



UNIVERSIDAD NACIONAL

“PEDRO RUIZ GALLO”

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRIA EN CIENCIAS



**TIPOLOGÍA DE ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE
LOS APRENDIZAJES EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
BÁSICA REGULAR DE FERREÑAFE**

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
CIENCIAS CON MENCIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA E
INVESTIGACION EDUCATIVA**

AUTOR

Lic. JOEL ALBERTO ASCENCIO GONZÁLES

ASESOR

Dr. WALTER ANTONIO CAMPOS UGAZ

LAMBAYEQUE - PERÚ

2017

**TIPOLOGÍA DE ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE
LOS APRENDIZAJES EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN BÁSICA
REGULAR DE FERREÑAFE**

PRESENTADO POR

Lic. JOEL ALBERTO ASCENCIO GONZALES
AUTOR

Dr. WALTER ANTONIO CAMPOS UGAZ
ASESOR

APROBADO POR:

Dr. RAFAEL GARCÍA CABALLERO
PRESIDENTE

Dra. LAURA ALTAMIRANO DELGADO
SECRETARIO

M.Sc. GUIDO ALARCON VILLANUEVA
VOCAL

DEDICATORIA

A mis padres,

Porque me han dado todo lo que soy como persona, los valores, principios, el carácter, el empeño, la perseverancia y el coraje para conseguir mis objetivos.

A mis hijas,

Porque les robé el tiempo de afecto para dedicarlo al estudio y porque son mi motivación para seguir adelante.

AGRADECIMIENTO

A nuestro Dios Supremo, que guía nuestro camino y nos conduce por la senda del bien.

Al Dr. Walter Antonio Campos Ugaz, por su amistad sincera, dedicación, tiempo, conocimientos vertidos y apoyo incondicional en el desarrollo del presente trabajo.

INDICE DE CONTENIDOS

Introducción.....	9
Capítulo I	
Análisis del objeto de estudio	
1.1. Ubicación.....	15
1.2. Surgimiento del problema.....	18
1.3. Características.....	25
1.4. Metodología.....	29
Capítulo II	
Marco teórico	
2.1. Fundamento teórico.....	32
2.1.1. Calidad del aprendizaje.....	32
2.1.2. La evaluación en relación al aseguramiento de la calidad.....	37
2.1.3. Los estándares de adecuación en relación con la calidad.....	43
2.1.4. La calidad del proceso de aprendizaje y los estándares de utilidad.....	45
2.1.5. La calidad de los procesos de aprendizaje en función de los estándares de viabilidad.....	46
2.1.6. El proceso de autoevaluación.....	47
2.1.7. El aprendizaje, una tarea de acción inmediata.....	49
2.1.8. El desarrollo del talento humano mediante el aprendizaje.....	51
2.1.9. Gestión del proceso de aprendizaje desde el aula.....	55
2.1.10 El desarrollo del conocimiento mediante el aprendizaje.....	62
Capítulo III	
Resultados de la Investigación	
3.1. Resultados empíricos.....	66
3.2. Propuesta teórica.....	74
I. Información General.....	74
II. Fundamentación.....	74
III. Objetivos.....	78
IV. El modelo teórico de la tipología de estándares de evaluación de la calidad de aprendizaje.....	79
4.1. Sustento del modelo teórico.....	79
4.2. Modelo gráfico de la tipología de estándares de evaluación de la calidad de aprendizaje.....	83
V. Organización de la tipología de estándares de la calidad de aprendizaje.....	86
5.1. Propuesta de estándares de adecuación.....	86
a) Rol del evaluador en relación al evaluado.....	90
b) La calidad de los procesos con fines de cumplimiento.....	90

5.2. Propuesta de estándares de utilidad	91
5.3. Propuesta de estándares de viabilidad.....	93
VI. Funcionalidad de los instrumentos en la tipología de estándares de evaluación de la calidad de aprendizaje	97
6.1. El cuestionario	97
Conclusiones.....	103
Recomendaciones.....	104
Bibliografía	105

RESUMEN

El presente trabajo de investigación pretende caracterizar el rol de los actores en la Educación Básica Regular desde la valoración de las dimensiones del aprendizaje en relación con el proceso de evaluación mediante los estándares de evaluación de *adecuación, utilidad y viabilidad*, esta investigación pretende definir los estándares de adecuación, de utilidad y viabilidad para mejorar los procesos de aprendizaje con la finalidad de plantear una propuesta para mejorar la calidad del servicio en las instituciones educativas de Educación Básica Regular

La metodología empleada se basa en la sistematización de información pertinente para organizar el marco teórico en cuanto a la tipología de estándares con la finalidad de configurar una propuesta que haga posible la aplicación de los estándares. Se basa también en los testimonios de profesionales en cuanto al tema mediante el trabajo de campo, estos procesos se constituyen en un importante proceso de indagación, en algunos casos ha sido definitivo el testimonio de directivos y docentes para corroborar la información y su utilidad para organizar una propuesta.

Los resultados son muy complejos desde la perspectiva de la evaluación de la calidad educativa, en realidad este proceso no es tratado como corresponde, existe todavía la demostración de la inercia del sector educativo para encarar el proceso de evaluación y consecuentemente el proceso de acreditación.

Finalmente se puede precisar que es definitivo considerar un marco teórico importante para caracterizar el desempeño docente asumiendo el papel que le corresponde a cada actor, estas consideraciones harán posible que se valore el factor humano para tener en claro las dimensiones de la aprendizaje.

Palabras Clave: Estándares, calidad educativa

ABSTRACT

By focusing the issue of standards for evaluating the quality as always other categories and criteria, indicators, and related capabilities, these relationships have helped a lot to understand the space that each standard, the functionality of each standard leaves no stop side to the role of the person in the process. Characterize person from its nature involves seeing herself in the sense of professionalism as a plausible show management to provide quality service. In this process the idea to incorporate a proposal for evaluating the quality of education through the application of standards in the understanding that it is rational elements within a system of self-evaluation to get to meet the accreditation process arises. In this research we would like cohesion categories by proposing a typology of standards: adequacy, utility and feasibility as a creative approach to assess household management processes without damaging the models. Finally a number of formats that contain questionnaires in order to gather information that would assist the assessment by established standards is offered.

Keywords: standards, educational quality

Capítulo 1 INTRODUCCIÓN.

Hoy en día las instituciones educativas se encuentran inmersas en procesos profundos de análisis y reflexión debido a las exigencias que enfrentan por los cambios significativos en su entorno. De manera más demandante que en épocas anteriores, el conocimiento en sus distintos saberes se ha transformado en un factor decisivo para la inserción a un mundo globalizado y a un mercado internacional, en donde el intercambio de capital humano, de bienes materiales y bienes culturales, se ha convertido en una necesidad primordial de la sociedad actual. Al respecto, Madera (2000) expone que desde finales del siglo XX se están experimentando cambios cruciales que inciden sobre las sociedades y por tanto sobre los sistemas educativos. Algunos de ellos se encuentran representados fundamentalmente por: la revolución de la ciencia y la tecnología, generando la comúnmente llamada sociedad del conocimiento; el desarrollo súbito de las comunicaciones y la información el cual despliega un nuevo concepto de distancia y de tiempo; el panorama demográfico mundial; o el impacto del medio ambiente. Estos aspectos entre otros, son los temas que se encuentran en las agendas político-educativas internacionales y que de una manera u otra, conducen a una redefinición de los procesos educativos y formativos: De una perspectiva relativamente estática a una realidad continua y cambiante.

De manera que, las tendencias curriculares actuales se centran en los aprendizajes de los estudiantes tomando en cuenta que el proceso educativo y la adquisición del saber, se prolonga a lo largo de la vida. Es decir, la educación permanente es una característica del hombre en el presente y a futuro; en una sociedad que cambia de forma vertiginosa, éste deberá adaptarse constantemente a situaciones nuevas. Este escenario, coloca a la evaluación y su dinámica en un primer plano de la práctica pedagógica, no sólo como herramienta clave para la construcción de conocimientos, sino también como medio de desarrollo autónomo.

Durante las anteriores décadas, las relaciones entre la evaluación y la enseñanza y aprendizaje, habían estado preferentemente enmarcadas por la lógica del aprendizaje de dominio, consistente en asegurar un determinado rendimiento entre los estudiantes, logrado a través de una secuencia instruccional que incluye una serie claramente identificada de subdestrezas, ordenada desde lo más simple hasta lo más complejo.

Esta lógica, cuando no se integra a perspectivas holísticas, tiende a conceptualizar y a evaluar el aprendizaje como un conjunto de mecanismos ordenados de lo más simple a lo más complejo, que deben ser aprendidos de manera secuenciada, en vez de concebirlos como procesos integrados y complejos de construcción y comunicación de significado, dentro de contextos significativos. Condemarín y Medina (2000) consideran la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje. Esta perspectiva utiliza múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clases. También parten de la base que la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio estudiante y de sus pares, constituye un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación del significado.

De acuerdo a esto, la evaluación contribuye a regular el proceso de aprendizaje; es decir, permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones y, en consecuencia, ofrece al profesor y al equipo docente la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto de sus propias prácticas educativas, todo lo cual redundará, especialmente, en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes construidos por los estudiantes.

En lo que respecta a nuestro contexto se procura en nuestra región Lambayeque avanzar hacia el logro de una educación de calidad orientada a mejorar los procesos de aprendizaje en las aulas, priorizando recursos, asegurando un

currículo intercultural diversificado con acceso universal al conocimiento y las habilidades necesarias para participar en la sociedad y particularmente con un sistema de evaluación que valore los desempeños de los estudiantes, enmarcados en los mapas de progreso establecidos por el Ministerio de Educación, considerando que una persona es competente si sabe actuar y reaccionar sabiendo qué hacer y cuándo, lo cual significa enfrentar imprevistos y azares, tomar iniciativas y decisiones, negociar, hacer elecciones, correr riesgos, innovar en lo cotidiano y asumir responsabilidades. Todo ello, construyendo saberes con sentido y contextualizados, es decir, en el marco de una problemática motivadora, en relación con la realidad.

En lo concerniente a nuestra población en estudio, las instituciones educativas resaltan la pertinencia de reorientar el trabajo pedagógico en un tránsito de un currículo por contenidos hacia un currículo por competencias lo cual de por sí no es fácil, pues provenimos de una cultura escolar en la cual los contenidos disciplinares tienen mucha importancia como objetivos de la educación y como propósito didáctico del docente. Cambiar esta situación conlleva a reformar el modo de pensar la práctica educativa y asumir que el paradigma de la "educación centrada en las competencias" promueve una lógica contraria: Ahora es esencial que los estudiantes (y no nosotros los docentes) puedan enfrentarse a una tarea relevante (situada) que generará aprendizaje por la "puesta en marcha" de todas las capacidades necesarias para su resolución.

La gestión del currículo (Rutas del Aprendizaje), desde el enfoque por competencias no es seleccionar las competencias como si fueran objetivos; tampoco es elegir contenidos sin saber cómo se relacionarán con las competencias. De lo que se trata es de diseñar, ejecutar y evaluar las actividades en torno a la resolución de problemas del contexto, que permitan a los estudiantes adquirir, desarrollar y movilizar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en forma de actuaciones integrales con la intencionalidad de formar las competencias. Para alcanzar el desarrollo y dominio de las competencias

demandadas al estudiante se requiere ejercitar la capacidad de reflexionar sobre sus propio desempeño y actuaciones, para lo cual el necesario facilitarle el ejercicio de la metacognición a través de preguntas movilizadoras que provoquen autoevaluarse y autorregularse, de manera que cada vez sea más consciente e idóneo en sus actuaciones, en el marco del mejoramiento continuo de su desempeño.

En el ámbito de estudio, se planteó como problema de investigación: ¿La formulación de una tipología de estándares de evaluación de la calidad de los aprendizajes permitirá la mejora del proceso aprendizaje-enseñanza en las instituciones educativas de Educación Básica Regular en el distrito de Ferreñafe?

El objeto de la investigación, se centró en la tipología de estándares de evaluación de la calidad de los aprendizajes.

El campo de acción lo constituye la tipología de estándares de evaluación de la calidad de los aprendizajes concretamente en el proceso aprendizaje-enseñanza en las instituciones educativas de Educación Básica Regular en el distrito de Ferreñafe.

El objetivo de la investigación estuvo orientado a Proponer un conjunto de estándares de evaluación de la calidad de los aprendizajes basado en el enfoque de competencias para mejorar el proceso aprendizaje-enseñanza en las instituciones educativas de Educación Básica Regular de Ferreñafe y para lograrlo se planteó los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar los estándares de adecuación para orientar las políticas de evaluación en las instituciones educativas de Educación Básica Regular.
- Definir los estándares de utilidad del proceso de evaluación y mejorar la calidad del servicio en las instituciones educativas de Educación Básica Regular.

- Definir los estándares de viabilidad para mejorar la calidad del servicio en las instituciones educativas de Educación Básica Regular.
- Definir las dimensiones del proceso de aprendizaje enseñanza y detallar los estándares para su mejora en las instituciones educativas de Educación Básica Regular

La hipótesis quedó definida de la siguiente manera: Si, se propone una tipología de estándares para evaluar la calidad de los aprendizajes basado en el enfoque de competencias, entonces, se mejora el proceso de aprendizaje - enseñanza en las instituciones educativas de Educación Básica Regular en el distrito de Ferreñafe.

El principal propósito de los estándares es orientar, apoyar y monitorear la acción de los actores de un sistema educativo hacia su mejora continua, adicionalmente, ofrecen insumos para la toma de decisiones de políticas públicas en pro de la mejora de la calidad de dicho sistema educativo, en este contexto el rigor de la investigación se traduce en la necesidad de mejorar la calidad del servicio mediante la implementación de estándares de evaluación de la calidad de los aprendizajes, porque posibilitan apreciar el avance progresivo de dichos aprendizajes en los estudiantes. La implementación de una propuesta de estándares permitirá configurar la calidad del servicio dentro del marco de la calidad como paradigma. Es necesario e imperativo comprender la necesidad de mejorar el proceso de aprendizaje-enseñanza, asumir la evaluación como un proceso formativo y constructivo, donde todos aprenden y obtienen información de alta calidad, en pro del mejoramiento continuo de los procesos educativos y de la educación misma que se oferta.

La tesis se desarrolló teniendo en cuenta los propuestos por la Escuela de Post Grado – UNPRG; el cual contiene la parte protocolar (carátula, hoja de firmas – dedicatoria – agradecimiento – resumen – abstract - índice), posteriormente se escribe la introducción que contiene la problemática general y básicamente el

problema, objeto, campo de acción, objetivos y la hipótesis. Posteriormente se presenta los capítulos: el primero, dedicado a analizar el objeto de estudio (ubicación, surgimiento, características y metodología); el segundo capítulo, abarca el fundamento teórico y en el tercer capítulo, se presenta los resultados de la investigación, conteniendo las tablas estadísticas y la propuesta teórica. Finalmente se organiza las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

El autor.

Capítulo 2 CAPÍTULO I

Capítulo 3 ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.

1.1. UBICACIÓN

La tesis denominada: TIPOLOGÍA DE ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE APRENDIZAJE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE FERREÑAFE; geográficamente la región Lambayeque es la capital de la provincia del mismo nombre, se encuentra situada entre los 9 264,000 UTM y 9 258,000 UTM sur y entre los 620,000 UTM y 623,000 UTM, con una altura promedio de 17,67 msnm. Lambayeque cuenta con tres provincias con marcada diferencia geográfica y actividad económica. La mayor parte de la superficie de la región se ubica en la zona costera, a excepción de los distritos andinos de Inkawasi y Kañaris que cuentan con elevadas cordilleras que superan los 2000 msnm. Es la región que registra el 8,0% de analfabetismo, con incidencia en las mujeres. La tasa de atención mediante el proceso de matrícula es del 97,1% en educación primaria y, el 77,9% a educación secundaria.

Respecto al objeto motivo de estudio; abordar un trabajo de investigación sobre el tema de la Evaluación de la Calidad Educativa suele ser una invitación a ceder a, por lo menos, una de las tres siguientes tendencias. La primera, caer en la tentación de desarrollar un discurso a la vez complejo y abstracto acerca de sus orígenes, trayectoria y connotaciones actuales. Esto puede resultar interesante y aún importante para suscitar reflexiones sobre la construcción histórica del concepto y sus relaciones dentro del campo educativo y fuera de él. Sin embargo, es posible que un enfoque de esta naturaleza, importe más para los estudiosos de la pedagogía que para los docentes que trabajan en nuestras escuelas.

El otro peligro, es el opuesto; consiste en reducir el foco de atención solamente al análisis, construcción y elaboración de propuestas concretas destinadas a mostrar y ejemplificar, en el campo de las prácticas áulicas, una serie de metodologías e instrumentos. Un escrito de estas características se realiza, generalmente, con la pretensión de haber elaborado una propuesta innovadora y carente de dificultades interpretativas, para que pueda ser utilizado por los profesores de distintas asignaturas y niveles. Ubicarnos en esta opción, significaría adoptar, aún sin quererlo, una concepción tecnicista dentro del campo pedagógico. Se reduce así el trabajo docente, al seguimiento y aplicación de técnicas prescritas por los “especialistas”. Se obvian o no se desarrollan los principios teóricos que las sustentan, a partir de los cuales los profesores podrían estar en condiciones, no solo de elegir, sino generar nuevas alternativas dentro del enfoque más amplio de educación y de Evaluación de la Calidad en particular por el que hayan optado.

Una tercera tendencia, bastante frecuente y que se juzga con serias posibilidades de banalización y superficialización, es intentar responder a las preguntas ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Cómo? evaluar, de manera directa y específica. Esta, al igual que la anterior, suele quedarse en una prolija y ordenada descripción de cierto número de cuestiones, que se presentan bajo el formato de aparentes respuestas a preguntas, también, aparentemente sustantivas. Dentro de esta tendencia, suelen encontrarse textos que aíslan la problemática evaluativa, enfocándola como un sencillo acto, para cuya “solución”, solo hace falta precisar algunas cuestiones que facilitarán, luego, actuar con precisión y efectividad.

La intención de esta investigación ha sido plantear el tema desde otro lugar. A tal fin, se ha elegido a modo de encuadre general del trabajo, la presentación de una serie de criterios y principios, llamados estándares, que poseen un cierto grado de generalidad y abstracción, analizándolos en

un breve desarrollo teórico que intenta explicitarlos y, a la vez, acotarlos al tema propuesto.

El planteamiento con el que nos manejamos es que, efectivamente, es posible transformar a la Evaluación de la Calidad en una herramienta de conocimiento, en especial para los alumnos y para los profesores, si es que se toman en consideración algunas cuestiones y se preservan y desarrollan otras. Consideraciones como que la Evaluación no es ni puede ser un apéndice del aprendizaje ni de la enseñanza; es parte del aprendizaje y de la enseñanza. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal, es continuamente formativo. (J.M. Álvarez Méndez, 1996.)

Con este principio, se pretende sacar a la Evaluación de la Calidad de los Aprendizajes del lugar en el que comúnmente se la ubica: un acto final desprendido de las acciones propias del aprendizaje y de la enseñanza. Se opone a adjudicar a la Evaluación el papel de comprobación, de constatación, de verificación de unos objetivos y unos contenidos que deben, por medio de pruebas o exámenes, ser sometidos a un acto de control que permita establecer el grado en que los alumnos los han incorporado.

Por el contrario, lo que aquí se pretende destacar es que las actividades evaluativas, -en un contexto de educación en el que se respete la constitución del sujeto del aprendizaje y de la enseñanza como sujetos capaces de decisiones fundadas- se constituyen y entrelazan en el interior mismo del proceso total.

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

1.2. SURGIMIENTO DEL PROBLEMA

Diversas investigaciones se han ocupado de este tema. Cuando se habla de los procesos de gestión es inevitable referirse a los productos que devienen de la gestión administrativa o pedagógica, en este contexto cuando se habla de aprendizaje siempre se juzga el papel del docente y se ha logrado configurar espacios en los que las disciplinas vinculadas colisionan conceptualmente, en una abierta polémica se resume que gestionar es complejo por muchas razones, una de ellas es el proceso mismo de aprendizaje.

En el plano del análisis del mismo aprendizaje, aun cuando se interprete del mismo modo, se considera que el aprendizaje es un proceso complejo que depende de muchos factores pero que se excluye relativamente al docente debido a que la misma evaluación no tenga el mejor soporte para contextualizar al aprendizaje en un proceso que merece atención. Si bien el proceso formativo del alumno depende de cómo la institución educativa se organiza quiere decir que “la educación actual demanda de directores con perfil de administrador, dicho de otro modo se requieren *“administradores de la educación”*, evidentemente, esta afirmación necesaria conlleva a otro problema, es decir, un administrador no está preparado para el problema

complejo por su misma naturaleza, la configuración del perfil del administrador solo permite ubicarlo como una persona que se privilegia de poseer un conjunto de competencias”. Bocanegra, (2014:14). Esta idea de entender la educación no es nueva, siempre se ha ligado a otros factores muy relacionados con el tipo de gestión o el tipo de administración pero cuando se habla del tipo de aprendizaje no se cuenta, la gestión institucional siempre ha sido un ejercicio que ha mirado la vida escolar hacia afuera desde el protagonismo del directivo pero no ha visto que el aprendizaje es una variable importante. En el caso peruano y dentro del tránsito de los años 80 se han desarrollado notables esfuerzos para caracterizar el rol de la escuela en distintos espacios como las escuelas, universidades, hospitales, etc. con la finalidad de caracterizar el rol de la educación desde el mismo aprendizaje y su naturaleza como objeto de evaluación. No tan lejos de esta apreciación surge la idea de negar el papel del docente como promotor del aprendizaje para darle el espacio de privilegio solo a la gestión, con ello el directivo con diez ciclos de formación pedagógica y en el mejor de los casos una maestría no le presta atención al papel que juega el mismo aprendizaje, este mismo personaje se enrumba en la aventura de ser director de su propia institución educativa, sin garantizar que la calidad del servicio educativo mediante el mismo aprendizaje es definitivo. Dentro de este marco analítico debemos comprender que la selección de docentes para ejercer su propio papel no necesariamente obedece a criterios firmes y contundentes con características de la pertinencia para lograr que el aprendizaje tenga las condiciones óptimas, en el plano de la gestión de los procesos que contextualizan la gestión educativa. Taylor (1885) es quien introduce el término administración para acabar con la incertidumbre, precisamente dentro del proceso evolutivo el mismo Taylor presenta la idea de estándar dentro de la administración”, esta primera idea nos acerca a comprender que un colegio estatal o privado la administración siempre ha juzgado su propio rol tratando de involucrar un poco distante del propio aprendizaje. en

la interpretación de Bocanegra se atisba que “con el devenir de los procesos evolutivos en los cuales se desarrolla el problema complejo surge la categoría *aprendizaje* como una alternativa que contrarresta el poder de la administración pese a ser ciencia, era pertinente buscar un profesional que gestione y con ello la *aprendizaje* fue un término cuya interpolación fue coyuntural en respuesta a las limitaciones del docente con diez ciclos de formación pedagógica que pretende cambiar el estado de su espacio sin el menor reparo de cómo lo está haciendo”, es que el aprendizaje siempre fue una variable muy ligada a otros procesos que marcaban su interdependencia con lo cual hacían que el aprendizaje tenga otras características ajenas a la misma administración, sigue Bocanegra incidiendo: “estos dos procesos siempre fueron ajenos al proceso de evaluación, el salto de la administración a la valoración del proceso de aprendizaje fue coyuntural y hasta por una cuestión de moda, generó un impacto en la comunidad que juzga a la escuela en función de los resultados”

El paso de la gestión con enfoque de la misma *administración* hacia la valoración del mismo proceso de *aprendizaje* fue un proceso casi involuntario y relacionado con todos los vicios que un profesional puede tener cuando gestiona o administra, o cuando enseña o evalúa, las dos posibilidades encuentran muchas limitaciones en el profesional responsable de la institución educativa, ¿cuáles son éstas? En realidad, la respuesta daría pie a la configuración muy ligada a la formación profesional para las áreas curriculares, dentro del plano de formación escolar estas competencias muy tratadas en diversos espacios son valoradas por otros medios que se conocen relativamente, en tal virtud se debe precisar que “un estándar o patrón es una unidad de medida adoptada y aceptada comúnmente como criterio”¹ para otorgar una opinión que juzga el papel del aprendiz y de quien promueve el aprendizaje. Al reconocer el papel del

¹ *Antecedentes históricos de la Administración UNAM. México.*

estándar de evaluación del aprendizaje estamos frente a un ejercicio que debe hacerse con la finalidad de valorar el papel no solo del directivo cuando emula al administrador sin serlo sino que el rol del docente debe ser juzgado por los mismos resultados.

El reconocimiento de los estándares de evaluación lo único que hace es caracterizar el desempeño del docente y del alumno dentro de sus mismos escenarios en los que concursan: unos por aprender y otros por enseñar y al mismo tiempo evaluar, dentro de “la administración científica, la estandarización se convierte en una preocupación constante en la obtención de la eficiencia”² de los procesos, la información presentada en esta parte del trabajo registra que la administración de los todos los procesos vinculados al dominio de la pedagogía es ineficiente no tanto por la no aplicación de los estándares, si no por el hecho de que los estilos de gestión institucional son ejercicios particulares con limitaciones propias de la inadecuada formación en la ciencia de la administración para conducir un centro educativo atento a los propios procesos de aprendizaje.

Al juzgar el papel de la institución mirando sus gestores siempre se ha pensado que un directivo debe ser una persona con *capacidad*³ para gestionar, con esta idea se pensó que las condiciones de un gerente pueda trasladar las mejores condiciones para valorar el aprendizaje, hoy en estos tiempo se piensa que el desarrollo del liderazgo pedagógico puede ser una alternativa, en ambos casos lo que se busca es a una persona con *capacidades gerenciales*, para conseguir que la institución educativa se desarrolle, el estado de la encrucijada requiere que una institución educativa que tenga entre sus filas a las personas con ideas de administración (ciencia) para dar paso a otras categorías que en el camino

² *Ibid.*

³ *Término arbitrario que no solo refiere una forma doméstica para determinar el estado de ejercicio profesional de un director, no es exactamente que sea capaz de algo.*

se han contextualizado para juzgar los modelos de aprendizaje y su evaluación mediante los estándares educativos.

Dentro de estas categorías encontramos otra que sin lugar a dudas puede ubicar a las ciencias como un legado histórico que solo sirve para el discurso más no para la caracterizar la calidad del aprendizaje. Hablar de la administración educativa, darle sentido a la ciencia del aprendizaje educativo o pensar en un profesional que haga las veces de un gerente educativo es un espacio para el ejercicio del liderazgo pedagógico como un insumo contundente que todo directivo o docente debe desarrollar.

Como es evidente, el desarrollo de los procesos para el aprendizaje educativo es una cuestión de actitud frente a los problemas que se suscitan, esta condición hace imprescindible que el proceso de evaluación de la calidad de la aprendizaje de las instituciones educativas tenga respaldo en formas, medios y modos de evaluar todo lo que se tiene que evaluar aspirando que los resultados tengan que ser los más óptimos, para construir espacios verdaderos que orienten la calidad del servicio se debe pensar en parámetros objetivos y concretos que definan el estado en el que se encuentra una institución educativa en contextos reales. En este contexto y siguiendo el aporte de Bocanegra se sostiene que “la evaluación del aprendizaje en la perspectiva de ver a un docente bien preparado para ello no distingue la diferencia entre las categorías o de aquél que no tiene una idea clara de la enseñanza dentro del aula, puede ser un riesgo considerar que los estándares puedan orientar o reorientar viejas costumbres plagadas de mitos urbanos llevados a espacios andinos”, pues como se sabe Lambayeque es un espacio geográfico muy variado que se caracteriza por tener muchos contrastes socioculturales.

Para el desarrollo de una cultura de evaluación dentro de una institución educativa se debe comprender cuál es el papel de un docente con

aspiraciones para optimizar el aprendizaje, cuál debe ser el comportamiento de un escolar que ha desarrollado las áreas curriculares y ha sido objeto de evaluación dentro de un modelo de gestión o gerencia. El papel de la evaluación desde el aporte de los estándares es importante para valorar todos los esfuerzos que las personas realizan con la finalidad de lograr lo que míticamente se denomina “calidad del servicio”.

Hasta este momento estamos divagando en cuanto a la importancia de valorar y discriminar el ejercicio profesional desde una buena enseñanza sin ser el mejor docente, desde un buen aprendizaje que solo gestiona parte del conocimiento junto a una buena práctica gerencial sin ser gerente. Estos mecanismos nos permiten determinar que los procesos en los cuales se desarrollan competencias requieren de una persona sin muchos pergaminos formales pero con capacidad para enfrentar todo lo que significa el *buen hacer*, el *buen saber* y el *buen proceder* para lograr un servicio de calidad mediante la aplicación de los estándares de evaluación del proceso de aprendizaje.

En suma, respecto a la evaluación encontramos un panorama muy diverso, muy complejo y además histórico, a lo largo de la historia de la educación se han desarrollado una serie de etapas que han marcado una historia nada favorable al proceso de evaluación, mucho menos a comprender la importancia de la calidad como una categoría insoslayable, sobre el particular junto al marco conceptual se han desarrollado y fortalecido una serie de mitos que intentan justificar el papel de la evaluación cuestionando a sus protagonistas, es muy frecuente escuchar comentarios poco favorables que intentan justificar “lo innecesario”, casi siempre cuando se cuestiona todo proceso resulta importante y hasta pertinente responder la pregunta: ¿quién evalúa a los evaluadores? esta pregunta, cuya sensatez debe corresponderse tiene mucha razón, por un lado, y se puede negar con suficiencia. El cuestionamiento a los evaluadores se justifica en tanto se debe entender que en todo proceso los protagonistas son profesionales con

capacidad para vivenciar el proceso, por lo tanto, no existe la posibilidad de cuestionar para justificar los resultados, el proceso de evaluación no debe someterse a la contemplación de los mitos que rodean el entorno, el proceso de evaluación se corresponde a un marco teórico definitivo, siendo este marco un constructo amplio no deja de ser normativo, siempre establece un límite en la comprensión, existe en la literatura una infinidad de conceptos, cada quien los interpreta a su manera, como ejercicio, es importante valorar el aporte de cada concepto, sin embargo, esta riqueza conceptual genera una sensación de inseguridad para afirmar o negar. Lo que para algunos es un “proceso continuo” para otros no lo será, esta situación es legítima, este recorrido por los conceptos nos permite deslindar conceptualmente y con ello, nuestra libertad nos conduciría a recoger cualquier concepto y entenderlo como tal para mejorar. Para otros no puede ser solo un proceso, en todo caso, ¿cómo entendería la categoría “proceso”, resulta cómodo comprender que la evaluación es un proceso, en qué medida los documentos del Ministerio de Educación tienen un valor muy importante, asumiendo que realmente se trata de un proceso quiere decir que el dinamismo de los protagonistas puede ser muy trivial al momento de tomar una decisión.

La resistencia al proceso de evaluación es una demostración de las limitaciones de los docentes para encarar el proceso de evaluación, existe una conducta arbitraria en cuanto a ello, se entiende que las conductas o comportamientos de los agentes debe ser horizontal ante los procesos importantes, no es posible comprender que el colectivo docente se resista al proceso asumiendo argumentos nada pertinentes, del mismo modo que el docente tiene la potestad de evaluar a los escolares, en el entendido de que la evaluación es un proceso abierto a todo, es posible comprender que si el docente evalúa también debe dejar que lo hagan, se trata de dos formas horizontales del proceso, nadie es experto en el proceso, todos puede ser, precisamente cuando se juzga la calidad de la enseñanza depende mucho de la valoración de los escolares, aun reconociendo que

éstos no son especialistas en el tema, sin embargo, la búsqueda de la satisfacción por un ejercicio con sentido común puede ser útil, por ello es legítimo y muy propio que los docentes o los directivos sean plausibles de la evaluación, es posible darle sentido a algunas expresiones cuya sensatez marca una pauta orientadora del sentido práctico de la evaluación, “evaluar y ser evaluado” en el marco de una cultura de la evaluación es una expresión de mucha importancia para el proceso.

1.3. CARACTERISTICAS.

A continuación se presentan algunos elementos necesarios orientados a explicar el comportamiento de la evaluación:

En la región de Lambayeque solo cinco instituciones educativas están en proceso de autoevaluación, una de ellas es estatal, tres de ellas son de Chiclayo y dos son de Lambayeque.

Véase la siguiente tabla.

Tabla 1. Instituciones de Educación Básica Regular					
N°	Fecha de registro	Institución Educativa	Código Modular	Ugel	
1	05/04/13	Santo Toribio De Mogrovejo	452870	Chiclayo	
2	29/05/13	Santa Ángela	524421	Chiclayo	
3	03/09/13	Manuel Pardo	453118	Chiclayo	
4	18/10/13	Remigio Silva	836098	Lambayeque	
5	29/10/13	Antonia Zapata Jordán	456566	Lambayeque	
Fuente: Ipeba.					

Es evidente que el comportamiento de las instituciones tenga ciertas características orientadas a mejorar permanentemente, en esta línea de comportamiento desde la evaluación se define que si bien la autoevaluación es un proceso volitivo también “es todo un proceso de innovación, formación y mejora interna” (Bolívar citado en Revilla 2007 pág. 37), en este recorrido por los aportes al respecto es entendible que todo proceso requiere del concurso de los profesionales. En esta misma línea Bocanegra (2014:41) plantea:

La autoevaluación es una condición definitiva, no por el hecho de ser un proceso de innovación tendría que ser ajena a los propósitos institucionales, el sentido de innovación es importante dentro de los sistemas de evaluación, siempre se ha entendido que la evaluación tiene un solo protagonista (el evaluador) en realidad el proceso de autoevaluación es un buen ejercicio formativo que promueve la mejora interna, nadie más que los agentes que cohabitan dentro de ella pueden hacer testimonios de lo bien o de lo mal que se trabaja, es un ejercicio intrínseco que sirve para valorar todo lo posible, ello encamina no solo los procesos en base a resultados, sino que permite la configuración de los estándares, la misma evaluación innovadora hará posible que los estándares se puedan adecuar sin mellar el espíritu, tan luego eso suceda será posible que el proceso de evaluación utilice los estándares de adecuación, de utilidad y finalmente los de viabilidad.

Sin desnaturalizar el proceso mismo de evaluación desde la mirada de la autoevaluación como comportamiento Escudero sostiene: “la autoevaluación institucional es concibe dentro de un proceso de reconstrucción de los centros escolares, como espacios institucionales para

la indagación, innovación y mejora”. Es muy cierto porque en la medida que los procesos avanzan podríamos estar frente a nuevos esquemas de trabajo desde la Pedagogía, los espacios encontrados como producto de la autoevaluación, toda institución que ha sido creada para el desarrollo de las personas debe entender que son espacios propicios para el crecimiento personal, por ello existen los mecanismos que regulan todos los procesos, en esta vertiente del conocimiento no puede dejarse de lado el significado de autoevaluación como ejercicio multidisciplinario.

En este contexto Schüssler (2002:31). Hace un recuento histórico para las escuelas en el Perú donde precisa que desde el año 1991 se ha intentado darle autonomía a quienes dirigen los destinos de los colegios, hacia 1994 se logró que cada institución educativa disponga de sus propios recursos, en 1996 los directivos tenían facultades para contratar o despedir al personal, por el mismo año se hablaba de una herramienta básica de aprendizaje, el PDI cuando IPAE se empoderó del marco teórico y las ONGs como Educa, Tarea, entre otras hacían el mejor esfuerzo para mejorar la gestión. Estos sucesos han demostrado que los procesos formativos no han permitido lograr todo lo deseado, si bien existen importantes avances no se puede decir que en el tema de “calidad del servicio” se haya avanzado significativamente, la inercia ante los ejercicios de evaluación ha hecho posible que la evaluación sea el proceso más rezagado entre todos los conocidos. Es preciso comprender que dentro de todo este proceso evolutivo las acciones de evaluación han estado presentes, por ello el autor sigue precisando:

“Posteriormente y tratando de focalizar el tema se produjo PLANCGED (1997) en un gran intento de mejorar la calidad del servicio asumiendo que los directivos podrían desarrollar mejor sus posibilidades, en este momento surgieron imperiosas ideas que tratarían de ver el aprendizaje desde el

imperio del PDI como un primer intento donde estaba la propuesta pedagógica y dentro de ella algunas ideas de evaluación”

Los procesos evolutivos señalados han generado una serie de cambios pero ninguno de ellos se ha vinculado con el tema de la calidad educativa, siempre que los procesos han sido direccionados por el Ministerio no han tenido efectos en la calidad del servicio, no se niega el esfuerzo, lo que se precisa es que los efectos no tienen nada que ver con la mejora de la calidad del servicio, de aquella época hasta el momento poco se sabe de la existencia del IPEBA que intenta promover el proceso de acreditación.

En general se evidencian problemas asociados con la tipología de estándares de evaluación de la calidad de aprendizaje en las instituciones de educación básica regular de Lambayeque y son:

- Resistencia a los procesos, la resistencia a los mecanismos de evaluación es una respuesta cuya inercia abandona la dinámica de la evaluación.
- Falta de estándares adecuados para la evaluación es una limitación en el proceso, si bien existen intentos para mejorar la calidad del servicio educativo también es cierto que el sistema tiene sus propias limitaciones en cuanto a la aplicación de los mecanismos o estrategias para evaluar la calidad de la aprendizaje.
- Falta de instrumentos pertinentes constituye una característica del problema de evaluación, existen ejercicios empíricos que ayudan a mejorar los procesos, pero no es suficiente, la consistencia de los instrumentos debe garantizar que la evaluación solo tenga sentido cuando los resultados reflejen lo necesario.

- No se puede evaluar asumiendo solo el sentido común, no se puede evaluar solo al amparo de grandes iniciativas para mejorar la aprendizaje, se trata de evaluar bajo el predominio de un sistema de evaluación capaz de garantizar los resultados con la finalidad de tomar las mejores decisiones, es una evidencia que las instituciones no asuman con conciencia que el acto de evaluar está muy ligado al marco axiológico basado en principios que explican las propuestas internas
- Inercia de las instituciones educativas para el proceso de evaluación es un antecedente con consecuencias muy peligrosas que pueden poner en riesgo todos los esfuerzos por mejorar, las instituciones se resisten notoriamente al proceso, no se asume una responsabilidad frente al proceso formativo de los escolares. Las instituciones educativas manifiestan una inercia frente al proceso como una respuesta a los contextos que se poyan para identificar las limitaciones frente al proceso, en realidad no buscan alternativas para superar los problemas.
- El sentido de compromiso acerca de la evaluación de la calidad del servicio no es contundente en razón de que el proceso es voluntario, todas las instituciones no manifiestan su sentido de compromiso frente al aseguramiento de la calidad mediante la evaluación, consideran que no es importante la evaluación.

1.4. METODOLOGÍA.

El tipo de investigación es aplicada a nivel descriptivo – explicativo en modalidad propositiva, el proceso de investigación es de carácter proyectivo.

La población se conforma de todos las Instituciones educativas de Educación Básica Regular del distrito de Ferreñafe. La muestra seleccionada corresponde al 10% de la población, la selección se hizo de modo aleatorio.

Dentro de los materiales, técnicas e instrumentos de recolección de datos, se aplicó encuestas y entrevistas a los componentes de la muestra.

La intención investigativa tomó como base la operacionalización de la variable de estudio:

Variables	Indicadores	Subindicadores	Índices	Técnicas
Tipología de estándares de evaluación de la calidad de aprendizaje	Adecuación	Satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> • Buena • Mala • Regular 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Encuestas • Análisis documental.
		Políticas y procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de liderazgo • Ejercicio democrático 	
		Acceso a los resultados de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos • Instrumentos 	
	Utilidad	Identificación de usuarios	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes • Padres de familia • Escolares • Directivos • Administrativos 	
		Foco y selección de información	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia • Tipo de información 	
	Viabilidad	Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Buenos • Malos • Regulares 	
		Viabilidad política	<ul style="list-style-type: none"> • Participación • Temporalidad 	

La aplicación de las encuestas y entrevistas se hizo a las unidades de análisis de cada variable mediante la muestra.

La encuesta, se trata de un formato no estructurado para su aplicación, se consideró preguntas de respuesta cerrada y abierta con la finalidad de lograr información relevante para la investigación. Se trató de un formato que posee un número determinado de preguntas en función de los

indicadores y que se aplicó solo después del proceso de validación del instrumento con la finalidad de garantizar la validez de la información.

Se aplicó el método analítico y sintético para identificar la información que permitió explicar el problema. La aplicación del método analítico permitió comprender el problema desde varias perspectivas, la identificación de las unidades de análisis fue un ejercicio importante para comprender el comportamiento de los factores en cada variable, el método analítico permitió comprender mejor el problema ya que las unidades de análisis fueron la fuente importante para la investigación. El análisis como método permitió comprender mejor toda la información y hallazgos válidos que expliquen el problema.

Una vez identificada la unidad de análisis de cada variable se elaboran los instrumentos de recojo de información. Este procedimiento implicó detallar las estrategias de aplicación. La aplicación de todos los instrumentos permitió consolidar los datos con fines de análisis y su posterior sistematización. Se aplicó un software para el análisis estadístico de la información lograda. Se elaboran los cuadros y gráficos correspondientes y los más relevantes mediante el cruce de variables para comprender el problema y poder explicarlo con suficiencia.

Capítulo 4 CAPÍTULO II

Capítulo 5 MARCO TEÓRICO.

Se ha organizado el marco teórico teniendo en cuenta los aportes del enfoque constructivista centrando la explicación en los procesos de evaluación a nivel de aprendizaje – enseñanza.

2.1. FUNDAMENTO TEÓRICO:

2.1.1. La calidad del aprendizaje

Cuando se habla de calidad del aprendizaje nos enfrentamos a una categoría conceptual condicionada por muchos factores que tienen otro origen y éstos son de diversa naturaleza, al juzgar que la enseñanza es un servicio que busca un producto pueden generar satisfacciones con diferentes efectos por la misma naturaleza del estándar que se aplica, la diferencia de estos efectos o el impacto de la satisfacción son suficientes para decir que el servicio educativo o el mismo aprendizaje es de calidad, del mismo modo se puede juzgar el papel del docente cuando hace el mejor esfuerzo para lograr que los escolares aprendan, en ambos lados de la realidad nuestras prácticas comunes los usuarios tienen perspectivas totalmente diferentes, los elementos atractivos para un escolar no son las configuraciones de un colegio de calidad, por eso los padres de familia buscan mejores condiciones de satisfacción dentro de un colegio, buscan que le ofrezcan lo mejor, muchas veces las mejores condiciones no depende de la misma economía o en todo caso no consideran que la economía sea una variable, en algunos casos la calidad del servicio contiene elementos que se refieren a estereotipos publicitarios que marcan la pauta de la elección.

Dentro del marco de la formación de competencias los procesos formativos son cada vez más violentos en sus aplicaciones, en estos tiempos nos preocupa siempre “la calidad del servicio”, no importa cuál sea el contexto en el que se desarrolla la institución educativa, en Lambayeque existen instituciones educativas rurales que no cuentan con las mejores condiciones de saneamiento básico; sin embargo, todos los esfuerzos buscan la satisfacción de los escolares y surgen límites que configuran que todo esfuerzo busca la calidad, dentro de sus reducidos espacios se satisface lo necesario, ¿qué será lo necesario?, sencillamente aquello que le permita transitar la educación básica regular con satisfacción. El ejemplo sostenido anteriormente nos indica que la calidad del servicio educativo tiene sus propias limitaciones pero satisface las inquietudes de los padres de familia y por supuesto de los escolares. La relación entre los estándares de calidad y los procesos de aprendizaje son muy complejos y hasta poco inteligibles debido a que la calidad como categoría se somete a dos condiciones concretas: por un lado juzgar el papel del producto dentro de la evaluación del mismo y juzgar el papel del servicio mediante la aplicación disciplinada de los estándares.

Los hallazgos sobre el proceso evolutivo del concepto de calidad son muy particulares, “desde el siglo XVIII al XX la calidad está centrada en los productos y sus características, e inevitablemente la determinan los que tienen el poder: los especialistas, los empresarios y los políticos...” (Municio 2002:08). Dos siglos cuya trascendencia ha complicado todo el escenario porque mientras la evaluación, sin tener argumentos para ser ciencia, ha sido orientada para valorar solo productos, en el caso de los servicios educativos no existe medios y formas de evaluar el “servicio educativo”, por ello es notable que los servicios educativos de calidad tengan la opción de verlos como tal, pues es muy evidente que la evaluación del producto o del servicio requiere de todas las connotaciones académicas y científicas para configurar resultados.

Los conceptos que buscan las relaciones entre el servicio educativo y la aplicación de los estándares para juzgar el poder del servicio contiene categorías con suficientes argumentos porque siempre se ha pensado que la calidad de cualquier servicio está en función de la misma satisfacción, la calidad de los productos y sus características también están en función de lo mismo, desde nuestra perspectiva cuestionamos ¿cómo entender esta lógica en las prácticas educativas, la formación de los escolares no es un producto?, ¿solo por el hecho de ser un servicio no puede evaluarse independientemente de quien la produce? En esta perspectiva el egresado de educación básica regular es un producto que debe encarar su futuro con éxito. El papel de los estándares que pretenden su evaluación deben tener un amplio espectro debido a que en las escuelas se ofrece es un servicio; por lo tanto, el concepto no es tan importante; sin embargo, la evaluación de la calidad mediante estándares tiende a evaluar productos en el entendido que toda institución debe demostrar la buena configuración del producto, un escolar bien formado es un producto como consecuencia de todos los procesos formativos, esta analogía es funcional, ¿por qué este producto no tiene las características?, nótese el siguiente aporte de (Bocanegra 2014:21), “discutible o no la calidad educativa como categoría insoslayable de los procesos debe enmarcarse dentro de un constructo conceptual importante, la aprehensión de esta categoría debe ser muy clara para quienes se interrelacionan dentro de una institución educativa, si bien existen muchísimas posibilidades para valorar el concepto, es muy plausible que exista un entendimiento en cuanto a ello”, en esta arista del análisis, como es evidente que existen muchos conceptos y una multiplicidad de apreciaciones que tienen elementos comunes cuando se habla de evaluación de los servicios. La aplicación de los estándares ofrece una alternativa relevante que buscan mejorar la calidad de los servicios del docente dentro de los espacios escolares como las escuelas. El proceso de valoración es complejo porque puede atentar contra la coherencia de todos

los procesos que se vinculan entre sí, esta característica obliga a entender que “la calidad tiene que ver con la coherencia de lo que se enseña y se aprende, con el grado de adecuación a las necesidades de aprendizaje, presentes y futuras, de los aprendices concretos, habida cuenta de sus circunstancias y expectativas particulares...” (Coombs, citado en Cano pág. 97). La autora es contundente al criticar el papel de ambos protagonistas pero al mismo tiempo establece condiciones en las que se puede aplicar los estándares, el grado de adecuación del docente es gravitante tanto como el del alumno, la aplicación de los estándares apunta directamente a evaluar la calidad del servicio en función de los niveles de calidad e indirectamente se evalúa al docente en función de la calidad de su desempeño, de tal manera que a “la determinación de la coherencia entre el aprendizaje y la enseñanza (dos dimensiones diferentes) es un constructo abstracto considerado como parte del concepto”, (Bocanegra 2014:23). Bajo esta perspectiva si se entendiera con claridad esta posibilidad el proceso de evaluación sería sencillo; sin embargo, en una libre interpretación la coherencia entre estas dos posibilidades la establecen implícitamente los agentes, ¿qué es lo que puede ser medianamente coherente?, ¿es coherente incorporar prácticas innovadoras para aprender el idioma inglés?, ¿Cómo valorar la coherencia entre el grado de instrucción del docente frente a su desempeño profesional?, estas inquietudes y otras que se pueden establecer permitirán comprender que la coherencia entre lo que se enseña y se aprende tiene que ver con la formación de las personas, por ello es imperativo que este juego reflexivo en torno al concepto de calidad nos debe permitir comprender que la evaluación de la calidad es un proceso complejo que se debe implementar con mejores argumentos cuyo origen es el papel de los estándares.

En este escenario en el que confluyen innumerables condiciones para comprender el papel de la evaluación mediante el diseño de estándares se debe añadir que “una educación es de calidad cuando posibilita, potencia y

produce el resultado de humanizar más a todos y cada uno de los agentes educativos implicados [...] el patrón de calidad de un sistema educativo es la consecución de “*ser más*” de cada hombre concreto, singular y único...” (Escamez, citado en Cano pág. 97-98). El análisis categorial de los conceptos generan idealizaciones para configurar situaciones hasta imposibles, veamos en el análisis que podemos hallar, el proceso de humanizar la sociedad resulta complejo por lo mismo que nuestra realidad es muy diversa, todo sistema educativo que busca en los seres humanos “*ser más*” implica que habrán personas que son menos, bajo esta analogía se puede afirmar que: habrán colegios que logren que sus escolares sean “*más*” que otros y otros colegios verán que sus escolares son “*menos*”. Evidentemente que el poder de la evaluación es contundente porque se trata de una cualificación de la calidad de unos y no de otros, el papel de los estándares para el proceso de aprendizaje es importante y definitivo, aquellos escolares que no demuestran lo necesario dentro de los límites de cada estándar simplemente es un dato indirecto a la desvaloración del rol profesional del docente, porque por ello es profesional y cumple una función académica que el estándar no debe dejar de lado; sin embargo, la naturaleza de los estándares que tipifican el proceso de aprendizaje no es solo cualitativo porque la evaluación no solo es cuantificar aunque para comprender el sentido de la calidad del servicio puede ser muy peligroso.

Demostrar que un escolar es más que o menos que no indica necesariamente que se trata de una persona de calidad; sin embargo, el concepto es muy amplio, no todos pueden alcanzar las mismas condiciones por su misma naturaleza; no obstante el rigor del estándar no discrimina el estado de aprendizaje ni del enseñante. Es bastante conocido que los conceptos juegan mucho en contextos irreales porque depende de contextos cuya naturaleza tiene muchas variables, el contacto con la naturaleza se interpreta e inspiran discursos poco coherentes y forzados a

una realidad totalmente diferente tratando de comprender el objeto de evaluación.

Hablar de calidad obliga necesariamente ubicarla en una de las tres aristas como objeto de análisis, es decir, calidad y proceso de aprendizaje, calidad y proceso de enseñanza y calidad en relación al servicio, por ello queda claro que las relaciones son implícitas que permiten juzgar el papel de ambos personajes.

2.1.2. La evaluación en relación al aseguramiento de la calidad

Todos los esfuerzos que se hagan tendrán un propósito en común en el mejor de los sentidos, determinar las competencias de un docente es definirlas en el contexto de la evaluación, un docente competente exigirá que su entorno también lo sea, esta posibilidad busca asegurar la calidad del servicio en el sentido más complejo de lo que significa calidad.

El desarrollo de las actividades propias del aprendizaje incluidas las de evaluación permite que todos los procesos se cumplan con la finalidad de lograr que los servicios tengan aceptación en los usuarios, son éstos los que determinan la calidad, esta determinación depende mucho del nivel de exigencia, el nivel de exigencias está en función del nivel de conocimientos que rodea a todos. La valoración de la calidad mediante el sustento de todos los procesos vinculados a la evaluación depende de la aplicación adecuada del estándar.

Dentro de cada institución las personas se relacionan mediante la expresión de sus aspiraciones o desmotivaciones, se administra mitos, se administra situaciones en las que el docente no tiene mucha responsabilidad; sin embargo, se tiene que demostrar que algo se hace mediante la evaluación. Todos los esfuerzos que se despliegan para buscar la calidad y su

aseguramiento se resumen en la aplicación de cada estándar. Todos quienes participan del proceso de evaluación cultivan una serie de idealizaciones en torno a su mismo desempeño, casi es una suerte de frustraciones cuando se reciben los resultados, estas connotaciones no indica en lo absoluto algunos rasgos de que la calidad sea un constructo asegurado

El proceso de aprendizaje y de enseñanza encarna cada expectativa que busca determinar la responsabilidad frente a las posibilidades que se generan cuando no exista la limitación en los resultados, cada expectativa define el estado de los procesos de enseñanza y aprendizaje que muchas veces se muestra con limitaciones, cada limitación está negando la calidad, veamos algunas formas de asentar los resultados: *Si tuviéramos mejores docentes, los resultados fueran distintos*, la ausencia del talento o la presencia de la misma limitación daña el rigor que exige la calidad de muchos servicios o hace que los procesos no tengan calidad, la identificación de las limitaciones del docente no define que la calidad es una aspiración de otros profesionales que tienen expectativas.

Las necesidades de los docentes permiten aumentar las debilidades y para ello, según las expectativas se logra asumiendo que la calidad es un ideal que alcanzar. Por otro lado, todos los procesos vinculados al aprendizaje acuña un deseo por mejorar los servicios mediante la enseñanza, por ejemplo, en la actualidad se valora mucho los aportes de la tecnología porque configuran la calidad, la cantidad de equipos de última generación representan la calidad, aparentemente aquí no hace falta el profesional para el uso de los equipos.

El comportamiento mediante el propio desempeño del docente está muy ligado al sentido ético, la posibilidad de buscar una gestión de calidad para mejorar el proceso de aprendizaje es latente, la ausencia de la ética

debilita la calidad del servicio educativo, puesto que el docente no siempre actúa con sentido ético aunque todos tienen la oportunidad de hacer lo que consideran conveniente y ello va en detrimento de la calidad, en este contexto se funda el problema, si bien existe libertad en cada profesional no siempre tiene los mejores resultados, por ello surge el tema de los estándares como medio para garantizar la calidad.

Todas las expresiones que configuran un estado del aprendizaje desde la evaluación misma demuestran el para qué se debe generar un proceso de evaluación mediante estándares, se debe aplicar los estándares de calidad no solo para asegurarla sino para ofrecer un servicio en las mismas condiciones, la determinación de la calidad del servicio puede ser arbitraria para los servicios que se tipifican mediante escalas creadas libremente que van desde escalas como: *excelente, muy bueno, mejor, bueno, óptimo, perfecto, regular, muy regular*. El sentido práctico de las valoraciones es arbitraria por naturaleza, son adjetivos creados para representar juicios de valor, esta arbitrariedad la genera el mismo docente cuando cree que sus servicios son excelentes a la luz de los procesos pero no en función de los resultados porque eso jamás lo sabrá.

Las escalas de valor que definen el estado de los procesos en base a los adjetivos antes mencionados denotan conceptos definitivos con arraigo en otros conceptos subterráneos al término calidad; sin embargo, *“también se detecta la problemática conceptual cuando se considera la indiferencia con que se utiliza un nuevo término respecto a otros que ya se mencionan desde hace tiempo: “excelencia”, “niveles”, “logros”, “eficiencia”, “efectividad”* (Gairín 2004:278). Estas apreciaciones son válidas del todo porque son parte del acervo educativo con fuerte injerencia en el terreno de la evaluación, de allí que por una simple analogía las instituciones educativas también tengan ciertas calificaciones que hasta aluden a otros términos para endosarse ciertas características. Todas las apreciaciones

configuran formas especiales de conceptualizar el aprendizaje, todas las posibilidades son aplicables pero no se desconoce su versatilidad conceptual, en esta línea Denton (citado por Gairín 2004:280) sostiene: “Si vamos a tener éxito en la prestación eficaz de un servicio de calidad, es preciso dejar de pensar en la calidad y productividad como términos mutuamente excluyentes. En el futuro las compañías con éxito tendrán que definir la 'calidad' teniendo como norma del rendimiento el cumplimiento de las expectativas de los clientes.”

Dos condiciones que se relacionan pero que una de ellas es el atributo para caracterizar la calidad de los procesos, la aplicación arbitraria de los estándares no siempre podrían demostrar el papel que tiene la calidad del servicio. La referencia planteada por el autor hace un deslinde puntual en torno a la calidad del servicio, quizás en el futuro la calidad dependa de otros factores que haga el concepto extremo de la misma evaluación. Tal vez los mismos conceptos que se asocian mutuamente sin ser excluyentes sean categorías dependientes para evaluar otros procesos, la versión citada plantea casi una obligación cuando se habla de evaluación, el término calidad está muy asociado a los términos *rendimiento* y *cumplimiento* en función de las expectativas de los escolares; por lo tanto, el concepto de calidad está en función de la satisfacción de los mismos. Asumiendo el aporte se puede considerar que la evaluación de la calidad está en función del *rendimiento* de las instituciones educativas y del nivel de *cumplimiento* para lograr la satisfacción de los escolares.

En la medida que la evaluación de los procesos de aprendizaje tenga estas dos condiciones será importante valorar el papel de los estándares en función de dos condiciones, por un lado el rendimiento escolar y por otro lado el nivel de cumplimiento, desde ya se consideran dos condiciones directas para aplicar los estándares.

Todas las acepciones conceptuales existentes y las no consideradas generan conductas que se deben valorar como ejes orientadores para comprender el papel del evaluador y evaluado en estricta relación con los estándares de evaluación del aprendizaje. Aquí la responsabilidad del docente para generar comportamientos que intentan explicar todos los argumentos para defender su propio espacio de desarrollo profesional; no obstante, cuando se habla del desempeño del docente se reduce a extremos la actividad donde las experiencias de los escolares no son las mejores pero siempre se trata de valorar el máximo esfuerzo, Veamos el siguiente caso: *después de un concurso provincial de conocimientos donde el mejor alumno del plantel llega a ocupar el segundo puesto, el docente tutor sostiene que “no siempre se tiene que ganar”, “lo que siempre se gana es experiencia”, “además el concurso ha sido provincial donde los mejores participan”, “lo importante es participar”, etc.*

El resultado logrado por el mejor alumno del plantel (2° puesto) no representa la condición de calidad, en el sentido estricto del concepto de calidad comprendemos que las valores subjetivas de consuelo o asumir que existen factores negativos a las aspiraciones de los escolares no es lo mejor, la calidad de los aprendizaje depende mucho de los estándares y de su aplicación, por ello cobra sentido práctico el papel de los adjetivos y sus efectos en cuanto a los resultados, en este sentido y en el extremo de las valoraciones como: *muy malo, regular, pésimo, imperfecto, mediocre, muy deficiente, deficiente, inapropiado, nada inapropiado, nada eficiente, absolutamente malo, no sirve, etc.* tiene el mismo valor cuando se juzga la calidad del proceso. En este recorrido teórico pero imperativo a la vez recogemos la propuesta de Bocanegra.

El sentido arbitrario de los valores negativos a la calidad tiene el mismo poder, en la medida que las valoraciones del servicio sean más extremas el poder de la calidad del competidor se hace más notorio, [...] todo lo sucesivo en inferior condición deja de ser calidad. Sin embargo, dentro de las prácticas

comunes siempre encontramos que existen situaciones que se pueden explicar argumentalmente, lo que es calidad para uno no lo es para otros. En algunas ocasiones preguntaba por los criterios para elegir una prenda de vestir, las respuestas son variadas y todas responden a la exigencia de las necesidades; sin embargo, hay precisiones: unos prefieren que la prenda resalte los atributos físicos, otros consideran que el costo es importante (a mayor costo mejor calidad), otros prefieren el diseño; como vemos todas las ideas conforman las expectativas que existen como entorno de la calidad, es calidad todo lo que genera satisfacción, para otros es calidad si tiene una prolongada vida, se demuestra que la calidad es una categoría muy ligada a la satisfacción de necesidades de los seres humanos, en este escenario *¿cómo puede brindarse un servicio de calidad a 52 escolares en un espacios de 36 m²?*, la satisfacción de las propias necesidades busca lo que esté a su alcance, mientras las necesidades sean satisfechas cualquier producto o servicio puede ser útil y de calidad.

El nivel de satisfacción de los escolares pasa por filtros nada responsables donde los padres, muchas veces, son inducidos para que los hijos estudien en un colegio que no ofrece elementos suficientes de calidad. En este caso, los colegios todavía hacen prevalecer elementos míticos para lograr el mismo número o tal vez de matriculados. De hecho que los acontecimientos socioculturales son reales que de cierto modo justifican el poder de la hegemonía de los colegios; no obstante, están viviendo el desarrollo de los procesos de aprendizaje desde otra visión que no es la calidad, esta situación requiere que todos los servicios tenga el poder de todos los atributos de la calidad para poder asentar que los procesos de evaluación garantizan los resultados.

En Lambayeque se puede determinar rasgos comunes que se han convertido en características generales, en las tres provincias los gestos de aceptación de los colegios las referencias generales que reposan en la identificación de las instituciones “más conocidas” aunque no necesariamente son las más importantes, en el caso de Ferreñafe, un criterio de selección del mejor colegio es porque el hermano mayor estudio

allí y no desean perder la tradición. Otro caso en el mismo sentido, caso el 11% de escolares proceden de la campiña, de los anexos y lo hacen al colegio más cercano pero no necesariamente es por motivos de la calidad que allí se desarrolla, sin querer, el proceso de evaluación ha sufrido un cambio que nada tiene que ver con la calidad del servicio educativo.

Este comportamiento no preocupa a los docentes porque saben que siempre tendrán la misma población escolar sin hacer el menor esfuerzo por su propio empoderamiento institucional.

2.1.3. Los estándares de adecuación en relación con la calidad

El concepto de “calidad” no puede depender de factores como la economía misma porque el proceso de aprendizaje tiene otras variables que atender desde la evaluación. Las normas legales vigentes permiten que las instituciones puedan desarrollar iniciativas que les permita adecuarse a los procesos actuales como la acreditación, en este sentido cada institución debe dedicarse a lo suyo en cuanto al proceso de aprendizaje en relación con el proceso de evaluación mediante estándares.

En la medida que las instituciones intervengan más en el proceso para lograr la acreditación sin cambiar el contexto será posible que todos los mecanismos y procesos internos de la institución se hayan adecuado a la exigencia de los estándares.

Los estándares de adecuación ofrecen alternativas para el mismo proceso pero en virtud de las iniciativas institucionales, de tal manera que el proceso de adecuación debe ser el primer ejercicio institucional con la finalidad de ir alcanzando otros procesos y otras metas.

En el caso de Lambayeque los factores de producción condicionan el desarrollo institucional porque depende del comercio y la agricultura, existen instituciones educativas ubicadas a considerables horas de distancia, siendo esta una razón donde las posibilidades de desarrollo personal es limitado dado que las condiciones no se dan idealmente, en situaciones extremas los docentes pernoctan semanal, quincenal o mensualmente en el mismo lugar donde no hay las condiciones mínimas, esta realidad ha de permitir que los estándares de adecuación permitan que el proceso de evaluación del proceso de aprendizaje sea el más adecuado en función de las características de la economía sin renunciar a la calidad del servicio.

La presencia de recursos agroindustriales de la zona en Lambayeque es muy variada, Lambayeque posee una geografía que alberga una importante riqueza tanto en flora como en fauna; sin embargo, a pesar de esta diversidad existente es una limitación constante y gravitante en la organización familiar donde los escolares comparten su tiempo con las labores agrícolas o de crianza de animales. En este contexto las escuelas se encuentran ubicadas en lugares poco accesibles configuran condiciones ideales para aplicar los estándares de adecuación.

En este contexto, señala Bocanegra (2014:31) “los *estándares de adecuación* pretenden establecer las condiciones adecuadas para el desarrollo institucional. Cada estándar de adecuación debe motivar al personal docente para lograr aprovechar los recursos y generar las condiciones de calidad. El propósito inicial de este tipo de estándar pretende que la realidad no se altere, al contrario, implica reafirmarla en su contexto real, reafirmarla en su real dimensión implica adecuarla a la rigurosidad del estándar con la finalidad garantizar un servicio de calidad”. El sentido práctico de los estándares se condiciona siempre por la presencia de otros factores que son parte de la vida de los profesionales, se

sabe que en cada institución coexisten factores que marcan diferencias entre las personas debido a sus características.

Cada escolar o cada docente o en todo caso cada directivo representa un modelo de organización y por ende un modelo de vida, presenta una configuración social que responde obligatoriamente a sus propias razones, la escuela tiene el mismo comportamiento, los estándares de adecuación harían ese trabajo puesto que la calidad del servicio educativo no debe someterse a ningún factor que enajene su bienestar, tampoco se trata de obviar los procesos que comprometen otros elementos, la aplicación de los estándares permitiría cohesionar todos los procesos para garantizar la calidad de los resultados, por ello la funcionalidad de los estándares y su papel de adecuación.

Esta posibilidad no exime el tamaño de las instituciones o las características mismas, pues en todas se halla los mismos caracteres aunque no todos ofrecen las mismas condiciones si se juzga las relaciones entre los agentes. Los docentes que han realizado estudios de maestría o tengan el grado no garantizan absolutamente nada porque los estudios tienen otra orientación y solo es la especulación de teorías. Este desfase podría ser entendido por los indicadores de los estándares de adecuación porque se trata precisamente de eso, se trata de que los actores tengan un mejor servicio. Esta caracterización de la realidad de Lambayeque define el estado de desempeño de los docentes en condiciones no siempre ideales pero además refleja una realidad compleja que desde nuestra perspectiva se debe tratar mediante la evaluación rigurosa en atención a los estándares de adecuación como paso previo a la configuración de un nuevo modelo de evaluación.

2.1.4. La calidad del proceso de aprendizaje y los estándares de utilidad.

Se han reunido tres condiciones o variables al hablar del proceso de aprendizaje y la calidad del mismo. Es más que suficiente comprender que la tipología de estándares tiene su particularidad porque cada tipo de estándar tendrá seguramente un efecto positivo para algunos y negativo para otros pero que a su vez genera procesos de aprendizajes permanentes. En esta vertiente del conocimiento los estándares de utilidad caracterizan los procesos en virtud de entender la calidad del servicio. Dentro de las acciones pedagógicas y didácticas de los docentes no ofrecen las mismas condiciones, algunas de ellas solo buscan el cumplimiento de directivas y eso es suficiente, por ejemplo, el “día del logro”, es un espacio creado solo para algunos escolares donde el protagonismo no lo tiene el mismo alumno. Valorar el peso conceptual de los estándares de adecuación frente a los de utilidad nos daría otra idea de cómo evaluar los procesos para garantizar la idoneidad de los resultados.

2.1.5. La calidad de los procesos de aprendizaje en función de los estándares de viabilidad.

Todas las formas de aprendizaje son complementarias debido a la diversidad de información que existe, así como cada escolar o cada docentes tiene su particularidad en función de sus mismas capacidades los estándares tienen sus propios atributos, en este sentido se ha señalado la necesidad de adecuarse para luego ver el impacto de los estándares de utilidad, en esta oportunidad se buscará el carácter de la pertinencia del mismo cuando se apliquen los estándares.

La aplicación de los estándares representa ideas que configuran el estado de la educación mediante la evaluación, en este sentido siempre se juzgará si la vida institucional es viable y por ello se descubre que el poder de las instituciones no resiste o resiste el poder del estándar por su mismo papel vertical con el cual se aplica.

En este espacio de la evaluación cuando todos los estándares tienen un efecto positivo diremos que los procesos se han cumplido dentro del marco de la pertinencia cuyo objeto es juzgar el sentido de la calidad de los procesos en los cuales estamos todos involucrados.

2.1.6. El proceso de autoevaluación

En los colegios de la región, considerando todos los escenarios⁴, existen realidades cuyos contrastes poseen los mismos rasgos funcionales en cuanto al tema de evaluación desde la mirada de sí mismo, no es entendido como proceso interno y voluntario que procura ir camino a la acreditación, se deduce que el primer elemento que sobresale en este proceso es el poder de los conceptos, como se sabe, en nuestro medio no existe una cultura educativa que encuentre en la autoevaluación una idea fuerza que le permita garantizar la calidad de los procesos. Señala Bocanegra (2014:34):

Desde que no existe una cultura evaluativa y por ende la resistencia es muy propio comprender que al interior de la institución educativa no existe mayores y mejores esfuerzos para la autoevaluación, recuérdese que en el año 1995 se produjo el primer concurso a nivel nacional para nombramientos, hecho que produjo el rechazo del magisterio, desde aquel momento hasta la fecha se manifiestan los mejores esfuerzos para incorporar al magisterio en el escenario futurible para comprender la importancia de la evaluación, por derivación se desprende que la autoevaluación es siempre un ejercicio que debe surgir como iniciativa voluntaria, no tanto por tratarse de ser el primer paso del proceso de acreditación sino porque se trata de un proceso inherente a las personas e instituciones, bajo esta perspectiva se debe contextualizar la naturaleza de las instituciones educativas.

El ejercicio de la autoevaluación es todavía una demostración de la fuerte inercia del docente para encarar su propio proceso profesional. Qué

⁴ En referencia a: urbano, rural, urbano marginal, andino, etc.

sucedería si es exigible que los docentes en función de sus resultados ejerzan la autoevaluación, muchos tendrían muchos inconvenientes o tal vez serios argumentos de defensa para evitar a toda costa el proceso que en virtud de su propósito es plenamente normal.

En estos tiempos donde el desarrollo profesional requiere de otros factores se debe comprender que el proceso de autoevaluación debe generar una dinámica entre los actores que coparticipan dentro de la institución, el dinamismo institucional debe girar en torno a un marco conceptual como soporte teórico, el marco conceptual en torno al proceso de autoevaluación como indicio dinámico se debe entender como la “capacidad para valorar el trabajo, obras o actividades realizadas por uno mismo. Supone el reconocimiento de las capacidades...” (Castillo 2003:18) sabiendo que el ejercicio de autoevaluarse es mirarse al espejo desde el redescubrimiento de sus propias capacidades, como la señala Castillo, es reconocer en qué medida el docente está marchando junto al conocimiento y cómo lo utiliza para desarrollar otras competencias, el docente es el medio entre los escolares y el conocimiento, por ello es urgente impulsar el proceso de autoevaluación como un ejercicio que debe verse como un estímulo autoimpuesto por las mismas razones que justifiquen la calidad del servicio que se brinda y la calidad de conocimiento que recibe el escolar. Se trata de eso, de entender que el ejercicio de autoevaluación procura hacer un encuentro con las propias limitaciones y potenciales antes que otros expertos lo señalen, qué mejor hacerlo uno mismo.

El ejercicio de autoevaluación ubica al proceso de aprendizaje en una constante evolución por su mismo dinamismo que hace posible que todos los agentes participen, la autoevaluación como una metodología pertinentes es la búsqueda de la valoración de sí mismo, configura el talento del profesional, caracteriza las limitaciones o los elementos que permitieron los logros, de este proceso surgen muchos argumentos

antagónicos, porque para unos es aceptable y para otros es inaceptable; no obstante se debe pensar como un mecanismo que debe generar reflexiones importantes con la finalidad de acercarse a la realidad del proceso de aprendizaje. Cuando las personas ejercen la autoevaluación como acción voluntaria permite que los procesos tengan cierta convergencia hacia lo común, permite la sostenibilidad frente a las exigencias, el proceso mismo trata de comprender a todos los procesos y en qué medida se cohesionan sistemáticamente porque la autoevaluación no es un proceso individual, todo lo que se evalúa tiene relaciones intrínsecas en su verdadera naturaleza.

2.1.7. El aprendizaje, una tarea de acción inmediata

Aun siendo una situación dicotómica no dejaremos de pensar que se trata siempre de personas las que interactúan, cualquier categoría que se pueda discutir se debe pensar que existe solo un elemento capaz de hacer o dejar de hacer, en este caso se trata de las personas. Por eso el aprendizaje tendrá sus propias características. En este sentido, es pertinente que dentro de “una visión de la aprendizaje focalizada de los recursos se pueda conceptualizar que la aprendizaje es una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada [...] es la capacidad de articular los recursos de que se disponen de manera de lograr lo que se desea” (Casassus 2000:05) las variables que se manejan en el concepto de Casassus son realmente abstractos para el dominio de los directivos responsables de la aprendizaje. El establecimiento de las relaciones entre estructuras (la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos) requiere de una persona con muchas capacidades para ello, es muy cómodo tal vez reunir o relacionar muchas aristas, pero en la práctica es todo lo contrario, en una escuela unidocente donde el director es

prácticamente el “todo” tiene que dejar de hacer algo para hacer algo con el aprendizaje, el directivo muchas veces no muestra una versatilidad que haga posible esta articulación, por lo tanto no se puede hablar de aprendizaje donde no existe la posibilidad, en el extremo de este punto de partida, podríamos citar que existen escuelas con más de cinco mil escolares, donde muchos docentes ni siquiera se conocen, en este contexto el desarrollo del aprendizaje en el sentido de articular las categorías sería un proceso complejo, organizarse con grupos pequeños y grupos enormes no nos da la misma posibilidad de análisis, los modelos de aprendizaje basados en el concepto anterior no deben sostener el mismo ímpetu aunque la delegación de funciones sea muy promisoria. Se insiste que el aprendizaje es “la capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de la organización” no cabe duda que el aprendizaje requiere otros elementos que están en las estructuras mentales de los directivos, muchas veces se enfrentan con la estructuras de los docentes y estos a su vez se enfrentan a la comunidad, como un hecho frecuente y normal.

Aprendizaje es un término asociado a: *encargo social, misión del docente preparado para ello, mandato que la sociedad exige, tarea permanente y profesional, servicio social, trabajo*. Estas denominaciones muy propias del quehacer pedagógico tienen sus propias relaciones en tanto el aprendizaje tiene implícito muchas demandas que no son atendidas. Desde este enfoque se ha concebido que el comportamiento de los agentes sea que administren, gestionen o desarrollen procesos pedagógicos mediante la evaluación no debemos dejar de lado que históricamente “la evaluación de la administración pública y la aprendizaje en el periodo colonial de Latinoamérica se sienta predominantemente en la tradición jurídica enraizada en el derecho administrativo romano con su carácter normativo y su pensamiento deductivo (Benno 1996:23), como es evidente que es necesario el desprendimiento de estas dos formas de ver la educación si pretendemos encontrar algunas alternativas de solución.

2.1.8. El desarrollo del talento humano mediante el aprendizaje

La escuela de modo general no es el mejor espacio para ello por los mismos problemas que acontece, el desarrollo del talento en cualquier espacio debe ser una variable para comprender el papel de la evaluación mediante los estándares, al ser una de las variables dentro del aprendizaje es el potencial humano el que debería ser objeto de evaluación mediante los estándares , en páginas anteriores se ha precisado cuál es el papel de las personas dentro de una institución educativa, en esta oportunidad merece especial atención en virtud a que todos los que allí interactúan poseen cierta particularidad para estar frente al rol de docente con talento para desarrollar otros, curiosamente los resultados no dependen directamente del docente talentoso, muchas de las decisiones que se tomar dependen de otros factores como un examen que no mide el talento; todo lo contrario, mide otras variables importantes pero que no aportan necesariamente algo como solución al problema.

En esta idea que caracteriza el rol del docente para el desarrollo del talento Bocanegra (2014:41) precisa:

El desarrollo del talento se basa en una idea simple, lo extraordinario frente al puesto de trabajo es talento, curiosamente la vida institucional no otorga posibilidades para desarrollar el talento de los escolares ni del docente, la vida institucional no siempre compromete al docente talentoso, muchas de las funciones que se deben cumplir se corresponden entre sí por el hecho de tratarse de funciones inherentes a la labor administrativa, si los procesos se desarrollan en el menor tiempo posible puede verse como un conjunto de habilidades para el puesto, lograr que se apruebe un proyecto de innovación puede ser el resultado de las buenas relaciones institucionales pero no necesariamente es una demostración del talento.

Dentro de tantas posibilidades para caracterizar el rol del maestro y de los escolares dentro del espectro del talento implica desarrollar el aprendizaje

asumiendo el rol del talento, implica también potenciar todo el conjunto de habilidades y capacidades extraordinarias para mejorar el proceso de aprendizaje dentro de la vida institucional, en esta perspectiva el talento de los seres humanos se soslaya ante la existencia de viejas formas de gestionar los procesos pedagógicos, por ello los docentes tradicionales todavía tienen arraigo y los innovadores sienten que no hacen mucho, las acciones pedagógicas orientadas a desarrollar procesos cognitivos que se desarrollan dentro de una institución educativa generan mecanismos que representan la seguridad para hacer bien las cosas, lo que no necesariamente es talento, todo aquello que representa un riesgo es mejor no hacerlo aunque se sepa que el profesional es talentoso, esta es una realidad complicada pero real, todos los procesos cognitivos no están de la mano del personal talentoso, es más, en algunas oportunidades se ha cuestionado el perfil de los docentes, ¿realmente fue una decisión razonada ser docente?, este cuestionamiento es crucial y definitivo, tal vez el proceso de aprendizaje no tenga la misma ponderación porque quien la profesora nunca pensó que su papel fuera tan complicado al trabajar el talento de los escolares.

La idea del desarrollo del talento no está aislada de otros contextos, conceptualmente se relaciona con: *capacidad, aptitud, competitividad, idoneidad, competencia, mente, juicio, entendimiento*, se trata de atributos inherentes o logrados con el tiempo que lo perfila como un profesional para vivir los procesos pedagógicos, todos los atributos que un docente puede mostrar configuran posibilidades para demostrar dotes extraordinarios para desarrollar el aprendizaje, un docente talentoso demuestra que es capaz para algo, esta capacidad se desborda cuando el producto es muy creativo e innovador y repercute en el proceso de aprendizaje, cuando un producto es creativo su connotación es la diferencia tangible del buen hacer que debe ser objeto de evaluación mediante los estándares; no obstante se bastante conocido que de todas las actividades que se vinculan al proceso

de aprendizaje no todas exigen ser talentoso; sin embargo, es necesario precisar que se requiere de actitudes que se supone son inherentes a todo educador.

El desarrollo del talento tiene, de cierto modo, el espacio restringido por dos variables: a) el espacio que genera la institución educativa en virtud a que se identifica el talento de los docentes y b) el espacio que busca el docente para no ser rezagado y demostrar que es talentoso. El aprovechamiento del talento del docente es un indicador importante para los estándares de evaluación, cuando en el colegio se reconoce que se ha desarrollado mediante el talento se han creado oportunidades para la creación de ideas innovadoras, esta posibilidad es muy fuerte para la comunidad educativa. La creación de oportunidades para el talento, la creación de espacios para el talento es una forma inteligente de hacer un aprendizaje eficaz. Permitir que los docentes se generen su propio espacio es una forma de entender la horizontalidad de un aprendizaje directiva.

Por otro lado, señala Bocanegra: es imperativo reconocer que son pocos los docentes que buscan su propio espacio, el talento está oculto, la inercia es contundente que hace posible comprender que lo rutinario es suficiente para vivir profesionalmente bien. Dentro de la evaluación mediante los estándares existen o deben existir docentes con talento que desean ser protagonistas dentro de espacios reducidos porque demostrar el talento es sentirse con capacidades profesionales no solo para el puesto de trabajo sino que es un perfil ideal para el proceso de aprendizaje, un docente con talento no está conforme con lo que hace, siempre encuentra la posibilidad de perfeccionar sus ideas, se dedica a buscar y crear espacios para darse a conocer dentro de una población que no comprende el valor del mismo. El desarrollo del aprendizaje mediante el talento es gestionar las personas desde lo impredecible, ante el talento de los profesionales no se sabe cuántas ideas que revolucionan el aprendizaje puede surgir en cualquier

momento. En esta oportunidad la *viabilidad* es una categoría que puede atender el potencial del personal cuando demuestra ser talentoso.

Todas las ideas innovadoras no siempre surgen debido a factores socioculturales, lo que es peor no se sistematizan como propuestas internas, por eso solo se trata de ideas aisladas que compromete solo a unos pocos profesionales dentro de la institución; sin embargo, estas ideas son bien conceptuadas desde su origen que pueden contribuir seriamente al proceso de aprendizaje, cada idea es una demostración del talento, todas las propuestas internas entendidas como ejercicio profesional debe ser objeto de evaluación con la finalidad de comprender que los estándares de viabilidad tienen el soporte técnico y que además se evalúa el proceso, no se trata de que algunas ideas innovadoras sean consideradas como grandes aportes, no se niega esta posibilidad solo es valorada desde el aporte que ofrece los estándares de viabilidad.

Los espacios que se generan en pos de la evaluación y los que genera la evaluación misma deben someterse al rigor conceptual de la categoría, resulta difícil conceptuar cada término en virtud de lo que significa aprendizaje como objeto de evaluación, acuñar conceptos puede ser una ruta importante; sin embargo, tratamos de comprender que: *“en el sentido más general, el talento es la suma de las habilidades de una persona: sus dotes son innatas, sus destrezas, conocimientos, experiencia, inteligencia, juicio, actitud, carácter e iniciativa. Comprende también su capacidad de aprender y desarrollarse”* (Michaels 2003: XIII). Esta caracterización define el estado del docente en el campo de la evolución de modo creativo, de cierto modo no podríamos ver que se trata de una condición relativa la definición del talento, en realidad existe una estrecha relación entre el talento y la capacidad misma, esta caracterización no disocia ningún elemento que subyace a otro, en el buen romance con los conceptos podríamos afirmar que el talento es la capitalización de todas las

habilidades para el proceso de aprendizaje sin desconocer el papel de las dotes personales para hacer del aprendizaje una arista que consciente todas las posibilidades, por otro lado se considera que una persona talentosa es muy juiciosa o madura para actuar mostrando actitudes para desarrollar el aprendizaje, es dueño de su carácter y personalidad para encarar los procesos con madurez, dentro de esta disyuntiva siempre tendrá iniciativas para tomar decisiones, es obvio que el desarrollo de capacidades es inherente a su ejercicio tanto como para desarrollarse en el campo profesional.

2.1.9. Gestión del proceso de aprendizaje desde el aula

El accionar de la aprendizaje debe juzgarse bajo lo que implica la naturaleza de los espacios escolares o institucionales, ¿quiénes se interrelacionan dentro del aula? y ¿quiénes se comunican fuera de una institución? Dos espacios marcados por diferencias que el docente conoce bien, diferencias que cada docente las explican y las justifican como barreras que hay que romper, es muy común oír que la escuela tiene muchas responsabilidades frente a la sociedad, puede ser una verdad a medias porque la escuela y su gestión del conocimiento no podría ser responsable de todo, esta totalidad implica juzgar que el proceso de evaluación mediante los estándares debe tener el mismo comportamiento que permita identificar dos escenarios claramente definidos: a) la institución por dentro en referencia al aula como espacio para el desarrollo de capacidades y b) la institución por fuera hacia dónde conduce el destino de las personas al término de su periodo escolar.

En ambas orillas las exigencias son muy singulares porque cada una tiene características muy seculares, cuando los profesionales realizan acciones desde su talento buscando un impacto en la calle, otros lo hacen en la calle pensando mejorar sus procesos o eliminar cuanta debilidad existe.

Técnicamente hablando, muchos dirán que el proceso de enseñanza y de aprendizaje es mirar las fortalezas para eliminar las amenazas o las propias debilidades dentro de la institución.

Si se gestionan los procesos cognitivos hacia dentro del aula o hacia fuera de la misma no se debe dejar de lado la presencia de personas como un colectivo humano muy caracterizado por elementos propios de su naturaleza como: *edad, sexo, ocupación, religión, política, economía, etc.* los mismos profesionales que coexisten para todos los procesos trascienden mediante sus propuestas para desarrollarlas dentro del aula, un docente cuando está frente a los escolares trata de ser una persona diferente configurando su imagen de docente.

Una madre de familia es todo para sus hijos dentro de su hogar pero cuando plantea un reclamo es una persona que demuestra su poder frente a una impresión como producto de una mala experiencia de aprendizaje. Esta consecutiva y reiterada visión para comprender quiénes gestionan hacia dentro y quiénes gestionan hacia fuera tiene lógica en la medida que se debe reconocer la naturaleza de los procesos, una institución educativa es una organización social, cultural, política, con arraigo religioso, con reglas de juego claras, etc. esta caracterización permite definir que por lo mismo que sus inquilinos tienen cierta naturaleza es obvio que una institución puede ser: *formal-informal, sana-enferma, de vida corta-de larga vida* (Parsons 1960)⁵. Lo que se propone no está lejos de la realidad. Muchas instituciones con su modelo de aprendizaje son formales con actuaciones informales debido a la flexibilidad normativa por lo que la construcción de modelos de aprendizaje son variados pero no tienen sostenibilidad para encarar todos los procesos de evaluación, estas consideraciones haría posible comprender que la aplicación de los estándares tendría una poderosa justificación

⁵ Citado por Gairín Sallán. *La organización escolar: contexto y texto de actuación.*

Las instituciones estatales tienen larga vida, esta sentencia no garantiza que la prolongada vida sea de calidad. El carácter social de las organizaciones como la escuela obligan a desarrollar un aprendizaje desde dentro y para dentro, lo que hay fuera de ella se representa en las aulas de manera recreativa, el papel del aprendizaje hacia dentro debe movilizar acciones contundentes, para estos propósitos se cuenta con una herramienta básica como el Proyecto Curricular Institucional cuando se intenta comprender el poder del conocimiento para encarar problemas sociales, el aprendizaje proyecta el dominio del conocimiento, vive los procesos asumiendo el conocimiento, el PCI es una herramienta de aprendizaje hacia dentro que manipula el conocimiento responsablemente.

Aquí una herramienta básica para la promoción y orientación del aprendizaje que debe adecuarse a las circunstancias de la evaluación en el contexto de los estándares cual sea su tipología, los estándares de *adecuación* permitirán una evaluación ponderada y pertinente a los propósitos. Todo proyecto curricular institucional debe contener las ideas primigenias del papel de los estándares con el único propósito de lograr su adecuación en tanto se entiende que el *proceso de adecuación* es una herramienta no solo dentro de contexto interno, también lo es en el espacio externo porque la evaluación del aprendizaje trasciende en sí misma. Dentro de esta posibilidad se ha generalizado que los resultados siempre trascienden en el consciente de las personas debido a que todo mecanismo de evaluación se sustenta en la reflexión misma, por ello es que el primer paso de la adecuación es la experiencia de reflexión, en este juego los estándares de utilidad harán notar sus efectos. No se pretende establecer analogías para reunir ideas en torno a que una institución educativa no tiene por qué ser una organización, la diferencia está en el sentido común para definir la escuela como tal, veamos:

El centro educativo como realidad social abierto al entorno sintetiza influencias y obliga a la institución a considerar en su

actuación: el marco legal y jurídico que le ampara, la estructura administrativa en que se encuadra, las posibilidades que le proporciona el entorno, los valores y las actitudes que la sociedad demanda o las características personales, sociales, culturales y económicas que definen a sus componentes (Gairín 2004:102).

En todas las categorías sustentadas por el autor está implícito el proceso de evaluación dentro de un marco sustentado al amparo de ideas generales como el contenido de los estándares. La realidad social con mucha apertura para el aprendizaje tiene en las escuelas la posibilidad de buscar el desarrollo de las personas, para ello se requiere de elementos rectores como los estándares orientados a garantizar todos los procesos formativos. Por otro lado es muy propia comprender que dentro de una escuela confluyen todos los elementos, unos son más prevalentes que otros pero dependen de la valoración que se puede dar mediante la evaluación, dentro o fuera de ella habitan modelos sociales como producto o proceso que se origina en cualquier parte del mundo, por tanto, es mediocre sostener que una institución es diferente en su organización que otra forma de presentar la organización de personas, las instituciones educativas se organizan en función de la responsabilidad y compromiso de quien la dirige. Esta valoración solo depende del proceso de evaluación asumiendo la condición de los estándares y su funcionalidad como eje articulador entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje como producto que garantiza la calidad de las personas.

El uso de los estándares se desarrolla en un estado neutral porque su aplicación no juzga el antes y el después, solo juzga el estado actual de cómo se presenta la evidencias del aprendizaje de lo cual se deduce cómo ha sido el proceso de enseñanza, la eficacia del estándar de evaluación del aprendizaje demostraría ambas posibilidades en cualquier contexto, por eso la necesidad de comprender el papel de los estándares de aprendizaje.

El rol de los estándares trasciende en sí mismos como constructo de rigor pero al mismo tiempo repercute en otros ámbitos a los cuales la escuela le responde como espacio formativo.

La identificación de los niveles de organización de los procesos tanto del aprendizaje como de enseñanza es necesario para comprender el rol de los estándares para propiciar las mejores condiciones para su aplicación considerando que cada escuela es muy particular en su concepción y forma de ser y por lo tanto la enseñanza tendrá el mismo comportamiento. Las organizaciones están en todos lados, no existe un modelo puro de organización, negar esta posibilidad es afirmar que quienes integran una organización siguen siendo personas que llegaron a constituir una muchas razones desde su propio aprendizaje en función de los resultados, en esta perspectiva, ¿cómo entender que el proceso de evaluación es el más idóneo desde práctica muy relativas que valoran los resultados?

A pesar de que los estándares son parámetros máximos que garantizan la naturaleza de los resultados aunque no todos los docentes tienen los mismos propósitos dentro de las escuelas, los resultados tampoco son los mismos por diversos factores, de allí que las competencias tengan características diferentes, en esta perspectiva la evaluación del aprendizaje es un espacio que se debe contemplar porque es necesario hallar una correspondencia entre lo interno y externo. El espacio de los estándares es el externo como si fuera un medio rector que especula cómo se enseña y cómo se aprende, un estándar está a la expectativa en función del protagonismo del evaluar, si se gestiona para espacios como la universidad los contenidos serán orientados para ello, caso contrario no lo sería. Estas controversias generan expectativas diferentes en los docentes tanto como en los mismos procesos de enseñanza cuya consecuencia es la misma evaluación que cuando se evalúa los estándares resultan argumentos fuera del lugar para lo cual se han creado.

El proceso de evaluación mediante los estándares debe dar una idea de modelo educativo cuyo objeto de estudio y de evaluación sea el mismo proceso de aprendizaje desde lo más mínimo, puesto que un proceso tiene sus propias características donde el protagonismo muchas veces lo tiene el docente y no el alumno al ser evaluado. Dentro de estas posibilidades el proceso de evaluación requiere de un contexto en el cual los estándares sean el producto del racionalismo profesional que ubicaría a la educación en otros espacios competitivos, no se trata de sofisticar el proceso ante la presencia del estándar pero es una manera de entender que la calidad de los procesos tiene un soporte técnico que juzga la objetividad de los resultados y ello garantizaría la calidad en razón de que los estándares no admiten situaciones medidas, es un estándar que se debe cumplir y demostrar con evidencias que existe o no existe.

La promoción del aprendizaje hacia el interior de la escuela debe generar muchas reflexiones donde el contexto no sea un elemento condicionante pese a que es una característica que le otorga peculiares estados a la educación. Es vital que la observación de los casos relevantes ayude a la mejora constante, gestionar hacia dentro implica mirar hacia fuera mediante la evaluación como proceso interno, no podría haber un proceso interno en el que la evaluación permita una interpolación externa, todo lo que se haga tiene efectos externo, en este sentido, “algunos países⁶ como *Uruguay, Cuba, Ecuador, El Salvador, Dominicana, Paraguay, Argentina, Panamá, México, Perú, Costa Rica, Chile Guatemala, Brasil, Colombia y Nicaragua* se determinó que el 68% de estudiantes uruguayos le daría pena tener que cambiar de escuela; Cuba registra un 60%, Chile acusa un 36% y Perú, un 44%; mientras que en Nicaragua un reducido porcentaje (18%) tendría la misma manifestación en cuanto a su escuela. Cómo se debe entender el comportamiento de los escolares bajo el hecho de que un

⁶ Los datos estadísticos corresponden al Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. PREAL. Boletín N° 11. Mayo 2009.

directivo siempre está atento a su propio aprendizaje ajeno o no al poder de los estándares. Los resultados variados mediante enfoques muy particulares sobre el mismo aprendizaje dependen de los protagonistas del mismo hecho, debido a que los docentes promueven el mismo aprendizaje pero con dificultades y con éstas ejercen el proceso de evaluación, estas dificultades generan y desarrollan sentimientos de rechazo puesto que todo proceso demanda comportamientos y entre ellos están las emociones, por ello se sostiene que cuando una persona reclama el valor de sus resultados lo hace porque entiende que “algo no funciona bien” para él. En consecuencia, el proceso de evaluación no tiene el privilegio de verse como un proceso ideal para la formación de las personas.

Cuando los escolares experimentan situaciones complejas asumen comportamientos enajenados y tal vez el clima escolar no sea el mejor para sus propio beneficio.

El desarrollo de las personas dentro de las escuelas depende de todo un conjunto de procesos en los cuales la evaluación no puede ser vista de modo diferente y muchos menos el desconocimiento de la orientación de los mismos en base al poder de los estándares. Dentro de este escenario se debe considerar que los escolares que perciben algunas formas de evaluar o de aprender interfieren directamente en el estado emocional por lo cual se define las condiciones reales en las que se someten a las formas de enseñanza dentro de parámetros que atentan contra la calidad de los mismos. La presencia de los estándares como elemento colectivo con percepción integral del estándar se debe considerar dentro de cualquier modelo de gestión.

Dentro del proceso de evaluación los protagonistas asumen comportamientos que los escolares definen en los extremos (jalados y aprobados) sin saber sus causas debido a las imprecisiones del mismo

proceso, los estándares se desarrollan dentro de marcos referenciales que sirven para mejorar la aprendizaje desde la valoración exacta del conocimiento dentro de realidades concretas y objetivas, un estándar mide el extremo del aprendizaje y asume que el comportamiento de las personas tienen los mismos patrones de conducta, un estándar no especula ni presume de los antecedentes de los aprendizaje ni tampoco de los procesos de enseñanza, por ello naturalizar el aprendizaje desde el valor de cada estándar es muy lógico y académico para el mismo proceso de aprendizaje sin buscar la neutralidad de los actores.

El papel de los estándares no juzga el tipo de aprendizaje, no indica que este sea complejo o sencillo porque el aprendizaje es todo un proceso y para ello existen todos los métodos; por lo tanto, los estándares trascienden en los mismos procesos de aprendizaje, los resultados reflejen no solamente la calidad del aprendizaje sino la calidad de los enseñantes. En esta dinámica que se genera en los colegios y dentro de las aulas mediante la evaluación tiene un elemento muy común y poderoso como es el conocimiento en todas sus manifestaciones para el desarrollo de las personas desde la escuela.

2.1.10. El desarrollo del conocimiento mediante el aprendizaje

La variable *conocimiento* dentro del proceso de aprendizaje debe comprenderse como un parámetro para juzgar todos los procesos mediante el rol de los estándares, el hecho de juzgar cómo aprenden los escolares indica cómo los docentes promueven el mismo aprendizaje. La consolidación del aprendizaje y el mismo poder que tiene o se genera debe reflejarse en el momento de la evaluación; por lo tanto, el aprendizaje de los escolares debe estar bajo la observación de la misma evaluación con el rigor de las ciencias, en este caso, se trata de la Docimología como ciencia. Las relaciones que se han establecido entre el conocimiento y sus procesos de evaluación son limitadas, no existe relación que devenga del poder las

ciencias, por ello el imperativo de los estándares. El desarrollo del conocimiento en cualquier escenario depende del proceso de evaluación porque no es tratado como ciencia, por lo tanto, los resultados no son rigurosos y el conocimiento es muy elemento muy frágil y no podría sostenerse en el tiempo para seguir produciendo cambios en las personas. En la medida que los resultados de la evaluación no tengan las condiciones para dar seguridad no podríamos pensar que lo aprendido o el mismo conocimiento tengan las condiciones para ser útil. En este contexto tal vez no tenga mucho sentido juzgar el papel de los certificados de estudios donde figuran los calificativos cuyo origen se desconoce.

Quizás lo más evidente es la relativa corta historia de la evaluación estandarizada en América Latina. La gran mayoría de los sistemas nacionales de evaluación surgieron en la década de los 90. Por lo tanto, salvo excepciones notables como es el caso chileno, los distintos actores del sistema educativo se encuentran aún ahora familiarizándose con este tipo de evaluaciones. Muchos observadores y actores en los sistemas educativos en la región comentan que la introducción de la evaluación estandarizada ha sido precipitada, sin mucho trabajo preparatorio con las escuelas u otros actores, inclusive se habla a veces de introducción forzosa o impuesta (por autoridades nacionales o por organismos internacionales como el Banco Mundial o el Banco Interamericano). No es por tanto sorprendente que algunas de las nociones que más se presentan en el temario de una discusión sobre evaluación en Latinoamérica sean las de autoridad y poder [...] las pruebas estandarizadas fueron introducidas en un número importante de países como resultado de decisiones de autoridades, a veces inclusive como parte de convenios con donantes internacionales [...]

Gilbert A. Valverde, PhD⁷

Con el aporte anterior se puede comprender el papel de la ciencia desde la evaluación en relación con el conocimiento que se desarrolla mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

⁷ El autor es miembro del Grupo de Trabajo de Evaluación y Estándares (GTEE) del PREAL. Gran parte del material descriptivo está derivado de distintos trabajos llevados a cabo y auspiciados por el GTEE.

Una de las ideas interesantes post-evaluación es la generación de conductas utilizando el conocimiento, esto justificaría el papel del docente de cara al proceso de aprendizaje pero asumiendo que la evaluación garantiza la calidad de los mismos mediante el uso y aplicación de los estándares, históricamente, desde hace mucho tiempo se hablaba de objetivos, posteriormente de capacidades, luego de competencias y luego una vorágine de ideas que enredan criterios e indicadores, logros de aprendizaje como elementos perfectos a las expectativas del magisterio hoy se pretende hablar de estándares. Todo este andamiaje es importante porque al hablar de estándares en función de la producción y de reproducción del mismo obligatoriamente se tiene que hablar de la evaluación en el que los estándares son herramientas básica, únicas cuyo poder es definitivo para acreditar a denigrar de todos los procesos, al sostener que la historia de la evaluación casi termina en los estándares quiere decir que todos los procesos han evolucionado en la medida que el conocimiento ha cambiado menos la evaluación, han surgido, tal vez, nuevas ciencias pero no se discute el valor de la evaluación con el enfoque de la evaluación, siempre será una limitación aun cuando se desarrollen otras perspectivas sobre la evaluación misma.

El desarrollo del conocimiento en función de la evaluación y el control mediante los estándares tiene un antecedente que debe generar sinergias y ejes articuladores para saber ¿cómo se debe evaluar? reconociendo el papel de los estándares en la cúspide del proceso evolutivo. La naturaleza de un currículo por competencias, analógicamente se debe describir como un espacio regido por la funcionalidad de los estándares y éstos se rigen por resultados o procesos dependiendo de qué tipo de estándar se utiliza.

Cuando los resultados se aproximan al conocimiento de los estándares, y su aplicación misma entenderemos que la evaluación cumple el papel

dentro del contexto de la ciencia, lo que garantizaría la calidad del conocimiento como insumo para el desarrollo personal.

Un docente puede ejercer el poder mediante el conocimiento pero es el escolar quien determina la utilidad del mismo y la forma de verificar es la evaluación estandarizada. El desarrollo del conocimiento se convierte en una herramienta para saber conducir la misma vida, si estos procesos tienen limitaciones no serviría de mucho para el análisis de contenidos del currículo porque la evaluación no ha sido suficientemente técnica, de todo esto se deduce que el conocimiento no es un insumo que actúa independientemente, el conocimiento es contextualizado por la misma evaluación dentro de espacios muy heterogéneos debido a que el conocimiento no tiene el mismo rigor académico, tampoco es que todo sea científico, muchas veces el conocimiento empírico tiene más poder que las ciencias y no puede ser considerado en el esquema riguroso de los estándares.

De otro modo se puede sentenciar que después de haber pasado por un riguroso sistema de formación escolar no todos tienen las mismas expectativas como tampoco presumen el éxito, algo falló que seguramente deviene de la misma evaluación. La aplicación del estándar es riguroso porque no admite posibilidades irregulares o regulares, el poder determinista del estándar en cuanto al conocimiento y su naturaleza misma se nota cuando remotamente el éxito de los escolares sea inmediato, caso contrario no sería de este modo. Veamos un ejemplo entre los efectos exteriores que surgen de la evaluación cuando se compara el nivel de embarazo precoz y el nivel de violencia en edad escolar, aun cuando se traten de cifras cortas es una manifestación concreta de cómo funcionó la escuela desde la evaluación y sus propósitos.

Capítulo 6 CAPÍTULO III

Capítulo 7 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Se presenta los resultados de la investigación realizada a manera diagnóstica y que sirvió para organizar la propuesta teórica.

3.1. RESULTADOS EMPÍRICOS.

Tabla 1.

Percepción conceptual de calidad educativa según cargo/función

Condición laboral /cargo, función	Relación categorial			
	<i>Calidad educativa- conocimiento</i>	<i>Calidad educativa - economía</i>	<i>Calidad educativa - producto</i>	<i>Calidad educativa - satisfacción</i>
Docente nombrado	08%	18%	00%	00%
Docente contratado	07%	00%	04%	00%
Directivo encargado	00%	05%	05%	06%
Directivo designado	05%	05%	02%	07%
Personal administrativo	02%	05%	00%	00%
Personal jerárquico	06%	05%	00%	10%
	28%	38%	11%	23%

Fuente: *encuesta aplicada en junio 2015.*

La tabla 1, indica que el 28% de los docentes encuestados considera que la calidad educativa está en relación con el conocimiento, mientras el 38% manifiesta que la calidad educativa está en función de la economía.

Dentro del análisis del comportamiento de los encuestados se puede identificar que la calidad de los servicios educativos o de la educación de modo general dependerá de muchos factores, en esta línea del análisis se

puede comprender que los docentes y la comunidad en general perciben *que la calidad educativa no podría lograrse independientemente, lo cual supone que la aplicación de los estándares dependerá siempre de lo mismo. Caracterizar el papel de la educación o el rol que le corresponde a los docentes dentro del sistema de evaluación mediante los estándares implicará comprender que la calidad de la enseñanza o del aprendizaje siempre estará asociada a otros factores muchas veces condicionante. El papel de los estándares es crucial en el proceso de evaluación, en el recorrido de todos los procesos se advierte que los estándares no juzgan estas variables, los productos del aprendizaje o de la enseñanza no son constructos caracterizados en los resultados.

La funcionalidad de los estándares están al margen de estos factores, la calidad educativa se evalúa independientemente de ellos por considerar que no se trata de evaluar condicionantes de la calidad; sino que ésta se manifieste de modo integral.

Tabla 2.

Percepción conceptual de la calidad educativa según ubicación de la institución educativa

Zona de ubicación	Relación categorial			
	<i>Calidad educativa- conocimiento</i>	<i>Calidad educativa - economía</i>	<i>Calidad educativa - producto</i>	<i>Calidad educativa - satisfacción</i>
Urbano	12%	12%	07%	05%
Urbano marginal	00%	09%	05%	00%
Rural	00%	25%	02%	07%
Rural andino	10%	01%	05%	00%
	22%	47%	19%	12%

Fuente: encuesta aplicada en junio de 2015.

En la tabla 2, manifiesta que el 22% de los docentes de las diferentes zonas geográficas consideran que la calidad educativa depende del tipo de conocimiento mientras que el 47% sostiene que la calidad educativa depende de la economía.

De esta perceptiva se deje entrever que las percepciones de la calidad educativa depende de otros contextos, mientras que en la tabla 1, el cruce de variables depende de la caracterización de los docentes según su condiciones vemos que el mismo comportamiento tiene en otros contextos, ¿en qué medida se puede caracterizar el contexto de la institución educativa en el desarrollo de la calidad de los servicios?, en la medida que se desarrollan todos los procesos y donde participan todas las personas comprometidas siempre habrá un resquicio entre el manejo de conceptos para contextualizar las categorías en función del poder de los estándares. Dentro del proceso de evaluación de la calidad asumiendo que los estándares son los medios deberíamos comprender que el contexto, la distancia, los patrones socioculturales u otras factores no podrían ni deberían ser condicionantes de la misma calidad porque un estándar es neutral, no busca condicionarse a ellos, por ello el papel de los estándares de adecuación porque aun siendo así cada estándar busca las mejores condiciones para la aplicación de otros tipo de estándares. Veamos ahora la tabla 3.

Tabla 3.

Percepciones de la calidad educativa, en relación con las funciones laborales y la ubicación de las instituciones educativas.

Valoración	Relaciones categoriales: ubicación/función			
	Personal directivo	Personal administrativo	Personal auxiliar	Personal docente
Buena calidad	18%	00%	00%	08%
Calidad relativamente buena	04%	09%	06%	02%
No tan buena calidad	20%	15%	01%	00%
Mala calidad	13%	01%	00%	03%
	55%	25%	07%	13%

Fuente: encuesta aplicada en junio de 2015.

En la tabla 3, se indica que el 18% de los directivos considera que los servicios educativos son de “buena calidad”, del lado de los docentes solo el 08% de ellos consideran lo mismo, seguidamente el 20% de los directivos

piensa que la calidad no es “tan buena” y ningún docente admite esta parámetro.

De esta reflexión se desprende que la percepción de la calidad educativa tiene diversos matices, por un lado el directivo valora su propia actuación en función de su mismo papel como tal, su percepción es diferente toda vez que su rol también lo es, esta observación está parametrada objetivamente en la función del desempeño de los docentes, mientras que un docente no lo haría con el mismo parámetro. Esta percepción es complicada desde todo punto de vista cuando se valora la calidad como una aspiración de la institución o del mismo docente. La naturaleza de las percepciones depende de cómo se ha construido el concepto sobre su mismo rol como docente o directivo. Este juego de percepciones no debería ser un elemento que enfrente la aplicabilidad de los estándares sin importar su tipología, la evaluación mediante estándares siempre se dará en un espacio neutral donde las percepciones sean rasgos de objetividad sin dejarse influenciar los comportamientos humanos dentro de espacios hasta con factores socioculturales con fuerte arraigo. Veamos la tabla 4.

Tabla 4.

Caracterización de la autoevaluación con fines de acreditación según el rol de los agentes educativos

Nivel de responsabilidad	Funciones que desarrollan dentro de la institución educativa			
	Tiene mucha responsabilidad frente al proceso	No tiene tanta responsabilidad frente al proceso	Tiene poca responsabilidad frente al proceso	Tiene mínima responsabilidad frente al proceso
Personal directivo	17%	00%	00%	08%
Personal administrativo	12%	06%	05%	00%
Personal auxiliar	06%	10%	01%	05%
Personal docente	00%	14%	09%	04%
Padres de familia	02%	01%	00%	00%

37%

31%

15%

17%

Fuente: *encuesta aplicada en junio de 2015.*

En la tabla 4, el 17% de los directivos consideran que la autoevaluación es un proceso que tiene implicancia en el proceso de acreditación. El 14% de los docentes considera que no existe mucha responsabilidad frente al proceso.

La valoración de todos los proceso de evaluación ligados al proceso de acreditación de las instituciones no son los mismos o no tienen el mismo impacto en la acreditación. Cuando se juzga los procesos sin tener en cuenta el valor de los conceptos y sus relaciones no es posible comprender el impacto de la autoevaluación, como se sabe ésta es la primera etapa de todo el proceso de acreditación. Este arrastre complica el proceso de evaluación de la calidad, en tanto existan ideas ajenas a los procesos por desconocimiento o por percepciones equivocadas la calidad tendría fuerte resistencia a los estándares. La calidad educativa se define por la misma evaluación partiendo de la autoevaluación, en el caso peruano el proceso de acreditación depende cómo se entiende la autoevaluación; por lo tanto, todos los procesos devenidos de ella son configuraciones tendientes a juzgar la calidad de los mismos, en tanto mejor y más reflexivo sea el proceso de autoevaluación mejor será el siguiente proceso. En este recorrido la calidad educativa está en juego porque depende de ambos procesos. Los estándares sin importar el tipo que se utiliza no juzgan procesos anteriores ni se condicionan a sí mismos, solo pretenden valorar evidencias con arrastre innegable de la objetividad. Si el proceso de autoevaluación tiene sus propios errores por cuestiones de percepción la aplicación de los estándares obvia todo el proceso en cuestión. De este modo se asegura que el papel funcional de los estándares se basa en la neutralidad para emitir juicios de valor sin dar lugar a las objeciones. Veamos la tabla 5.

Tabla 5.**Valoración de la autoevaluación con fines de acreditación según el rol del agente educativo**

Condición/función	Percepción positiva de la autoevaluación en relación a:			
	<i>La calidad educativa.</i>	<i>Las debilidades de la institución educativa</i>	<i>Los escolares</i>	<i>A la comunidad en general</i>
Docentes	01%	12%	10%	04%
Directivos	05%	00%	00%	02%
Estudiantes	08%	11%	00%	01%
Padres de familia	11%	07%	04%	04%
Grupos de interés	05%	12%	00%	00%
	30%	45%	14%	11%

Fuente: encuesta aplicada en junio de 2015.

En la tabla 5, manifiesta que al menos el 45% de los agentes considera que la autoevaluación permite identificar las debilidades de la institución educativa, mientras que el 30% admite que afecta o se relaciona con la calidad educativa.

Desde cualquier perspectiva se entiende que el proceso de evaluación como consecuencia de la autoevaluación tiene vinculaciones basadas en constructos creados y recreados por los agentes. Si los docentes se limitan a pensar que la evaluación depende solo de los estándares no sería una idea contundente, tampoco es el hecho de pensar que la autoevaluación solo sirva para valorar las propias limitaciones; en cambio, una forma de entender el papel de los estándares es comprendiendo que todo ejercicio autoevaluativo tiene el propósito de mirar la calidad desde procesos anteriores y posteriores, este andamiaje es importante porque genera actitudes importantes para la aplicación posterior de cada estándar.

Todo el proceso de evaluación tiene su propia perspectiva, ésta debe ser la calidad educativa porque se trata de una fin para el sector, un agente necesita entender la proyección de la autoevaluación y su repercusión en otros

procesos, no sería saludable entender que la autoevaluación solo sirva para conjeturar lo bien o lo mal que está el proceso.

Otra idea que nos deja el cuadro es que todo proceso de evaluación de la calidad nace en la persona misma, ningún agente debería pensar que todo es perfecto porque en la medida que no registre experiencias con otros potenciales no podría comprender el límite de las propias limitaciones. Naturalizar o desnaturalizar todos los procesos mediante conceptos con arraigo académico puede ser un gran impulso para lograr la calidad. Esto quiere decir que no sirve ser complaciente al momento de emitir un juicio de valor, es necesario ser preciso y objetivo desde todo punto de vista porque un estándar no busca explicaciones de contextos, solo busca determinar el poder de las evidencias para saber si está bien o está mal. Veamos la tabla 6.

Tabla 6.

Percepción acerca del desarrollo de talento humano como factor para mejorar la calidad del servicio educativo

Condición	Valoración del talento humano en función de:			
	<i>Mejorar la calidad del servicio</i>	<i>Identificar debilidades del personal docente</i>	<i>Identificar problemas internos de la IE</i>	<i>La consolidación de la imagen institucional</i>
Docentes	10%	14%	03%	03%
Directivos	04%	00%	04%	04%
Estudiantes	18%	12%	01%	05%
Padres de familia	10%	00%	00%	00%
Grupos de interés	07%	00%	05%	00%
	49%	26%	13%	12%

Fuente: *encuesta aplicada en junio de 2015.*

En la tabla 6, indica que el 49% de los agentes consideran que el talento humano tiene injerencia en la mejora del servicio educativo, mientras que el 26% sostiene que se relaciona con las debilidades del personal docente, ¿En qué medida se puede vincular la calidad educativa y el talento de las personas? Estas dos categorías son importantes porque se muestran

neutrales durante el proceso de evaluación. La evaluación mediante estándares se basa en la configuración de dos situaciones mediante las evidencias, es decir, se cumple o no se cumple, el nivel de cumplimiento no depende de otros elementos, el cumplimiento de los procesos definirá el estatus del talento de las personas según sus funciones o el rol que les corresponde con el proceso de calidad. Dicho de otro modo, la configuración del talento humano será evidente cuando los estándares lo manifiestan de modo categórico. Veamos la tabla 7.

Tabla 7.

Percepción del aprendizaje-conocimiento como factor para mejorar la calidad del servicio educativo

Condición/función	Relación categorial: aprendizaje-conocimiento en relación con:			
	<i>La mejora de la calidad</i>	<i>La identificación de debilidades del personal docente</i>	<i>La identificación de problemas internos de la IE</i>	<i>La consolidación de la imagen institucional</i>
Docentes	19%	03%	00%	00%
Directivos	05%	02%	04%	06%
Estudiantes	12%	06%	01%	05%
Padres de familia	12%	06%	03%	03%
Grupos de interés	07%	00%	05%	01%
	55%	17%	13%	15%

Fuente: *encuesta aplicada en junio de 2015.*

En la tabla 7, refiere que el 55% de los actores sostienen que la relación aprendizaje-conocimiento se relaciona con la mejora de la calidad, mientras que el 17% sostiene que se relaciona con las propias limitaciones del personal. En el escenario de los estándares para caracterizar todos los procesos se debe comprender la calidad educativa configura el poder del conocimiento mediante el aprendizaje, diríase que una escuela que gestiona y desarrolla el conocimiento mediante el aprendizaje se sometería al poder de sus propias competencias y con ello encarar todos los procesos de la evaluación, lo que en el fondo se trata de es de evaluar todo tipo de conocimientos configurados como competencias y por ello es que los estándares solo buscan evidencias concretas que reflejan el tipo de

conocimiento desarrollado; por lo tanto, la evaluación utiliza los estándares para valorar comportamientos de la persona cuando manipulan el conocimiento mediante evidencias tangibles, éstas deben ser las mejores para garantizar que la calidad tenga el valor necesario.

3.2. PROPUESTA TEÓRICA.

TIPOLOGÍA DE ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE APRENDIZAJE.

I. Información general:

Gerencia Regional de Educación	:	Lambayeque.
Unidad de Gestión Educativa Local	:	Ámbito lambayecano.
Responsable	:	Joel Alberto Ascencio Gonzales.

II. Fundamentación:

Para nuestros propósitos orientados a explicar la importancia de la evaluación en la perspectiva de evaluar la calidad mediante los estándares pensamos que el conocimiento práctico debe marcar la pauta para el desarrollo de habilidades, el conocimiento práctico es la amalgama de otros conocimientos que difícilmente se depuran; se cohesionan, se vinculan premeditadamente y debe ser objeto de estudio para la evaluación. Valorar el conocimiento práctico es actuar con sensatez cuando solicitamos que los alumnos demuestren la calidad de sus aprendizajes.

El conocimiento práctico o factual es el producto de la articulación de muchos conocimientos que las personas acumulamos con el correr del tiempo, no necesariamente ubicamos aquí la etapa escolar o universitaria, el saber práctico no debe soslayarse, no existe argumento válido que lo sostenga porque forma

parte de la cultura de las personas, es inherente al hombre; bajo esta premisa solo queda darle sentido en el proceso de evaluación.

Cuando conocemos algo, podemos conocer no solo las informaciones factuales (el saber declarativo), sino también cómo podemos utilizar este saber con ciertos procesos o rutinas (saber procedimental); asimismo podemos comprender cuándo y dónde se pueda aplicar dicho saber (el saber condicional) [Peters, citado por Paquay 2008:46].

Manejar el conocimiento de calidad nos conduce a otros escenarios de igual importancia, la tipología del conocimiento está a nuestro servicio, los conocimientos prácticos son útiles en la medida que cambien nuestra perspectiva en el saber hacer (procedimiento) dentro de situaciones aplicativas favorables.

Los elementos que la constituyen el proceso de calidad son parte de nuestra propuesta para darle un contexto especial, el *saber conocer* como atributo de la competencia nos sirve de apoyo para comprender que horizontalmente se puede evaluar la calidad cuando se sabe desarrollar el conocimiento, se puede caracterizar nuevas formas de saber *quién conoce* y quien aún está en proceso de alcanzar el conocimiento pese a que los estándares no tienen esta condición, porque los extremos son válidos, es decir, se hizo bien o se hizo mal.

El saber conocer tiene implicancias en la naturaleza de la calidad de la enseñanza y aprendizaje si queremos verlos como resultado, no pretendemos eso; la aplicación de los estándares sirve para demostrar que la manipulación del conocimiento no es privilegio del docente, no solo le corresponde al docente, la evaluación centrada en el saber conocer tampoco nos acerca a la competencia, simplemente nos permite observar que una persona puede demostrar que conoce cuando elabora argumentos para contestar preguntas sin pretender que alguien las responda porque así está establecido.

La manipulación del conocimiento ante las preguntas desarrolla una perspectiva centrada en la pregunta configurada como texto, el análisis que se requiere para contestar preguntas se convierte en una estrategia cognitiva que limita la posibilidad del análisis de las alternativas, analizar información con el propósito solo de preguntar constituye un ejercicio analítico centrado en la lectura *entre líneas* para enunciar una pregunta, el análisis de la información se concentra en preguntar como primer paso, se debe reconocer que dicha elaboración pretende naturalizar la pregunta como texto independiente, representa un sentido lógico, representa un tipo de análisis, representa el ejercicio de comprensión inferencial, representa una estructura mental recreada en contextos especiales.

El texto logrado es específico, se corresponde con el contexto y está organizado de tal manera que representa un modo de organización, concentrarse solo en la pregunta, configurarla como pregunta, repensar que se trata de una pregunta implica haber desarrollado procesos mentales, muchos de ellos asocian todos los conocimientos, una pregunta de diversa naturaleza es un texto argumentativo que nace con cierta intención y con cierta lógica. Cada pregunta se dispone a lograr *el sentido* de lector con la finalidad de valorar el tipo de conocimiento logrado, representa el dominio total o parcial del conocimiento, sea cual sea siempre tendrá el mismo objetivo en los receptores.

El *saber conocer* como atributo relacionado con las habilidades y destrezas es compatible con lo que se pretende en el proceso de comprensión, veamos: el saber conocer tiene que ser demostrado en la medida que se comprende la pregunta, los hacedores de las alternativas deben demostrar que la comprensión es una herramienta básica para lograr identificar el mensaje, el sentido, el enfoque y el propósito de la pregunta, la comprensión entre líneas del hacedor de la pregunta convoca la sutileza del hacedor de las alternativas

para generar la misma posibilidad. El desarrollo de habilidades y destrezas mediante esta estrategia es evidente desde el inicio, consolidar el sentido de la pregunta es desarrollar el análisis a nivel de capacidad, el siguiente proceso es más complejo, se basa en las relaciones que se deben establecer entre las alternativas y la pregunta.

El planteamiento de las alternativas no solo es una respuesta taxativa a la pregunta (sin considerar la respuesta correcta) sino que es otro ejercicio de igual importancia que la pregunta, si la pregunta generó mucho dinamismo para leer y comprender, las alternativas generan mucho más dinamismo, no solo permite elaborar enunciados breves que actúan como alternativas sino que permitirá valorar la naturaleza de la pregunta. La búsqueda de la respuesta correcta es un ejercicio intelectual de mucho análisis, no es sencillo sintonizar con el hacedor de la pregunta, la respuesta correcta debe ser tal no para satisfacer al autor de la pregunta sino por el mismo hecho de ser una demostración del buen nivel de comprensión, con este procedimiento no pensamos en los resultados para definir la condiciones de los estudiantes.

La sintonía del hacedor de las alternativas con el tipo de pregunta se debe dar en base a la configuración de las pretensiones de la pregunta, es decir, identificar el propósito y el sentido de la misma, el lado complejo de la pregunta se puede construir o reconstruir con implicancias en la calidad de los procesos, ello implica que los estándares trascienden en los mismos procesos.

La identificación de estos atributos en un momento previo define el estado del análisis y de síntesis en reiteradas ocasiones para lograr una buena sintonía, aquí el sentido de cada alternativa genera el sentido de la pregunta, el tejido de cada alternativa puede modificar el sentido de la alternativa anterior o de la pregunta misma, de ser así el hacedor de las alternativas debe retomar el análisis para no dañar la pregunta o presumir alguna limitación.

El *saber conocer* puede caracterizarse desde dos perspectivas en iguales condiciones que se presentan en los dos momentos de la lectura: leer contenidos para contestar preguntas y leer preguntas para elaborar alternativas. El protagonismo de los estudiantes constituye una forma de aprendizaje que permite visualizar el tránsito de la motivación a la automotivación, esto puede ser muy funcional hasta para demostrar el tipo de competencia que se ha logrado.

El acto de leer y procesar contenidos para contestar preguntas es una posibilidad para desarrollar habilidades, si bien es una costumbre en nuestro medio, bien puede ser trasladada a los estudiantes con la finalidad de contrastar los ejercicios, asumimos que la lectura de contenidos tiene una configuración orientada al desarrollo de capacidades, precisamente éstas son las que se juzga mediante la aplicación de los estándares, los contenidos son tratados por el docente con la finalidad de encontrar una mejor respuesta, quiere decir entonces que las condiciones son diferentes. El procesamiento del contenido tiene un matiz profesional, para ello se asumen argumentos interdisciplinarios orientados a una mejor comprensión.

El acto de leer preguntas para analizar alternativas es un proceso más complejo puesto que los estudiantes reciben preguntas (textos) que se corresponden con cierto tipo de análisis, en este proceso no encontramos un solo tipo de preguntas, encontramos una variada posibilidad lo cual hace que las preguntas orienten el sentido de las alternativas, en este proceso las preguntas son textos independientes cohesionados y relacionados con el contenido del docente lo que hace suponer que la calidad se traslada a la naturaleza de la misma, algo que no es cierto pero obligatorio. Si esto se compara con el acto de contestar preguntas podemos comprender que el desarrollo de habilidades y destrezas es más prolijo y por lo tanto la aplicación de los estándares es posible solo con el propósito de garantizar la calidad de todos quienes participan en los procesos.

III. Objetivos:

- Elaborar, asociados con la calidad de aprendizaje, estándares de adecuación, utilidad y viabilidad para el ámbito de la educación básica regular.

IV. El modelo teórico de la tipología de estándares de evaluación de la calidad de aprendizaje.

4.1. Sustento del modelo teórico: El proceso de la evaluación en el marco de la aplicación de los estándares se sustenta en la naturaleza de la interacción social de los estudiantes, para nuestra preferencia es vital considerar que los escolares solo coexisten si aprenden a trabajar para los mismos propósitos.

Cada estudiante posee una potencial creatividad, una potencial forma de ver su propio aprendizaje, una forma peculiar de observar el aprendizaje de otros, desgraciadamente si queremos observar el talento y creatividad no tenemos las herramientas de trabajo necesarias para ello, solicitarles trabajos monográficos, proyectos y algunas actividades no nos permiten observar la producción fidedigna y objetiva, en realidad la creatividad de las personas se valora por algo tangible y susceptible de mejorar, el contexto condiciona mucho este tipo de demostración, este caso no se exime de los estándares por que la creatividad se puede demostrar objetivamente.

A decir de la fluencia conceptual de las personas explica que ninguna persona es ajena a los conocimientos, la lucha por el tipo de contenidos la genera el docente, el docente es un manantial de conocimientos si se compara con los alumnos pero si se compara con sus semejantes tal vez no pensemos lo mismo, un examen es un conjunto de contenidos desarrollados conforme cada quien lo ha considerado, eso es bueno para el escolar, el

docente debe ser consciente de ello con la finalidad de lograr lo que se propone.

La flexibilidad mental es una propiedad de los procesos cognitivos, los estudiantes saben discriminar los contenidos, saben identificar los contenidos importantes de los no importantes, los procesos mentales son flexibles a nuevos conocimientos, los conocimientos aparecen y desaparecen en función de los requerimientos.

La originalidad que tienen los estudiantes para manifestar las ideas debe considerarse, organizar pruebas originales depende mucho de lo que pensemos como categoría, una idea original puede generar mucha expectativa que la debemos relacionar indefectiblemente con la curiosidad individual, todos siempre hemos mostrado nuestra curiosidad, hemos tenido un impulso frente a un nuevo saber, el trabajo docente debe generar esta posibilidad; no siempre los docentes generamos la curiosidad de los alumnos cuando desarrollamos la sesión; depende del docente, sin duda que elaborar preguntas genera expectativa, configurar la respuesta correcta de la pregunta se somete muchas veces a la suspensión del juicio de las personas. Cuando los exámenes generan expectativas permite reconocer la ruta que ha seguido el docente al entender que las pruebas tienen el carácter formativo, esta posibilidad puede permitir el arraigo del aprendizaje y su connotación frente a los estándares de evaluación.

El desarrollo del conocimiento en el nuevo rostro de la sociedad y en el contexto de la fuerte influencia de los medios de comunicación es un error pensar que el docente es el único que genera conocimientos en el aula. El hacedor del conocimiento es el alumno a partir de las nuevas construcciones que no se evidencia cuando contesta preguntas, elaborar una pregunta es un juego gravitante en la persona, perfila los estilos y genera protagonismo porque se trata de una forma de aprender que muchas veces no se nota

cuando se aplica la prueba. Por estas razones pensamos que los estándares garantizar no solo la calidad de las pruebas sino que trasciende en el hecho mismo del aprendizaje.

Contestar una, dos o tres pruebas en un sola mañana es plenamente arbitrario, es una suerte de negar el protagonismo de los estudiantes, una prueba configura el liderazgo del docente, todos hemos sentido curiosidad por saber cuáles son las preguntas del docente, hemos sido precisos con nuestros comentarios para halagar o denigrar de la prueba que plantea el docente, al no entregar los resultados oportunamente cobra mayor protagonismo, contestar preguntas como un ejercicio muy común no devela el protagonismo de los estudiantes; en él reposa toda la responsabilidad frente a los procesos y a los resultados, considerar que el protagonismo de los estudiantes es una variable que se ha dejado de lado no es una verdad a medias.

La horizontalidad del proceso de evaluación es un nuevo ejercicio para las nuevas prácticas evaluativas, la direccionalidad del proceso, el sentido vertical de la evaluación ha cobrado cada vez más importancia por el arraigo de algunos principios que encumbran al docente, alguna vez dijimos que el experto no siempre puede ser el docente, el experto puede ser el estudiante en la medida que se dé apertura para ello. Estas consideraciones no siempre se tendrán en cuenta si se actúa de modo aislado, el propósito de los estándares no solo es controlar el rigor de los exámenes, tiene su origen en todos los procesos, porque se trata de juzgar la calidad de todos los procesos.

No hay proceso más vertical que la evaluación, no existe procesos horizontales para el aprendizaje, el docente: dirige, cuestiona, crítica, decide, afirma, niega, explica, pregunta, califica, etc. todo el proceso para el cual ha sido formado, el verticalismo es una costumbre cada vez más fuerte dentro

de las aulas, en estos escenarios el proceso de evaluación no es ajeno. Determinar algunos elementos sensatos para pensar que algunas actividades pueden ser horizontales es nuestro propósito, por ello consideramos que la evaluación es un espacio sensible pero con bastante apertura para ello. Este ejercicio de connotado poder docente es muy sencillo y complejo al mismo tiempo debido al poder que tiene, pero no sería lo mismo si se aplica la funcionalidad de los estándares. La funcionalidad de los estándares genera conductas más allá de los manifiestos de los escolares porque la calidad del servicio no se mediría solo por los resultados sino que todos los procesos serían evidencia de cómo se trabaja en pos y para el aprendizaje.

No se puede hablar de protagonismo de los estudiantes si pensamos verticalmente, caracterizar las nuevas formas de evaluar en base solo a preguntas sería una importante oportunidad, el protagonismo de las personas se cultiva en espacios restringidos para lograr a futuro una impresión positiva de lo bien que trabajan los docentes, el protagonismo le corresponde a todas las personas que se vinculan dentro de las aulas.

Caracterizar a los estudiantes al notar su participación protagónica dentro del aula no implica buscar entre ellos a los mejores protagonistas, no se trata de eso; se trata de naturalizar el protagonismo caracterizando el aprendizaje mediante la valoración de las preguntas como construcciones que se desprenden de ejercicios cognitivos voluntarios o motivados con la finalidad de reflexionar sobre el autoaprendizaje y valorar que no se aprende solo contestando preguntas orientadas verticalmente por el docente, en esta perspectiva el protagonismo del estudiante pasa por comprender mejor el desarrollo de habilidades y destrezas.

El protagonismo del estudiante no niega el protagonismo del docente, el docente caracteriza el desempeño de los estudiantes cuando valora el

trabajo dentro del aula, caracterizar el papel de los estudiantes en cualquier condición dentro de las estrategias no implica dejarlos libres, es todo lo contrario. El protagonismo del docente adquiere otras características, está más de cerca de los equipos de trabajo, está más de cerca del comportamiento individual y colectivo de los estudiantes.

Los estudiantes configuran otras formas de participación para demostrar todo lo que pueden hacer, esta configuración detenta otras ideas para el docente, el protagonismo del docente se hace más evidente cuando atiende oportunamente a los estudiantes mediante otros mecanismos, el protagonismo de los estudiantes puede ser diferente en tanto se entiende que los roles han cambiado sin dejar de pensar que el docente pierda su protagonismo.

4.2. Modelo gráfico de la tipología de estándares de evaluación de la calidad de aprendizaje.

Fig.1: TIPOLOGÍA DE ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE APRENDIZAJE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR



ENFOQUE DE COMPETENCIAS – CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES

V. Organización de la tipología de estándares de evaluación de la calidad de aprendizaje.

5.1. Propuesta de estándares de adecuación

Un primer intento por construir una propuesta de evaluación asumiendo que los estándares tiene un papel reflexivo y amplio en sus concepción, en el caso peruano recién aparecen en el presente año; sin embargo, todo el constructo conceptual no es asimilado y el magisterio requiere siempre una necesaria explicación donde se entienda no solo el concepto sino los propósitos para los cuales se ha creado. Con este propósito se ha creado todo un marco conceptual acerca del papel de la evaluación en relación con los estándares y el mismo aprendizaje, en este contexto los marcos referencias al respecto son claros y tienen un objetivo preciso:

Tiene por objetivo velar porque cada alumno, así como las personas de su entorno que eventualmente sean afectadas, sea respetado en términos éticos y legales. Estos estándares intentan promover la sensibilidad de os evaluadores en el reconocimiento de que el alumno es lo más importante en los procesos de evaluación (Villa 2007:27).

El espacio de la ética es muy importante porque entre las prácticas de la evaluación se han establecido muchos patrones de complacencia al respecto, cuando se trata de ver el aprendizaje de otro modo y no desde el verdadero propósito para lo cual se ha creado porque no existe patrones que regulen todos los propósitos, las prácticas de evaluación se esconden en el sentido común de los docentes porque consideran que sus ejercicios son suficientes para decir categóricamente que sí funciona cuando se sabe que todo es relativo y los resultados no son los mejores con alcances hasta la universidad. En tal sentido es necesario considerar que los estándares son mejores posibilidades para el aprendizaje desde cualquier modelo educativo y cualquier corriente cuya convergencia sea pertinente para ello. Desde esta posibilidad consideramos posible presentar los estándares de evaluación de la calidad de los aprendizajes.

Factores	Estándar
Nivel de satisfacción en relación al entorno escolar	1. Los escolares manifiestan estar satisfechos frente al desempeño profesional del docente.
	2. Los escolares manifiestan estar satisfechos frente al desempeño profesional del personal auxiliar.
	3. Los escolares manifiestan estar satisfechos frente al desempeño profesional del personal administrativo.
	4. Los escolares manifiestan estar satisfechos frente al desempeño profesional del personal auxiliar.
	5. Los escolares manifiestan estar satisfechos frente al compromiso de sus padres/tutores.
	6. Los docentes manifiestan estar satisfechos frente al sentido de compromiso de los padres de familia en relación al desempeño de los escolares.
	7. Los docentes manifiestan estar satisfechos frente al desempeño de los proveedores afines a la institución educativa.
Políticas y procedimientos adecuados	8. La propuesta pedagógica es objetiva mediante procedimientos adecuados para el proceso de aprendizaje.
	9. La propuesta del proceso enseñanza-aprendizaje es coherente con las políticas educativas internas y se desarrollan mediante procedimientos adecuados.
	10. La propuesta institucional es objetiva en relación con las políticas educativas internas se desarrollan mediante procedimientos para promocionar los procesos pedagógicos.
Acceso a los resultados y su relación con la formación	11. El proceso de matrícula se desarrolla respetando todos los procedimientos adecuados.
	12. La comunicación de los resultados es periódica e individualizado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.
	13. Los procedimientos administrativos son inmediatos que garantizan la idoneidad de los resultados del aprendizaje.
	14. Los procedimientos académicos tienen resultados idóneos cumplen la función formativa de los escolares.
	15. El desarrollo de los procesos complementarios a otros procedimientos contribuyen a la solución de problemas.

Tratamiento del escolar en el contexto social	16. Los escolares perciben que el tratamiento de los contenidos garantiza la calidad de los mismos.
	17. Los escolares perciben un buen tratado desde lo personal-afectivo en cualquier espacio de la IE.
	18. Los escolares son bien tratados en lo social permitiendo su desarrollo social.

Se trata de cuatro dimensiones que ubican el contexto en el cual se desarrollan los escolares y es muy evidente que los estándares no tienen el propósito de desacreditar los procesos; todo lo contrario, buscan determinar el contexto en el cual se deben desarrollar todas las potencialidades.

Los estándares son los parámetros comparativos que buscan determinar el nivel de satisfacción de los escolares mediante la percepción de cada uno de los involucrados, por ello es necesario que cada estándar se manifieste de modo objetivo, en este contexto la percepción sobre los hechos o evidencias depende de una muestra pequeña con la finalidad de garantizar que el proceso de evaluación garantice la calidad del servicio en el cual están los involucrados. Este proceso se basa solo en las percepciones de cada usuario. La utilidad de los estándares y su aplicación adecuada dependerá de dos condiciones muy naturales que reposan en el desarrollo de actitudes de las personas involucradas, según Bocanegra (2014:79) considera que:

Si bien se pueden adecuar todos los procesos, se debe considerar que la imparcialidad del evaluador y la honestidad del evaluado junto a elementos muy objetivos para comprender que los estándares, por un lado intentan precisar y caracterizar una realidad, por otro lado facilita la adecuación de la misma evaluación, dicho de otro modo, el estándar como móvil de la evaluación busca adecuarse a la realidad pero a la vez busca que la institución pueda adecuarse al estándar.

Las dimensiones presentadas en la matriz anterior se caracterizan por sostener una visión diferente de gestión de los procesos desde la óptica de los aprendizajes y cómo éstos configuran otros mecanismos.

La definición de las políticas internas del colegio está asociada al procedimiento encaminado por el estándar, ningún procedimiento puede ser ajeno a las políticas porque esta relación es biunívoca y orienta todos los demás procesos, dentro de cada institución puede haber rasgos diferentes pero con los mismos propósitos lo cual indica que la creatividad hará que los procesos sean mejores que otros; por lo tanto, el estándar no se exige de su ideal como constructo generador de conductas orientadas para encontrar la calidad. Es evidente que los estándares tienen el privilegio de orientar todos los procesos diversos que buscan que *“la implementación de políticas y procedimientos dinámicos e inteligentes dentro de la institución educativa demuestra que la creatividad de los involucrados es importante, en la medida que las políticas internas son responsables de la buena marcha del aprendizaje, toda institución se inspira en un conjunto axiológico que emana de su personal”* Bocanegra (2014:92). Dentro de este contexto se identifica que las instituciones tienen y desarrollan modelos diferentes dentro de condiciones diferentes naturalizando todos los procesos por lo que toda política y proceso interno se convierte en un hacer diario teniendo como parámetro el poder del estándar.

En todo proceso de evaluación y cual sea la forma de asentirlo y es una condición muy propia el acceso a los resultados, no tanto por lo que representa la obligación de la institución sino que forma parte del proceso formativo al que está sujeto la evaluación. La dación de los resultados generan expectativas muy particulares porque son consecuencias que se prolongan desde el proceso de aprendizaje porque todo escolar que demuestra dominio del conocimiento espera el reflejo de los mismos, en la medida que no los tienes cambia de actitudes hacia la misma evaluación, por ello, este procedimiento parece sencillo pero tiene un matiz orientado a juzgar el papel de los docentes en relación con los escolares asumiendo

ciertos comportamientos que reflejan niveles de formación y educación dentro de la praxis de un marco axiológico.

a) *Rol del evaluador en relación al evaluado*

Una de las formas de comprender cómo son las personas dentro de los procesos formativos es entender el papel de cada quien dentro de procesos serios y responsables, los estándares, por más precisos y objetivos que puedan ser siempre estarán en el filo de la incorrecta interpretación y asunción de que todo está bien, bajo este prejuicio se encuentra el rol del evaluador frente a las actitudes del evaluado, ambos son protagonistas con sus propias perspectivas, el cumplimiento de un corpus de valores entre la fluidez de la evaluación es una aspiración de las personas. El sentido de la ética no debe caerse por ninguna razón. Esta dicotomía implícita y muchas veces engorrosa se basa en el carácter subjetivo de ambos y se admite el error de evaluador o la omisión del evaluado o simplemente la interpretación equivocada del objeto de evaluación.

Esta condición es muy exigible entre ambos porque la evaluación depende de la idoneidad de ambos, uno porque requiere de la fidelidad de los resultados y el otro porque necesita saber cómo ha desarrollado los procesos independientemente de los resultados. La exigencia para aprobar ante el temor de la desaprobación siempre se ha vinculado al hecho de que “desaprobar” es un tema de injusticia o justicia y por ello los reclamos son alarmantes. Desde esta mirada se define que no hay relación entre la evaluación y la justicia, en todo caso, cualquier discrepancia se sometería siempre a los tribunales para el deslinde de la razón.

b) *La calidad de los procesos con fines de cumplimiento*

La naturaleza de los estándares es motivar el cumplimiento de todos los procesos con la finalidad de notar su existencia y efectos en la realidad del aprendizaje. Todo proceso debe entrañar signos de calidad con la finalidad

de indicar la calidad de los mismos. El cumplimiento de los estándares implica el uso extremo de la calidad, no podría haber resquicios para enmendar ideas u otros procesos.

Otra de las dimensiones que se ha caracterizado en la matriz anterior es la relación con los escolares en función del tratamiento que se le brinda durante su proceso formativo. ¿Cómo tratar a los escolares? Es una inquietud más que explícita dentro del cultivo de las relaciones humanas de todo nivel, la respuesta explicaría la naturaleza del factor indiscutible que no se desvincula del proceso de evaluación, en realidad es un insumo definitivo para la tipología del estándar. El tratamiento a los escolares en el contexto social es un espacio convergente premunido de los estándares sencillos que buscan moderar el comportamiento de todos los actores en función de sus propios roles, pues como se sabe, cada persona es una individualidad y por ello no podría ser ajena a lo que acontece, por ello es importante reconocer que las conductas se deben juzgar dentro de espacios donde el desarrollo de las personas es natural y se cultivan opciones para el desarrollo de los mismos.

5.2. Propuesta de estándares de utilidad

La tipología de los estándares orienta todos los procesos en los cuales se ven incorporados, la naturaleza de la evaluación mediante los estándares depende mucho del tipo de estándar, en este contexto se aprecia que los estándares tienen ciertos efectos sobre el objeto de evaluación, son de utilidad porque sirven de modo concreto a valorar el objeto de evaluación mediante los factores. Cada factor es una caracterización pero al mismo tiempo es una ruta que marca la pauta de la institucionalidad. Cada factor es una variable desde la cual se ve la gestión y sus características.

La condición de ser *estándares de utilidad* explica la ruta de orientación para la evaluación, cada factor es una caracterización de la realidad como objeto de evaluación, cada factor es un segmento que pondera valores para calificar el estado de los procesos, ningún estándar se puede mezclar

con otros factores, por ello se juzga el sentido de independencia de cada uno. Veamos la siguiente propuesta. Los *factores*⁸ son siempre el eje de nuestra propuesta considerando que los estándares son adaptaciones para este propósito.

Factores	Estándar
<ul style="list-style-type: none"> • Focos y selección de información 	<ul style="list-style-type: none"> • 19. La gestión administrativa evidencia documentos internos oficiales, formales y dentro de los plazos establecidos.
	<ul style="list-style-type: none"> • 20. Los procesos académicos poseen relación con la propuesta pedagógica dentro de una matriz de consistencia.
	<ul style="list-style-type: none"> • 21. La gestión administrativa benefician la imagen de la institución dentro de escenarios formales.
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de principios 	<ul style="list-style-type: none"> • 22. Los principios planteados son coherentes a la visión de la institución educativa.
	<ul style="list-style-type: none"> • 23. Los principios planteados son coherentes a la misión de la institución educativa.
	<ul style="list-style-type: none"> • 24. Los principios planteados vinculan los valores de la institución educativa.
	<ul style="list-style-type: none"> • 25. Los principios planteados son coherentes a la propuesta pedagógica de la institución educativa.
	<ul style="list-style-type: none"> • 26. Los principios planteados son coherentes a la propuesta de aprendizaje de la institución educativa.
	<ul style="list-style-type: none"> • 27. Los principios planteados son coherentes a la propuesta institucional de la institución educativa.
<ul style="list-style-type: none"> • Informes eficaces 	<ul style="list-style-type: none"> • 28. Los informes demuestran los procesos y la pertinencia de asumiendo la eficiencia y eficacia del aprendizaje de los escolares.
	<ul style="list-style-type: none"> • 29. Los informes de los aprendizajes se basa en la integralidad de la información asumiendo los criterios de eficacia y eficiencia del aprendizaje de los escolares.
	<ul style="list-style-type: none"> • 30. los informes de los aprendizajes de los procesos se basa en la temporalidad de la información asumiendo criterios de eficacia y eficiencia del aprendizaje de los escolares.
	<ul style="list-style-type: none"> • 31. Los informes de los procesos tienen como característica la formalidad asumiendo criterios de eficacia y eficiencia del aprendizaje de los escolares.

⁸ Factores propuestos por Gilbert A. Valverde, Ph D.

En primera instancia se debe juzgar el papel de la evaluación mediante estándares asumiendo que existen tres factores muy sencillos con estándares de la misma naturaleza, la identificación y contextualización de los tres factores intentan integrar los procesos de modo distinto pero siempre orientado a los procesos de aprendizaje, por ello el factor definido como “*focos y selección de información*” relaciona dos aspectos del proceso, es decir la administración de los recursos en función de los procesos pedagógicos dentro de un escenario definitivo donde el escolar es la razón de la evaluación desde la mirada de sus propios procesos. Si bien se trata de dos estándares esto explica que la objetividad de los mismos no distraen ni tiempo ni espacio para ocuparse de otros factores, el proceso de evaluación no depende necesariamente del número de estándares porque cuando se focaliza se hace debidamente para garantizar todos los procesos.

Por otro lado la “*identificación de principios*” representa todo el sentido de la gestión en función de los propósitos institucionales, se trata de 06 estándares que buscan los mejores argumentos de cohesión entre los elementos de la gestión que mira con un horizonte como la visión, en este caso se busca que la aplicabilidad del estándar requiera de la matriz de consistencia para corroborar la funcionalidad del mismo, los seis estándares focalizan las razones institucionales y los propósitos que se han planteado en términos de *coherencia* o *vinculación* entre conceptos muy ligados al sentido de la gestión, estas denominaciones son muy propias y están orientadas a determinar la calidad de los procesos.

Por otro lado, dentro de la gestión hacia la calidad de los procesos se entiende que el origen de todos los procesos desde cualquier factor depende de la naturaleza de los *informes eficaces*. Al interior de cada gestión y desde la dimensión que sea el tráfico de información tiene características muy propias de documentos que caracterizan no solo el proceso sino que representa estilos pertinentes de hacer una gestión.

5.3. Propuesta de estándares de viabilidad

Bajo la propuesta de Bocanegra (2014:120) los estándares “se refiere a la viabilidad del proceso de evaluación asumiendo que muchos procesos administrativos y académicos no son viables por los mismos vicios que se han desarrollado, se convierten posteriormente en trabas que se ven como costumbre dentro de la institución”.

La viabilidad de todos los procesos depende mucho de los actores que producen la cultura de la evaluación. Todos los procesos tienen sus propias complejidades y estado en los que la participación de las personas es muy compleja, cuando se habla de evaluación sin estándares se refiere a un proceso sin horizonte y que además no tiene propósito determinado.

Este comportamiento de las personas tal vez explique las razones de los resultados, cuando las instituciones crean las condiciones para un mejor desempeño de los docentes siempre es un proceso aislado, no se dice que tenga sus propias limitaciones, y si las tiene son muy naturales porque en el caso peruano no existe una cultura de la evaluación, en una institución educativa donde el tejido sociocultural de los profesionales es muy variado es casi imposible que los procesos sean viables, pues a todo se le encuentra argumento para la solución, de este modo se crea la viabilidad de aquello que poco se entiende.

El escenario de la viabilidad de los procesos depende del sentido de los mismos estándares porque éstos son los que generan la posibilidad de entender la naturaleza de los mismos procesos orientados a demostrar la calidad de los aprendizajes.

Cuando los actores y los procesos se encuentran con problemas surgen salidas del sentido común mucha veces desorientados de los mismos principios y desorientados dentro de prácticas pedagógicas relativas, si estos problemas tuvieran el contexto de los estándares los resultados no serían los mismos y todos los procesos de la evaluación no tendrían argumentos que justifiquen, esta es una razón suficiente para comprender que la viabilidad no es un ejercicio por sentido común; es todo lo contrario

para comprender la rigurosidad de los mismos, toda vez que el aprendizaje es un proceso complejo que requiere de un proceso de la misma naturaleza, veamos los siguientes estándares dentro del marco de la viabilidad:

Factores	Estándar
<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos prácticos 	<ul style="list-style-type: none"> • 32. La atención a los escolares responde a los procesos prácticos de la institución educativa y en función de los aprendizajes.
	<ul style="list-style-type: none"> • 33. La atención a los padres de familia responde a procesos prácticos de la institución educativa y en función de las necesidades y expectativas.
	<ul style="list-style-type: none"> • 34. Los procesos internos del aprendizaje responden a lo pedagógico en la institución educativa y en función de las expectativas de los escolares
	<ul style="list-style-type: none"> • 35. Los procesos internos desde lo administrativo responde directamente a los procesos formativos de los escolares y en función de sus expectativas.
	<ul style="list-style-type: none"> • 36. Los procesos internos del aprendizaje con complementarios que devienen de una correcta toma de decisiones y respetando el rol y la función del aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> • Viabilidad política 	<ul style="list-style-type: none"> • 37. Se desarrollan proyectos creativos alternativos en función de la propuesta pedagógica asumiendo los principios rectores en función del proceso formativo.
	<ul style="list-style-type: none"> • 38. Se desarrolla proyectos creativos y alternativos en función de la propuesta de aprendizaje asumiendo los principios rectores para la integralidad del escolar
	<ul style="list-style-type: none"> • 39. Se desarrolla proyectos creativos alternativos en función de la propuesta institucional con impacto en el proceso formativo de los escolares.
<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • 40. Se cuenta con un modelo de evaluación en correspondencia con los principios rectores y en el que los escolares son protagonistas.
	<ul style="list-style-type: none"> • 41. Se desarrolla un modelo de evaluación en correspondencia con los principios rectores para garantizar la formación de la persona.
	<ul style="list-style-type: none"> • 42. Se desarrolla un modelo evaluación considerando los elementos pertinentes que garantizan la calidad del aprendizaje y sus

	resultados.
	<ul style="list-style-type: none"> • 43. El modelo de evaluación considera el rol de los escolares como agentes protagonistas de su propio proceso de aprendizaje desde la manipulación del conocimiento.
	<ul style="list-style-type: none"> • 44. Se desarrolla un modelo de valuación en base a instrumentos pertinentes.

Los tres factores determinan las mejores condiciones para el desarrollo dele escolar. Los 5 estándares aluden a la atención al escolar mediante procesos prácticos. El contexto en el cual se ha establecido los estándares permite garantizar la naturaleza de los procesos prácticos. Estas condiciones hacen posible que los procesos cumplan su rol en función de las necesidades y expectativas de los escolares. La tipificación de los procesos prácticos es un atributo de los estándares porque los procesos no deben ser complejos y laxos para resolver problemas o la verificación de los mismos. La idea de practicidad de los procesos es una virtud de la misma evaluación toda vez que el sentido más práctico de la evaluación se sustenta en una pregunta y en una respuesta, del mismo modo debe darse cuando se aplica los estándares.

El proceso de observación de los procesos tienen la misma dinámica, cuando se aplica el estándar se debe registrar las evidencias (no muchas) de que los procesos son prácticos en su aplicación, ello garantiza la objetividad de la evaluación misma y la simplicidad de los procesos internos, el recorrido de los pasos deben ser breves con la finalidad de no limitar el accionar de las personas mediante la evaluación.

Por otro lado y como es natural que todo ejercicio interno debe estar contemplado dentro de la *viabilidad política* porque toda institución se corresponde con los procesos prácticos dentro de su hacer diario. Estos tres estándares solo juzgan las formas de articular otros procesos dentro del espectro de la política institucional, estas formas de entender la naturaleza de la gestión se basa en que los procesos no son complejos sin renunciar a ideas rectoras de la institución, el mismo papel de los tres

estándares determinan que el límite es breve y no hay espacios para buscar mayores evidencias, todas las acciones producto de la toma de decisiones devendrá de la viabilidad como eje de trabajo político de todos los actores. Ninguna institución podría desarrollarse si contiene mucho margen en su ideario político, ello atentaría con el papel de la evaluación de modo sencillo.

El otro argumento se encuentra en la tipificación del modelo de evaluación, en este caso es imprescindible que los procesos de evaluación se correspondan con un modelo al cual se corresponde los mismos procesos concretos, el modelo de evaluación solo debe responder a cinco estándares de calidad que se han establecidos. La idea de tener un modelo de evaluación implica comprender que el proceso de aprendizaje no requiere de muchas complejidades, el registro y prevalencia de un modelo no depende de la complejidad de su estructura y relaciones. El proceso de aprendizaje debe ser de tal manera que responda al modelo con el cual se va a evaluar todo el componente mediante cinco estándares.

VI. Funcionalidad de los instrumentos en la tipología de estándares de evaluación de calidad de aprendizaje.

6.1. El cuestionario

El cuestionario para esta propuesta consta de solo 10 factores para comprender que se aplican los estándares con el objeto de evaluar los procesos es sencillo cuyo dinamismo es importante sobre todo cuando se trata de seleccionar las evidencias. Estos 10 factores reúnen a 44 estándares distribuidos en cada contexto de los mismos, cada factor no tiene la misma cantidad de estándares por lo mismo que se trata de entender el sentido práctico de la evaluación, a pesar de haber sostenido que el número de estándares no determina la calidad de la evaluación de los procesos, pero pensamos que en la medida que se hayan establecido debidamente en cada factor y la objetividad de los mismos tenga un valor prevalente hallaremos buenos resultados; no obstante, precisamos que

durante el proceso de evaluación mucho depende de la calidad de moral de los protagonistas.

En el extremo de la aplicación y búsqueda de evidencias en esta propuesta se debe registrar solo 123 evidencias; no se trata de hallarse todas, por cada estándar es suficiente seleccionar una entre tres, las más adecuadas y que respondan al propósito para lo cual se busca su determinación, una evidencia es un documento con todos los atributos para ello, al haber más de tres no implica que los tres apunten objetivamente al estándar, no es necesario reunir tres evidencias sin argumentos o relacionadas con interpretaciones forzadas no sirve en lo absoluto, una evidencia es un documento o un hallazgo concreto y materialmente evaluable con el mismo rigor que establece el estándar. Veamos la propuesta:

Factores	Estándares	Evidencias	Nivel de cumplimiento
<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de satisfacción en relación al entorno escolar 	1. Los escolares manifiestan estar satisfechos frente al desempeño profesional del docente.	•	•
	2. Los escolares manifiestan estar satisfechos frente al desempeño profesional del personal auxiliar.	•	•
	3. Los escolares manifiestan estar satisfechos frente al desempeño profesional del personal administrativo.	•	•
	4. Los escolares manifiestan estar satisfechos frente al desempeño profesional del personal auxiliar.	•	•
	5. Los escolares manifiestan estar satisfechos frente al compromiso de sus padres/tutores.	•	•
	6. Los docentes manifiestan estar satisfechos frente al sentido de compromiso de los	•	•

	padres de familia en relación al desempeño de los escolares.		
	7. Los docentes manifiestan estar satisfechos frente al desempeño de los proveedores afines a la institución educativa.	•	•
• Políticas y procedimientos adecuados	8. La propuesta pedagógica es objetiva mediante procedimientos adecuados para el proceso de aprendizaje.	•	•
	9. La propuesta del proceso enseñanza-aprendizaje es coherente con las políticas educativas internas y se desarrollan mediante procedimientos adecuados.	•	•
	10. La propuesta institucional es objetiva en relación con las políticas educativas internas se desarrollan mediante procedimientos para promocionar los procesos pedagógicos.	•	•
• Acceso a los resultados y su relación con la formación	11. El proceso de matrícula se desarrolla respetando todos los procedimientos adecuados.	•	•
	12. La comunicación de los resultados es periódica e individualizado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.	•	•
	13. Los procedimientos administrativos son inmediatos que garantizan la idoneidad de los resultados del aprendizaje.	•	•
	14. Los procedimientos académicos tienen resultados idóneos cumplen la función formativa de los escolares.	•	•
	15. El desarrollo de los procesos complementarios a otros procedimientos contribuyen a la solución de problemas.	•	•
• Tratamiento del escolar en el contexto social	16. Los escolares perciben que el tratamiento de los contenidos garantiza la calidad de los mismos.	•	•
	17. Los escolares perciben un buen trato desde lo personal-afectivo en cualquier espacio de la IE.	•	•

	18. Los escolares son bien tratados en lo social permitiendo su desarrollo social.	•	•
• Focos y selección de información	• 19. La gestión administrativa evidencia documentos internos oficiales, formales y dentro de los plazos establecidos.	•	•
	• 20. Los procesos académicos poseen relación con la propuesta pedagógica dentro de una matriz de consistencia.	•	•
	• 21. La gestión administrativa benefician la imagen de la institución dentro de escenarios formales.	• • •	•
• Identificación de principios	• 22. Los principios planteados son coherentes a la visión de la institución educativa.	•	•
	• 23. Los principios planteados son coherentes a la misión de la institución educativa.	•	•
	• 24. Los principios planteados vinculan los valores de la institución educativa.	•	•
	• 25. Los principios planteados son coherentes a la propuesta pedagógica de la institución educativa.	•	•
	• 26. Los principios planteados son coherentes a la propuesta de aprendizaje de la institución educativa.	•	•
	• 27. Los principios planteados son coherentes a la propuesta institucional de la institución educativa.	•	•
• Informes eficaces	• 28. Los informes demuestran los procesos y la pertinencia de asumiendo la eficiencia y eficacia del aprendizaje de los escolares.	•	•
	• 29. Los informes de los aprendizajes se basa en la integralidad de la información asumiendo los criterios de eficacia y eficiencia del aprendizaje de los escolares.	•	•
	• 30. los informes de los aprendizajes de los procesos se basa en la temporalidad de la	•	•

	información asumiendo criterios de eficacia y eficiencia del aprendizaje de los escolares.		
	<ul style="list-style-type: none"> • 31. Los informes de los procesos tienen como característica la formalidad asumiendo criterios de eficacia y eficiencia del aprendizaje de los escolares. 	•	•
<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos prácticos 	<ul style="list-style-type: none"> • 32. La atención a los escolares responde a los procesos prácticos de la institución educativa y en función de los aprendizajes. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • 33. La atención a los padres de familia responde a procesos prácticos de la institución educativa y en función de las necesidades y expectativas. 	•	•
	<ul style="list-style-type: none"> • 34. Los procesos internos del aprendizaje responden a lo pedagógico en la institución educativa y en función de las expectativas de los escolares. 	•	•
	<ul style="list-style-type: none"> • 35. Los procesos internos desde lo administrativo responde directamente a los procesos formativos de los escolares y en función de sus expectativas. 	•	•
	<ul style="list-style-type: none"> • 36. Los procesos internos del aprendizaje con complementarios que devienen de una correcta toma de decisiones y respetando el rol y la función del aprendizaje. 	•	•
<ul style="list-style-type: none"> • Viabilidad política 	<ul style="list-style-type: none"> • 37. Se desarrollan proyectos creativos alternativos en función de la propuesta pedagógica asumiendo los principios rectores en función del proceso formativo. 	•	•
	<ul style="list-style-type: none"> • 38. Se desarrolla proyectos creativos y alternativos en función de la propuesta de aprendizaje asumiendo los principios rectores para la integralidad del escolar 	•	•
	<ul style="list-style-type: none"> • 39. Se desarrolla proyectos creativos alternativos en función de la propuesta institucional con impacto en el proceso 	•	•

	formativo de los escolares.		
<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • 40. Se cuenta con un modelo de evaluación en correspondencia con los principios rectores y en el que los escolares son protagonistas. 	•	•
	<ul style="list-style-type: none"> • 41. Se desarrolla un modelo de evaluación en correspondencia con los principios rectores para garantizar la formación de la persona. 	•	•
	<ul style="list-style-type: none"> • 42. Se desarrolla un modelo evaluación considerando los elementos pertinentes que garantizan la calidad del aprendizaje y sus resultados. 	•	•
	<ul style="list-style-type: none"> • 43. El modelo de evaluación considera el rol de los escolares como agentes protagonistas de su propio proceso de aprendizaje desde la manipulación del conocimiento. 	•	•
	<ul style="list-style-type: none"> • 44. Se desarrolla un modelo de valuación en base a instrumentos pertinentes. 	•	•

Capítulo 8 CONCLUSIONES.

Teniendo en cuenta el problema, el sustento teórico, la hipótesis y los objetivos de la investigación, se concluye:

1. Los docentes encuestados del ámbito de la provincia de Ferreñafe asocia la calidad educativa y concretamente del aprendizaje como resultado de la economía, el énfasis está centrado en el ámbito estructural y coyuntural, existiendo una brecha por atender considerando que el proceso aprendizaje – enseñanza, debe ser evaluado desde la perspectiva de integralidad.
2. Los vacíos de la calidad de aprendizaje en el contexto lambayecano son de orden de adecuación existiendo vacíos de nivel de satisfacción en relación al entorno escolar, políticas y procedimientos adecuados, acceso a los resultados y su relación con la formación, tratamiento del escolar en el contexto social, los cuáles son motivo de la propuesta de la tipología de estándares.
3. Respecto a los estándares de utilidad, la evaluación de la calidad de aprendizaje propone para la educación básica regular en Lambayeque, atender los focos y selección de información con implicancias en la administración de los recursos en función de los procesos pedagógicos; identificación de principios que dinamice los propósitos institucionales y que los informes eficaces construyan estilos pertinentes para asegurar una adecuada gestión que actualmente figura deficiente.
4. La viabilidad como componente de la tipología de los estándares de evaluación está en cuestión y se propone para la educación básica regular en Lambayeque, procedimientos prácticos interactuando con la complejidad, resolviendo y verificando logros asegurando viabilidad política que se ajuste a los procesos diseñados como política institucional, siendo el eje construir una aproximación con el modelo de evaluación que asegure aprendizajes y desarrollo de competencias.

RECOMENDACIONES

- Implementar políticas educativas en la región con la finalidad de socializar y precisar el marco conceptual para un aprendizaje de calidad.
- Desarrollar proyectos de intervención que formen profesionales aspirantes a ser directores de instituciones educativas con el propósito de garantizar un aprendizaje de calidad en sus instituciones.
- Implementar estrategias a socializar sobre el papel que cumple el docente como talento humano para el aprendizaje, su valoración depende de las estrategias que se puedan implementar para estimular experiencias exitosas mediante financiamiento a nivel regional.
- Implementar gradualmente el modelo de acreditación mediante un proceso de capacitación a las instituciones educativas con la finalidad de incorporarlas al proceso de mejora continua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alvarez, J. (1996). *La evaluación de la expresión oral: una propuesta para la acción corporativa*. Málaga: Universidad de Málaga.
2. Bocanegra, B. (2014). *Tipología de estándares de evaluación de la calidad de la gestión en las instituciones de educación básica regular de Lambayeque*. Lambayeque.
3. Bohlander, G. (2001). *Administración de recursos humanos*. México: Thompson.
4. Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Chile: UNESCO.
5. Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2004). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: agentes y ámbitos*. España: Pearson-Prentice Hall.
6. Chiavenato, I. (2000). *Administración de recursos humanos*. Colombia: Mc Graw Hill.
7. Condemarin, M y Medina, A. (2000). *La evaluación auténtica de los aprendizajes*. Chile: Andrés Bello.
8. Coombs, P. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
9. Escámez, J. (1988). *Teoría pedagógica y el progreso educativo*. Alicante: Caja de Ahorros provincial de Alicante.
10. Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Venezuela: La Muralla.
11. IPEBA Dos décadas de formación profesional y certificación de competencias: Perú, 1990-2010. Lima 2011.
12. Madera, I. (2000). *Internacionalización, calidad y formación continua en la universidad latinoamericana: desafíos para su desarrollo en el entorno global: Caso República Dominicana*. Republica Dominicana: Universidad APEC.
13. Michaels, E. (2003). *La guerra por el talento. Principios para atraer, desarrollar y retener a gerentes altamente talentosos*. Bogotá: Norma.
14. Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
15. Parsons, T. (1960). *El Sistema Social*. Granada: Alianza Editorial.
16. Taylor, F. (1885). *Administración Científica*. Filadelfia.

ANEXO 1

ENCUESTA DE EVALUACION DE LA CALIDAD DEL SERVICIO

I.E.: _____ ÁMBITO: _____ CARGO: _____

CONDICIÓN: _____ fecha: _____

¿ES PADRE o MADRE DE FAMILIA? SI ___ NO ___

4: Totalmente de Acuerdo 3: De Acuerdo 2: Mínimamente de Acuerdo 1: En Desacuerdo

N°	CRITERIOS	A D	A	B	C
SEGÚN SU PERCEPCIÓN, LA CALIDAD EDUCATIVA ESTÁ EN FUNCIÓN DE:.....					
1	El conocimiento	4	3	2	1
2	La economía	4	3	2	1
3	El producto	4	3	2	1
4	La satisfacción	4	3	2	1
CALIDAD DEL SERVICIO EDUCATIVO EN SU INSTITUCIÓN EDUCATIVA					
5	Buena calidad	4	3	2	1
6	Calidad relativamente buena	4	3	2	1
7	No tan buena calidad	4	3	2	1
8	Mala calidad	4	3	2	1
GRADO DE RESPONSABILIDAD ANTE EL PROCESO DE AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL					
9	Tiene mucha responsabilidad	4	3	2	1
10	No tiene tanta responsabilidad	4	3	2	1
11	Tiene poca responsabilidad	4	3	2	1
12	Tiene mínima responsabilidad	4	3	2	1
LA AUTOEVALUACION NOS FAVORECE PARA:					
13	La calidad educativa	4	3	2	1
14	Detectar las debilidades de la institución educativa	4	3	2	1
15	Los escolares	4	3	2	1
16	La comunidad en general	4	3	2	1
EL DESARROLLO DEL TALENTO HUMANO EN NUESTRA I.E. PERMITE					
17	Mejorar la calidad del servicio	4	3	2	1
18	Identificar debilidades del personal docente	4	3	2	1
19	Identificar problemas internos de la IE	4	3	2	1
20	La consolidación de la imagen institucional	4	3	2	1

Observaciones:
