



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”



ESCUELA DE POST GRADO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACION

UNIDAD DE MAESTRIA Y DOCTORADO

**SISTEMA DE EVALUACIÓN PARA MEJORAR EL PROCESO DE
ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL NIVEL PRIMARIO DE LA I.E
“MARÍA AUXILIADORA”-SULLANA –PIURA, 2014.**

TESIS

***TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO
DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: MENCION
GERENCIA EDUCATIVA ESTRATEGICA***

AUTORA:

FLOR DE MARÍA VALDEZ HERNÁNDEZ

ASESOR

Dr. Cs. JORGE CASTRO KIKUCHI

Lambayeque, setiembre de 2015

SISTEMA DE EVALUACIÓN PARA MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL NIVEL PRIMARIO DE LA I.E “MARÍA AUXILIADORA”-SULLANA –PIURA, 2014.

TESIS

Presentada a la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, para optar el grado de: MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA ESTRATÉGICA.

APROBADO POR:

RAFAEL GARCIA CABALLERO

PRESIDENTE

RAQUEL YOBANA TELLO FLORES

SECRETARIO

JUAN CARLOS GRANADOS BARRETO

VOCAL

DEDICATORIA

Mi tesis la dedico a mi padre que a pesar de nuestra distancia física siento que está conmigo siempre , a mi esposo Jaral Víctor por su ayuda en impulsarme a terminar este proyecto y a mis hijos quienes han sido mi motivación, inspiración para poder superarme cada día más y así poder luchar para que la vida nos depare un futuro mejor.

AGRADECIMIENTO

A mi Dios:

Quién supo guiarme por el buen camino, darme fuerzas para seguir adelante y no desmayar en los problemas que se presentaban, enseñándome a encarar las adversidades sin perder nunca la dignidad ni desfallecer en el intento.

INDICE

Resumen	
Abstract	
Introducción	8
Capítulo I	11
Análisis del objeto de estudio	11
1.1. Breve historia del distrito de Sullana.	11
1.2. Evolución Histórica tendencial del objeto de estudio	14
1.3. Situación histórica contextual del objeto de estudio.	19
1.4. Metodología.	25
Capítulo II	26
Marco Teórico	26
2.1. Antecedentes.	26
2.2. Bases teóricas	28
2.2.1. Teoría de sistemas	28
2.2.2. La institución educativa como sistema abierto.	37
2.2.3. Evaluación.	38
2.2.4. Evaluación de Los Aprendizajes	41
2.2.5. Evaluación Criterial.	48
2.2.6. La evaluación como cultura	52
2.2.7. Proceso de Enseñanza Aprendizaje.	58
Capítulo III	70
De Los Resultados Y La Propuesta	70
3.1. De los resultados	70
3.2. Propuesta Teórica	81
Conclusiones	90
Sugerencias	91
Bibliografía	92
Anexos	95

RESUMEN

La evaluación orientada a la mejora de la calidad (entiéndase esta como mejora de los aprendizajes) En referencia a la aplicación del término «evaluación» en las instituciones educativas, podemos destacar que la mayoría de documentos y opiniones vertidas por los diferentes medios académicos, son conscientes del valor de la evaluación como medio idóneo para la «mejora de la calidad» de las instituciones educativas. En el nivel primario no se evidencia un adecuado proceso de control para poder determinar si se alcanzan los objetivos previstos. Esto se evidencia en la no optimización del proceso de enseñanza aprendizaje que en aprendizajes sin calidad, el incumplimiento de las horas efectivas de clase y la ausencia de un acompañamiento pedagógico eficiente. El problema de investigación es Se observan deficiencias en el proceso de evaluación en la gestión pedagógica del nivel primario de la I.E “María Auxiliadora”- Sullana que se manifiesta en un inadecuado proceso de evaluación para poder determinar si se alcanzan los objetivos previstos. Esto se evidencia en la no optimización del proceso de enseñanza aprendizaje, aprendizajes sin calidad, el incumplimiento de las horas efectivas de clase y la ausencia de un acompañamiento pedagógico.

El Objetivo General Diseño de un sistema de evaluación para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del nivel primario de la I. E “María Auxiliadora”-Sullana-Piura. La hipótesis. Si se diseña un sistema de evaluación para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del nivel primario de la I.E “María Auxiliadora”-Sullana-Piura, entonces las acciones de monitoreo y acompañamiento serán eficaces logrando los aprendizajes esperados de los estudiantes.se concluye que el modelo de evaluación es sistémico y se basa en el modelo de Deming.

ABSTRACT

Aimed at improving the quality (read this as improving learning) In reference to the application of the term 'assessment' in educational institutions, evaluation can highlight that most documents and opinions expressed by various academics are aware of the value of evaluation as a suitable means for "improving quality" of educational institutions. At the primary level an adequate monitoring process is not evidence to determine whether the objectives are achieved. This optimization is not in the teaching-learning process in learning without quality, the failure of actual hours of class and the absence of an efficient educational support. The research question is are deficiencies in the evaluation process in the pedagogical management of primary level of IE "Maria Auxiliadora" - Sullana manifested in an inadequate evaluation process to determine whether the objectives are achieved. This is evidenced by the optimization not the teaching-learning process, learning without quality, the failure of actual hours of class and the lack of educational support. the

The general objective design an evaluation system to improve the teaching-learning process of primary level I. E "Maria Auxiliadora" -Sullana-Piura. The hypothesis. If an evaluation system is designed to improve the teaching-learning process of primary level of IE "Maria Auxiliadora" -Sullana-Piura, then the shares will be effective monitoring and support achieving the expected learning concludes that estudiantes.se assessment model is systemic and based on the model of Deming

INTRODUCCIÓN

La crisis que se advierte en el sistema de educación nacional no es nueva. La situación ha venido derivándose desde hace mucho tiempo, de tal manera que hasta resulta casi natural hablar en esos términos cuando se trata de educación. No es una circunstancia privativa de nuestro país tampoco. Las habas se están cociendo hace rato en muchas latitudes, tanto en el mundo del desarrollo como en el otro.

Lo conflictivo, sin embargo, para nuestra realidad, es que en el momento en que se manejan expectativas y aspiraciones para el logro de situaciones de mayor relevancia económica y social, dicha situación de crisis preocupe verdaderamente. Las apreciaciones poco felices sobre las carencias en el nivel preescolar, la permanente y hasta fastidiosa ambigüedad de la educación media y las circunstancias negativas en que se desenvuelve la educación superior, en particular las universidades con aporte estatal, llegan a configurar el cuadro que no favorece el desarrollo educativo del país. La gestión educativa, por otra parte, está experimentando cambios altamente significativos.

La búsqueda de diferentes tipos de recursos ya en el propio nivel de la unidad escolar, la acción competitiva en la que ha entrado la 'empresa educativa', es indudable, que trastorna el esquema un tanto tradicional al que estábamos acostumbrados a observar y a trabajar dentro de ese esquema. Aumentan las exigencias y requisitos, se torna más imperativo el manejo tecnológico y los mismos costos derivados de él lo que lleva a situaciones más heterogéneas en lugar de una homogeneización positiva.

La educación es un fenómeno complejo y delicado. complejo por la cantidad y diversidad de factores, actores y funciones que la conforman; delicado por las poderosas fuerzas que lo atraviesan y por la multiplicidad de repercusiones y consecuencias que sus acciones y resultados generan en la sociedad. Sabemos que existe también una relación estrecha entre niveles de educación y crecimiento económico, así como también una relación estrecha con el nivel salarial percibido. Diversos estudios han señalado que un año adicional de escolaridad puede motivar un crecimiento económico de 0.44%

anual. Sin embargo, vale la pena cuestionarse si esta estimación da por sentado que el simple hecho de cursar un año adicional de estudios se traduce en crecimiento o bien diversos factores influyen para que dicha estimación se cumpla, y en este caso, es necesario también considerar el aspecto de la calidad.

Existe una clara conciencia en el mundo sobre el imperativo de mejorar la calidad de los sistemas educativos, por encima de criterios cuantitativos de costo y cobertura. Es elevado el consenso tanto en el ámbito académico, político y social que la calidad constituye hoy en día el eje central de la educación. Los organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el (OCDE) han puesto sobre la mesa de discusión el tema de la efectividad del presupuesto asignado a la educación en México, lo anterior a partir de las evaluaciones practicadas a los estudiantes en distintos niveles y áreas del conocimiento. Es así que la evaluación educativa debe explicar su relación con los procesos de planificación, de tal forma que proporcione información para la toma de decisiones.

Pero, ¿qué características debe tener una evaluación de calidad? Buena pregunta. Cuando nos la formulamos, nos percatamos de lo poco que sabemos, de lo mucho que nos queda por recorrer. De hecho, no sabemos exactamente qué significa una evaluación de calidad, ni siquiera si puede haber unos criterios aplicables a toda la gran variedad de evaluaciones que se dan en educación. Se observa que en la I.E. María Auxiliadora que ofrece un servicio educativo en los tres niveles educativos, se detalla el siguiente diagnóstico:

Aspecto normativo: No se conoce la normatividad vigente. Deficiente acceso a las directivas de la unidad de gestión Las directivas internas son imprecisas

Aspecto Gestión institucional No hay buenas relaciones humanas. Deficiente gestión institucional. Documentos de gestión desfasados. No se desarrolla un acompañamiento pedagógico eficaz.

Aspecto pedagógico Bajo rendimiento académico. Indisciplina escolar. Ausencia de liderazgo pedagógico

En el nivel primario no se evidencia un adecuado proceso de control para poder determinar si se alcanzan los objetivos previstos. esto se en la no optimización el proceso de enseñanza aprendizaje que en aprendizajes sin calidad, el

incumplimiento de las horas efectivas de clase y la ausencia de un acompañamiento pedagógico eficiente

La investigación presenta el presente problema de investigación. Se observan deficiencias en el proceso de evaluación en la gestión pedagógica del nivel primario de la I.E “María Auxiliadora”- Sullana que se manifiesta en un inadecuado proceso de evaluación para poder determinar si se alcanzan los objetivos previstos. Esto se evidencia en la no optimización del proceso de enseñanza aprendizaje, aprendizajes sin calidad, el incumplimiento de las horas efectivas de clase y la ausencia de un acompañamiento pedagógico.

El Objeto de estudio: Proceso de evaluación. Los Objetivos son definidos de la siguiente forma: Objetivo General: Diseño de un sistema de evaluación para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del nivel primario de la I. E “María Auxiliadora”-Sullana-Piura. objetivos específicos: Diagnosticar como se efectúa el sistema de evaluación del nivel primario de la I. E “María Auxiliadora”-Sullana-Piura. Identificar las teorías que sustenten en el sistema de evaluación en el nivel primario de la I.E “María Auxiliadora” – Sullana. Diseñar un sistema de control para el nivel primario de la I.E “María Auxiliadora” – Sullana.

El campo de acción: sistema de evaluación. La hipótesis de investigación: Si se diseña un sistema de evaluación para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del nivel primario de la I.E “María Auxiliadora”-Sullana-Piura, entonces las acciones de monitoreo y acompañamiento serán eficaces logrando los aprendizajes esperados de los estudiantes.

El informe final de la presente investigación está estructurado en tres capítulos; Capítulo I Análisis del objeto de estudio en este capítulo se explica las características de problema y la ubicación del mismo; el Capítulo II Marco teórico, contiene los antecedentes y las bases teóricas de la investigación; Capítulo III contiene los resultados de la aplicación de los instrumentos, la propuesta que contiene el modelo sistémico. La presente investigación a consideración para futuras investigaciones.

La Autora

CAPITULO I ANALISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Breve historia del distrito de Sullana.

Sullana, es la capital de la provincia de Sullana, en el Departamento de Piura, Perú. Conocida también como "La Perla del Chira", "La Ciudad del Eterno Verano" o la "Novia del Sol"; fue fundada en 1783 por el obispo Baltasar Jaime Martínez Compañón y Bujanda, con el nombre de "Santísima Trinidad de la Punta" siendo concebida para convertirse desde sus inicios como una ciudad guía. La ciudad de Sullana según el Instituto Nacional de Estadística e Informática es la decisegunda ciudad más poblada del Perú y alberga en el año 2012 una población de 233.615 habitantes.

Hoy en día la Ciudad es un centro urbano-comercial-administrativo y financiero, la cual se precia de ser una de las ciudades más grandes y desarrolladas del país. Su valle, irrigado por el Río Chira, permite tener una intensa actividad agrícola en productos para la exportación y para el consumo nacional y también configura un espacio natural y turístico digno de admirar. Rodeada por la cordillera de Amotape, la ciudad de Sullana es la segunda ciudad en importancia demográfica y socioeconómica de la Región Piura; a consecuencia de esto, la ciudad de Sullana ha llegado a consolidarse como la cuarta ciudad más importante de la costa norte del Perú y la décima segunda ciudad en importancia a nivel nacional. Aunque puede ser concebida como una sola ciudad, Sullana no constituye una sola unidad administrativa; más bien es el núcleo o principal centro urbano de un área conurbada que se extiende sobre un territorio de 1,985.32 ha; y está conformada por 3 municipios de la provincia, de los cuales 2 se encuentran completamente conurbanados, mientras que el último se encuentra parcialmente conurbado debido en parte por la separación natural que hace el río Chira. La Ciudad al poseer una ubicación estratégica dentro de la región se convierte en el eje central de desarrollo de esta; y a la vez es el eje central vial de comunicación con las Provincias de Piura, Paita, Talara, Ayabaca, el Departamento de Tumbes y la vecina República del Ecuador

Sullana, se ubica concretamente a 04°53'18" de latitud sur y 80°41'07" de longitud oeste, a una altura de 60 msnm, a la margen izquierda del río Chira, de tendencia urbana e industrial-comercial y de servicios. Cuya característica geográfica principal es que la ciudad se ha desarrollado a lo largo del río Chira, sobre una "meseta"; otra característica es la topografía singular del terreno en donde se ha desarrollado la ciudad de Sullana, el cual presenta un terreno ondulado y con escaso relieve, a la vez posee superficies llanas y suaves hondonadas, con lechos secos de escorrentía, que se alternan con lomas alargadas y prominencias de formas redondeadas; al ser su accidente topográfico más importante el acantilado de la margen izquierda del río Chira, el que se forma desde la loma de Mambré hasta el puente "Artemio García Vargas", con una altura de 35 metros sobre el nivel del río. Breve reseña histórica de la I.E. María Auxiliadora. La Institución Educativa "**María Auxiliadora**" se da inicio con la creación de la "**Escuela Normal Superior Frontera Sullana**", que fue dirigida por la **Señora Clara Amalia Carnero Checa de Ruiz** siendo la profesora **Mercedes Burneo Labrin** la primera Directora, pues gracias a su gestión se forma el Centro Educativo 15285-C que resulto de unir los niveles primario y secundario del colegio "**Laboratorio pedagógico**" de esta Escuela Normal.

La Escuela Norma de Mujeres funcionó hasta el año 1975, por lo que la señora Mercedes Burneo gestiona consolidarlo en un solo plantel y se nombra como Sub Directora del nivel secundario a la señorita Clara del Pilar Mendoza Seminario. En ese entonces las Sra **Norma Riera Garcia (QEPD)**, Doris Ibaceta Quevedo y Elva Quevedo vega de Agurto eran docentes del nivel secundario.

Sus escuelas, laboratorios y aplicación se constituyen en el C.E 15285-C por R.D N° 02024 del 30 de junio de 1976 y posteriormente por R.D N° 843 del 21 de julio de 1987. Al fallecer la primera sub directora en un accidente, asume el cargo el profesor José Guerrero ; por el cese de la Señora Mercedes Burneo Labrín asume a la dirección la señora **Norma Lilia Riera de Real** en setiembre de 1983 quien gana por concurso la plaza en calidad de nombramiento . El nivel primario siguió con la dirección de la Señorita Virginia Mendoza Labrin, posteriormente toma el cargo la Señora Doris Ibaceta quien años después tras un concurso se nombra Sub Directora de formación general . En 1990 cesa el profesor José Guerrero tomando el cargo de Sub Directora la Señorita

Presbítero Félix Zapata Silva de Palomino. Por esos tiempo el colegio funcionaba frente a la plazuela Grau, donde ahora se le conoce como la Casona, contaba con 12 secciones del nivel primario (6 grados: A y B) y 17 secciones del nivel secundario adoptando el nombre hasta ese entonces como 15285-C “Ex Aplicación ”

Más adelante se presentaron problemas con el local lo cual obligó al traslado al **AA.HH El Obrero** ya que la Señora Mercedes Burneo Labrín había conseguido un área muy extensa de terreno para los dos niveles y se colocó la primera piedra de la construcción pero por motivo de las lluvias torrenciales en 1983 fue invadida la mitad del terreno y años más tarde gestionaron el terreno del Km. 3 carretera vía Sullana-Paita (Nuevo Sullana) donde funciona hasta el día de hoy.

En 1987 a solicitud de la Señora **Norma Riera de Real**, reúne a todo los trabajadores para que juntos escogiesen el nombre que llevaría el colegio: Maria Auxiliadora, Maria Inmaculada y Maria Yoretli, optando por el nombre de Maria Auxiliadora.

La señora Norma Riera de Real desde 1983 trabajó con dignidad, responsabilidad y gran dedicación a su trabajo, excelente maestra quien llevó por buen camino a las alumnas, trabajo con calidad y eficiencia y quien día tras día enseñaba a practicar valores, formó mujeres con espíritu creador y constructivo. De igual forma recordar a los profesores que se identificaron con nuestra institución: Doris Ibaceta Quevedo, Rosita Acha, Reyneri Sarango, Rosita Reyes, Hermelinda Zapata, Felicita Cruz Namuche, Juanita Miranda, Isabel Castillo, entre otras, y el señor Jorge Cornejo Vite quien fue empleado fiel desde el inicio de la institución. Cabe resaltar que la Señora Norma fue el verdadero ejemplo de maestra, mujer, esposa y amiga quien gracias a su esfuerzo y al de la familia que conforma el centro educativo logramos obtener maravillosos reconocimientos y dejar muy en alto el nombre de 15285-C “Maria Auxiliadora” obteniendo primeros lugares a nivel nacional en la Feria de Ciencia y Tecnología, en desfiles escolares, en deporte como voley y atletismo. Cesa a fines del 2007. Dos años después por motivo de salud fallece en la ciudad de Sullana, motivo que causó mucho dolor de quienes la apreciamos por todo su esmero a la institución.

En el 2008 hasta la actualidad asume el cargo de Director el profesor Eugenio Flores Mogollón, bajo cargo de sub. Dirección la **Señora Isabel Castillo Cortés**, el cargo de coordinadora de asesoría interna la Señora Roxana Gonzales Palacios. Resaltar que el colegio sigo obteniendo importantes reconocimientos gracias al trabajo y esfuerzo que el Director y la familia Mariana une para seguir siendo el mejor colegio de Sullana, prevaleciendo el gran sacrificio de todos nosotros para seguir obteniendo méritos en Ciencia y Tecnología, en deporte (voley) y en desfiles escolares.

1.2. Evolución Histórica tendencial del objeto de estudio.

A lo largo de estos dos años de estudios de Psicopedagogía he podido comprender la importancia de realizar una mirada retrospectiva sobre los diferentes contenidos que vamos desarrollando. Me gustaría emprender de nuevo en esta ocasión, un recorrido por la Hace más de dos mil años ya se realizaban investigaciones para evaluar individuos y programas. Por ejemplo, algunos filósofos griegos utilizaron cuestionarios evaluativos en sus enseñanzas.

Según Mc Reynold (1975) el tratado más importante de evaluación en la Antigüedad es el Tetra biblos de Tolomeo. Cicerón y San Agustín introducen también conceptos y planteamientos evaluativos. Antiguamente la finalidad de la evaluación era la de verificar el proceso de aprendizaje una vez terminado, comprobando si al final del periodo instructivo los alumnos habían conseguido los objetivos propuestos.

En la Edad Media se introducen los exámenes en los medios universitarios con carácter más formal. En el Renacimiento se siguen utilizando procedimientos selectivos. Huarte de San Juan define la observación como “procedimiento básico de la evaluación”. En el siglo XVIII aumenta la demanda y el acceso a la educación hacen necesario que se comprueben los méritos individuales. Aparecen entonces las normas sobre la utilización de exámenes escritos. La evaluación en la Escuela Tradicional nace y se desarrolla a lo largo del siglo XIX. El control de lo aprendido se realizaba a través de la capacidad retentiva y almacenativa del alumno por medio de exámenes, fundamentalmente de lápiz y papel. En los Estados Unidos, Horace Mann (1945), a través de tests de rendimiento realizó evaluaciones en las escuelas

de Boston. Los tests daban información sobre los alumnos, pero no sobre los programas o currículos con los que se había enseñado. Entre 1887 y 1898, Joseph Rice evaluó los conocimientos ortográficos de miles de estudiantes. Este estudio se reconoce como la primera evaluación formal educativa realizada en América.

Existía un concepto de evaluación punitiva como instrumento de control, autoridad, disciplina, acreditación y sanción social, y en la que el error, más que un factor de aprendizaje, era un instrumento de penalización. Se daba por supuesto que los profesores, centros, procesos educativos y

Administración, funcionaban correctamente, y era al aprendizaje de los alumnos al que había que aplicar todo el peso de la medida/evaluación. La medición científica de los fenómenos y conductas humanas de finales del siglo XIX, el auge del positivismo y empirismo y el desarrollo y aplicación de los métodos estadísticos al estudio de las diferencias humanas individuales, sentaron las bases de la moderna evaluación educativa. En 1904, el psicólogo británico Charles Spearman descubre el rasgo "g" de inteligencia general, tras comprobar que los individuos que destacan en un tipo de pruebas de inteligencia, destacan también en otras. En 1905, el francés Alfred Binet desarrolla la primera prueba de inteligencia basada en analogías, patrones y habilidades razonadas.

En 1912, el psicólogo alemán Stern propone el cociente de inteligencia: En 1917, el ejército de los Estados Unidos realiza pruebas de inteligencia a numerosos reclutas. La Escuela Nueva, al final del siglo XIX y hasta los años 20, introduce nuevos elementos de evaluación procesual cualitativa.

En la Escuela Naturalista Activa, que surge a partir de los años 20, no se da importancia a la evaluación como proceso de control para profesores y alumnos. Ralph W. Tyler es considerado el padre de la evaluación educacional. Fruto del trabajo que realizó, en el Eight-Year Study de la Universidad del Estado de Ohio, publicó en 1942 su modelo evaluativo que puede resumirse en:

Un concepto de evaluación diferenciada de la medición. El proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se logra unos objetivos previamente establecidos definidos en términos de conducta.

Según Tyler “la evaluación proporciona un medio para el continuo perfeccionamiento de un programa de educación, incluso para la comprensión en profundidad de los estudiantes, con el consiguiente incremento de efectividad de nuestras instituciones educacionales”.

A finales de los años 50 nace la época del realismo, en la que se produjo un aumento de las evaluaciones de proyectos de currículos, financiados por el Estado y guiados por el interés público. El incremento del gasto educativo, el concepto de educación permanente y global y el grave problema del fracaso escolar, incrementaron el interés por la evaluación, no solamente en el medio escolar, sino en el mundo empresarial, propiciando la creación de instrumentos que permitieron hacerla más fiable, válida y veraz.

En los años 60, el concepto de evaluación se centra en la valoración del cambio producido en el alumno como resultado de una formulación de objetivos educativos (Bloom, 1956; Mager, 1962; Glaser, 1965; Gagné, 1971). Se produce una mayor preocupación ética y social y un concepto de la evaluación más holístico en los programas educativos, por el que más que considerar cada una de sus partes, se pretende una evaluación en su totalidad. Cronbach (1963) focaliza la evaluación en las decisiones de sus diseñadores, el proceso que la produce y las características del propio programa.

En 1967, Scriven propuso los términos de evaluación formativa y evaluación sumativa referidos ambos a la evaluación de programas, y los de evaluación intrínseca (evaluación del objeto evaluado) y extrínseca (evaluación de los efectos que el objeto de evaluación produce). Bloom, Hastings y Madaus, en 1971, aplicaron el concepto de evaluación formativa a la evaluación de alumnos.

En España, la Ley General de Educación (1970) inauguró un modelo de evaluación por objetivos a través de la evaluación continua, derivada del conductismo, en el que el proceso de enseñanza se orientaba hacia la consecución de conductas observables.

En 1971 el psicólogo norteamericano Richard Herrnstein expuso que los factores sociales y económicos se unen a las diferencias hereditarias a la hora de explicar el cociente de inteligencia. Poco después, la Corte Suprema de Justicia de Estados Unidos prohíbe la realización de pruebas para averiguar el cociente mental, por considerarlo hiriente para la mayoría de la población.

Hasta principios del siglo XX, las concepciones empiristas y asociacionistas del aprendizaje eran dominantes en la Educación. Con anterioridad a los primeros años de la década de los 70, los evaluadores tenían una crisis de identidad y su trabajo oscilaba entre la investigación, docencia, organización, aplicación de los tests, encuestas, etc. Por lo general, no disponían de la preparación suficiente. Con Piaget cambia la tendencia, puesto que defiende una concepción constructivista de la adquisición del conocimiento, en la que cabe destacar:

- El sujeto es activo frente al objeto de conocimiento.
- Todo conocimiento nuevo se genera a partir de lo adquirido.
- El sujeto es quien construye su propio conocimiento.

Sin embargo, la concepción de Piaget tiene limitaciones importantes, como las de prestar escasa atención a los contenidos específicos. Considera que la mediación social no es determinante en el proceso de construcción del conocimiento. Además, bajo el término de constructivismo existen interpretaciones y prácticas diversas. En general, el constructivismo plantea que es el propio sujeto el que construye o elabora su propio aprendizaje a partir de conocimientos que ya posee y también de los estímulos y motivaciones que recibe del entorno y de su propia actividad e interés. Por tanto, es una propuesta creativa del aprendizaje, en la que el sujeto en formación se constituye en protagonista principal de su progreso, con el apoyo de otros estímulos, especialmente el profesorado. Esto concede nuevos enfoques a la evaluación.

La concepción constructivista supuso un marco teórico y metodológico de referencia para la reforma de la LOGSE. Basándose en el constructivismo Bruner, Novak, Ausubel, etc. insisten en la necesidad de enseñar a los alumnos el proceso de su propio aprendizaje (aprendizaje significativo), es decir,

aprender a aprender. Sin olvidar que en la mente se construyen capacidades de índole general, estos autores sostienen que el conocimiento se adquiere de forma específica en diferentes dominios (lenguaje, matemáticas, biología, física, etc.) que presentan características diferenciadas. En el aula el conocimiento se construye por la interacción entre los alumnos, profesores y contenidos.

Hacia 1973 la evaluación adquirió el contenido suficiente como para ser considerada materia específica y profesión diferenciada de las demás, constituyendo la época del profesionalismo. El servicio evaluativo adquirió el rango de especialidad y empezaron a surgir publicaciones monográficas. Se publicaron numerosos libros y monografías sobre la evaluación y se ofrecieron cursos en instituciones y en universidades.

Sus principios se generalizaron por todos los sistemas de evaluación, La evaluación educativa dejó de aplicarse únicamente sobre alumnos y profesores y se extendió hacia los currículos, los programas de innovación, los centros docentes y el sistema educativo en su globalidad.

En 1980 Cronbach, profundizando en el concepto de evaluación formativa de Scriven, afirmó que la evaluación debe usarse siempre en un sentido formativo, incluso cuando se ocupa de medir resultados. En 1981 el biólogo norteamericano Stephen Jay Gould hace un duro alegato contra las pruebas de inteligencia y sostiene que no tienen valor científico. En la actualidad, los modelos evaluativos empleados se pueden agrupar de la siguiente manera:

- ✓ Los que hacen referencia a una evaluación cuantitativa o experimental.
- ✓ Los relativos a la evaluación cualitativa, naturalista o etnográfica.

1.3. Situación Histórica Contextual Del Objeto De Estudio.

La educación es un fenómeno complejo y delicado. Complejo por la cantidad y diversidad de factores, actores y funciones que la conforman; delicado por las poderosas fuerzas que lo atraviesan y por la multiplicidad de repercusiones y consecuencias que sus acciones y resultados generan en la sociedad.

Sabemos que existe también una relación estrecha entre niveles de educación y crecimiento económico, así como también una relación estrecha con el nivel salarial percibido. Diversos estudios han señalado que un año adicional de escolaridad puede motivar un crecimiento económico de 0.44% anual. Sin embargo, vale la pena cuestionarse si esta estimación da por sentado que el simple hecho de cursar un año adicional de estudios se traduce en crecimiento o bien diversos factores influyen para que dicha estimación se cumpla, y en este caso, es necesario también considerar el aspecto de la calidad.

Existe una clara conciencia en el mundo sobre el imperativo de mejorar la calidad de los sistemas educativos, por encima de criterios cuantitativos de costo y cobertura. Es elevado el consenso tanto en el ámbito académico, político y social que la calidad constituye hoy en día el eje central de la educación. Los organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han puesto sobre la mesa de discusión el tema de la efectividad del presupuesto asignado a la educación en México, lo anterior a partir de las evaluaciones practicadas a los estudiantes en distintos niveles y áreas del conocimiento. Es así que la evaluación educativa debe explicar su relación con los procesos de planificación, de tal forma que proporcione información para la toma de decisiones.

En México, los sistemas de evaluación están en proceso de institucionalización, asociados a promover la calidad educativa. La creación de organismos como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa representa un avance importante. En este sentido, la evaluación debe constituir una base de información que conduzca a los distintos actores involucrados en el proceso educativo a diseñar las políticas y líneas de acción para el mejoramiento de los resultados. Una escasa presencia de algunos de esos tres actores básicos genera distorsiones con graves consecuencias². La desigualdad en la

instrucción es una de las tres fuentes de desigualdad social, junto con las relativas a la riqueza y al trabajo, por lo que la educación es uno de los medios para lograr la igualdad social.

La continua transformación de la que es objeto el conocimiento y la sociedad, como parte dinámica de los adelantos actuales, constituye un reto permanente para los Sistemas Educativos, los cuales deben adecuar periódicamente sus estructuras administrativas y curriculares, así como preparar y actualizar a los profesores para que asuman los retos que establezca la escuela en su proceso de modernización.

Si recibir educación de calidad es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos, ser evaluado y recibir información valorativa sobre la educación que se está recibiendo ha de entenderse también como un derecho. Efectivamente, la evaluación es el único instrumento que tenemos para verificar el cumplimiento de ese derecho superior, internacionalmente reconocido y que supone el acceso igualitario al conocimiento y a las oportunidades disponibles en la sociedad. Garantizar que los niños, jóvenes y adultos estén recibiendo una educación de calidad, requiere de evaluaciones que den cuenta tanto de lo que se aprende, como de las acciones que se desarrollan para su cumplimiento y del contexto en el que ello se desenvuelve. De esta manera los estudiantes, todas las personas en un marco de educación a lo largo de toda la vida, tienen el derecho a recibir información sobre la calidad de los aprendizajes adquiridos. Así como ellos, las familias, la sociedad y los profesionales de la educación, tienen el derecho y el deber de saber si la educación impartida es pertinente, relevante, eficaz, eficiente y equitativa.

Sin embargo, al igual que la educación, no sirve cualquier evaluación. Para que se cumpla ese derecho ésta debe ser de calidad. El incremento en los últimos años de las acciones evaluativas en educación ha supuesto que la cultura de la evaluación, poco a poco, se vaya instalando en los sistemas educativos. Ahora se considera que todos los implicados, todas las instancias y todos los niveles de decisión deben ser evaluados, aunque no siempre de la convicción se haya pasado a la acción. Igualmente es necesario reconocer que en todos los países excelentes prácticas conviven con experiencias deplorables

que no sólo no están consiguiendo aportar datos para la mejora de la educación, sino que están contribuyendo a su destrucción. Pero, ¿qué características debe tener una evaluación de calidad? Buena pregunta. Cuando nos la formulamos, nos percatamos de lo poco que sabemos, de lo mucho que nos queda por recorrer. De hecho, no sabemos exactamente qué significa una evaluación de calidad, ni siquiera si puede haber unos criterios aplicables a toda la gran variedad de evaluaciones que se dan en educación. En todo caso, y a riesgo de ofrecer una imagen sesgada y parcial, es posible defender algunas de las características que debe tener una evaluación de calidad.

En primer lugar, debe ser técnicamente impecable. Independientemente del ámbito, tema o enfoque de evaluación que estamos utilizando, es muy importante que cumpla los requisitos de ser válida, fiable, útil y creíble. En segundo término, creemos que toda evaluación, independientemente de su tipo, debe ir dirigida a la mejora, a la transformación. Toda evaluación educativa, incluida la Sumativa orientada a la toma de decisiones administrativas (por ejemplo, a la contratación de un docente, a la acreditación de una universidad o a la promoción de un estudiante), debe ir orientada a aportar informaciones para transformar la situación evaluada y el contexto en el que se desarrolla.

Para ello, necesariamente deberá estar centrada en aportar informaciones para la reflexión. Dado que el cambio sólo será posible si las personas directamente implicadas toman conciencia de la situación, reflexionan sobre la realidad y toman decisiones pertinentes para su transformación, sólo habrá cambio si se parte de una reflexión. De hecho la evaluación tiene como principal propósito, aportar datos para esa reflexión. De ahí se puede derivar la necesidad de que la evaluación, para que sea de calidad, también ha de ser participativa y no jerárquica.

Se requiere también de una evaluación positiva y no represora. Es probable que muchos de los problemas que tienen los sistemas de evaluación y su rechazo, en muchas ocasiones generalizado, es que son instrumentos de represión. Sólo en la medida en que las evaluaciones sirvan para destacar los pasos bien dados y sean instrumentos para la comunicación de las altas

expectativas y el refuerzo del auto concepto personal y grupal, podrán a la postre, entregar elementos pertinentes y relevantes para la reflexión y la toma de decisión. Una evaluación de calidad ha de ser también equitativa y justa. Debe reconocer y asumir la diversidad social y cultural de los estudiantes, para desde allí generar instrumentos y estrategias que permitan evaluar el desarrollo y desempeño de todos y cada uno adecuada y justamente. Una evaluación capaz de dar cuenta de la diversidad y heterogeneidad de los niños, niñas y jóvenes, al mismo tiempo que visibilizar y dimensionar los desafíos que el contexto y sus características, ponen al logro de resultados educativos de calidad.

La última característica que queremos destacar es que sea *adecuadamente comunicada*. La historia nos ilustra cientos de evaluaciones, bien diseñadas e implementadas, pero que después tienen nulos efectos o, incluso, perversos, simplemente por no haber estado adecuadamente comunicadas a la audiencia o audiencias destinatarias. Si contrastamos mínimamente estos criterios con las evaluaciones que actualmente se desarrollan en Iberoamérica, nos encontramos con la clara necesidad que tienen de mejorar. Efectivamente, esa explosión de evaluaciones que estamos viviendo en la Región, que podría parecer positiva por sí misma, no ha estado acompañada por la suficiente reflexión, análisis e investigación sobre la misma. La calidad educativa es una de las expresiones más utilizadas actualmente en el ámbito educativo, como el punto de referencia que justifica cualquier proceso de cambio o programa de acción. En este contexto la eficacia es uno de sus componentes, considerado de mayor importancia y objeto de estudio desde hace unas décadas. Conseguir instituciones eficaces es uno de los objetivos de la política educativa de muchos países como elemento esencial de calidad. En este marco la evaluación de centros representa un medio para un fin: lograr instituciones educativas eficaces y de calidad a través de un sistema que nos permita controlar, valorar y tomar decisiones en un proceso continuo y sistemático que facilite un desarrollo progresivo en el logro de los objetivos y de este modo avanzar y construir una educación de calidad, como meta final. En los últimos años venimos asistiendo a un proceso generalizado de evaluación, que trasciende el ámbito de los aprendizajes, en muchos países y a distintos

niveles. Se produce un cambio fundamental, de tal forma que, aunque los aprendizajes siguen ocupando un papel prioritario con nuevas alternativas y avances producidos por las aportaciones metodológicas vinculadas a la medida, se amplía el campo de evaluación abarcando sistemas, resultados, procesos, práctica docente, profesorado, centros educativos.

Tomando como punto de partida los enfoques conceptuales sobre las organizaciones y considerando a las instituciones educativas como tales, De Miguel (1989) sugiere la existencia de cinco grandes bloques de agrupamiento de los modelos de evaluación de centros. Estos cinco bloques son los siguientes:

- Los que enfatizan los resultados (outputs).
- Los que enfatizan los procesos internos a la propia organización.
- Los que postulan criterios mixtos o integradores.
- Los que se centran sobre los aspectos culturales de la organización.
- Los que intentan evaluar la capacidad de la propia organización para auto transformarse (evaluación para cambiar).

De acuerdo a García Ramos (1989), partiendo del propio análisis de De Miguel, extiende a ocho los bloques de agrupamiento de los modelos según el tipo de criterio de evaluación utilizado, esto es, según se ponga el énfasis en: Los resultados (outputs).

- a) La relación entradas-salidas (inputs-outputs).
- b) Los procesos internos de la propia organización.
- c) Los aspectos técnicos de la organización.
- d) Los aspectos culturales de la organización.
- e) La capacidad de la propia organización para autotransformarse.
- f) La relación organización-factores humanos.
- h) Los criterios integradores.

Más recientemente, De Miguel (1994) reducen todo a dos grandes bloques, los que enfatizan los resultados y los que enfatizan los procesos internos, y aunque dicen que este agrupamiento puede resultar algo

reduccionista, resulta útil, sobre todo ante la dicotomía de planteamientos de orientación Sumativa y Formativa, y para captar las diferencias entre la investigación centrada en la eficacia escolar y la centrada en su mejora (Clark y otros, 1984; Wimpelberg y otros, 1989). Los procesos de gestión están dados por procesos específicos y no de los es el proceso de evaluación, el cual está orientado a verificar como se realiza el desarrollo de las acciones planificadas por la organización.

Se observa que en la I.E. María Auxiliadora que ofrece un servicio educativo en los tres niveles educativos, se detalla el siguiente diagnóstico:

Aspecto normativo

- No se conoce la normatividad vigente
- Deficiente acceso a las directivas de la unidad de gestión
- Las directivas internas son imprecisas

Aspecto Gestión institucional

- ✓ No hay buenas relaciones humanas
- ✓ Deficiente gestión institucional
- ✓ Documentos de gestión desfasados
- ✓ No se desarrolla un acompañamiento pedagógico eficaz.

Aspecto pedagógico

- Bajo rendimiento académico
- Indisciplina escolar.
- Ausencia de liderazgo pedagógico

En el nivel primario no se evidencia un adecuado proceso de control para poder determinar si se alcanzan los objetivos previstos. esto se en la no optimización el proceso de enseñanza aprendizaje que en aprendizajes sin calidad, el incumplimiento de las horas efectivas de clase y la ausencia de un acompañamiento pedagógico eficiente.

1.4. Metodología.

La presente investigación se enmarca dentro del modelo socio crítico, se desarrolla inicialmente la revisión bibliográfica para determinar los sustentos teóricos que permitan explicar el problema, así como la revisión de documentos de la institución educativa para conocer sus características y sustentar la propuesta de la presente investigación. los instrumentos fueron validados por juicios de expertos se aplicó a los docentes del nivel primario. El empleo del método histórico para conocer la evolución tendencial del problema.

CAPITULO II MARCO TEORICO

2.1. Antecedentes.

Julio Vásquez Montes Modelo De Un Sistema De Control De Gestión Académico De La Facultad De Ingeniería De La Universidad De Barranquilla Colombia 2010. Tesis De Maestría.

La presente tesis concluye

Es indispensable integrar los procesos de planificación y control.

Todo sistema debe tener la capacidad de adaptarse para afrontar el cambio

Todo sistema debe ser integral, periódico y selectivo.

Lic. Jovana Yanett Tatiana Rodríguez Chahua. Lic. Wilson Sanchez Rodas. Supervisión Y Gestión Pedagógica En Las I.E. Educativas Públicas Del Nivel Primaria De La Comunidad De José Gálvez Distrito De Villa María Del Triunfo 2012. Tesis De Maestría Mención En Gestión Educativa Universidad César Vallejo Lima.

Su conclusión es la siguiente

El personal de los centros debe entender que evaluar es un proceso sistemático y técnicamente riguroso, y no intuitivo, para el que se necesita preparación. En segundo lugar, dejar en claro que esta sistematicidad técnica mejora la objetividad de la descripción, pero no totalmente. En tercer lugar, aclarar que la subjetividad interviene más en la valoración que en la descripción, pero que la subjetividad no implica arbitrariedad. Precisamente la evaluación intenta evitar la arbitrariedad en los juicios, siempre con algún componente de subjetividad. Los estudiantes y su rendimiento no deberían ser el único objeto de la evaluación escolar.

La relación con la presente investigación esta dada en la necesidad de desarrollar una evaluación participativa.

Luisa Palacios. La la evaluación en el proceso académico dentro del aula. Tesis de maestría en educación Universidad Particular San Pedro Piura 2011. La presente investigación arriba a las siguientes conclusiones. Por supuesto; el tema de la evaluación en el proceso educativo debe ser del interés de todas las personas, pero en especial de los docentes, ya que son ellos los encargados de guiar adecuadamente a los educandos, asumiendo la

responsabilidad de impartirles un conocimiento, innovador, interesante, creativo y sobre todo significativo, es decir; que trascienda a través de las generaciones sea cual sea el enfoque modélico que se tome, la evaluación de centros educativos, como casi todas las grandes investigaciones evaluativas, es una tarea compleja, sobre todo en la práctica , por razones técnicas, presiones ambientales, falta de evaluadores cualificados y dificultades de lograr la colaboración y participación necesarias. De hecho, la práctica de la evaluación, a pesar de sus avances, sobre todo en la última década, necesita seguir su proceso de desarrollo y solucionar algunos problemas importantes todavía demasiado frecuentes.

Muchos profesores identifican la evaluación con la evaluación y las pruebas del rendimiento de los alumnos, en el sentido de calificarlos, teniendo dificultades para introducir en el proceso los programas y otros objetos o elementos escolares, tales como los proyectos, el currículum, los materiales, los profesores, otro personal, los estudiantes,..., y el centro como entidad global. Esto debe explicarse bien. Así mismo, los resultados o impactos no deberían ser lo único que se examina cuando se evalúa un programa, un proyecto o cualquier otro objeto escolar.

Esto no quiere decir que los resultados e impactos no sean variables importantes, pero los méritos de un programa o del centro no pueden limitarse a ellos. Habría que fijarse al menos en los objetivos, las estrategias y planes y el proceso de implementación, en unión de los resultados e impactos.

Las necesidades de evaluación interna de una escuela se atienden de la mejor manera por un equipo de profesores y otros educadores, para quienes la evaluación es solamente parte definitoria de su trabajo, apoyados por un apropiado entrenamiento y asistencia técnica externa.

Para llevar a cabo evaluaciones internas razonables es necesario utilizar instrumentos y métodos alternativos de las ciencias del comportamiento y de otros campos de estudio relacionados y adaptarlos a las necesidades del centro y a las capacidades del equipo "amateur" de evaluación.

No hay evaluación sin medición y recogida de información, pero los evaluadores internos de la escuela necesitan instrumentos de fácil manejo. Las cosas deben mejorarse bastante en este terreno. "Aprender haciendo" sigue siendo todavía la mejor manera de aprender a evaluar. Por consiguiente; es

más eficaz motivar y explicar bien la evaluación y su significado y formar poco a poco con el apoyo de la práctica, que introducir en bloque una visión profunda o incluso «recetaria» de la evaluación. La evaluación interna suele ser mejor camino de aprendizaje que la evaluación externa. No obstante; la investigación evaluativa debe incidir mucho más en la elaboración de buenos instrumentos de evaluación, pero esto no niega que en los últimos años se han producido muchos materiales y muchos instrumentos que están a disposición de los evaluadores. La relación con la presente investigación se da en que aporta aspectos teóricos de la relevancia de la evaluación.

2.2. Bases teóricas Conceptuales.

El fundamento teórico de la presente investigación se desarrolla a continuación

2.2.1. Teoría General de de Sistemas (TGS).

La teoría de sistemas (TS) es un ramo específico de la teoría general de sistemas (TGS). La TGS surgió con los trabajos del alemán Ludwig von Bertalanffy, publicados entre 1950 y 1968. La TGS no busca solucionar problemas o intentar soluciones prácticas, pero sí producir teorías y formulaciones conceptuales que pueden crear condiciones de aplicación en la realidad empírica.

Los supuestos básicos de la TGS son:

Existe una nítida tendencia hacia la integración de diversas ciencias naturales y sociales. Esa integración parece orientarse rumbo a una teoría de sistemas. Dicha teoría de sistemas puede ser una manera más amplia de estudiar los campos no-físicos del conocimiento científico, especialmente en ciencias sociales. Con esa teoría de los sistemas, al desarrollar principios unificadores que atraviesan verticalmente los universos particulares de las diversas ciencias involucradas, nos aproximamos al objetivo de la unidad de la ciencia. Esto puede generar una integración muy necesaria en la educación científica. La TGS afirma que las propiedades de los sistemas, no pueden ser descritos en términos de sus elementos separados; su comprensión se presenta cuando se estudian globalmente. La TGS se fundamenta en tres

premisas básicas: Los sistemas existen dentro de sistemas: cada sistema existe dentro de otro más grande. Los sistemas son abiertos: es consecuencia del anterior. Cada sistema que se examine, excepto el menor o mayor, recibe y descarga algo en los otros sistemas, generalmente en los contiguos. Los sistemas abiertos se caracterizan por un proceso de cambio infinito con su entorno, que son los otros sistemas. Cuando el intercambio cesa, el sistema se desintegra, esto es, pierde sus fuentes de energía.

Las funciones de un sistema dependen de su estructura: para los sistemas biológicos y mecánicos esta afirmación es intuitiva. Los tejidos musculares por ejemplo, se contraen porque están constituidos por una estructura celular que permite contracciones.

El interés de la TGS, son las características y parámetros que establece para todos los sistemas. Aplicada a la administración la TS, la empresa se ve como una estructura que se reproduce y se visualiza a través de un sistema de toma de decisiones, tanto individual como colectivamente. Desde un punto de vista histórico, se verifica que: La teoría de la administración científica usó el concepto de sistema hombre-máquina, pero se limitó al nivel de trabajo fabril.

La teoría de las relaciones humanas amplió el enfoque hombre-máquina a las relaciones entre las personas dentro de la organización. Provocó una profunda revisión de criterios y técnicas gerenciales. La teoría estructuralista concibe la empresa como un sistema social, reconociendo que hay tanto un sistema formal como uno informal dentro de un sistema total integrado. La teoría del comportamiento trajo la teoría de la decisión, donde la empresa se ve como un sistema de decisiones, ya que todos los participantes de la empresa toman decisiones dentro de una maraña de relaciones de intercambio, que caracterizan al comportamiento organizacional. Después de la segunda guerra mundial, a través de la teoría matemática se aplicó la investigación operacional, para la resolución de problemas grandes y complejos con muchas variables. Las teorías tradicionales han visto la organización humana como un sistema cerrado. Eso a llevado a no tener en cuenta el ambiente, provocando poco desarrollo y comprensión de la

retroalimentación (feedback), básica para sobrevivir. El enfoque antiguo fue débil, ya que

- 1) trató con pocas de las variables significantes de la situación total y
- 2) muchas veces se ha sustentado con variables impropias.

El concepto de sistemas no es una tecnología en sí, pero es la resultante de ella. El análisis de las organizaciones vivas revela “lo general en lo particular” y muestra, las propiedades generales de las especies que son capaces de adaptarse y sobrevivir en un ambiente típico.

Los sistemas vivos sean individuos o organizaciones, son analizados como “sistemas abiertos”, que mantienen un continuo intercambio de materia/energía/información con el ambiente. La TS permite reconceptuar los fenómenos dentro de un enfoque global, para integrar asuntos que son, en la mayoría de las veces de naturaleza completamente diferente.

Concepto de Sistemas. Un conjunto de elementos dinámicamente relacionados formando una actividad para alcanzar un objetivo operando sobre datos/energía/material para proveer información/energía/materia

Características de los sistemas. Sistema es un todo organizado y complejo; un conjunto o combinación de cosas o partes que forman un todo complejo o unitario. Es un conjunto de objetos unidos por alguna forma de interacción o interdependencia. Los límites o fronteras entre el sistema y su ambiente admiten cierta arbitrariedad. Según Bertalanffy, sistema es un conjunto de unidades recíprocamente relacionadas. De ahí se deducen dos conceptos: propósito (u objetivo) y globalismo (o totalidad). **Propósito u objetivo:** todo sistema tiene uno o algunos propósitos. Los elementos (u objetos), como también las relaciones, definen una distribución que trata siempre de alcanzar un objetivo. **Globalismo o totalidad:** un cambio en una de las unidades del sistema, con probabilidad producirá cambios en las otras. El efecto total se presenta como un ajuste a todo el sistema. Hay una relación de causa/efecto. De estos cambios y ajustes, se derivan dos fenómenos: entropía y homeostasia. **Entropía:** es la tendencia de los sistemas a desgastarse, a desintegrarse, para el relajamiento de los estándares y un aumento de la

aleatoriedad. La entropía aumenta con el correr del tiempo. Si aumenta la información, disminuye la entropía, pues la información es la base de la configuración y del orden. De aquí nace la negentropía, o sea, la información como medio o instrumento de ordenación del sistema. Homeostasia: es el equilibrio dinámico entre las partes del sistema. Los sistemas tienen una tendencia a adaptarse con el fin de alcanzar un equilibrio interno frente a los cambios externos del entorno. Una organización podrá ser entendida como un sistema o subsistema o un supersistema, dependiendo del enfoque. El sistema total es aquel representado por todos los componentes y relaciones necesarios para la realización de un objetivo, dado un cierto número de restricciones. Los sistemas pueden operar, tanto en serio como en paralelo.

Tipos de sistemas. En cuanto a su constitución, pueden ser físicos o abstractos:

Sistemas físicos o concretos: compuestos por equipos, maquinaria, objetos y cosas reales. El hardware.

Sistemas abstractos: compuestos por conceptos, planes, hipótesis e ideas. Muchas veces solo existen en el pensamiento de las personas. Es el software.

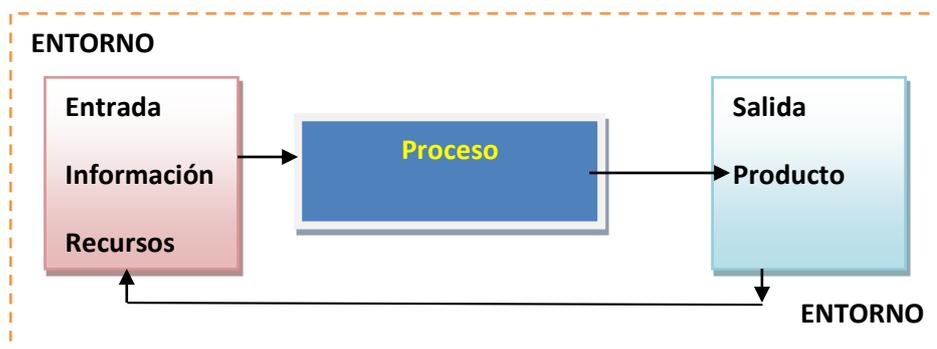
En cuanto a su **naturaleza**, pueden ser cerrados o abiertos:

- ✿ **Sistemas cerrados:** no presentan intercambio con el medio ambiente que los rodea, son herméticos a cualquier influencia ambiental. No reciben ningún recurso externo y nada producen que sea enviado hacia fuera. En rigor, no existen sistemas cerrados. Se da el nombre de sistema cerrado a aquellos sistemas cuyo comportamiento es determinístico y programado y que opera con muy pequeño intercambio de energía y materia con el ambiente. Se aplica el término a los sistemas completamente estructurados, donde los elementos y relaciones se combinan de una manera peculiar y rígida produciendo una salida invariable, como las máquinas.
- ✿ **Sistemas abiertos:** presentan intercambio con el ambiente, a través de entradas y salidas. Intercambian energía y materia con

el ambiente. Son adaptativos para sobrevivir. Su estructura es óptima cuando el conjunto de elementos del sistema se organiza, aproximándose a una operación adaptativa. La adaptabilidad es un continuo proceso de aprendizaje y de auto-organización. **Los sistemas abiertos** no pueden vivir aislados. Los sistemas cerrados, cumplen con el segundo principio de la termodinámica que dice que “una cierta cantidad llamada entropía, tiende a aumentar al máximo”.

Existe una tendencia general de los eventos en la naturaleza física en dirección a un estado de máximo desorden. Los sistemas abiertos evitan el aumento de la entropía y pueden desarrollarse en dirección a un estado de creciente orden y organización (entropía negativa). Los sistemas abiertos restauran sus propia energía y reparan pérdidas en su propia organización. El concepto de sistema abierto se puede aplicar a diversos niveles de enfoque: al nivel del individuo, del grupo, de la organización y de la sociedad.

**GRAFICO N°01
SISTEMAS ABIERTOS**



Parámetros De Los Sistemas. El sistema se caracteriza por ciertos parámetros. Parámetros son constantes arbitrarias que caracterizan, por sus propiedades, el valor y la descripción dimensional de un sistema específico o de un componente del sistema.

Los parámetros de los sistemas son:

- **Entrada o insumo o impulso (input):** es la fuerza de arranque del sistema, que provee el material o la energía para la operación del sistema.
- **Salida o producto o resultado (output):** es la finalidad para la cual se reunieron elementos y relaciones del sistema. Los resultados de un proceso son las salidas, las cuales deben ser coherentes con el objetivo del sistema. Los resultados de los sistemas son finales, mientras que los resultados de los subsistemas son intermedios.
- **Procesamiento o procesador o transformador (throughput):** es el fenómeno que produce cambios, es el mecanismo de conversión de las entradas en salidas o resultados. Generalmente es representado como la caja negra, en la que entran los insumos y salen cosas diferentes, que son los productos.
- **Retroacción o retroalimentación o retroinformación (feedback):** es la función de retorno del sistema que tiende a comparar la salida con un criterio preestablecido, manteniéndola controlada dentro de aquel estándar o criterio.
- **Ambiente:** es el medio que envuelve externamente el sistema. Está en constante interacción con el sistema, ya que éste recibe entradas, las procesa y efectúa salidas. La supervivencia de un sistema depende de su capacidad de adaptarse, cambiar y responder a las exigencias y demandas del ambiente externo. Aunque el ambiente puede ser un recurso para el sistema, también puede ser una amenaza.

El Sistema Abierto. El sistema abierto como organismo, es influenciado por el medio ambiente e influye sobre el, alcanzando un equilibrio dinámico en ese sentido. La categoría más importante de los sistemas abiertos son los sistemas vivos. Existen diferencias entre los sistemas abiertos (como los sistemas biológicos y sociales, a saber, células, plantas, el hombre, la organización, la sociedad) y los sistemas cerrados (como los sistemas físicos, las máquinas, el reloj, el termóstato): El sistema abierto interactúa constantemente con el ambiente en forma dual, o sea, lo influye y es influenciado. El sistema cerrado no interactúa. El sistema abierto puede crecer,

cambiar, adaptarse al ambiente y hasta reproducirse bajo ciertas condiciones ambientales. El sistema cerrado no. Es propio del sistema abierto competir con otros sistemas, no así el sistema cerrado. Al igual que los organismos vivos, las empresas tienen seis funciones primarias, estrechamente relacionadas entre sí:

Ingestión: las empresas hacen o compran materiales para ser procesados. Adquieren dinero, máquinas y personas del ambiente para asistir otras funciones, tal como los organismos vivos ingieren alimentos, agua y aire para suplir sus necesidades.

Procesamiento: los animales ingieren y procesan alimentos para ser transformados en energía y en células orgánicas. En la empresa, la producción es equivalente a este ciclo. Se procesan materiales y se desecha lo que no sirve, habiendo una relación entre las entradas y salidas.

Reacción al ambiente: el animal reacciona a su entorno, adaptándose para sobrevivir, debe huir o si no atacar. La empresa reacciona también, cambiando sus materiales, consumidores, empleados y recursos financieros. Se puede alterar el producto, el proceso o la estructura.

Provisión de las partes: partes de un organismo vivo pueden ser suplidas con materiales, como la sangre abastece al cuerpo. Los participantes de la empresa pueden ser reemplazados, no son de sus funciones sino también por datos de compras, producción, ventas o contabilidad y se les recompensa bajo la forma de salarios y beneficios. El dinero es muchas veces considerado la sangre de la empresa.

Regeneración de partes: las partes de un organismo pierden eficiencia, se enferman o mueren y deben ser regeneradas o relocalizadas para sobrevivir en el conjunto. Miembros de una empresa envejecen, se jubilan, se enferman, se desligan o mueren. Las máquinas se vuelven obsoletas. Tanto hombres como máquinas deben ser mantenidos o relocalizados, de ahí la función de personal y de mantenimiento.

Organización: de las funciones, es la que requiere un sistema de comunicaciones para el control y toma de decisiones. En el caso de los animales, que exigen cuidados en la adaptación. En la empresa, se necesita un

sistema nervioso central, donde las funciones de producción, compras, comercialización, recompensas y mantenimiento deben ser coordinadas. En un ambiente de constante cambio, la previsión, el planeamiento, la investigación y el desarrollo son aspectos necesarios para que la administración pueda hacer ajustes. El sistema abierto es un conjunto de partes en interacción constituyendo un todo sinérgico, orientado hacia determinados propósitos y en permanente relación de interdependencia con el ambiente externo.

La organización como un sistema abierto. Herbert Spencer afirmaba a principios del siglo XX: “Un organismo social se asemeja a un organismo individual en los siguientes rasgos esenciales:

- ❖ En el crecimiento.
- ❖ En el hecho de volverse más complejo a medida que crece.
- ❖ En el hecho de que haciéndose más complejo, sus partes exigen una creciente interdependencia. Porque su vida tiene inmensa extensión comparada con la vida de sus unidades componentes.
- ❖ Porque en ambos casos existe creciente integración acompañada por creciente heterogeneidad”.

Según la teoría estructuralista, Taylor, Fayol y Weber usaron el modelo racional, enfocando las organizaciones como un sistema cerrado. Los sistemas son cerrados cuando están aislados de variables externas y cuando son determinístico en lugar de probabilísticos. Un sistemas determinístico es aquel en que un cambio específico en una de sus variables producirá un resultado particular con certeza. Así, el sistema requiere que todas sus variables sean conocido y controlable o previsible. Según Fayol la eficiencia organizacional siempre prevalecerá si las variables organizacionales son controladas dentro de ciertos límites conocidos.

Características de las organizaciones como sistemas abiertos Las organizaciones poseen todas las características de los sistemas abiertos. Algunas características básicas de las organizaciones son: Comportamiento probabilístico y no-determinístico de las organizaciones: la organización se afectada por el ambiente y dicho ambiente es potencialmente sin fronteras e incluye variables desconocidas e incontroladas. Las consecuencias de los

sistemas sociales son probabilísticas y no-determinísticas. El comportamiento humano nunca es totalmente previsible, ya que las personas son complejas, respondiendo a diferentes variables. Por esto, la administración no puede esperar que consumidores, proveedores, agencias reguladoras y otros, tengan un comportamiento previsible. Las organizaciones como partes de una sociedad mayor y constituida de partes menores: las organizaciones son vistas como sistemas dentro de sistemas. Dichos sistemas son complejos de elementos colocados en interacción, produciendo un todo que no puede ser comprendido tomando las partes independientemente. Talcott Parsons indicó sobre la visión global, la integración, destacando que desde el punto de vista de organización, esta era un parte de un sistema mayor, tomando como punto de partida el tratamiento de la organización como un sistema social, siguiendo el siguiente enfoque:

La organización se debe enfocar como un sistema que se caracteriza por todas las propiedades esenciales a cualquier sistema social.

La organización debe ser abordada como un sistema funcionalmente diferenciado de un sistema social mayor. La organización debe ser analizada como un tipo especial de sistema social, organizada en torno de la primacía de interés por la consecución de determinado tipo de meta sistemática.

Las características de la organización deben ser definidas por la especie de situación en que necesita operar, consistente en la relación entre ella y los otros subsistemas, componentes del sistema mayor del cual parte. Tal como si fuera un sociedad.

Interdependencia de las partes: un cambio en una de las partes del sistema, afectará a las demás. Las interacciones internas y externas del sistema reflejan diferentes escalones de control y de autonomía.

Homeostasis o estado firme: la organización puede alcanzar el estado firme, solo cuando se presenta dos requisitos, la unidireccionalidad y el progreso. La unidireccionalidad significa que a pesar de que hayan cambios en la empresa, los mismos resultados o condiciones establecidos son alcanzados. El progreso referido al fin deseado, es un grado de progreso que está dentro de

los límites definidos como tolerables. El progreso puede ser mejorado cuando se alcanza la condición propuesta con menor esfuerzo, mayor precisión para un esfuerzo relativamente menor y bajo condiciones de gran variabilidad. La unidireccionalidad y el progreso solo pueden ser alcanzados con liderazgo y compromiso.

Fronteras o límites: es la línea que demarca lo que está dentro y fuera del sistema. Podría no ser física. Una frontera consiste en una línea cerrada alrededor de variables seleccionadas entre aquellas que tengan mayor intercambio (de energía, información) con el sistema. Las fronteras varían en cuanto al grado de permeabilidad, dicha permeabilidad definirá el grado de apertura del sistema en relación al ambiente.

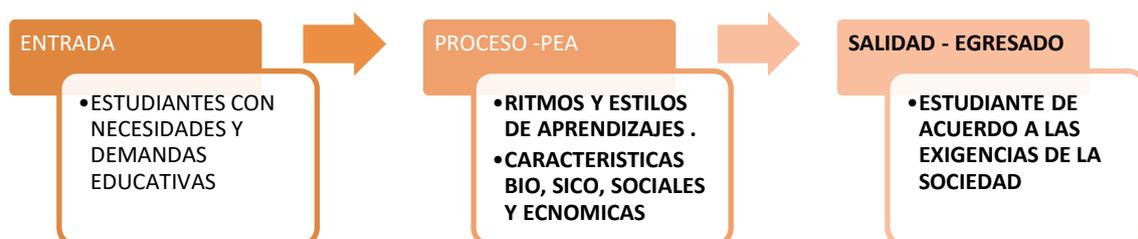
Morfogénesis: el sistema organizacional, diferente de los otros sistemas mecánicos y aun de los sistemas biológicos, tiene la capacidad de modificar sus maneras estructurales básicas, es identificada por Buckley como su principal característica identificadora.

2.2.2. La institución educativa como sistema abierto.

El establecimiento educativo es un sistema por excelencia donde se recepciona el encargo social para desarrollar las habilidades y competencias necesarias para que este responda a las demandas de la sociedad.

GRAFICO N°02

LA INSTITUCION EDUCATIVA COMO SISTEMA ABIERTO



2.2.3. Evaluación.

2.2.3.1. Definiciones de evaluación

Evaluación es la acción de estimar, apreciar, calcular o señalar el valor de algo.

La **evaluación** es la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de unos criterios respecto a un conjunto de normas. La evaluación a menudo se usa para caracterizar y evaluar temas de interés en una amplia gama de las empresas humanas, incluyendo las artes, la educación, la justicia, la salud, las fundaciones y organizaciones sin fines de lucro, los gobiernos y otros servicios humanos.

El concepto evaluación para algunos aparece en el siglo XIX con el proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos. En este marco surge el moderno discurso científico en el campo de la educación, que va a incorporar términos tales como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos de aprendizaje o evaluación educativa. Para otros autores la concepción aparece con los mismos comienzos de la sociedad la cual siempre ha buscado dar juicios de valor a las acciones y actitudes de los estudiantes. La evaluación como disciplina ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia y especialmente en el siglo XX y XXI.

Pero quien tradicionalmente es considerado como el padre de la evaluación educativa es Tyler por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, superando desde el conductismo, plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación. La evaluación como tal desde esta perspectiva ya no es una simple medición por que supone un juicio de valor sobre la información recogida. En el contexto de los sistemas de calidad, la evaluación es necesaria para la mejora continua de la calidad.

2.2.3.2. Enfoques de evaluación.

Se presentan los siguientes enfoques

- a) **Enfoque tradicional.** Ha estado ligada al desarrollo de exámenes, test y pruebas, su razón de ser se ha definido en función de instrumentos o técnicas. El rol fundamental de la evaluación tradicional está centrada en la fase final del proceso de enseñanza – aprendizaje, le interesa determinar la cantidad de conocimiento o contenidos que maneja el alumno durante un tiempo de enseñanza. Posee los siguientes procesos y características: proceso lineal, terminal (culmina con la calificación). Es rígido (porque se aplica en un momento determinado). Es paralelo a la enseñanza, es asistemático (recae en improvisaciones). Selectivo (busca promover o repetir al alumno). Es un proceso punitivo (constata éxitos y fracasos finales). Posee diferentes acepciones de evaluación.
- b) **Evaluación como juicio.** Forma más antigua (se remonta a la antigua China a.c) Se caracteriza por el predominio de exámenes orales en que los jueces determinan el rendimiento final de los estudiantes.
- c) **Evaluación como medición.** A Principios del Siglo XX. Se conoce con los test mentales de Castell (1890) destinados a medir las capacidades mentales de los individuos. Desembocó en los test objetivos de rendimiento. Acepción de carácter científica atribuida a cada medición. Los resultados se pueden manipular estadísticamente y reducirse a indicadores globales del comportamiento del grupo. Impide a emisión de juicios personales de parte del profesor.
- d) **Evaluación como congruencia.** De acuerdo a Tyler (1930). Las pruebas deben medir los cambios producidos por los medios educativos. Aspectos del currículum, a saber, a los planes de estudio, al programa, etc. Permite vislumbrar la importancia de los procesos educativos, y no sólo el producto. La desventaja recae en que si los objetivos son deficientes, correspondería necesariamente a una evaluación deficiente Como también al relajo de parte del profesor, descuidando la posibilidad de retroalimentación durante el proceso y centrarse en el logro final.

- e) **Enfoque actualizado.** Integración de los tres enfoques anteriores. El proceso de obtener evidencias (medición) que nos permita juzgar (juicio) el grado de logro (congruencia) de los objetivos de aprendizaje.

Las nuevas acepciones señalan a la evaluación como fuente de información para la toma de decisiones. Evaluación para la mejora, renovación, cambio de las prácticas habituales del sistema. Actividad permanente y flexible, cada vez más científica.

En un enfoque actualizado la evaluación asume los siguientes procesos:

- Es cíclico (se inicia con la formulación de los objetivos, culmina con la confirmación de estos).
- Integrador (no solo se preocupa del rendimiento sino de los factores que influyen en el condicionamiento del aprendizaje).
- Es inherente a aprendizaje (esta consustancialmente ligada a esta, no es paralela).
- Sistemática (que se planifica conduce y evalúa).
- Diagnostica (le interesa detectar deficiencias en el aprendizaje).
- Dinámica (se adecua a las circunstancias).
- Analítico (mediante el estudio de resultados tiende a descubrir eficiencia en procesos y metodologías).
- Retro informador (de acuerdo a los éxitos y fracasos brinda información).
- Cualitativa (analizar aportes o resultados del aprendizaje en términos de eficiencia, calidad).
- Motivador (a través de los resultados logra en el alumno estímulos para un nuevo aprendizaje).

2.2.3.3. Roles de la valuación

Desempeña tres roles

- a) **Rol diagnóstico.** Determinación del nivel de conocimientos que el alumno ya posee con respecto a su nuevo aprendizaje Grado de dominio de conocimiento, habilidades y destrezas previas y necesarias al aprendizaje que se inicia. Detección del nivel real

del alumno, con el fin de establecer actividades y métodos de enseñanza. Mide conductas de entrada cognitiva y psicomotoras. Los procedimientos que más se emplean son las pruebas y las pautas de observación. Los resultados deben ser comunicados como dominio o no dominio y no mediante calificaciones.

- b) **Rol formativo.** Pilar básico de retroalimentación durante el proceso de aprendizaje. Permite racionalización de los esfuerzos realizados en el aprendizaje. Permite indirectamente una constante revisión del proceso de enseñanza aprendizaje. Asegura el logro de los objetivos de aprendizaje. Es eminentemente cognitiva y psicomotora al igual que la diagnóstica. No debiera ser cuantificable porque demuestran resultados transitorios pero no anula la razón de ser
- c) **Rol Sumativo.** Se inclina a certificarse, calificarse y reciclarse el proceso de enseñanza aprendizaje. (el profesor comprueba si los alumnos han logrado o no los conocimientos, destrezas y habilidades). Permite otorgar calificaciones mediante apreciaciones cualitativas y cuantitativas. Los resultados entregan claridad de la metodología empleadas, los medios y actividades. Debe ser efectuados al culminar una o varias unidades, con el fin de llegar a determinar el grado de logro de los objetivos terminales (pueden ser cognoscitivo, psicomotores e incluso afectivos). Se presentan como logro o no logro por objetivos, a partir de ese grado de dominio emana la calificación.

2.2.4. Evaluación de Los Aprendizajes.

La **evaluación de los aprendizajes** es un proceso permanente de información y reflexión sobre el proceso de producción de los aprendizajes y requiere para su ejecución de la realización de los siguientes procesos:

- Recolección y selección de información sobre los aprendizajes de los alumnos, a través de la interacción con ellos, la aplicación de instrumentos, las situaciones de evaluación, etcétera.
- Interpretación y valoración de los aprendizajes en términos del grado de desarrollo de los criterios de evaluación establecidos en

cada área y, por ende, el grado de desarrollo de la competencia. La valoración debe darse en términos cualitativos.

- Toma de decisión, que involucra el establecimiento de un plan de acción que permita al alumno conocer, reforzar y estimular los aprendizajes que debe desarrollar con la ayuda del docente, quien deberá planificar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, según las conclusiones a las que se llegue en la evaluación.

2.2.4.1. Principios de la evaluación de los aprendizajes

El sistema de evaluación de los aprendizajes tiene por finalidad contribuir a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por tanto debe darse antes, durante y después de estos procesos permitiendo la regulación de las interrelaciones, detectar las dificultades que se van presentando, averiguar las causas y actuar oportunamente sin esperar que el proceso concluya; por tanto es de naturaleza *formativa*. De la misma manera, la evaluación de los aprendizajes asume que su objeto lo constituyen los criterios e indicadores de cada área curricular, que funcionan como parámetros de referencia para determinar los progresos y dificultades de los educandos. Dichos criterios se constituyen en la unidad de recopilación, registro, análisis y comunicación del proceso evaluativo, dándole así su naturaleza de *criterio*.

- Es parte de la planificación efectiva de la enseñanza y el aprendizaje.
- Se focaliza en cómo aprenden los alumnos.
- Es central a la práctica en aula.
- En una habilidad profesional clave. Es así que resulta importante la retroalimentación.
- Es sensible y constructiva puesto que la evaluación acarrea un impacto emocional. Por tanto se debe enfatizar el progreso y los logros de los estudiantes en vez de sus fracasos, por tanto debe existir una retroalimentación constructivista centrándose en los trabajos y no en la persona.

- La evaluación promueve la motivación en los alumnos y ello en vista que debe servir para el progreso del alumno. En ese sentido es importante no realizar comparaciones a los alumnos con aquellos que han tenido mayor éxito.
- Promueve la comprensión de metas y criterios.
- Ayuda a los alumnos a saber cómo mejorar. Por tanto se deben usar métodos que fomenten la autonomía del estudiante y que le permitan cierta elección y oportunidades de auto dirección.
- Desarrolla capacidad de autoevaluación.
- Reconoce todos los logros educativos

2.2.4.2. Modalidades de la evaluación de los aprendizajes

Existen diversos criterios que posibilitan la clasificación de las evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos. Entre otros se destacan:

- a. Intencionalidad
- b. Momento
- c. Extensión
- d. Agente evaluador
- e. Referente de contrastación o stand de comparación.

a. Según su Intencionalidad:

- **Intencionalidad Diagnóstica:** explorar, verificar el estado de los alumnos en cuanto a conocimientos previos, actitudes, expectativas, al momento de iniciar una experiencia educativa.
- **Intencionalidad Formativa:** disponer de evidencias continuas que permitan regular, orientar y corregir el proceso educativo, mejorarlo y tener mayores posibilidades. Detecta logros, avances, dificultades para retroalimentar la práctica, beneficia el proceso de aprendizaje, previene obstáculos y señala progresos.

Esta retroalimentación puede ser: *Confirmativa la cual señala sólo si está bien o no la respuesta dada por él. Correctiva, si además de decirle que está mal se le señala la respuesta correcta. *Explicativa, cuando se indica al alumno el porqué está bien o mal la respuesta. *Diagnóstica, si se identifica la fuente

de la equivocación si es incorrecta. *Elaborativa, cuando además se amplía la información para ampliar sus conocimientos. - Intencionalidad Sumativa: se aplica a procesos y productos terminados, uno de ellos es al término de una experiencia de aprendizaje o de una etapa importante del mismo., comprueba la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje y entrega luces para la planificación de futuras intervenciones.

b. Según el Momento:

- **Inicial:** se efectúa al inicio y posibilita el conocimiento de la situación de partida. Decide por donde comenzar para luego establecer los verdaderos logros y progresos de los alumnos atribuyéndoles su participación en una experiencia de enseñanza de aprendizaje formal.
- **Procesual:** si el enjuiciamiento o valoración se realiza sobre la base de un proceso continuo y sistemático del funcionamiento y progreso de lo que se va a juzgar.. es imprescindible si se quiere tomar decisiones adecuadas y oportunas conducentes a mejorar los resultados en los estudiantes.
- **Final:** para determinar los aprendizajes al término del periodo que se tenía previsto para desarrollar un curso o una unidad, con el cual los alumnos deberían lograr determinados objetivos.

c. Según el Evaluador:

- ✓ **Interno:** realizadas por las personas que participan directamente de la experiencia educativa. En ellas existen: *Autoevaluación: al estudiante le corresponde el rol fundamental, es él quien debe llevar a cabo el proceso de evaluación. *Heteroevaluación: el profesor delinea, planifica, implementa y aplica el proceso evaluativo, el estudiante sólo responde a lo que se le solicita (la más utilizada) *Coevaluación: se realiza en conjunto, ya sea por algunos de sus miembros o del grupo en su conjunto.
- ✓ **Externas:** quienes preparan y desarrollan las evaluaciones son personas que no pertenecen al centro educacional.

d. Por su Extensión:

- **Evaluación Global:** abarca la totalidad de las capacidades expresadas en los objetivos generales y de unidad, además de los criterios de evaluación de los diferentes subsectores o áreas.
- **Evaluación Parcial:** focaliza parte de los aprendizajes que se espera que logren los alumnos.

e. Según el estándar de Comparación:

- **Normativa:** Se dispone de algún grupo de comparación previamente establecido. Se definen los estándares o normas a comparar con cada uno de los alumnos de un curso, se aplica el procedimiento para detectar los aprendizajes previstos para una unidad.
- **Criterial:** Se establece el patrón deseado, se juzgan las respuestas que el alumno ha dado si estas logran o superan los del patrón establecido, con respecto a si mismo. Es independiente de los logros alcanzados por los demás alumnos.

Otros tipos de Procesos Evaluativos

- ❖ **Evaluación Personalizada:** Tiene en cuenta las características del estudiante, sus circunstancias sociales, sus posibilidades y limitaciones. Esta evaluación puede desarrollarse como experiencia educativa en la que participan todo un curso.
- ❖ **Evaluación Diferenciada:** Aquella que es necesaria para los casos en que el alumno presenta dificultades tales como dislexia, disgrafía, discalculia, problemas motores, etc. Si se atienden las evaluaciones personalizadas, se atienden sin duda las de este tipo de necesidades y demandas.

Los tipos de evaluación que aquí se han considerado, según el sujeto que evalúa, son:

Autoevaluación, al participar con procesos de evaluación de sí mismo o de las producciones propias.

Coevaluación, al participar dos o más personas, grupos o instituciones realizan procesos de evaluación entre sí o de sus producciones de aprendizaje.

Evaluación del docente, hacia los educandos que se encuentran inmersos en la acción de enseñanza y de aprendizajes de ellos mismos o de las producciones que han realizado.

2.2.4.3. Técnicas e instrumentos de evaluación

Para poder evaluar el aprendizaje se requiere hacer uso de diferentes técnicas que permitan obtener información, cuantitativa y cualitativa, así como los instrumentos más representativos de ellas.

Es conveniente señalar la diferencia entre técnica e instrumento, ya que resulta frecuente encontrar que se hace un manejo indistinto de ellos. La técnica es el procedimiento mediante el cual se llevará a cabo la evaluación del aprendizaje, mientras que el instrumento será el medio con el que el docente obtendrá la información al respecto.

A. Técnicas

A continuación se presentan los cuatro grupos de técnicas que se pueden seleccionar para realizar la evaluación del aprendizaje:

Técnica de interrogatorio

En términos generales, esta técnica agrupa a todos aquellos procedimientos mediante los cuales se solicita información al alumno, de manera escrita u oral para evaluar básicamente el área cognoscitiva. Estas preguntas requerirán su opinión, valoración personal o interpretación de la realidad, basándose en los contenidos del programa de estudio.

Algunos de los instrumentos utilizados para llevar a cabo esta técnica son:

- El cuestionario
- La entrevista
- La autoevaluación

Técnica de resolución de problemas

Esta técnica consiste en solicitar al alumno la resolución de problemas, mediante ello se podrán evaluar los conocimientos y habilidades que éste tiene. Los problemas que se presenten al alumno pueden ser de orden conceptual, para valorar el dominio del estudiante a nivel declarativo o bien pueden implicar el reconocimiento de la secuencia de un procedimiento.

En esta técnica puede hacerse uso de los siguientes instrumentos:

- Pruebas objetivas
- Pruebas de ensayo o por temas
- Simuladores escritos
- Pruebas estandarizadas

Los instrumentos pueden clasificarse de acuerdo a la información solicitada:

De producción: el alumno responde libremente para resolver el problema presentado o desarrollar el tema solicitado, ya que los reactivos no son de tipo objetivo, las respuestas no son únicas y su extensión es variable.

De selección: en estos instrumentos la respuesta es única y su extensión breve, ya que se solicita al alumno que para dar respuesta a un reactivo presentado, realice actividades de complementación, selección, jerarquización o identificación de las opciones que se le presentan.

Técnica de solicitud de productos. Esta técnica se refiere a la solicitud de productos resultantes de un proceso de aprendizaje, los cuales deben reflejar los cambios producidos en el campo cognoscitivo y demuestren las habilidades que el alumno ha desarrollado o adquirido, así como la información que ha integrado.

Los instrumentos que pueden utilizarse en esta técnica son diversos y variados dependiendo del área de conocimiento, los objetivos, el propósito y el tiempo que se determine para su elaboración, éstos son:

- Proyectos
- Monografías
- Ensayos
- Reportes

Técnica de observación. Esta técnica permite evaluar aspectos como el afectivo y el psicomotor, los cuales difícilmente se evaluarían con otro tipo de técnica, ya que de manera inmediata se identifican los recursos con que cuenta el alumno y la forma en que los utiliza, tales como: la identificación, selección, ejecución y/o integración, en función del producto que genere en una situación real o simulada. Asimismo esta técnica resulta importante, ya que con ella se puede conocer, en algunos casos, el origen de sus aciertos y errores.

Los instrumentos utilizados, son los siguientes:

- Participación
- Exposición oral
- Demostraciones
- Listas de verificación (de cotejo)
- Registros anecdóticos
- Escalas de evaluación

B. Instrumentos

Como ha podido observarse en el apartado anterior, en cada una de estas técnicas se pueden identificar los diferentes instrumentos que pueden utilizarse, en distintos momentos de la evaluación, durante el proceso del aprendizaje; por ello es importante conocer las características de cada instrumento, para que su aplicación resulte pertinente y de este modo se propicien las condiciones que permitan obtener la información necesaria. A continuación se presenta una caracterización de los instrumentos, ventajas y desventajas, así como algunas sugerencias para su construcción y ejemplos que orienten su selección y elaboración.

2.2.5. Evaluación Criterial.

Para Ordoñez (2005) refiere que los criterios deben estar siempre presentes en la evaluación, pues evitan que se les dé un valor en sí mismos a los conocimientos que se obtienen respecto a un sujeto u objeto. Entonces, la definición de criterios sobre los cuales se evaluará es una tarea imperante, ya que consisten en el punto de partida para la evaluación de capacidades. Estos criterios no deben ser arbitrarios, sino corresponderse con las capacidades que se busca que los alumnos logren, por lo cual el autor sugiere obtenerlos como

producto de un diálogo y consenso. Indica también que los criterios se operativizar a través de indicadores. De otro lado, dado que se requiere a su vez respetar los ritmos personales, pero asegurar el logro de lo mínimo necesario para progresar (y que se pueda siempre tener una idea de la magnitud de la ayuda que necesita un alumno), no se descarta totalmente la referencia con el grupo, pero sería a través de estándares acordes con las capacidades, como propósitos por área de conocimiento o grado académico (Ordoñez, 2005).

Por su parte, Woolf (2004) plantea que la dificultad que puede hallarse al evaluar por criterios es que existen dos posibilidades de comprenderse, ya sea porque se refiere a la definición de ítems a evaluar o también a las características requeridas para alcanzar determinado nivel o grado de cumplimiento del criterio. Es por ello que según la autora, existen casos en donde la interpretación se da en forma estándar para lograr superar un grado de instrucción. Además, se refiere también a las dificultades de manejo del lenguaje y términos que no deberían dejar ambigüedades en los alumnos ni en los que evalúan, lo cual es sumamente importante cuando se informa a los alumnos lo que deben lograr a manera de motivación

Añadida a esta dificultad está la de saber distinguir o jerarquizar criterios más importantes de otros, según la temporada, el lugar y la persona. Tal como se expresó en el apartado anterior, respecto a qué se evalúa, se aclaró que existirán momentos en que se deberá evaluar a un momento parcial del proceso, por lo que el criterio de evaluación no será el mismo que el que se consideraría posteriormente.

Ordoñez (2005) hace referencia a cuatro consideraciones de beneficio para la evaluación de capacidades a través de criterios como son el aumento del conocimiento personalizado sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, rescate del sentido valorativo de la evaluación, identificación del grado de logro de una capacidad para su retroalimentación efectiva y

generación de espacios de diálogo entre alumnos, profesores y padres sobre la naturaleza de la educación por la necesidad de llegar a consensos.

A pesar de sus beneficios, se debe reconocer que esta evaluación requiere de esfuerzo y dominio por parte de los docentes, tanto para llevar el registro ordenado de los logros, para saber generar los espacios variados donde observarlos y para elaborar indicadores y criterios que expresen lo que se desea alcanzar. Esto puede deberse al desconocimiento de la propuesta, pero también a la falta de convencimiento respecto a ella. Es en este punto que cabe retomar la idea de teorías implícitas como aquello tan arraigado en la mente de los docentes como producto cultural. Si consideramos que la evaluación criterial implica un trabajo minucioso, que requeriría de mayor tiempo de formulación y preparación por ser diferenciada, que implicaría la reformulación de la planificación, que requiere además haber comprendido y asumido el desarrollo de capacidades, entonces ¿Será más conveniente que una evaluación masificada que permite ahorro de tiempo y lleva a conocer quiénes son los más bajos del aula rápidamente? Obviamente no, pero se plantea esta pregunta ya que muchos docentes experimentaron este tipo de evaluaciones cuando niños e inclusive adultos y fue conveniente entonces. Este tipo de reflexiones podrían estarse dando en cada docente, y puede suceder que entonces las teorías implícitas venzan a nuevas teorías presentadas, que aunque muy lógicas, causan inconveniencias en los docentes por lo que retornan a lo anterior.

El dilema entre lo cualitativo y lo cuantitativo, es conocida en nuestra realidad la nueva forma de plantear la evaluación en relación a las capacidades y al tipo Criterial. Para proseguir en la reflexión al respecto será conveniente considerar la siguiente cita: [...] la evaluación cualitativa del aprendizaje es un proceso intencional, social, político, pedagógico, que requiere de un compromiso sólido por parte de quienes participan en él (alumnos, profesores, padres y representantes). En consecuencia, deben valorarse criterios tales como la representatividad, la legitimidad, la participación, el planeamiento participativo, la convivencia, la identidad ideológica, la capacidad crítica y autocrítica, de autogestión, y otros elementos que, en última instancia, servirían para formar integralmente a un ciudadano.

(Andrade, 2000). En la evaluación cualitativa, tal como lo señala Díaz (2001), lo fundamental es tomar en cuenta el proceso que siguen los participantes, más que el producto logrado por los mismos. Igualmente, esta se corresponde con la intención de que la evaluación no se centre en la medición, ya que aun cuando el Ministerio de Educación eliminó la calificación en I y II etapas de Educación Básica, muchos docentes continúan cuantificando el producto del trabajo de los alumnos, bien sea con cantidades o con literales ordinales. (Ramírez, 2004: 160). Como se aprecia, en relación a todo el cambio que se ha dado respecto al enfoque curricular, también se ha querido desterrar del espacio de la evaluación a la medición y con ello a las calificaciones numéricas. Se coincide con la autora cuando dice que más que el producto se debe considerar el proceso, pero no se asume necesariamente que lo cuantitativo pueda dejar de ser.

Así mismo, se observa en la realidad que los docentes y padres de familia no terminan de asimilar que un resultado literal intenta expresar un resultado cualitativo sobre el nivel de logro de un aprendizaje y por lo tanto se busca siempre su equivalencia numérica para recién darle una valoración social. Esto sucede porque, retomando el tema de este trabajo, las teorías implícitas probablemente no son aún compatibles con el planteamiento, de ahí que “alegar que la evaluación ha de ser sistemática, cualitativa, cuantitativa, formativa o integral, no es el mejor camino para que acabe siéndolo. Es una estrategia aparentemente barata, rápida y generalizada de cambio, pero acaso ineficaz” Sosa (2006). Por ello, es necesario considerar lo que los docentes piensan respecto a esto así como los padres, de manera que puedan utilizar apropiadamente la información y decidir cómo desean obtener la información a través de los instrumentos, de manera que no se distingan sin ningún motivo, ya que existen diferencias entre la información cualitativa y cuantitativa, aunque ambas puedan servir a la evaluación. Para ello, la indagación sobre sus teorías implícitas resultaría sumamente clarificadora. Aportar datos, claro está, sin ser el único fin de la evaluación.

2.2.6. La evaluación como cultura.

No tanto que mejorar la enseñanza conlleva mejorar la evaluación, asunto obvio; sino al revés: mejorar la evaluación supone incidir previamente en lo que se enseña y cómo se hace. Entrar en la evaluación, como siempre se ha dicho, es tocar un punto álgido del proceso de enseñanza, que –como tal, por retroacción– cuestiona los restantes. No deja, por tanto, de ser un “parche” abordarlo de modo separado (por ejemplo, una nueva técnica de evaluación). Es preciso inscribirla en el contexto total de la enseñanza. Este será parte de mi mensaje. Así, dice Perronoud (1996), “la evaluación está en el corazón del sistema didáctico. Tocar la evaluación es tocar otras muchas piezas del sistema”. Por eso mismo, cambiar las prácticas docentes se suele traducir casi siempre en una transformación de las prácticas de evaluación empleadas para valorar el aprendizaje de los alumnos. A su vez, introducir determinados procesos nuevos de evaluación pueden ser revulsivos que contribuyan a mejorar la enseñanza y, más ampliamente, la educación ofrecida y vivida. Esta sesión, por tanto, se verá reforzada por la que tratará el profesor Fernando Roda, dedicada a “La mejora de los procesos de enseñanza”.

La evaluación, como –en una buena analogía– han dicho Hargreaves y otros (1988: 183), es la *“cola que mene a el perro”*. Si parece algo que sigue al aprendizaje, que sucede después de la enseñanza; es sin embargo un mecanismo que –en una cierta retroacción– hace funcionar lo que se enseña, acabando –de modo reflejo– por configurar lo que los alumnos aprenden. Por eso mismo, cambiar la evaluación implica cambiar el currículum (lo que se enseña y aprende). Como ha escrito, Elliot Eisner (1998): Las prácticas evaluativas dentro de las escuelas, incluidas las utilizadas en los exámenes, están entre las fuerzas más poderosamente influyentes sobre las prioridades y el ambiente en las escuelas. Las prácticas de evaluación, en concreto los exámenes de evaluación, instrumentalizan los valores escolares. Más de lo que los educadores dicen, más de lo que ellos escriben en las guías curriculares, *las prácticas de evaluación dicen lo que tanto cuenta para los estudiantes como para los profesores*. Cómo se emplean estas prácticas, qué dirigen y qué rechazan, y la forma en la que se desarrollan habla forzosamente a los

estudiantes sobre lo que los adultos creen que es importante. La evaluación es un tema decisivo para el conocimiento educativo debido a su importancia. Creo que ningún esfuerzo por cambiar las escuelas puede tener éxito si no se diseña un acercamiento a la evaluación coherente con los propósitos del cambio deseado. Los estudiantes acaban trabajando aquello que intuyen que es relevante en la evaluación, y el profesor en su enseñanza implícitamente muestra qué es lo que le importa en la evaluación. Las prácticas de enseñanza se estructuran, pues, para el alumnado y el profesorado, en función de la evaluación. Lo que se evalúa acaba determinando lo que se enseña. Un ejemplo actual puede venir al caso: con motivo del discurso actual de la relevancia de educar en valores y actitudes, algunos profesores se hacen eco no sólo en las programaciones o proyectos (requerimiento administrativo) sino en las clases. Pero, finalmente, los alumnos entienden que lo que cuenta son los contenidos de conceptos y procedimientos, quedando el primero en una apelación moralista.

Sucede, entonces, que si queremos mejorar la evaluación hay que reformular otros puntos del sistema de enseñanza, no exclusivamente en un plano individual sino estructural, para que el primero se pueda sostener. Por eso, resultan ingenuas o –cuando menos– simplistas las propuestas de mejorar la evaluación sustituyendo las prácticas vigentes por otras. Lo que pasa tiene una historia, no es un asunto individual, responde a una lógica social, etc. Un camino, por tanto, más viable es partir de lo que se hace, promover una reflexión crítica y colegiada con los compañeros, ver en qué extremos deba ser reformulado o resituado poco a poco. Algo de esto se puede ver en los problemas de la evaluación en la ESO: se pretende un cambio decidido de su función, pero se dejan intocadas otras dimensiones del sistema. Muchas veces la obsesión de los reformadores, comentan Hargreaves y otros (1998), es que los profesores cambien sus estrategias de enseñanza, en el ámbito del profesor individual, con exclusión de otros ámbitos de reforma. Es algo atractivo, en la medida que no cuestiona cambios en el currículum o en la organización de los centros: Estos enfoques presuponen que los profesores persisten en mantener los modelos tradicionales de enseñanza porque carecen de los conocimientos necesarios sobre las alternativas, no saben cómo utilizarlas o no están dispuestos a probarlas. Hemos visto, sin embargo, que en

el mantenimiento de los modelos tradicionales de la enseñanza no influyen tan sólo las preferencias de un profesor particular, sino también otros aspectos "sagrados" de la escolarización secundaria, y en particular su organización alrededor de asignaturas académicas y el uso continuado de modelos tradicionales de evaluación. Mientras no se aborden los aspectos más "sagrados" de la escolarización secundaria, predecimos, basándonos en las pruebas de que disponemos, que los esfuerzos por mejorar la enseñanza serán ineficaces.

También, en estos casos, se hace una «pedagogía sin escuela», que ha dicho algún autor (Simola, 1998), hablando de unos planteamientos ideales sobre "cómo el profesor enseñaría y cómo el alumno aprendería en la escuela, como si no hubiera escuela". Se produce, así, una bella propuesta que no tiene en cuenta la realidad y alumnos con que contamos. Así, todo el enfoque constructivista dominante en la Reforma, aparte de sus virtualidades (que las tiene), presupone un alumno interesado y motivado, que quizás no puede llegar, y –entonces– se adecua el currículum (nivel de contenidos y metodología) a lo que puede hacer, para hacerlo significativo. Pero, como saben bien los profesores, no es éste todo el alumnado que tiene en clase.

El constructivismo también ha contribuido a crear un nuevo «régimen de verdad», que se inscribe a su vez –más ampliamente– en una nueva forma de "gobernación" social y educativa: individualización de los problemas, al tiempo que oculta (o silencia) la desigualdad social (y cultural). Fijémonos cómo todo se refiere al alumno como individuo en singular. Bajo la buena nueva de responder a la diversidad de los alumnos se acentúa dicha individualización. Antes se hablaba de los bienes que aportaba la educación del pueblo (discurso ilustrado), ahora que se atiende bien cada alumno. Con la psicologización de los problemas sociales (y educativos) se individualizan problemas que son sociales, para poder atribuir el fracaso escolar sólo a razones pedagógicas: No haber adaptado bien la ACI, haber evaluado sin referencia a criterios individuales, haber secuenciado mejor los contenidos, etc. El discurso de la diversidad, bajo códigos psicopedagógicos, contribuye a desplazar el problema social al sistema educativo, y de éste al tratamiento individualizado del profesor a cada persona, como nueva "tecnología del yo", que diría Foucault.

No obstante, no quiero con lo anterior, servir de coartada para que se sigan reproduciendo prácticas, que son injustificables no sólo didácticamente, sino –más importante– socialmente. Lo que quiero, más bien, es llamar la atención, en primer lugar a mí mismo, para contextualizar los discursos educativos dirigidos al profesorado. En contrapartida, también es cierto que muchas veces, como ha llamado la atención entre nosotros Miguel Ángel Santos (1993), la mejora no sucede porque en la evaluación, al analizar lo que sucede, se emplean *procesos atributivos simplificados*: las causas son de los alumnos o de la familia (son vagos, están mal preparados, desmotivados, la familia no les ayuda, es un grupo muy malo, ven mucha televisión, etc.). Sin duda estas son causas, pero no son todas las causas. Y en cualquier caso el tema es: con los alumnos que tenemos y de las familias que los tenemos, qué podemos hacer para hacerlo mejor. Echar todos los balones (mecanismo de autodefensa natural) fuera, impide entrar en analizar (cuestionar y responder) lo que hacemos. No me gusta mucho este tipo de discurso apelativo (por sus reminiscencias pastorales y espiritualistas), pero pienso que también es preciso reflexionar desde esta óptica, pues al final no todo depende de las estructuras sino de las personas. **Dos formas o “culturas” de entender la evaluación.** Simplificando un tanto, podemos decir –como, por otra parte, se ha destacado por muy diversos autores (Coll y otros, 2000; Moreno Olivos, 1999) que hay dos grandes formas de entender la evaluación, que suponen distintos modos (“culturas”) de conducir las prácticas docentes en este terreno, y que –en último extremo– responden a prioridades y lógicas de fondo diferentes a la hora de evaluar. Además, ambas coexisten (y, más grave, tienen que coexistir), con distinto grado de prioridad, según niveles o enfoques más renovadores o tradicionales de la enseñanza. A una *función pedagógica* (mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje) se superpone una *función social* (acreditación social del nivel de capacitación alcanzado). El problema es conjugarlas debidamente, primando la primera sobre la segunda.

La cultura de la evaluación como “examen” que acredita los conocimientos adquiridos. Es la función tradicional de la evaluación, fuertemente asentada para profesores y alumnos, porque –además– forma parte de la gramática básica de la escuela que tiene, entre otras funciones, acreditar conocimientos y grados. La evaluación es control del conocimiento

adquirido, de los aprendizajes de los alumnos, que deben ser “acreditados” (mostrados) en el acto de evaluación. Como tal, es una actividad separada del proceso de enseñanza. El asunto es cómo medir o evaluar bien (“objetivamente”), constatar el grado en que los estudiantes han aprendido. En suma, es lo que se ha dado en llamar la evaluación como “control”(curiosamente los alumnos suelen decir: “hoy tengo un control”) o evaluación “sumativa”. La diversidad no suele ser tenida en cuenta, en cuanto que se exige a todos los alumnos llegar al mismo nivel. Las críticas recibidas son conocidas, en especial en la medida que promueve aprendizajes como acumulación (y reproducción) de conocimientos. Además, no forma parte del propio proceso de enseñanza, es un acto final, con escasas posibilidades de retroacción. Suele practicarse por ello en momentos aislados, en un cierto “corte” de los procesos normales de enseñanza. En cualquier caso, bajo la pretendida “objetividad” se ocultan otros supuestos, normalmente no cuestionados, como es la subordinación de la función educativa a la función social de acreditación de conocimientos, fabricando al excelencia escolar, que diría Perronoud. Y la piedra de toque es que escasamente contribuye a mejorar el proceso de enseñanza. **La cultura de la evaluación “alternativa” con una función didáctica.** La evaluación como el contexto que genera y provee información sobre los procesos de enseñanza. En este caso se transforma la evaluación en instrumento de conocimiento y en una base para la toma de decisiones de carácter didáctico o educativo. Se privilegia la obtención de la información sobre la calificación. “Desde esta perspectiva, dicen unas autoras (Camilloni y otras, 1998: 12), la evaluación sería tema periférico para informar respecto de los aprendizajes de los estudiantes, pero central para que el docente pueda recapacitar respecto de su propuesta de enseñanza”. En esta función didáctica alternativa, por ejemplo, el error es tan relevante como los aciertos, en la medida a que revela las representaciones de los alumnos o la incidencia de la enseñanza, o las dificultades para la adquisición o comprensión. En la primera, el error refleja que no lo aprendido, en la segunda sirve como índice sobre donde y cómo incidir para el aprendizaje. En fin, un tanto radicalmente, jugando con los términos, se podría decir que en la primera se enseña para evaluar, en la forma alternativa se trataría de evaluar para enseñar mejor. “El juicio de valor resultante –comentan Coll y otros (2000)

versa pues en este caso sobre el desarrollo mismo del proceso educativo y debe ser útil, en principio, tanto para ayudar al profesor a tomar decisiones que le permitan mejorar su actividad docente, como para ayudar a los alumnos a mejorar su actividad de aprendizaje”. Podemos recoger, de modo sumario, las diferencias en el *Cuadro* adjunto.

CUADRO N°01
CUADRO COMPARATIVO DE LAS TENDENCIAS DE LA EVALUACION

VARIABLES	La evaluación como “examen”	La evaluación “alternativa”
Concepto	Control del conocimiento adquirido, para calificar a los alumnos	Obtener información sobre procesos para toma de decisiones
Función	Función <i>social</i> : Acreditar socialmente los conocimientos. <i>Sumativa</i> .	Función <i>didáctica</i> : Mejorar los procesos de enseñanza. <i>Formativa</i>
Lugar	Separada (final) del proceso de enseñanza	Integrada en el proceso de enseñanza
Diversidad	No logra un tratamiento diferenciado	Modo de atender la diversidad
Lema	“Enseñar para evaluar después”	“Evaluar para enseñar mejor”

Sin embargo, como apuntaba, ambas funciones (*social* de acreditación y *didáctica* de mejora) coexisten y tienen que coexistir en la práctica docente. De ahí la tensión permanente que suele vivir el profesorado en sus prácticas docentes. El problema, más bien, es que la función sumativa de control anule la formativa de mejora, privando del carácter propiamente educativo que debía tener. Valorar lo que los alumnos han aprendido (en sentido amplio) es relevante, la cuestión es si sólo se queda en constatar/acreditar, o –en su lugar– es uno de los índices privilegiados sobre el valor de los procesos de enseñanza puestos en juego. La evaluación sumativa, que constata lo que han

aprendido los alumnos, puede estar al servicio de fines formativos, en la medida que sirva de base para toma de decisiones oportunas. Además, como dicen las autoras citadas (Camilloni y otras, 1998): Es innegable reconocer el valor de la evaluación que centra la mirada en la comprensión de los procesos de aprendizaje articulando desde allí su propuesta de enseñanza, pero esto no implica un menosprecio por la acreditación, y ni siquiera pensar que una propuesta excluye la otra, ya que el hacerlo implicaría desconocer que la enseñanza es una práctica social y que como tal le corresponde la legitimación de conocimientos.

2.2.7. Proceso de Enseñanza Aprendizaje.

Enseñanza. La esencia de la enseñanza está en la transmisión de información mediante la comunicación directa o apoyada en la utilización de medios auxiliares, de mayor o menor grado de complejidad y costo. Tiene como objetivo lograr que en los individuos quede, como huella de tales acciones combinadas, un reflejo de la realidad objetiva de su mundo circundante que, en forma de conocimiento del mismo, habilidades y capacidades, lo faculten y, por lo tanto, le permitan enfrentar situaciones nuevas de manera adaptativa, de apropiación y creadora de la situación particular aparecida en su entorno. El proceso de enseñanza consiste, fundamentalmente, en un conjunto de transformaciones sistemáticas de los fenómenos en general, sometidos éstos a una serie de cambios graduales cuyas etapas se producen y suceden en orden ascendente, de aquí que se la deba considerar como un proceso progresivo y en constante movimiento, con un desarrollo dinámico en su transformación continua. Como consecuencia del proceso de enseñanza tiene lugar cambios sucesivos e ininterrumpidos en la actividad cognoscitiva del individuo (alumno) con la participación de la ayuda del maestro o profesor en su labor conductora u orientadora hacia el dominio de los conocimientos, de las habilidades, los hábitos y conductas acordes con su concepción científica del mundo, que lo lleven en su práctica existencia a un enfoque consecuente de la realidad material y social, todo lo cual implica necesariamente la transformación escalonada, paso a paso, de los procesos y características psicológicas que identifican al individuo como personalidad.

En la enseñanza se sintetizan conocimientos. Se va desde el no saber hasta el saber; desde el saber imperfecto, inacabado e insuficiente hasta el saber perfeccionado, suficiente y que sin llegar a ser del todo perfecto se acerca bastante a la realidad objetiva de la representación que con la misma se persigue

La enseñanza persigue agrupar a los hechos, clasificarlos, comparándolos y descubriendo sus regularidades, sus necesarias interdependencias tanto aquellas de carácter general como las internas. Cuando se recorre el camino de la enseñanza, al final, como una consecuencia obligada, el neuroreflejo de la realidad habrá cambiado, tendrá características cuanti-cualitativas diferentes, no se limita al plano de lo abstracto solamente sino que continúa elevándose más y más hacia lo concreto intelectual, o lo que es lo mismo, hacia niveles más altos de concretización, donde sin dejar de incluirse lo teórico se logra un mayor grado de entendimiento del proceso real.⁴ Todo proceso de enseñanza científica será como un motor impulsor del desarrollo que, subsiguientemente, y en un mecanismo de retroalimentación positiva, favorecerá su propio desarrollo futuro, en el instante en que las exigencias aparecidas se encuentren en la llamada “zona de desarrollo próximo” del individuo al cual se enseña, es decir, todo proceso de enseñanza científica deviene en una poderosa fuerza desarrolladora, promotora de la apropiación del conocimiento necesario para asegurar la transformación continua, sostenible, del entorno del individuo en aras de su propio beneficio como ente biológico y de la colectividad de la cual es él un componente inseparable.

La enseñanza se la ha de considerar estrecha e inseparablemente vinculada a la educación y, por lo tanto, a la formación de una concepción determinada del mundo y también de la vida. No debe olvidarse que los contenidos de la propia enseñanza determinan, en gran medida, su efecto educativo; que la enseñanza está de manera necesaria, sujeta a los cambios condicionados por el desarrollo histórico-social, de las necesidades materiales y espirituales de las colectividades; que su objetivo supremo ha de ser siempre tratar de alcanzar el dominio de todos los conocimientos acumulados por la experiencia cultural. La enseñanza existe para el aprendizaje, sin ella no se

alcanza el segundo en la medida y cualidad requeridas; mediante la misma el aprendizaje estimula, lo que posibilita a su vez que estos dos aspectos integrantes del proceso enseñanza-aprendizaje conserven, cada uno por separado sus particularidades y peculiaridades y al mismo tiempo conformen una unidad entre el papel orientador del maestro o profesor y la actividad del educando. La enseñanza es siempre un complejo proceso dialéctico y su movimiento evolutivo está condicionado por las contradicciones internas,, las cuales constituyen y devienen indetenibles fuerzas motrices de su propio desarrollo, regido por leyes objetivas además de las condiciones fundamentales que hacen posible su concreción.

El proceso de enseñanza, de todos sus componentes asociados se debe considerar como un sistema estrechamente vinculado con la actividad práctica del hombre la cual, en definitiva, condiciona sus posibilidades de conocer, de comprender y transformar la realidad objetiva que lo circunda. Este proceso se perfecciona constantemente como una consecuencia obligada del quehacer cognoscitivo del hombre, respecto al cual el mismo debe ser organizado y dirigido. En su esencia, tal quehacer consiste en la actividad dirigida al proceso de obtención de los conocimientos y a su aplicación creadora en la práctica social.

La enseñanza tiene un punto de partida y una gran premisa pedagógica general en los objetivos de la misma. Estos desempeñan la importante función de determinar los contenidos, los métodos y las formas organizativas de su desarrollo, en consecuencia con las transformaciones planificadas que se desean alcanzar en el individuo al cual se enseña. Tales objetivos sirven además para orientar el trabajo tanto de los maestros como de los educandos en el proceso de enseñanza, constituyendo, al mismo tiempo, un indicador valorativo de primera clase de la eficacia de la enseñanza, medida esta eficacia, a punto de partida de la evaluación de los resultados alcanzados con su desarrollo.

Aprendizaje. Al aprendizaje se le puede considerar como un proceso de naturaleza extremadamente compleja caracterizado por la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad, debiéndose aclarar que para que

tal proceso pueda ser considerado realmente como aprendizaje, en lugar de una simple huella o retención pasajera de la misma, debe ser susceptible de manifestarse en un tiempo futuro y contribuir, además, a la solución de situaciones concretas, incluso diferentes en su esencia a las que motivaron inicialmente el desarrollo del conocimiento, habilidad o capacidad.⁸El aprendizaje, si bien es un proceso, también resulta un producto por cuanto son, precisamente, los productos los que atestiguan, de manera concreta, los procesos. Aprender, para algunos, no es más que concretar un proceso activo de construcción que lleva a cabo en su interior el sujeto que aprende (teorías constructivistas) No debe olvidarse que la mente del educando, su sustrato material neuronal, no se comporta solo como un sistema de fotocopiado humano que sólo reproduce en forma mecánica, más o menos exacta y de forma instantánea, los aspectos de la realidad objetiva que se introducen en el referido soporte receptor neuronal.

El individuo ante tal influjo del entorno, de la realidad objetiva, no copia simplemente sino también transforma la realidad de lo que refleja, o lo que es lo mismo, construye algo propio y personal con los datos que la antes mencionada realidad objetiva le entrega, debiéndose advertir sobre la posibilidad de que si la forma en que se produce la transmisión de las esencialidades reales resultan interferidas de manera adversa o debido al hecho de que el propio educando no pone, por parte de sí, interés o voluntad, que equivale a decir la atención y concentración necesarias, sólo se alcanzaran aprendizajes frágiles y de corta duración. Asimismo, en el aprendizaje de algo influye, de manera importante, el significado que lo que se aprende tiene para el individuo en cuestión, pudiéndose hacer una distinción entre el llamado significado lógico y el significado psicológico de los aprendizajes; por muy relevante que sea en sí mismo un contenido de aprendizaje, es necesario que la persona lo trabaje, lo construya y, al mismo tiempo, le asigne un determinado grado de significación subjetiva para que se plasme o concrete, un aprendizaje significativo que equivale a decir, se produzca una real asimilación, adquisición y retención del conocimiento ofrecido. El aprendizaje se puede considerar igualmente como el producto o fruto de una interacción social y desde este punto de vista es, intrínsecamente, un proceso social, tanto por sus contenidos

como por las formas en que se genera. El sujeto aprende de los otros y con los otros; en esa interacción desarrolla su inteligencia práctica y la de tipo reflexivo, construyendo e internalizando nuevos conocimientos o representaciones mentales a lo largo de toda su vida, de manera tal que los primeros favorecen la adquisición de otros y así sucesivamente, de aquí que el aprendizaje pueda ser considerado como un producto y resultado de la educación y no un simple prerrequisito para que ella pueda generar aprendizajes: la educación devendrá, entonces, el hilo conductor, el comando del desarrollo. El aprendizaje, por su esencia y naturaleza, no puede ser reducido y mucho menos explicarse en base de lo planteado por las llamadas corrientes conductistas o asociacionistas y las cognitivas.

No puede ser concebido como un proceso de simple asociación mecánica entre los estímulos aplicados y las respuestas provocadas por estos, determinadas tan solo por las condiciones externas imperantes, ignorándose todas aquellas intervenciones, realmente mediadoras y moduladoras, de las numerosas variables inherentes a la estructura interna, principalmente del subsistema nervioso central del sujeto cognoscente, que aprende. No es simplemente la conexión entre el estímulo y la respuesta, la respuesta condicionada, el hábito es, además de esto, lo que resulta de la interacción del propio individuo que se apropia del conocimiento de determinado aspecto de la realidad objetiva, con su entorno físico, químico, biológico y, de manera particularmente importante del componente social de éste. No es sólo el comportamiento y el aprendizaje una mera consecuencia de los estímulos ambientales incidentes sino también el fruto del reflejo de los mismos por una estructura material neuronal que resulta preparada o preacondicionada por factores tales como el estado emocional y los intereses o motivaciones particulares.

Se insiste, una vez más, que el aprendizaje emerge o resulta una consecuencia de la interacción, en un tiempo y en un espacio concretos, de todos los factores que muy bien pudiéramos llamar causales o determinantes del mismo, de manera dialéctica y necesaria. La cognición es una condición y consecuencia del aprendizaje: no se conoce la realidad objetiva ni se puede influir sobre ella sin antes haberla aprendido, sobre todo, las leyes y principios

que mueven su transformación evolutiva espacio-temporal. Es importante recalcar o insistir en el hecho de que las características y particularidades perceptivas del problema enfrentado devienen condiciones necesarias para su aprendizaje, recreación y solución; que en la adquisición de cualquier conocimiento, la organización de la estructura del sistema informativo que conlleven a él, resulta igualmente de particular trascendencia para alcanzar tal propósito u objetivo, a sabiendas de que todo aprendizaje que está unido o relacionado con una consciente y consecuente comprensión sobre aquello que se aprende es más duradero, máxime si en el proceso cognitivo también aparece, con su función reguladora y facilitadora, una retroalimentación correcta que, en definitiva, va a influir en la determinación de un aprendizaje también correcto en un tiempo menor, sobre todo si se articula debidamente con los propósitos, objetivos y motivaciones propuestos por el individuo que aprende.

En el aprendizaje humano, en su favorecimiento cuanti-cualitativo, la interpretación holística y sistémica de los factores conductuales y la justa consideración valorativa de las variables internas del sujeto como portadoras o contenedoras de significación, resultan incuestionablemente importantes tratándose de la regulación didáctica del mismo, de aquí la necesidad de tomar en consideración estos aspectos a la hora de desarrollar procedimientos o modalidades de enseñanza dirigidos a sujetos que no necesariamente se van a encontrar en una posición tal que permita una interacción cara a cara con la persona responsabilizada con la transmisión de la información y el desarrollo de las habilidades y capacidades correspondientes.

En la misma medida en que se sea consecuente en la práctica con las consideraciones referidas se podrá llegar a influir sobre la eficiencia y eficacia del proceso de aprendizaje según el modelo de la ruta crítica: la vía más corta, recorrida en el menor tiempo, con los resultados más ricos en cantidad, calidad y duración. Hay quienes consideran que cuando registramos nuestros pensamientos en base de determinadas sensaciones, en el primer momento, no nos detenemos en el análisis de los detalles pero que más tarde los mismos resultan ubicados en determinadas locaciones de la mente que, equivale a decir, en diferentes fondos neuronales del subsistema nervioso central

interrelacionados funcionalmente, para formar o construir partes de entidades o patrones organizados con determinada significación para el individuo que aprende. Luego este construye en su mente, fruto de su actividad nerviosa superior, sus propias estructuras y patrones cognitivos de la realidad objetiva, del conocimiento que en definitiva va adquiriendo de distintos aspectos de la misma; así cuando pretende resolver un problema concreto, gracias a la capacidad que tiene para elaborar un pensamiento analizador y especulador, compara entre si posibles patrones diferentes, formas en última instancia, comparación que va a permitirle llegar a la solución de la situación problemática de que se trate. De igual manera, otros consideran que es en el pensamiento donde asienta el aprendizaje, que este no es más que la consecuencia de un conjunto de mecanismo que el organismo pone en movimiento para adaptarse al entorno donde existe y se mueve evolutivamente. El individuo primero asimila y luego acomoda lo asimilado. Es como si el organismo explorara el ambiente, tomara algunas de sus partes, las transformara y terminara luego incorporándolas a sí mismo en base de la existencia de esquemas mentales de asimilación o de acciones previamente realizadas, conceptos aprendidos con anterioridad que configuran, todos ellos, esquemas mentales que posibilitan subsiguientemente incorporar nuevos conceptos y desarrollar nuevos esquemas. A su vez, mediante la acomodación, el organismo cambia su propia estructura, sobre todo a nivel del subsistema nervioso central, para adaptarse debidamente a la naturaleza de los nuevos aspectos de la realidad objetiva que serán aprendidos; que la mente, en última instancia, acepta como imposiciones de la referida realidad objetiva. Es válido identificar que es la concepción de aprendizaje de la psicología genética de Jean Piaget.

La evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos no es independiente de la evaluación del proceso de enseñanza. De este modo, la primera se convierte en autorregulación del proceso de enseñanza, y en criterio de si es necesario reformular/readaptar el diseño y programación realizado. La finalidad de la evaluación, se dice oficialmente, es “obtener información que permita adecuar el proceso de enseñanza al progreso real den la construcción de aprendizajes de los alumnos”, de modo que permita tomar las decisiones para, además de reconducir el proceso de aprendizaje, adecuar el diseño y

desarrollo de la programación. Por ello se plantea, con una cierta novedad (por el acento que se pone), la relación entre evaluación del proceso de aprendizaje y la evaluación del proceso de enseñanza. Recoger el espíritu de la LOGSE de que la evaluación ha de ser continua e integradora en una educación no discriminatoria o clasificatoria, es entenderla, señala la normativa (MEC, 1992), “que está inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno con el fin de detectar las dificultades en el momento en que se producen, averiguar sus causas y, en consecuencia, adaptar las actividades de enseñanza-aprendizaje”. La evaluación tiene, entonces, una función reguladora del proceso de enseñanza: apreciar, obtener y proveer información para tomar las decisiones oportunas. Se trata de generar un conjunto de significaciones que puedan volver inteligibles los procesos educativos, para reajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como hemos resaltado antes, este tipo de racionalidad curricular en la que se inscribe la evaluación (incidir en su valor formativo, más que sumativo, tomar los objetivos como criterios de evaluación, etc.), no difiere sustancialmente de los planteamientos que ya se introdujeron, a nivel teórico no así en la práctica, con motivo de la Ley General de Educación. Lo que si ha cambiado es que dicho marco curricular se considera, y se impele a que sea, adaptable a contextos y personas individuales, y el reconocimiento, y asunción por parte de la propia configuración del sistema escolar, de la diversidad sociocultural y diferencias específicas.

La evaluación, tal como hoy la entendemos y dice la propia normativa, va más referida al proceso de enseñanza (“la adecuación del proceso de enseñanza al progreso real del aprendizaje de los alumnos”), que a la calificación del alumno (“lo que realmente ha progresado, sin compararlo con supuestas normas estándar de rendimiento”), y con una finalidad formativa (“ofreciendo al profesorado unos indicadores de la evolución de los sucesivos niveles de aprendizaje de sus alumnos, con la consiguiente posibilidad de aplicar mecanismos correctores de las insuficiencias advertidas”). La función principal de la evaluación no es, entonces, una medición de estados finales o productos conseguidos por el alumno; sin desdeñarla, más bien, debe proporcionar elementos de información sobre el modo de llevar la práctica docente, posibilitar una reflexión sobre ella, diagnosticar el grado de desarrollo

y necesidades educativas de los alumnos y alumnas, etc. Una evaluación adaptada a la diversidad también induce, interactivamente, a revisar los procesos de enseñanza puestos en juego, para reajustarlos a los progresos y capacidades de los alumnos como grupo o individualmente, permitiendo una progresiva reorientación (Bolívar, 1997). La evaluación en la Secundaria Obligatoria (se ha repetido) no debe tener fines selectivos o de clasificación, aunque no siempre se han puesto las condiciones organizativas y laborales para que así sea. De este modo, una evaluación de alumnos/as no puede limitarse al contexto mismo del aula (trabajos realizados, participación, reelaboración personal de conocimientos, capacidad de aplicación a otras situaciones, etc.), tiene que incorporar variables (consideraciones de partida del alumno, de su contexto social, o de sus propias capacidades o competencias) que modulen la valoración del rendimiento del alumno. El proceso de valoración no puede estar centrado únicamente en el alumnado como individualidades, sino a la totalidad de factores que están afectando al desarrollo personal. Cada alumno trae un determinado capital cultural, en función de entorno familiar e historia escolar que arrastra. El sentido de la llamada "evaluación inicial" consiste, entonces, en ser consciente de lo que un alumno puede hacer, a qué nivel, o qué contenidos o estrategias serían más adecuados, etc. En suma, adaptar aquí es relativizar, en parte, lo que (objetivos y contenidos) enseñamos en función de las posibilidades de aprendizaje.

A su vez, sin duda, una evaluación ha de centrarse en el impacto que la puesta en práctica ha tenido en el aprendizaje de los alumnos, actitudes, capacidad organizativa y otros resultados. Pero, desde este enfoque, entendemos que la consecución de mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos no es un parámetro absoluto, sino relativo y dependiente tanto de lo planificado, como del propio desarrollo práctico que se ha hecho, y asimismo de los factores contextuales que han determinado los posibles resultados. Además de la calidad y cantidad de aprendizajes de los alumnos, se valora el impacto o consecuencias que el nuevo programa ha tenido en mejorar las habilidades profesionales y papel de los profesores (métodos de enseñanza, nuevas habilidades, compromiso moral por incrementar la educación de los alumnos, utilización de estrategias para adaptar la enseñanza a los alumnos,

etc.), y en el desarrollo institucional del centro (imagen del centro, organización para responder a las necesidades de los alumnos, modo como los problemas se resuelven, relaciones de comunicación e implicación del profesorado en el trabajo conjunto, capacidad para resolver problemas y toma de decisiones, etc.). Hay elementos en la propia normativa que remiten, como venimos argumentando, a que el proyecto no es algo cerrado, sino abierto a ser sometido a revisión en función del propio desarrollo práctico. Por eso se dice que el Claustro debe aprobar, a propuesta de la Comisión de Coordinación Pedagógica, el Plan de evaluación de la práctica docente y del Proyecto curricular de Centro. La propia normativa requiere que el propio de centro incluya un “plan de evaluación del proyecto curricular”. En el Proyecto/programación se determinan aquellos criterios que orientarán la evaluación en cada uno de los cursos, de acuerdo con el contexto del Centro y características de los alumnos. No sólo ha de ser objeto de evaluación el aprendizaje de los alumnos, sino también los procesos de enseñanza y la propia práctica docente de los profesores. Los criterios de evaluación, y sobre todo de promoción entre cada ciclo/curso, deberán ser buenos indicadores de la evolución del aprendizaje de los alumnos.

2.2.8. Evaluación de la gestión institucional en un I. Educativa.

La evaluación institucional se propone los objetivos siguientes:

- 1) Averiguar la medida del cumplimiento de los objetivos propios de la institución.
- 2) Averiguar el estado de funcionamiento de los factores de factibilidad que inciden en el logro de esos objetivos.
- 3) Llegar a una indagación más o menos precisa sobre cuál es la capacidad real y potencial de logro de la institución.
- 4) Disponer de información confiable para regular a tiempo las estrategias de logro.
- 5) Poder averiguar la existencia y magnitud de efectos no previstos.

- 6) Proveer la información que pueda ser conocida por autoridades superiores en relación con su situación global que se estime necesario conocer.
- 7) Indagar cuál es el uso de recursos financieros asignados para el logro de los productos previstos.
- 8) Comparar, a través del tiempo, el mejoramiento institucional logrado en cuanto a capacidad de consecución de metas, sobre la base de los recursos humanos y financieros razonablemente asignados a la institución.

Los objetivos anotados se encuentran sumergidos en una connotación de trabajo que no es tan simple desarrollar. Se tendrá, en primer término, que llegar a un conocimiento de la realidad misma en la cual las instituciones educativas se encuentran insertas: es el problema porque el diagnóstico debe constituirse en el real instrumento de programación de acciones que van más allá de la simple descripción de la realidad y su proyección de desarrollo como futuro institucional. Las fuentes de indicación de necesidades que determinan la realización de la evaluación institucional son de dos tipos:

- ✚ **Empírica**, es decir, como una apreciación surgida como producto de rutina. Esta apreciación empírica se encuentra concretada en el comentario, el informe parcial o la observación verbal de las autoridades, docentes, alumnos y comunidad en la cual se encuentra inserta la institución educativa del caso. Son los ejemplos de: "Así como estamos trabajando, no nos parece muy adecuada nuestra metodología. Es lo que piensan varios profesores" "De acuerdo con algunas informaciones incompletas que hemos logrado recoger, la imagen de la escuela en la comunidad es poco atractiva".
- ✚ Un resultado como producto de la acción científica de investigación en términos de apreciación de situaciones referidas a aspectos específicos. Son los ejemplos de: "El año pasado tuvimos una matrícula de 800 alumnos. De acuerdo con los cálculos hechos, este año tendremos un aumento de 10". Las necesidades que se logren detectar deben significar la indicación

de los puntos sobre los cuales, una vez hechos los cuadros de prioridades correspondientes, se concentrará la toma de decisiones del cambio. Si se desea presentar la situación de una manera global, bien podríamos presentar un cuadro como el siguiente: Apreciación Empírica derivada de la Rutina. * En dirección de programas de trabajo. * En el desarrollo del currículo.

- ✚ En el desempeño del personal docente Indicación Científica Exigen Toma de decisiones con Efecto de Cambio. * En el rendimiento y conducta de los alumnos Apreciación Científica derivada de Acciones de Investigación Previa. * En la tecnología utilizada * En la organización y administración de la institución * En la utilización de los recursos disponibles * En la interacción de escuela-comunidad * Otros.

CAPITULO III DE LOS RESULTADOS Y LA PROPUESTA

3.1. De los resultados

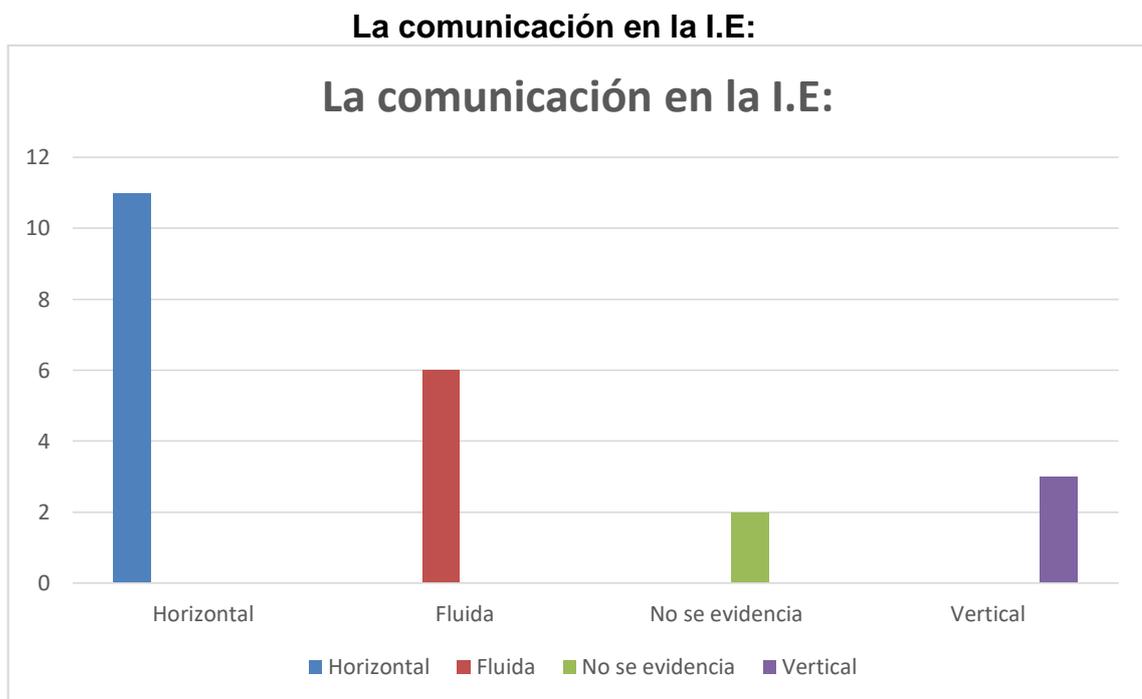
De la aplicación de los instrumentos se obtiene los siguientes resultados:

TABLA 1
La comunicación en la I.E:

ALTERNATIVA	NI	%
Horizontal	11	50.00
Fluida	6	27.00
No se evidencia	2	9.00
Vertical	3	14.00
TOTAL	22	100.00

FUENTE ENCUESTA A PERSONAL DOCENTE I.E. "MARIA AUXILIADORA" SULLANA MARZO 2014

GRAFICO 1



El 50.00% de los encuestados afirman que Considera que la comunicación en la I.E es de forma Horizontal. Mientras el 95 que es la minoría opina que la comunicación en la I.E no se evidencia.

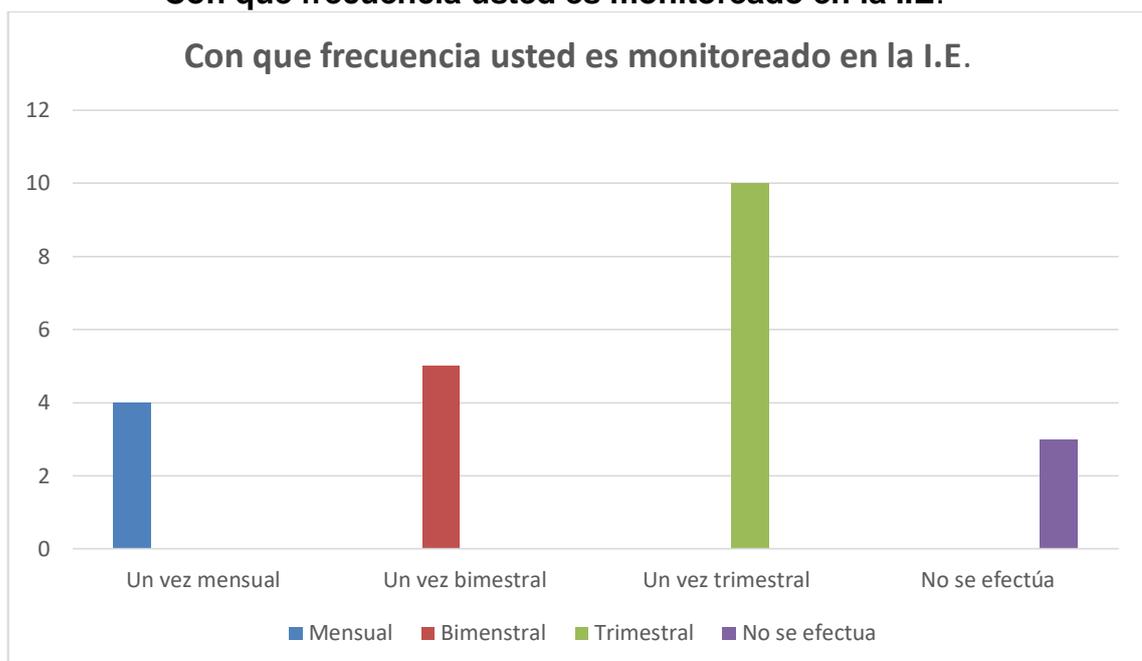
Tabla 2
Con que frecuencia usted es monitoreado en la I.E.

ALTERNATIVA	NI	%
Un vez mensual	4	18.00
Un vez bimestral	5	23.00
Un vez trimestral	10	45.00
No se efectúa	3	14.00
TOTAL	22	100.00

FUENTE ENCUESTA A PERSONAL DOCENTE I.E. "MARIA AUXILIADORA" SULLANA MARZO 2014

GRAFICO 2

Con que frecuencia usted es monitoreado en la I.E.



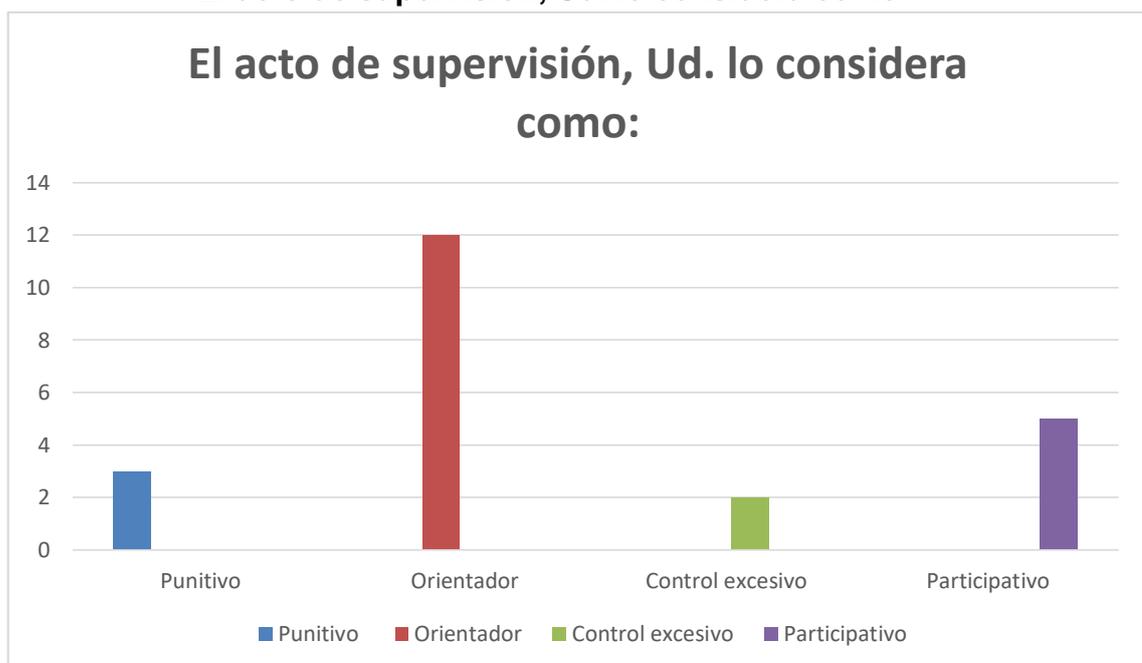
El 45% de los encuestados afirman que se les monitorea una vez trimestral en la I.E mientras el 14% es decir la minoría considera que si no se efectua el monitorea en la I.E.

TABLA 3
El acto de supervisión, Ud. lo considera como:

ALTERNATIVA	NI	%
Punitivo	3	14.00
Orientador	12	54.00
Control excesivo	2	9.00
Participativo	5	23.00
TOTAL	22	100.00

FUENTE ENCUESTA A PERSONAL DOCENTE I.E. "MARIA AUXILIADORA" SULLANA MARZO 2014

GRAFICO 3
El acto de supervisión, Ud. lo considera como:



El 54% de los encuestados afirman que el acto de supervisión los docentes lo consideran como orientador, mientras el 9% es decir la minoría lo concideran como control excesivo.

TABLA 4
Observa agresividad en las en las acciones de supervisión y monitoreo.

ALTERNATIVA	NI	%
Si	0	0.00
No	22	100.00
TOTAL	22	100.00

FUENTE ENCUESTA A PERSONAL DOCENTE I.E. "PAUL HARRIS" SULLANA FEB 2014

GRAFICO 4
Observa agresividad en las en las acciones de supervisión y monitoreo.



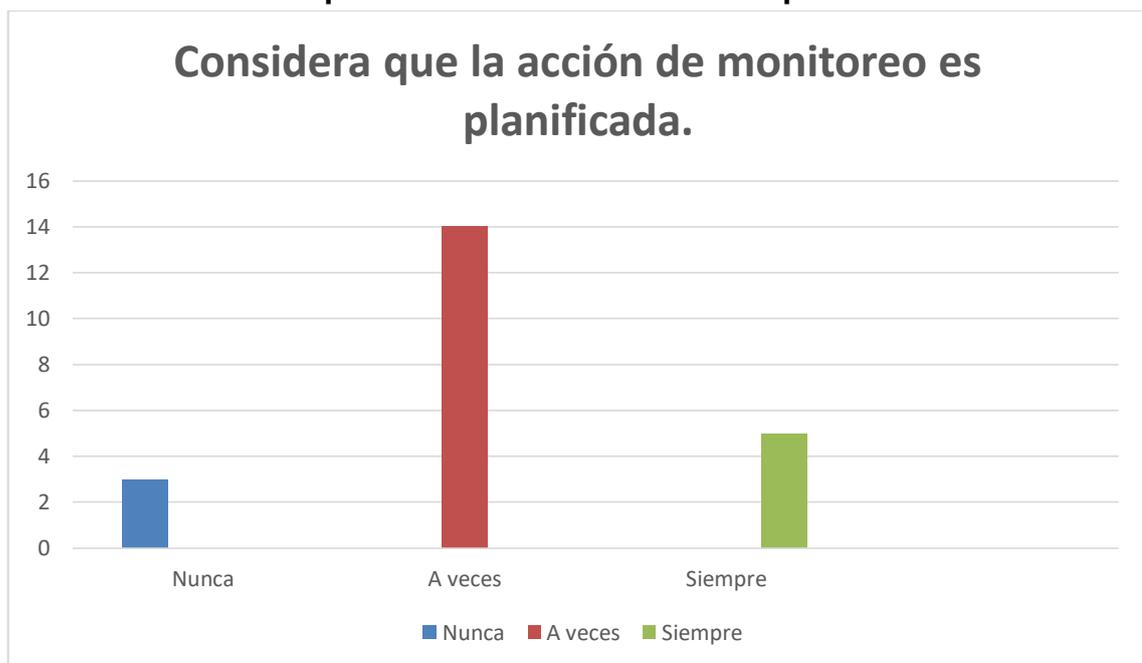
El 100% de los docentes encuestados; es decir todos manifiestan que no existe agresividad en las acciones de supervisión y monitoreo.

TABLA 5
Considera que la acción de monitoreo es planificada.

ALTERNATIVA	NI	%
Nunca	3	14.00
A veces	14	63.00
Siempre	5	23.00
TOTAL	22	100.00

FUENTE ENCUESTA A PERSONAL DOCENTE I.E. "MARIA AUXILIADORA" SULLANA MARZO 2014

GRAFICO 5
Considera que la acción de monitoreo es planificada.



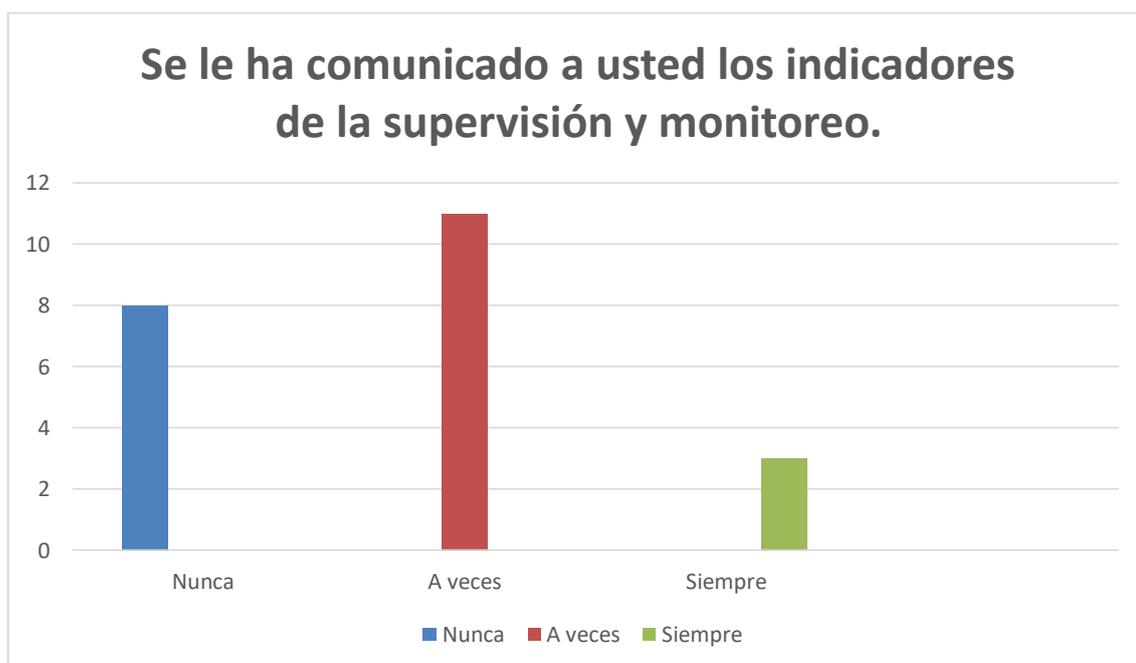
El 63% de los encuestados consideran que a veces las acciones de monitoreo son planificadas mientras la menor cantidad, es decir el 14% consideran que nunca se planifican.

Tabla 6
Se le ha comunicado a usted los indicadores de la supervisión y monitoreo.

ALTERNATIVA	NI	%
Nunca	8	36.00
A veces	11	50.00
Siempre	3	14.00
TOTAL	22	100.00

FUENTE ENCUESTA A PERSONAL DOCENTE I.E. "MARIA AUXILIADORA" SULLANA MARZO 2014

GRAFICO 6
Se le ha comunicado a usted los indicadores de la supervisión y monitoreo.



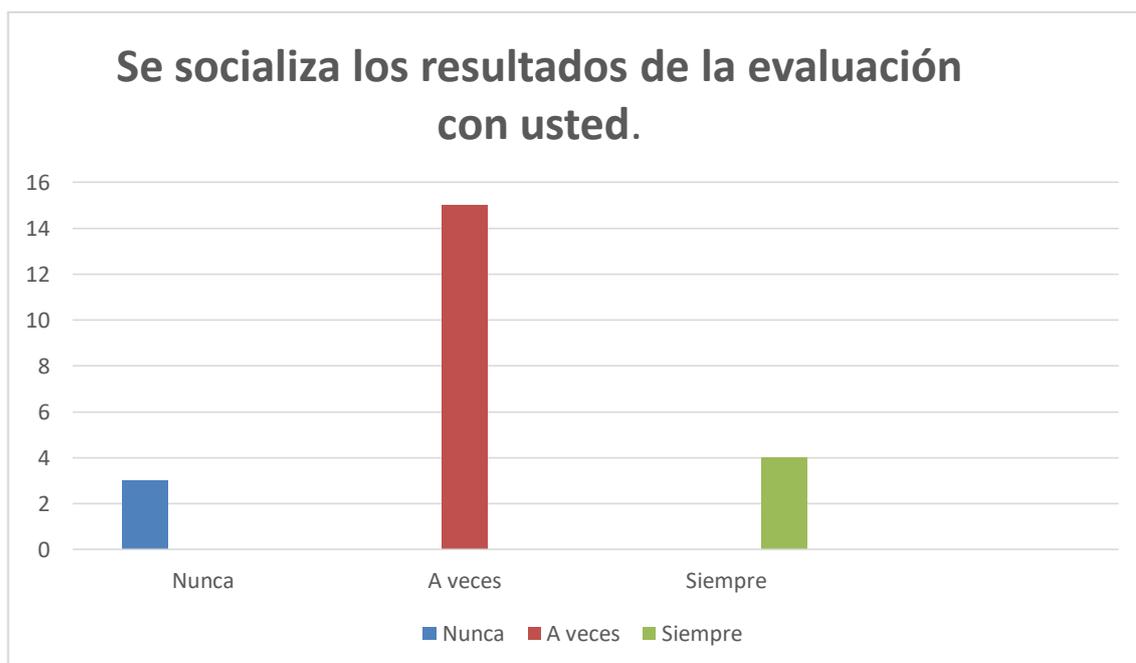
El 14% es decir la minoría de los afirman que se les ha comunicado los indicadores de la supervisión y monitoreo; mientras el 50% consideran que a veces se les ha comunicado estos indicadores de supervisor y monitoreo.

Tabla 7
Se socializa los resultados de la evaluación con usted.

ALTERNATIVA	NI	%
Nunca	3	14.00
A veces	15	68.00
Siempre	4	18.00
TOTAL	22	100.00

FUENTE ENCUESTA A PERSONAL DOCENTE I.E. "MARIA AUXILIADORA" SULLANA MARZO 2014

GRAFICO 7
Se socializa los resultados de la evaluación con usted.



El 60% de los encuestados afirman que solo a veces se socializa los resultados de la evaluación, mientras que el 14% dice todo lo contrario; es decir no.

TABLA 8
Conoce usted en la I.E exista un plan de supervisión y monitoreo.

ALTERNATIVA	NI	%
Si	6	27.00
No	16	72.00
TOTAL	22	100.00

FUENTE ENCUESTA A PERSONAL DOCENTE I.E. "MARIA AUXILIADORA" SULLANA MARZO 2014

GRAFICO 8
Conoce usted en la I.E exista un plan de supervisión y monitoreo.



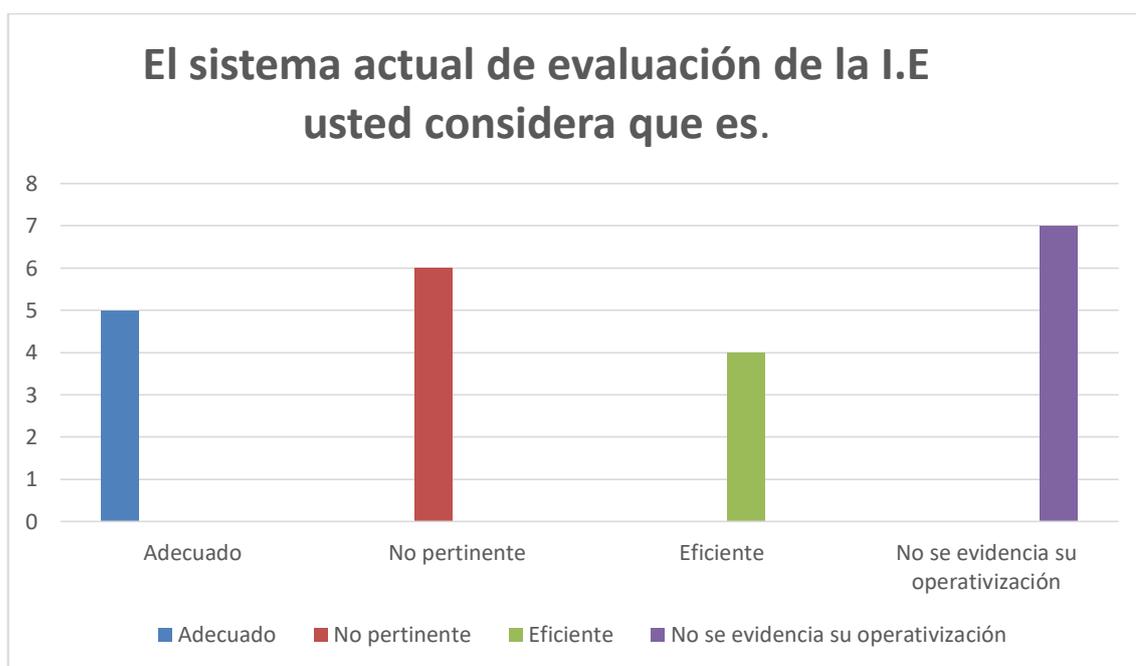
El 72% de los docentes encuestados afirman que conocen la existencia de un plan de supervisión y monitoreo en la I.E mientras 27% si lo conoce.

TABLA 9
El sistema actual de evaluación de la I.E usted considera que es.

ALTERNATIVA	NI	%
Adecuado	5	23.00
No pertinente	6	27.00
Eficiente	4	18.00
No se evidencia su operativización	7	32.00
TOTAL	22	100.00

FUENTE ENCUESTA A PERSONAL DOCENTE I.E. "MARIA AUXILIADORA" SULLANA MARZO 2014

GRAFICO 9
El sistema actual de evaluación de la I.E usted considera que es.



El 32% de los docentes encuestados considera que el sistema actual de evaluación de la I.E no es el acorde pues no se evidencia su operativización, mientras el 18% es decir la minoría cree que si es eficiente este sistema de evaluación.

TABLA 10

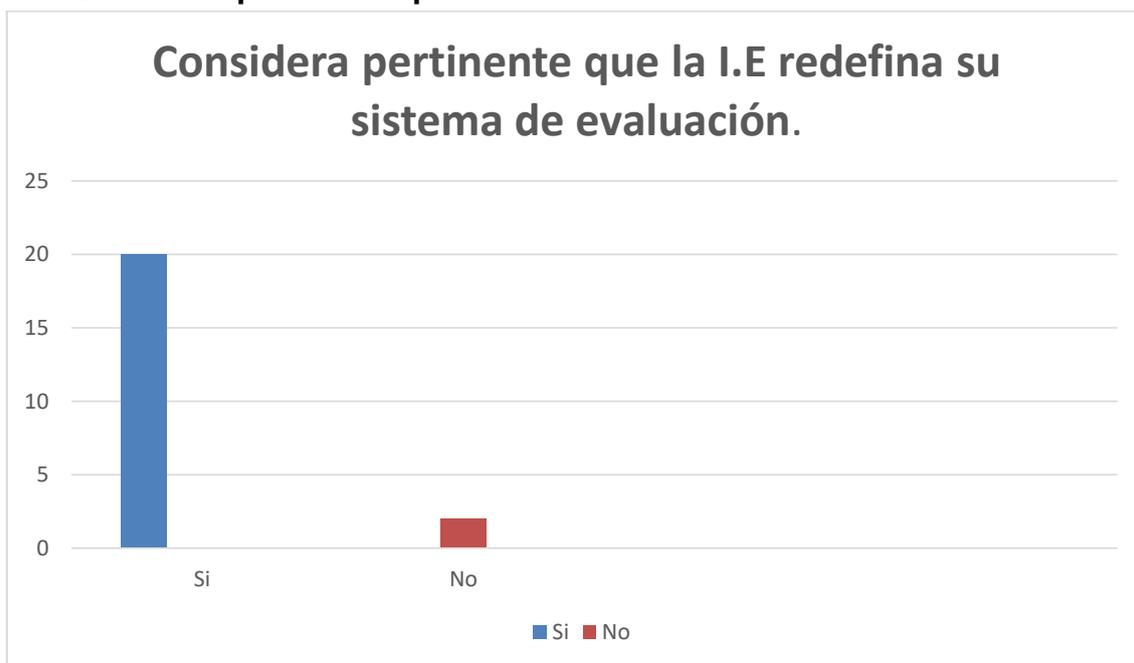
Considera pertinente que la I.E redefina su sistema de evaluación.

ALTERNATIVA	NI	%
Si	20	100.00
No	0	0.00
TOTAL	22	100.00

FUENTE ENCUESTA A PERSONAL DOCENTE I.E. "MARIA AUXILIADORA" SULLANA MARZO 2014

GRAFICO 10

Considera pertinente que la I.E redefina su sistema de evaluación.



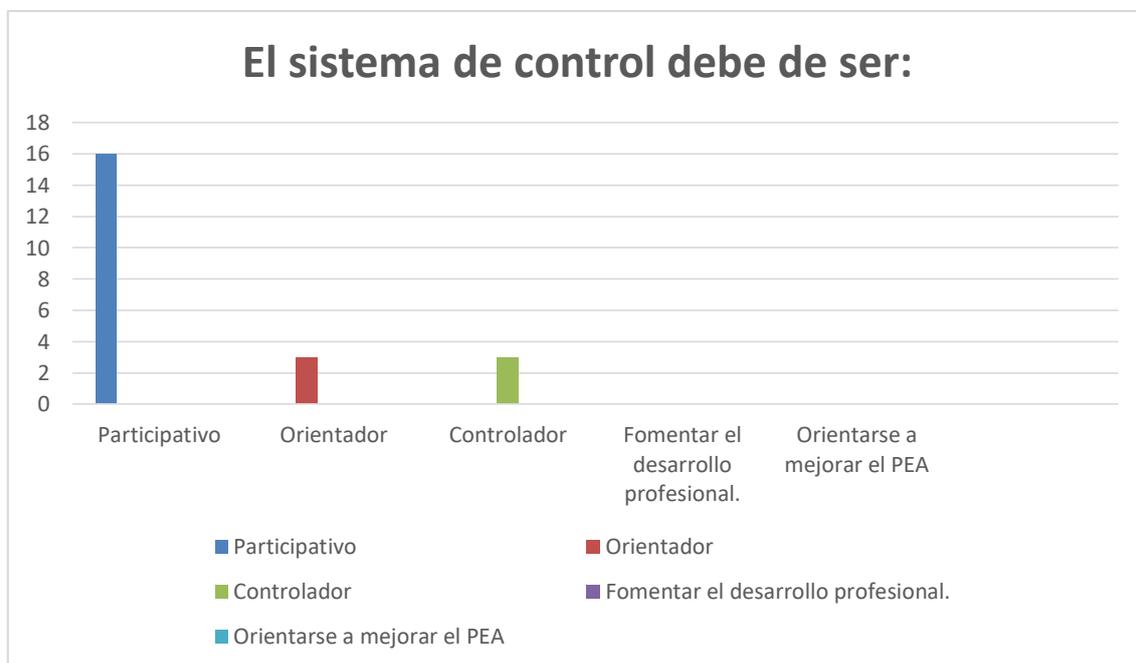
El 100% de los docentes encuestados; es decir todos consideran que si es pertinente que I.E redefina su sistema de evaluación.

TABLA 11
El sistema de control debe de ser:

ALTERNATIVA	NI	%
Participativo	16	72.00
Orientador	3	14.00
Controlador	3	14.00
Fomentar el desarrollo profesional.	0	0.00
Orientarse a mejorar el PEA	0	0.00
TOTAL	22	100.00

FUENTE ENCUESTA A PERSONAL DOCENTE I.E. "MARIA AUXILIADORA" SULLANA MARZO 2014

GRAFICO 11
El sistema de control debe de ser:



El 72% de los docentes encuestados, es decir su mayoría cree que el sistema de control debe ser participativo aunque no creen que sea para fomentar el desarrollo profesional o para orientarse en la mejora del PEA.

La institución educativa presenta limitaciones en el proceso de evaluación de los aprendizajes es decir no se evidencia una gestión orientada a brindar un servicio de calidad, la comunicación de los resultados de la supervisión y monitoreo, no se socializan y se efectúa un re direccionamiento de las acciones planificadas para el logro de las metas previstas.

3.2. Propuesta Teórica

1. Título:

SISTEMA DE EVALUACIÓN PARA MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL NIVEL PRIMARIO DE LA I.E “MARÍA AUXILIADORA”-SULLANA –PIURA, 2014.

2. Datos informativos

❖ Región	Piura
❖ UGEL	Sullana
❖ Localidad	Sullana
❖ Institución Educativa	“María Auxiliadora”
❖ Responsable	Flor de María Valdez Hernández

3. Introducción.

La presente propuesta está orientada a atender la necesidad y deficiencia de no contar en la institución educativa con un sistema de evaluación que permita el desarrollo de aprendizajes de calidad El sustento teórico está en la teoría de sistemas y la base teórica de la evaluación. Este se enmarca el uso sistémico de la información que se recopila de los procesos de supervisión y monitoreo desarrollando indicadores que permita esta acción.

4. Objetivo

Diseñar un modelo de sistema de evaluación para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del nivel primario de la I.E “María Auxiliadora”- Sullana – Piura.

5. Dirigido

- Director
- Subdirector
- Docentes

6. Fundamentación teórica.

En el marco de las transformaciones que están sufriendo los países industrializados, la demanda de la calidad educativa se define como prioritaria, efectuándose desde diversos ángulos: el Estado, las empresas, los usuarios y la propia comunidad académica, lo que genera expectativas diferentes y, a veces, contradictorias (Marquis, 1994). En este sentido, las políticas educativas incluyen como un instrumento de especial relevancia la evaluación de la calidad educativa. En las últimas décadas este tipo de procesos, aparte de convertirse en un área preferente, ha pasado a ser una exigencia tanto para las organizaciones educativas, ^{IA} como para los gobiernos y las administraciones públicas.

Para su diseño, desarrollo y ejecución, se acude principalmente a diferentes modelos evaluativos, procedentes de muy distintos ámbitos (principalmente empresariales) y cuya aplicabilidad en educación es un fiel reflejo del concepto de evaluación que se haya predefinido.

La atención a los modelos de evaluación orientados a la mejora de las instituciones educativas exige un acercamiento previo al concepto de evaluación y su incursión en la evaluación. Más allá de la identificación de este término con sanción, valoración, eficacia o eficiencia, se entiende por evaluación educativa, un proceso sistemático de recogida de información respecto del sistema general de actuación educativa, en relación con unos criterios o referencias, para formar juicios de valor acerca de una determinada situación y tomar decisiones. El conocimiento de esta realidad incluye, según López Mojarro (1999), los hechos, los procesos que los han generado y los factores que los han condicionado. Estos juicios, tal y como señala Casanova (1992), se utilizarán en la toma de decisiones consecuente con objeto de mejorar la actividad educativa valorada. Se trata, por lo tanto, de realizar una

descripción completa de la realidad, aplicando métodos de investigación cuantitativos y cualitativos procedentes de las Ciencias Sociales (Nevo, 1997:). Desde nuestro punto de vista, los elementos que intervienen en un proceso de evaluación en el ámbito educativo son: - «Proceso sistemático»: la evaluación no puede centrarse en la aplicación de una determinada prueba, test o cuestionario, sino que se trata de un proceso complejo y planificado que no da lugar a la improvisación. - «Descripción de la realidad educativa »: la evaluación ha de atender a todos los aspectos de la realidad objeto de la misma lo que permite recoger información con el fin de describir la situación como base para la intervención. La evaluación debe ser contextualizada. - «Elaboración de unos referentes» o criterios de comparación con respecto a los objetos a evaluar y los valores deseables a alcanzar. - «Emisión de juicios de valor»: al evaluar se emiten juicios críticos a partir de la información recogida con respecto a los referentes de comparación - «Toma de decisiones»: los resultados obtenidos a lo largo del proceso de evaluación permitirán intervenir en la realidad objeto de la misma, con el fin de propiciar propuestas de mejora y asegurar la calidad del proceso educativo. - «Instrumento al servicio de la educación»: la evaluación cumple un servicio social en tanto que los beneficiarios de la misma son los ciudadanos y las ciudadanas. - «Integración de metodologías cuantitativas y cualitativas »: se ha pretendido mostrar que la evaluación contiene elementos cuantitativos que facilitan la descripción de una determinada realidad educativa (medidas de rendimiento, por ejemplo) y elementos cualitativos en tanto tratamos de emitir juicios de valor y tomar las correspondientes decisiones en la mejora de la situación evaluada (recomendaciones, satisfacción de necesidades, procesos de orientación, etc.), dotando a este término de un carácter integrador.

Durante estos últimos años, tal y como se ha podido comprobar, la naturaleza y el valor de la evaluación han cambiado, han sufrido una rápida evolución y la 156 tendencia actual, tal y como señala Cabrero (2000), se caracteriza por moverse en la dirección de la evaluación participativa, donde la responsabilidad pasa a ser compartida por todas aquellas personas que tienen algo que ver en la situación que se trata de analizar. Desde este nuevo enfoque, la evaluación se concibe como una actividad democrática y plural en

la que diversos actores dan lugar a diferentes valores, opiniones y criterios de valoración, todos ellos válidos y legítimos. Estos planteamientos sobre la evaluación son sintetizados por Apodaca (1999) en cuadro 2

Cuadro 2
Comparación de tipos de evaluación

	Evaluación tradicional	Evaluación participativa
Quién...	Expertos externos....	Comunidad, facilitador, gestores...
Qué	Indicadores preestablecidos de éxito, de productividad,	Los participantes identifican sus propios, indicadores de éxito, los cuales pueden incluir la productividad
Cómo	Centrado en la objetividad científica	Autoevaluación y métodos simples adaptados a la cultura del grupo.
Cuándo	Frecuentemente al finalizar y algunas durante el proceso.	Se mezclan la monitorización y la evaluación. Se mezclan la monitorización y la veces
Por qué	Rendición de cuentas, normalmente Sumativa.	Otorgar capacidad al grupo para incoar, controlar o modificar su participante acción.
Generalización	Objetivo básico de la evaluación. puede apoyar la validez externa de la población	El objetivo está centrado en el cambio la mejora en el entorno de aplicación.
Validez interna	Se basa en la manipulación, la aleatorización y el control, siguiendo el enfoque experimental clásico,	Se basa en la triangulación de información y en el consenso como y en el consenso como, validez intersubjetiva.
Evaluación Impacto	Impacto con efectos netos de un programa, desglosados los efectos de los factores extraños y del diseño.	El impacto se valora a partir de la percepción social o comunitaria de los efectos/utilidad del programa o intervención.

En resumen, podemos destacar que el énfasis actual de la evaluación es la participación de todos los agentes implicados en las realidades que se tratan de analizar, con el fin de propiciar la calidad de procesos educativos concretos y del sistema educativo en general. Dentro de la nueva era, la evaluación tiene un enfoque más amplio y comprensivo que aquel clásico restringido a valorar si se habían conseguido o no los objetivos propuestos. La evaluación, tal y como afirma Cabrero (2000), «ha de ser un proceso sistemático y no improvisado que asegure la objetividad y utilidad de la información que se recoge, a través de la emisión de un juicio de valor o de mérito, integrándose en todas las fases del proceso de formación, convirtiéndose en un instrumento útil que ayude a la comprensión de los procesos formativos».

La evaluación orientada a la mejora de la calidad (entiéndase esta como mejora de los aprendizajes) En referencia a la aplicación del término «evaluación» en las instituciones educativas, podemos destacar que la mayoría de documentos y opiniones vertidas por los diferentes medios académicos, son conscientes del valor de la evaluación como medio idóneo para la «mejora de la calidad» de las instituciones educativas.

Si bien las políticas de mejora de los aprendizajes difieren en muchos aspectos, se puede observar que ninguna de ellas prescinde de la evaluación como instrumento apropiado para diseñar diagnósticos y estrategias institucionales. Teniendo en cuenta este aspecto, podemos distinguir los distintos sentidos que se concede a la evaluación de las instituciones educativas y los procesos vinculados a la emisión de juicios de calidad.

De acuerdo a Doherty (1994), destaca cuatro finalidades básicas con respecto a la evaluación orientada hacia este objetivo: corrección de errores, obtención de información, proceso sistemático, control externo, autoevaluación y mejora de los aprendizajes.

Cuadro 3
Objetivos de la evaluación orientada a la mejora de los aprendizajes

<i>Quality assurance:</i> la calidad hacia adelante	Corregir los errores antes de poner en práctica un programa. examinando los objetivos, contenidos, recursos y resultados esperados. Se evalúa la calidad del proyecto institucional y se certifica el cumplimiento de ciertos requisitos que garantizan su calidad.
<i>Quality control:</i> Controlar la calidad hacia atrás	Obtener información de tal forma que se puedan corregir los errores cometidos. Se necesita que las instituciones posean información suficiente en tiempo y forma para que el seguimiento regular de las partes y programas que la integran se realice de forma exitosa.
<i>Quality, management:</i> Gestión de la calidad	Proceso completo que se instala para asegurar que la calidad ocurra, que se dé en todos los procesos involucrados en la educación. Directamente relacionado con las prácticas de «calidad total», que calidad integra las dos concepciones anteriores.
<i>Quality audit</i> Auditoría de la Calidad	Interna, externa o una combinación de ambas. Se realiza sobre el conjunto de la institución o seleccionando partes o funciones. Verifica que la institución actúa en función de sus objetivos y tiene evidencias documentales para probarlo. Requiere de un «órgano» auditor entrenado para cobrar la forma de comité de evaluación.
<i>Quality assessment:</i> Evaluación de la calidad	juicio, interno o externo, sobre el rendimiento de la institución y se establece de acuerdo a ciertos parámetros previamente establecidos y consensuados... No sólo hay una auditoría sino que se introduce la calidad idea de la acreditación, entendida como la forma adecuada de contrastar atributos y procesos institucionales con estándares generales.
<i>Quality enchancement</i> Mejora de calidad	Sistema para mejorar el rendimiento de una institución o un proceso en particular mediante cambios conscientes y consistentes. Se necesita disponer de un diagnóstico adecuado que fundamente las estrategias y acciones tendentes a mejorarlo. Involucra aspectos de todas las concepciones anteriores, presupone un comité de evaluación y añade un valor social compartido por todos los agentes aquí considerados, la mejora de la institución.

Por su parte, Gobantes 2001), señala que los fundamentos básicos que definen la evaluación como un instrumento de mejora de los aprendizajes se pueden resumir en las siguientes características:

- ✓ Instrumento de reflexión crítica.

- ✓ La evaluación debe concentrar su atención en la construcción crítica de significados más que en calcular el valor y el mérito de lo evaluado.
- ✓ Requiere un análisis de los problemas prioritarios a analizar.
- ✓ Se trata de un proceso sucesivo y contextualizado de toma de decisiones: económica, factible y útil.
- ✓ Flexible y emergente.
- ✓ Preocupación por el análisis y la modificación de los factores contextuales que reducen sus posibilidades de desarrollo y uso práctico.
- ✓ Implicación de todos los responsables del objeto evaluado.

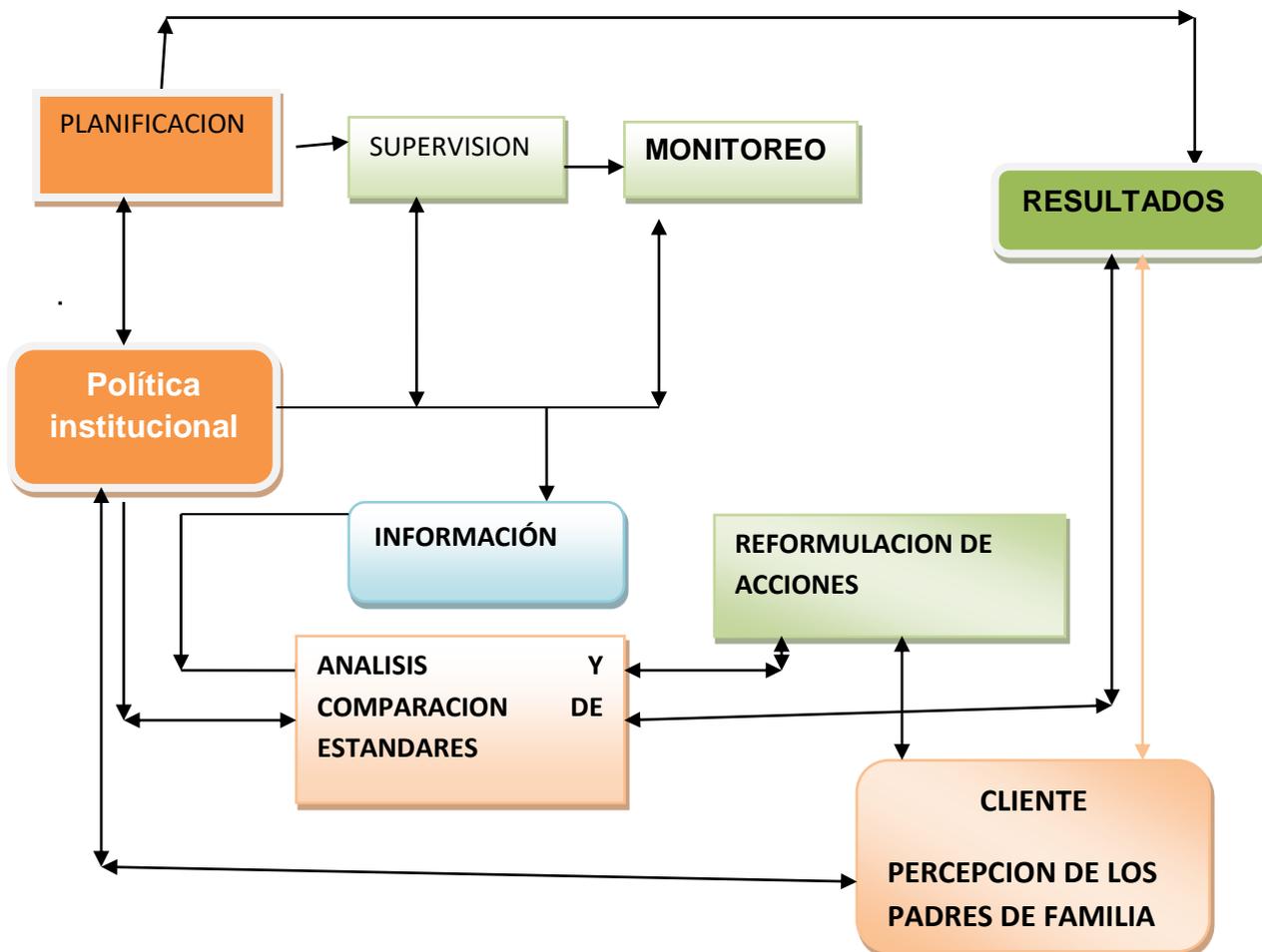
En definitiva, la evaluación es el instrumento del que se sirve la institución para ofrecer un servicio de calidad, que representa la mejora de los aprendizajes. Se trata de una doble aportación, por una parte, ofrece a los responsables la información (cuantitativa y cualitativa) en la que se deben basar las decisiones de mejora y, por otra, implica una actitud de perfeccionamiento profesional y académico de toda la comunidad educativa.

7. El modelo sistémico de la mejora de los aprendizajes

El modelo sistémico de la presente investigación se basa en el modelo de mejora de la calidad de Deming.

Se evalúan cada una de las actividades, métodos, prácticas, sistemas y funciones de la institución educativa, analizando rigurosamente diez áreas de gestión, sean estas pedagógica e institucional tal y como se señala en *Configuración de las categorías de valoración en el Premio Deming* (fuente: Gento Palacios, 1996: 31). Este ciclo evaluativo, denominado PDCA (planificar, hacer, comprobar y actuar) constituye un proceso que incluye tareas de evaluación, planificación y verificación sistémica. Según los criterios de Peralta Ortiz (2000), es una herramienta básica en el ámbito educativo ya que su finalidad es doble al intentar, por una parte, conocer el grado de consecución de los objetivos planteados por la institución, al tiempo que trata de conseguir una retroalimentación sobre el propio proceso evaluado orientando una mejora continua. Hablamos, por lo tanto, de un modelo sistémico que parte de la identificación del problema a evaluar y sus características, con el objeto de elaborar un plan de mejora. A partir de esta elaboración se ejecuta el plan, que

incluye el cambio que se desea provocar recogiendo datos, analizando y comprobando los resultados obtenidos. Si se verifica que este cambio ha producido las mejoras deseadas se adopta, en caso contrario, se comenzaría el ciclo modificando lo que se estime oportuno.



8. Programa de implementación de la propuesta

La propuesta se implementara de acuerdo al siguiente programa

Acciones	Estrategias	Responsables
Formulación de prioridades	Panel Fórum	Equipo directivo
Estrategias de evaluación	Exposición Taller	Equipo directivo
Desarrollo de acciones de evaluación	Trabajo en Equipo	Equipo directivo
retroalimentación	Círculos de calidad	Equipo directivo

7. Recursos

Humanos

- ✓ Directivos
- ✓ Docentes

Equipo

- ✓ PCs.
- ✓ Equipo multimedia
- ✓ Pizarra Acrílica
- ✓ Papel sabana
- ✓ Plumones
- ✓ Limpia tipos
- ✓ **Servicios**
- ✓ Impresiones
- ✓ Fotocopias

8. EVALUACIÓN

La evaluación del plan de acción es a bases de indicadores de logro y de acuerdo al principio de flexibilidad de la planificación se deberán efectuar los ajuste necesarios para el logro de lo establecido, el clima organizacional está directamente relacionado con la gestión directiva.

9. Cronograma de actividades

Nº	ACTIVIDADES	2014									OBS
		A	M	J	J	A	S	O	N	D	
1)	Convocatoria y sensibilización del personal de la I.E.										
2)	Diagnostico de la realidad										
3)	Revisión de documentación										
4)	Formación de equipos de trabajo										
5)	Formulación del modelo sistémico										
6)	Revisión de y exposición de la propuesta										
7)	Compromiso institucional										

CONCLUSIONES

- ✚ La institución educativa no implementa un sistema de evaluación que permita la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y constituirse en una escuela de calidad..
- ✚ Las teorías que sustentan la propuesta es la teoría de sistemas que nos permite comprender como se relaciona la organización educativa como un sistema abierto con el entorno y la teoría de la evaluación define las herramientas de que permite el logro de las metas establecidas..
- ✚ La evaluación es parte importante de la gestión pedagógica e institucional, porque permite obtener información y re direccionar las acciones de lo planificado.
- ✚ El modelo sistémico de evaluación se basa en el modelo de Deming, que aporta los lineamientos para establecer acciones correctivas en el desarrollo de lo planificado, integrando los diferentes actores educativos.

SUGERENCIAS

- ✓ Se recomienda la aplicación de la presente propuesta en la institución educativa con miras de mejorar los aprendizajes.
- ✓ Implementar y ejecutar una serie de capacitaciones dirigidas a todo el personal de la institución educativa para el logro de lamejora de los aprendizajes.

BIBLIOGRAFIA

- Adkins Wood, Dorothy. (1990). *Elaboración de tests psicológicos*. México. Editorial Trillas, S.A.
- Andux, C y Almaguer, R (2000). Diseño Renovado para el control de la preparación especial en el Balonmano a partir de Situaciones Simplificadas del Juego. Segunda Convención Internacional de Educación Superior. La Habana.
- Angles, Cipriano. (1995). *Evaluación del rendimiento escolar*. Lima. Editorial Universo, S.A.
- Anguera, M (1983). Manual Práctico de Observación. Trillas. México. Humanas. Cátedra, Madrid.
- Anguera, M (1989). Metodología de observación en las Ciencias Humanas, Cátedra, Madrid.
- Anguera, M y Blanco, A (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. Revista Digital efdeportes. Buenos Aires.
- Ballesteros, R y Carboles, J (1987). Evaluación conductual. Pirámide. Madrid.
- BARTOLOMÉ, M. y otros (1991). Análisis de los modelos institucionales de evaluación de centros de Cataluña, Revista de Investigación Educativa, 9, 17, 103-118.
- BLANCO, L. (1993). Autoevaluación modular de centros educativos. Barcelona: PPU.
- Blázquez, D (1997). Evaluar en la Educación Física. Editorial Publicaciones INDE 5^{ta} Edición, Barcelona-España.
- BORRELL, N. (1995). Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes, en Medina, A. y Villar, L.M. (Eds), Evaluación de programas educativos, centros y profesores, Madrid: Editorial Universidad, S.A., pp. 211-233.
- Canales, Isaac. (1996). *Evaluación Educativa*. Apuntes. Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- CARDONA, J. (1995). Un instrumento para evaluar los centros escolares de educación secundaria, en Medina, A. y Villar, L. M. (Coord.),

- Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores, Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 275-302.
- CASTEJÓN, J. L. y otros (1993). Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria. Un modelo de identificación y funcionamiento, *Revista de Educación*, (301), 221-244.
 - CEDODEP (1966). Técnicas de valoración de personal docente. Organización y supervisión de escuelas, Madrid: CEDODEP.
 - DE LA ORDEN, A. (1993). La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de centros docentes, *Bordón*, 45 (3), 263-270.
 - De Miguel, M; Madrid, V., Noriega, J y Rodríguez, B. (1994). *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.
 - De Zubiria Samper, Julián. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Colombia. Editorial Santa Fé, S.A.
 - EL FINANCIERO; diario. (2002). Evaluación tema educativo. México. 09/08/02.
 - Flores Barboza, José. (1994). *Evaluación del curso de capacitación para la profesionalización de docentes del primer nivel magisterial*. Lima. U.N.M.S.M. (Mimeo).
 - Fuente: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa 1997 - Volumen 3 - Número 1 - ISSN 1134-4032 - D.L. SE-1138-94
 - Fuentes, Homero (1999). Didáctica de la Educación Superior. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
 - Giménez, F (2001). Diseño, selección y evaluación de las tareas motrices en la Ecuación Física y el Deporte. Revista Digital dedeportes. Buenos Aires. Año 5 - # 20.
 - Gimeno, José; Pérez, Ángel y otros. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Editorial Morata.
 - Guija, Luis. (1996). *Evaluación de la evaluación actual*. Revista Educativa Loresa. Año 01, Nº 02. Lima.

- Lafourcade, Pedro. (1993). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, S.A.
- LOZA, Jorge. (2000). Notas sobre la educación continua, abierta y a distancia. Universidad Autónoma del Estado de México. SEP. (2001). Programa de Desarrollo Educativo 2001-2006. SEP: México.
- MINED (1996). Manual del profesor de Educación Física. Departamento del INDER La Habana. Cuba.
- Ministerio de Educación del Perú. (2007). *Evaluación de los aprendizajes en EBA*. Lima. Dirección Nacional de Educación Básica Alternativa. Material bibliográfico - Módulo II.
- Moreno, M y Pino, J (2000). La observación en los deportes de equipo. Revista Digital deportes. Buenos Aires.
- Nilo Cevallos, Sergio. (1995). *Temas de evaluación*. Revista tecnología Educativa. Nº 03, OEA, Washington.
- Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (2005). **Educación para todos. El Imperativo de la Calidad. París.**
- Proyecto "Calidad de la Educación y Desarrollo Regional". (2004). *Evaluación Educativa*. Guía Didáctica. Lima. Facultad de Educación. Universidad Católica del Perú.
- Revilla, Diana. (1995). *La evaluación del aprendizaje*. Documento de trabajo elaborado para el curso "Tecnología Educativa I". Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.
- Rosales, Carlos. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid. Editorial Narcea, S.A.
- **Roger, Bartolomé.** (1999) *Evaluación Formativa*, Editorial Cincel, Madrid.

ANEXOS

ENCUESTA AL PERSONAL DE LA I.E.

Estimado colega le agradecemos su participación al responder el presente cuestionario.

1. La comunicación en la I.E es:
 - a) Horizontal
 - b) Vertical
 - c) Fluida
 - d) No se evidencia
2. Con que frecuencia usted es monitoreado en la I.E
 - a) Una vez mensual
 - b) Una vez bimestral
 - c) Una vez trimestral
 - d) No se efectúa
3. El acto de supervisión Ud, lo considera como:
 - a) Punitivo
 - b) Orientador
 - c) Control excesivo
 - d) Participativo
4. Observa agresividad en las acciones de supervisión y monitoreo
 - a) Si
 - b) No
5. Considera que la acción de monitoreo es planificada.
 - a) Nunca
 - b) A veces
 - c) Siempre
6. Se le ha comunicado a usted los indicadores de la supervisión y monitoreo
 - a) Nunca
 - b) A veces
 - c) Siempre
7. Se socializa los resultados de la evaluación con usted.
 - a) Nunca
 - b) A veces
 - c) Siempre
8. Conoce Usted en la I.E exista un plan de supervisión y monitoreo.
 - a) Si
 - b) No
9. El sistema actual de evaluación de la I.E usted considera que es.
 - a) Adecuado

- b) No pertinente
- c) Eficiente
- d) No se evidencia su operativización

10. Considera pertinente que la I.E redefina su sistema de evaluación.

- a) Si
- b) No

11. El sistema de control debe de ser :

- a) Participativo
- b) Orientador
- c) Controlador
- d) Fomentar el desarrollo profesional.
- e) Orientarse a mejorar el PEA.





