultado de la nueva Reforma Educativa.
 - De acuerdo con los maestros/as la toma de decisiones lleva a mejorar la práctica pedagógica. Se pudo evidenciar que éste es uno de los elementos que los docentes hacen con mayor frecuencia debido a que el mismo está contenido dentro del registro anecdótico que utiliza el maestro.
 - En lo que respecta a la relación de la información recogida con los indicadores de logros de aprendizaje se ve que la ausencia de las normas correccionales, como elemento del instrumento de evaluación, limita la evaluación de desempeño del maestro respecto a las normas establecidas para él.
 - Otros instrumentos de evaluación como: Solución de problemas, ejercicios de matemática, experimentos, proyectos, trabajos de expresión artística,

exposiciones y el archivador personal del alumno elementos que contienen los boletines escolares, no se utilizan como herramientas para evaluar el desempeño de los alumnos de manera sistemática sino como un requerimiento para mantener informados a los padres sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

- Por tanto, las dificultades que exponen los docentes es que no desarrollan una adecuada sistematización de la práctica pedagógica. Todo ello debido a que hace falta la comprensión de las técnicas e instrumentos apropiados para la evaluación del aprendizaje que impide averiguar las deficiencias reales en el maestro. A su vez, también ayuda a mejorar el proceso de evaluación del aprendizaje escolar.

En cuanto a las observaciones realizadas se pudo constatar lo siguiente:

Los docentes casi siempre realizan una evaluación diagnóstica antes de empezar una nueva etapa de enseñanza-aprendizaje para conocer saberes previos.

Los docentes, a veces, realizan a lo largo del desarrollo de una etapa de enseñanza-aprendizaje los reajustes necesarios a la programación de estrategias empleadas.

Los docentes nunca lo realizan al finalizar una etapa de enseñanza-aprendizaje confirma los resultados y las tendencias que se registraron en la evaluación de seguimiento.

A veces, contempla otros momentos de evaluación inicial: a comienzos de un tema, de Unidad Didáctica, de nuevos bloques de contenido

A veces, aplica criterios de evaluación en cada uno de los temas de acuerdo con el Proyecto Curricular y, en su caso, las programaciones de áreas.

A veces, tiene en cuenta el procedimiento general, que concreto de su programación de aula, para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con la programación del área de conocimiento.

Los maestros casi nunca, utiliza suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).

Prácticamente no recurren al uso sistemático de procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (lista de cotejos, registro anecdótico, registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de aula,..)

Siempre corrige y explica -habitual y sistemáticamente- los trabajos y actividades de los alumnos y da pautas para la mejora de sus aprendizajes.

Pocas veces utilizan estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación que favorezcan la participación de los alumnos en su propio proceso de evaluación.

A veces utilizan diferentes técnicas de evaluación en función a la diversidad de alumnos/as de las diferentes áreas, de los temas y de los contenidos.

Capítulo V

Conclusiones

y

Recomendaciones

5.1 Conclusiones

Una vez analizados los resultados de la investigación, hecha en la unidad educativa Walter Alpire Durán se ha llegado que la evaluación que aporta el grupo de profesores de la muestra estudiada dando respuesta al primer objetivo de la investigación. Para ello resumimos a continuación la importancia de los procesos de evaluación de aprendizajes escolar de la reforma educativa aun no es considera en su real valía. Por ello, la evaluación todavía posee muchas características de la tradicional. Luego la difusión de las nuevas estrategias es mínima y no había posibilidad de que se amplié de forma progresiva.

Asimismo, se pudo confirmar la hipótesis planteada en el trabajo que decía; el desconocimiento de instrumentos de evaluación del aprendizaje propuestos por la Reforma Educativa, origina en los docentes una inadecuada sistematización de la práctica pedagógica. Los datos recolectados permiten asegurar que existe desconocimiento por parte de los docentes con respecto al uso de los instrumentos de evaluación propuestos por la Reforma Educativa

- ☞ Los diferentes instrumentos de evaluación propuestos Reforma Educativa no son aplicados de manera generalizada, esto se atribuye a la falta de formación constante de los profesores, situación que complica por la gran cantidad de alumnos que hay en cada curso, lo que imposibilita un trabajo adecuado con los alumnos de forma individual.
- ☞ Los instrumentos de evaluación que con mayor frecuencia utilizan los docentes son; la lista de cotejo, la entrevista, y el cuestionario. Por lo tanto, el restante de los instrumentos de evaluación no lo aplican por el desconocimiento teórico y práctico sobre la evaluación del aprendizaje propuesto por la Reforma Educativa mediante el reglamento de evaluación escolar.

-
- ☞ El tipo de evaluación que más utilizan los docentes son: Inicial, Diagnostica y Sumativa haciendo énfasis a un en lo sumativo Por otra parte la intromisión de la junta escolar es más que todo crítico que de apoyo.
 - ☞ El grado de conocimiento que poseen los profesores sobre la evaluación del aprendizaje es insuficiente. Ello se debe a la poca o ninguna información complementaria que se da a los profesores sobre la evaluación cualitativa. Por lo tanto, el trabajo de difusión mediante documentos se redujo a generalidades y se omitió muchos aspectos trascendentales.
 - ☞ La evaluación del aprendizaje no tiene carácter participativo. En tanto es el profesor la principal fuente de emisión de criterios evaluativos sobre el aprendizaje del alumno, desestimándose frecuentemente la participación de los padres de familia y otros actores educativos en el proceso de evaluación
 - ☞ La inter-evaluación entre los participantes en el proceso docente no se establece. La autoevaluación y coevaluación no es practicada.
 - ☞ Los docentes no logran sistematizar su práctica pedagógica por el limitado grado de conocimiento sobre el manejo de instrumentos de evaluación, estrategias y metodologías de evaluación apropiadas para abordar temas de reflexión y la falta de un análisis ordenado sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y sus resultados.
 - ☞ El proceso de reflexión docente sobre su práctica pedagógica es individual y se encuentra limitado en sus alcances por falta de comunicación entre ellos y por la falta de tiempo.

5.2 Recomendaciones

De acuerdo a las informaciones obtenidas de la investigación se recomienda lo siguiente:

- ☞ El Ministerio de Educación, Servicio Departamental de Educación, Direcciones Distritales y El director de cada Unidad Educativa, deben realizar programas de formación, dirigidos a los docentes del nivel primario relacionados con el manejo de instrumentos de evaluación.
- ☞ La Dirección Distrital de El Alto deben concienciar a los docentes de las unidades educativas a través de conferencias o simposios sobre la importancia del manejo de instrumentos de evaluación en cada unidad educativa. (Lo que se requiere es que los cursos de formación docente se efectúen paralelamente al proceso de enseñanza-aprendizaje)
- ☞ Se recomienda el seguimiento y monitoreo en cuanto a la evaluación de aprendizajes mediante los técnicos del Ministerio de Educación y Direcciones Distritales y a su vez revisar los instrumento de evaluación con la participación de los docentes, así con el fin de ofrecer sugerencias oportunas que le ayuden a mejorar la calidad del mismo.
- ☞ Se recomienda que los docentes promuevan investigaciones pedagógicas que apunten al análisis de los problemas emergentes de las prácticas escolares. A partir de acuerdos interinstitucionales que puedan orientar expertos en cada área de conocimiento con el fin mejorar el instrumento de evaluación que utilizan los docentes. Donde el desafío, es lograr que el docente investigué y reflexione sobre su acción pedagógica cotidiana y que lo asuma como un espacio de reflexión, para aprender a enseñar.
- ☞ Se recomienda profundizar el trabajo en equipo docente de manera que puedan lograr que el proceso de aprendizaje se de en forma eficiente. En este aspecto será importante el trabajo de concientización sobre la importancia de esto. Dicha labor podría estar a cargo del director de la Unidad educativa.

-
- ☞ Promover la investigación-acción como estrategia metodológica para analizar temas o problemas educativos de interés, que podrían ser diversos niveles de amplitud y dificultad: vinculados con prácticas docentes áulicas, con problemas o proyectos institucionales de carácter regional o nacional centrada en la mejora del sistema de evaluación

 - ☞ Se recomienda promover la sistematización de la práctica pedagógica a partir de investigaciones o documentos emitidos por instituciones que están involucrados en el campo educativo o del Ministerio de Educación o Direcciones Distritales. Y partir de ello producir conocimiento en torno a los problemas planteados.

 - ☞ Asimismo, introducir herramientas de investigación que permitan sistematizar y difundir experiencias innovadoras que aplican los docentes en las escuelas.

Bibliografía

- ➔ ALVARES MENDEZ, Juan Manuel. **La Evaluación a Examen**. Editores Niño y Ávila, Argentina, 2003.
- ➔ AMARO DE CHACÍN, Rosa. **La práctica pedagógica como campo de construcción de conocimientos** www.releve.com.ve/pdf/extramuros/vol1-n16/pag207.pdf
- ➔ ANZE OBARIO, Rosario, MARCA BARRIENTOS, Miguel, Y OTROS. **Transformando la práctica de maestros y maestras desde la reconstrucción**. Ediciones CEBIAE, La Paz, Bolivia, 2000.
- ➔ APEL, Jorge. **Evaluar e Informar en el proceso de enseñanza aprendizaje**. Editorial Aique, Argentina, 2001.
- ➔ AVOLIO DE COLS, Susana. **Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje**. Ediciones Marymar, Argentina, 1987.
- ➔ ASOCIACIÓN ALEMANA PARA ADULTOS. **Teoría y Práctica de la sistematización en la educación popular**. Ediciones MEPB, Potosí-Bolivia, 1997.
- ➔ BOLIVIA. Ley 1565 de Reforma educativa, 7 de julio de 1994.
... Decreto Supremo 23950. Reglamento sobre **Organización Curricular**, 1 de febrero de 1995.
- ➔ BOLIVIA. Ministerio de Educación y Bellas artes. **Código de la Educación Boliviana**. Departamento de publicaciones y difusiones cultural, 1956.
- ➔ BALLESTER, M.; BATALLOSO, J.M.; CALATAYUD, M.A. Y OTROS. **Evaluación como ayuda al aprendizaje**, Editorial Graó de IRIF, España, 2000.
- ➔ BARRAGAN, Rossana. **Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación**. Tercera Edición, Ediciones Fundación PIEB, La Paz – Bolivia, 2003.
- ➔ BLOOM, S. Benjamin; HASTINGS, Thomas y MADDAUS, George. **Evaluación del aprendizaje**. Ediciones Troquel S.A., Buenos Aires- Argentina, 1975.

-
- ➔ BARRAL ZEGARRA, Rolando. **Reforma Educativa más allá de las recetas pedagógicas**. Segunda Edición, Ediciones Comunidad Científica en Educación “Ayni Ruway”, La Paz-Bolivia, 2002.
 - ➔ BRIONES, Guillermo. **La investigación social y educativa**. Tercera edición, Ediciones Convenio Andrés Bello, Colombia, 1999.
 - ➔ CANDA MORENO, Fernando. **Diccionario de pedagogía y psicología**. Editorial cultural s.a., España, 2000.
 - ➔ CAJIAS DE LA VEGA, Beatriz. **Formulación y aplicación de políticas educativas en Bolivia 1994-1999**. Ediciones CEBIAE, La Paz – Bolivia, 2000.
 - ➔ CARREÑO H. Fernando. **Enfoques y principios teóricos de la evaluación**. Editorial Trillas, México, 1977.
 - ➔ CERDA GUTIERREZ, Hugo. **La nueva evaluación educativa desempeño, logros competencias y estándares**. Editorial Magisterio, Colombia, 2003.
 - ➔ COLL, Cesar. **Psicología y Currículo**. Editorial Paidós, España, 1991.
 - ➔ FERNANDEZ V., Julio. **Sistematización, retrospectiva y prospectiva en el trabajo educativo**. Ediciones CEMPROTAC, La Paz - Bolivia s/a.
 - ➔ GUTIERREZ LOZA, Feliciano. **Como evaluar el aprendizaje**. Grafica Gonzáles, La Paz – Bolivia, 2003.
 - ➔ HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNANDO COLLAGO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodología de la investigación**. Tercera Edición, Editorial Mc Graw Hill, México, 2003.
 - ➔ HOUSE, Ernest R. **Evaluación, Ética y Poder**. Segunda Edición, Ediciones Morata, Madrid, 1997.

-
- ➔ IBAÑES BRANBILLA, Berenice. **Manual para la elaboración de tesis**. Segunda edición, Editorial Trillas, 1995.
 - ➔ JORBA, Jaume y CASELLAS, Ester. **La regulación y la autorregulación de los aprendizajes**. Editorial síntesis, España, 1999.
 - ➔ LAFOURCADE D., Pedro. **Evaluación de los aprendizajes**. Editorial kapelusz, Argentina, 1963.
 - ➔ MARIE BARBIER, Jean. **Prácticas de formación evaluación y análisis**. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1999.
 - ➔ MEJIA IBAÑEZ, RAUL. **Metodología de la investigación**. Segunda edición, artes graficas sagitario, La Paz –Bolivia, 2002.
 - ➔ MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES. **La sistematización una herramienta para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas**. Editorial Greco, La Paz – Bolivia, 2000.
 - ➔ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. **Seguimiento y Evaluación en la Unidad Educativa**. Segunda Edición, Edición Unidad de Edición y publicaciones, Bolivia, 2001.
 - ➔ MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO. **Reglamento de evaluación escolar**. La Paz – Bolivia, 1996.
 - ➔ MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO. **Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes en el programa de transformación**. La Paz- Bolivia, 1996.
 - ➔ MARZANO, Robert. **Dimensiones de aprendizaje**. Ediciones ITESO, México, 1998.
 - ➔ MÜNCH, Lourdes y ANGELES, Ernesto. **Métodos y técnicas de investigación**. Editorial Trillas, México, 2003.

-
- ➔ PEREZ ABRIL, Mauricio y BUSTAMANTE ZOMUDIO, Guillermo. **Evaluación escolar; Resultados o Procesos?**. Editorial Magisterio, Colombia, 2001.
 - ➔ PEREZ S., Beatriz, OVIEDO, Maria. **Estado de Situación de la educación en Bolivia**. Ediciones CEBIAE, La Paz – Bolivia, 2002.
 - ➔ PIEROLA, Virginia. **Manual para la sistematización de experiencia socio-educativas**, ediciones CEBIAE, La Paz – Bolivia, 2001.
 - ➔ PRUZZO DE DIPEGO, Vilma. **Evaluación Curricular: Evaluación para el aprendizaje**. Editorial Espacio, Argentina, 1999.
 - ➔ PUIGDELLIVOL, Ignasi. **Programación de aula y adecuación curricular**. Sexta edición, Editorial Graó, España, 2002.
 - ➔ RIVERA AGUILAR, Arturo. **EVALUACIÓN DE PROCESOS DE APRENDIZAJE: Teoría, Técnicas e Instrumentos**. Universidad de Panamá, Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la educación. Panamá, 2000.
 - ➔ REATEGUI, Norma, ARAKAKI, Milagros y FLORES, Carola. **El reto de la evaluación**. Ediciones PLANCAD – GTZ – KFW, Lima Perú, 2001.
 - ➔ ROJAS SORIANO, Raúl. **Guía para realizar investigaciones sociales**. Editores Plaza Valdez, México, 1999.
 - ➔ RODRÍGUEZ GOMEZ, Gregorio; GIL FLORES, Javier y GARCIA JIMÉNEZ, Eduardo. **Metodología de la investigación cualitativa**. Ediciones aljibe, 1996.
 - ➔ SANJURJO, Liliana. **La formación práctica de los docentes**. Ediciones Homo Sapiens, Argentina, 2002.
 - ➔ YAPU, Mario. **Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa**. Ediciones PIEB, La Paz – Bolivia, 2003.

Webgrafía

1. <http://www.campus-oei.org/valores/boletin10a02,htm>.
2. http://www.alforja.or.cr/sistem/sistemat_verger.pdf
3. <http://www.releve.com.ve/pdf/extramuros/vol1-n16/207.pdf>
4. http://www.alforja.or.cr/sistema/sistemat_verger.pdf
5. <http://www.geocities.com/Paris/Musee/7262/invest.htm>
6. http://www.conaced.edu.co/Pedagógico/Doc/Efectos_VariantePed.Doc

Anexos

El Alto, 21 enero de 2005

El suscrito, director Lic. Teófilo Tinta Condori de la unidad educativa "Walter Alpire Duran", en uso de sus atribuciones,

CERTIFICA:

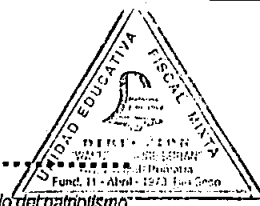
Que, el señor Wilson Gutierrez Troche con C.I. 4320245 LP, de la Universidad Mayor de San Andrés, carrera Ciencias de la Educación realizo obtención de información de Iro. a 5to grado, para la elaboración de su tesis, desde Octubre al 10 de Diciembre del 2004, habiendo demostrado plena eficiencia, responsabilidad y cumplimiento en el desempeño de sus funciones, sin haber dado lugar a observación alguna.

Es cuanto tengo a bien certificar en honor a la verdad y para fines pertinentes que convengan al interesado.



Teófilo Tinta Condori
Lic. Teófilo Tinta C.
DIRECTOR

HISTORIAL DE LA UNIDAD EDUCATIVA FISCAL MIXTA
"WALTER ALPIRE DURAN" R.M. 330



NOMBRE:

El nombre se debe al señor WALTER ALPIRE DURAN, quien sacrificó su vida como ejemplo del patriotismo y el reconocimiento, para las generaciones futuras de la patria. Estudió economía en la Universidad Mayor de "San Andrés" ciudad de La Paz, fue dirigente de su curso y de su facultad. Era además dirigente del Partido Político Falange Socialista Boliviana (FSB), en 1958 fue elegido como Senador por el departamento del Beni. Nació en Beni el año 1927 y fue asesinado a los 32 años el 19 de abril de 1959, por los enemigos de su partido.

FUNDACIÓN:

La Unidad Educativa Fiscal Mixta "Walter Alpire Durán", Nivel Primario de la zona Río Seco, correspondiente al sub distrito 4, se crea con la entrega de viviendas del Plan 1972 el **11 de abril de 1973** con el siguiente Plan del Docente: Prof. Oscar Soliz Yamayo Director, Javier Palenque, E., Armando Fernandez, Gloria A. de Salazar, Mery M. De Soliz, Cristina Andrade, Sonia Molina, Hilda Jimenez, Nery L. de Vila, Jaime Huanca, Alberto Macares, Heiy V. de Rodriguez, con una cantidad de 328 alumnos distribuidos en 7 cursos del Ciclo Pre-básico, Básico e Intermedio. Fue inaugurada en el gobierno del Cnl. Hugo Banzer Suárez, Presidente de la República, cuyo ministro de Educación Cultura y Deportes de esa época el Dr. Jaime Tapia Alipaz.

ACTIVIDADES:

Habiendo cumplido sus 25 años de vida (Bodas de Plata), nuestra Unidad Educativa, al servicio de la niñez y juventud en la formación educacional, demostró prestigio y competencia ante la comunidad y otros colegios vecinos. En 1987 se crea el Nivel Medio, bajo la dirección del Prof. Froilán Marquez, el mismo que sirve a los niños de primaria para que puedan continuar estudios secundarios, la gran mayoría estudiantes de la zona, habiendo entre ellos algunos que vienen de zonas vecinas.

El director actual Prof. Teófilo Tinta C., preocupado por el avance de la ciencia, en vísperas del año 2000, lanza el proyecto de Implementación de la Sala de Computación para el año 99, del cual a la fecha cuenta con 11 máquinas donde son beneficiados los alumnos de 4to. y 5to. el mismo que hasta fines de abril aumentará a 20 equipos, producto de actividades de festival, kermes y aportes económicos de los padres de familia.

Entre otras actividades internas que se realiza, tenemos las expo ferias en las diferentes asignaturas e inclusive computación, visitas a museos, fábricas, parques y otros.

Así mismo para los docentes, desde el Ministerio de Educación Cultura y Deportes se lanzan cursos de actualización. También se programan seminarios talleres internos sobre diferentes temáticas educativas y de relaciones humanas.

La Unidad Educativa "Walter Alpire Durán", bastante conocida en la zona por los años que cuenta y por los maestros notables que pasaron y pasan por él, se caracteriza por ser una de las mejores Unidades Fiscales, donde día a día, año tras año, se vela por la jerarquización del mismo, tanto en infraestructura, mobiliario, áreas de recreación, docentes normalistas y enseñanza sistemática dentro el marco de la Reforma Educativa.

Se caracterizó además en la parte Cívica, por organizar los desfiles Cívicos Patrióticos, bajo la Resolución 1/87 del 14 de enero de 1987 otorgada por la Dirección General de Educación Dependiente del Ministerio de Educación Cultura y Deportes, firmada por la Prof. Sra. Carlina Dávalos de Montevilla, Jefe del Departamento nacional de Educación Primaria y el Prof. Abel Mendoza Velasquez, Director General de Educación. Donde en dichos acontecimientos, participaban todos los establecimientos de la zona en sus diferentes niveles y grados.

Actualmente, la Unidad Educativa, "Walter Alpire Durán", se encuentra en plena transformación hasta el 5º grado, cuenta con 1.218 alumnos en el nivel Inicial y Primario, distribuidos en 30 aulas, con cuatro a cinco paralelos en los diferentes grados; un total de 43 personas entre docentes, administrativos y de servicio.

Por lo que podemos asegurar que el Establecimiento fue creciendo en cuanto a alumnado, docentes e infraestructura.

Prof. Teófilo Tinta C.
DIRECCION



Guía de entrevista

| | | | |
|-------------------|-------|--------|-------|
| Unidad educativa: | ..... | Nivel: | ..... |
| Sexo: | ..... | Aula : | ..... |
| Años de servicio: | ..... | Fecha: | ..... |

1. ¿Tiene conocimiento apropiado en cuanto a criterios específicas sobre aplicación de las técnicas e instrumentos evaluación del alumno de educación primaria?

R.-

2. ¿Podría hablarme de qué manera la evaluación constituye un elemento integrante de la práctica docente?

R.-

3. ¿Usted cada cuanto recibe capacitación en el manejo de instrumentos de evaluación para el mejoramiento de su práctica pedagógica?

R.-

4. ¿Toda práctica evaluativa que realiza pone en juego una reflexión sobre el trabajo realizado, la elaboración de un juicio y toma de decisiones pertinentes?

R.-

5. ¿Considera usted que el juicio de valor permite interpretar y valorar situaciones reales de aprendizaje teniendo en cuenta los niveles de competencia de alumno?

R.-

6. ¿El seguimiento que realiza en el desarrollo de una etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje (proyecto, unidad, modulo), para conocer las dificultades que ocurren en todo este proceso realiza los reajustes necesarios para mejorar la metodología de enseñanza, las estrategias empleadas, los materiales?

R.-

7. ¿Podría hablarme sobre si relaciona la información recogida con los indicadores de logros de aprendizaje que el Ministerio de Educación propone al docente para procesar la información sobre el avance de sus alumnos?

R.-

8. ¿Podría hablarme si interpreta la información recogida relacionándola con las competencias previstas, poniendo las en evidencia las deficiencias, errores u omisiones y pronunciar un juicio de valor informando sobre el grado de avance en que se encuentra el aprendizaje?

R.-

9. ¿Proporciona ayuda pedagógica pertinente y oportuna para el mejoramiento progresivo y constante de cada alumno?

R.-



10. ¿La información obtenida comunica el progreso, los logros y las dificultades registrados e interpretados en la evaluación a través de calificativos o descripciones o comentarios?

R.-

11. ¿Usted tiene conocimiento apropiado en cuanto a la sistematización de la práctica pedagógica acerca sobre las acciones realizadas?

R.-

12. ¿Para la reconstrucción de su práctica pedagógica qué instrumentos de evaluación utiliza para sistematizar o informe?

R.-

13. ¿Usted reflexiona y analiza constantemente sobre su práctica pedagógica en su labor docente?

R.-

14. ¿Luego de sistematizar se socializan los resultados para enriquecer el saber pedagógico para el mejoramiento de la práctica de los maestros?

R.-

15. ¿Cuál es el método de evaluación que aplica usted a lo largo de todo el proceso de aprendizaje?

R.-

16. ¿Considera usted que la toma de decisiones lleva a mejorar la práctica pedagógica?

R.-

17. ¿Recoge sistemáticamente información con otros instrumentos de evaluación como ser: Solución de problemas, ejercicios de matemática, experimentos, proyectos, trabajos de expresión artística, exposiciones y el archivador personal del alumno?

R.-

18. ¿Usted utiliza los diferentes medios (boletín de centralizador, reuniones colectiva, entrevistas individuales, asambleas de clase...) para informar de los resultados de la evaluación?

19. ¿Qué factores se interponen en la aplicación de instrumentos de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

R.-



Guía de observación

| | | | |
|-------------------|--------------|--------|-------|
| Unidad educativa: | ..... | Nivel: | ..... |
| Sexo: | ..... | Aula : | ..... |
| horas: | a..... | Fecha: | ..... |

| Indicadores | Siempre | Casi siempre | A veces | Casi nunca | Nunca |
|---|---------|--------------|---------|------------|-------|
| ¿Realiza una evaluación diagnóstica antes de empezar una nueva etapa de enseñanza-aprendizaje (proyecto, unidad y módulo) para conocer las expectativas, intereses, preferencias y saberes previos de los alumnos? | | | | | |
| ¿Realiza a lo largo del desarrollo de una etapa de enseñanza y aprendizaje los reajustes necesarios a la programación, las estrategias empleadas? | | | | | |
| ¿Al finalizar una etapa de enseñanza-aprendizaje confirma los resultados y las tendencias que se registraron en la evaluación de seguimiento? | | | | | |
| ¿Contempla otros momentos de evaluación inicial: a comienzos de un tema, de Unidad Didáctica, de nuevos bloques de contenido? | | | | | |
| ¿Aplica criterios de evaluación en cada uno de los temas de acuerdo con el Proyecto Curricular y, en su caso, las programaciones de áreas? | | | | | |
| ¿Tiene en cuenta el procedimiento general, que concreto de su programación de aula, para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con la programación del área de conocimiento? | | | | | |
| Utiliza suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales). | | | | | |
| ¿Utiliza sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (lista de cotejos, registro anecdótico, registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de aula,...)? | | | | | |
| ¿Corrige y explica -habitual y sistemáticamente- los trabajos y actividades de los alumnos y, da pautas para la mejora de sus aprendizajes? | | | | | |
| ¿Uso estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación? | | | | | |
| ¿Utiliza diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos/as, de las diferentes áreas, de los temas, de los contenidos? | | | | | |

Firma:

Observador:

Sista de Latijos

Unidade Educativa Unidade Alameda

Módulo: Matemática 1.º e 2.º Nível: Ensino Ciclo: primário

| Nº | Nome | Competências | | | | | |
|----|--------------------------|--------------|----|---|----|----|---|
| | | 2 | | 4 | | 5 | |
| | | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 4 |
| 1 | Algo de mais para mais | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 2 | Algo de menos para menos | 5 | NA | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | Algo de mais para menos | 5 | NA | 5 | NA | NA | 5 |
| 4 | Algo de menos para mais | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | Algo de mais para mais | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 6 | Algo de menos para menos | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 7 | Algo de mais para menos | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 8 | Algo de menos para mais | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 9 | Algo de mais para mais | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 10 | Algo de menos para menos | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 11 | Algo de mais para menos | 5 | NA | 5 | NA | NA | 5 |
| 12 | Algo de menos para mais | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 13 | Algo de mais para mais | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 14 | Algo de menos para menos | 5 | NA | 5 | NA | NA | 5 |
| 15 | Algo de mais para menos | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 16 | Algo de menos para mais | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 17 | Algo de mais para mais | 5 | 5 | 5 | NA | 5 | 5 |
| 18 | Algo de menos para menos | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 19 | Algo de mais para menos | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 20 | Algo de menos para mais | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 21 | Algo de mais para mais | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 22 | Algo de menos para menos | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 23 | Algo de mais para menos | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 24 | Algo de menos para mais | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 25 | Algo de mais para menos | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 26 | Algo de menos para mais | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 27 | Algo de mais para menos | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 28 | Algo de menos para mais | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 29 | Algo de mais para menos | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 30 | Algo de menos para mais | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 31 | Algo de mais para menos | 5 | 5 | 5 | NA | NA | 5 |
| 32 | Algo de menos para mais | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 33 | Algo de mais para menos | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 34 | Algo de menos para mais | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 35 | Algo de mais para menos | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 36 | Algo de menos para mais | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

| | | | | | | |
|----|-----------------------------------|---|---|---|---|---|
| 37 | Sanabria, Lucía Alejandra | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 38 | Sanabria, Lucía Alejandra | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 39 | Delgado, Guisela Guisela Williams | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 40 | Alvarado, Mariana Elena | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

| | V | % | M | % | Total | % |
|-------|---|-------|----|-----|-------|-----|
| | 5 | 17.85 | 18 | 100 | 23 | 92 |
| N.A | 3 | 15 | - | - | 3 | 8 |
| Total | 8 | 100 | 18 | 100 | 31 | 100 |

REGISTRO ANECDOTICO

NOMBRE DEL ALUMNO: Ruddy Cesar Cruz Escobar
FECHA:

| HECHOS ANECDOTICOS | INTERPRETACION |
|---|---|
| Salimos a pasear, durante el paseo Ruddy observa todo detenidamente. Cuando llegamos al aula se puso a dibujar todo lo que observó y realizó sus dibujos con mucho interés. | Ruddy tiene inclinación a la expresión gráfica le gusta dibujar y pintar. |

NOMBRE DEL ALUMNO: Carlos Joel Monasterios Apaza
FECHA:

| HECHOS ANECDOTICOS | INTERPRETACION |
|--|--|
| El día miércoles Carlos se portó en clases muy caparoso le pregunté por qué se portó así y él me respondió que en su casa le pegaban sus hermanos y también su papá. | Este niño reacciona de esa manera porque quiere desahogarse lo que le hacen en su casa o bien con el afán de imitar. |

NOMBRE DEL ALUMNO: Ronald Joel Cuspe Buente
FECHA:

| HECHOS ANECDOTICOS | INTERPRETACION |
|---|--|
| Para participar en la hora cívica Joel se disfrazó de lustrador de botas, aprovechando el disfraz, decidió trabajar lestrando zapatos a los profesores y a sus compañeros y a otros que se encontraban en el establecimiento. | Con esta acción que realizó este niño demuestra que tiene valor más que espíritu de trabajo. |

NOMBRE DEL ALUMNO:
FECHA:

| HECHOS ANECDOTICOS | INTERPRETACION |
|--------------------|----------------|
| | |
| | |
| | |
| | |

PLANIFICACION

18/11/11

Cuestionario # 2

1) ¿Qué animales son seres vivos?

R.- Por ejemplo, culebra, el perro, el gato, etc.

2) ¿Qué animales se clasifican según el lugar donde viven?

R.- En acuáticos, aves, reptiles y mamíferos.

3) ¿Cuáles son los animales terrestres y qué más proporcionan comidos?

R.- Se llama a la vaca, el cerdo, el pollo, el conejo, el caballo, etc. y sus productos como carne, leche, queso, huevo y otros productos.

4) ¿Cuáles son los animales acuáticos y qué más proporcionan comidos?

R.- Son los peces, el camarón, etc. y sus productos como carne, leche, el pescado, la harina, etc. y son alimentos que también pueden ser usados.

¿Dónde están las sílabas simples?

R: En el sonido y la palma, de arriba de la

¿Cómo se llaman las sílabas que se
letra tuca foppa?

R: De la sílaba inicial es el
más fuerte y la
de los demás.

¿Dónde están las sílabas simples
y en las sílabas compuestas?

R: Son las que tienen su propia letra

la sílaba, como la sílaba y la
sílaba, el perro, el gato, la casa,
el caballo y otros animales.



Muy Bien

Profa. Jessica Zamora
NIVEL PRIMARIO

FESTIVAL EDUCATIVA 2004

U.E. WALTER ALPIRE DURAN



PROYECTO

CONOCIENDO EL PASADO PARA MEJORAR EL FUTURO

TEMA

HILADOS Y TEJENDO

PARTICIPANTE

1-YESICA NOEMI FLORES Q

3-LILIAN CRUZ A.

2- JIMENA CHAMACA

4- LILIANA *Xujra*

T E X T I L E S

CULTURA CUSCO

En la época de las quechua las MUJERES APRENDIA DESDE MUY NIÑAS A HILAR Y TEJER, de los siguientes lanas como ser LLama, Alpaca y de Oveja.

Y también utilizaban FITES QUE EXTRAÍAN DE PLANTAS, como Ejemplo
Planta de **Nógal**

En esa época las mujeres **VIRGENES** se encargaban de tejer los vestimenta de los INCAS y la nobleza empleaban en sus confecciones los colores vivos y diseñaban figuras geométricas de propia mitología **QUECHUA**

H I L A D O S Y T E J I D O S

Los INCAS como todos los pueblos fueron expertos en las ARTES DE TEXTILES los cronistas dividen sus tejidos en diferentes clases: abarca el mas vurdio hecho con lana de llama y usada por las clases mas humildes para su vestimenta luego venia el CUMPI que era el tejido mas fino hecho por ~~los~~ lana de vicuña. habia CUMPI ESPECIALES sobre todo aquello confeccionado ~~por~~ los ACLLAWASIS de lana de vicuñas entre tejidos con pelo de viscachas de marcielago el tejido mas **Suntuoso** se llamaba CHUCUE RA ESTABA GRABADO CON HILOS CON CUENTOS DE PLATA Y ORO las fraldas reciben el nombre de CHUSI la prenda mas significativa es UNCU tunica o sonda por los incas. El UNCO es generalmente tenía una especie de PECHERA DE COLOR ~~ROJO~~

Grano adornados con pajaros y mariposas el resto de vestidos hera cuadrado en blanco y negro; o estaba decorados con TUCAPUS que eran cuadrados con figuras geométricas interpretados a veces como escritura, que segun algunos autores esta en los labores de familia o ayllu prendas femeninas era el acsu o vestido y la ~~LLI~~ LICLLA o mantas mas el hunpe O FAJAS.

50