UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL "FRANCISCO MORAZÁN"

VICE RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

DIRECCIÓN DE POSTGRADO

TÍTULO DE LA TESIS

LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Tesis para obtener el título de

Máster en Investigación Educativa

Maestrante

Dora Suyapa Díaz Quintero

Asesor de Tesis

Dr. Mario Alas Solís

Tegucigalpa, M.D.C.

Diciembre, 2008

LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FRANCISCO MORAZÁN

RECTORA

M.Sc. Lea Azucena Cruz Cruz

VICERRECTOR ACADÉMICO

M.Sc. David Orlando Marín

VICERRECTOR DE EDUCACIÒN A DISTANCIA

MSc. Gustavo Cerrato

VICE-RECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

Dr. Truman Membreño

VICE-RECTOR ADMINISTRATIVO

M.Sc. Hermes Alduvín Díaz

SECRETARIA GENERAL

M.Sc. Iris Erazo

DIRECTORA DE POSTGRADO

Dra. Jenny Zelaya

Tegucigalpa, M.D.C.

Diciembre, 2008

Dedicatoria

Este singular esfuerzo es producto de la satisfacción que requiere todo espacio Académico y que hoy estoy culminando, lo dedico a:

A Dios todo poderoso

Por haberme iluminado con su inmenso poder en el transcurso de mis estudios al darme el valor para enfrentar con humildad, seriedad y sabiduría cada fase de mi preparación, logrando así, alcanzar esta meta propuesta en mi etapa de vida.

A mi esposo e hijos

A mi esposo Orlando Cantarero Tosta y a mis hijos Oscar José, Orlando Josué, Lesbia Suyapa, quienes han sido la inspiración para tener este logro.

Mi esposo ha sido un apoyo incondicional, quien ha contribuido sustancialmente en el aspecto moral, espiritual y material para lograr culminar mi maestría.

A mis padres y hermanos

A mi padre José Díaz Orellana que partió a la vida eterna, a mi madre Rosa Amelia Díaz Quintero, a ellos debo el legado de valores, rectitud, responsabilidad y lucha constante que las personas requerimos en este mundo de acelerados cambios científicos, tecnológicos y sociales.

Agradecimiento

A mis asesores de tesis

A mis queridos asesores M.Sc. Bessy Dolores Hernández quien ayudó en la génesis de mi tesis y al Dr. Mario Alas Solís, por sus orientaciones y apoyo técnico en la conducción de esta investigación llevada de una manera válida y confiable. Con este proceso y con su apoyo, logré establecer fundamentalmente que la "investigación educativa es una necesidad permanente en el aula".

A mis suegros

Don Orlando Cantarero Chinchilla y Lesbia Tosta Guevara por su apoyo moral y espiritual para lograr culminar mis estudios de maestría.

A la Licda. Altagracia Midence y la Licda. Rita Solís

Por brindarme el espacio para llevar a cabo esta investigación.

A mis hermanos (AS)

Isabel Marina, José Hernán, José Abrahán, Rosa Delmy, Juan Manuel, Marlene Esmeralda, Héctor Osmar y Herenia Elizabeth Díaz Quintero, porque a ellos les debo el ejemplo de lucha y perseverancia en las metas a lograr en mi vida.

Un especial agradecimiento, a Karla Bernadette Escoto y Silvia Dinora Martínez por su apoyo brindado cada vez que fue necesario en este proceso de investigación.

ÍNDICE GENERAL

		Pág.
Introducción		09
Capítulo 1		
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN		16
1.1.	Situación problema de la evaluación en Honduras	18
1.2.	Objetivos – Preguntas de investigación	24
1.3.	Justificación	25
Capítulo 2		
SUSTENTACION TEÓRICA Y METODOLÓGICA		29
2.1	La evaluación como práctica pedagógica: El origen de la Evaluación en los diferentes períodos de la historia.	29
2.2	La naturaleza de la evaluación en los aprendizajes.	33
2.3	Articulación entre conocimiento, inteligencia y aprendizaje: Los límites de la evaluación.	35
LA EVALUACIÓN TRADICIONAL Y SUS IMPLICACIONES		37
2.4	Orígenes y características de la evaluación tradicional	37
2.5	Procedimientos de evaluación tradicional: juicios de valor	44
2.6	Procedimientos evaluativos estandarizados	46
2.7	Tipos de evaluación	48
SISTEMA ALTERNATIVO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: EVALUACIÓN AUTÉNTICA		52
2.8	Hitos históricos de la evaluación auténtica	52
2.9	Características de la valoración del desempeño	55
2.10	Cuadro de comparación entre evaluación tradicional y Evaluación auténtica	59
2.11	Competencias docentes en la Evaluación Auténtica	60

2.12 Estrategias y procedimientos utilizados en la
Evaluación auténtica de los aprendizajes 67
2.12.1 Saberes considerados por la evaluación auténtica 72
2.12.2 EL Portafolio como estrategia para la evaluación 73
2.12.3 Plan de rúbricas 77
2.12.4 Coevaluación y Autoevaluación 79

Capítulo 3
MARCO METODOLÓGICO 81
3.1 Diseño de la investigación desde una perspectiva
cuasi experimental. 81
3.1.1 Diagrama del diseño cuasi experimental en el estudio 84
3.1.2 Hipótesis de trabajo 85
3.1.3 Matriz de variables e indicadores 85
3.1.4 Población y muestra 87
3.1.5 Criterios de selección 87
3.2 Planificación de la Micro experiencia de evaluación auténtica
desde una perspectiva cualitativa. 89
3.2.1 Descripción del contexto 92
3.2.2 Participantes 93
3.2.3 Acceso al campo 94
3.2.4 Instrumentos de recolección 95
3.2.5 Selección de las unidades de aprendizaje 99
3.2.6 Matriz de valoración de los aprendizajes 103
3.2.7 Programa de Intervención 106

Capítulo 4
HALLAZGOS Y RESULTADOS 109
4.1 Una aproximación a la producción de conocimiento:
La evaluación educativa en las aulas de clases hondureñas 109
4.2 La evaluación al servicio del aprendizaje 112

4.3 La evaluación auténtica como fuente de información 115
Las prácticas de evaluación: nuevos retos, nuevos compromisos.
4.4 Presentación y análisis de resultados de la Micro experiencia. 117
Cuadro de categorías de análisis
4.2.1 Levantamiento de información a través de protocolos 119
a) Matrices de tendencias por protocolos y rasgos de cada categoría. 119
b) Matriz de tendencias de los portafolios en el programa de intervención. 126
c) Resultados de percepción triangulando la teoría y la tendencia final 130
d) Matriz de fichas de autoevaluación en los equipos de trabajo. 131
4.5 Análisis de datos de la investigación cuasi experimental 132
4.6 Descripción del proceso de análisis: 134
a) Características de los contenidos de aprendizaje 135
b) Características metodológicas del grupo control y el grupo experimental 136
4.7 Resultados del proceso de aplicación del Pre-test 137
4.8 Resultados del proceso de aplicación del Post-test 139
4.9 Comprobación de hipótesis de la relación entre Evaluación Auténtica y rendimiento académico 141

CONCLUSIONES 146
SUGERENCIAS 148
BIBLIOGRAFÍA 150
ANEXOS 154

INTRODUCCION

El estudio: “La Evaluación Auténtica y su Relación con el Rendimiento Académico”, responde a una inquietud de la investigadora a nivel profesional y personal generada a partir de su práctica educativa como docente de educación básica en la escuela Guía Técnica “José Trinidad Reyes” de la ciudad de Tegucigalpa.

Surge del postulado de que los espacios académicos son partícipes de reflexionar, reformular y ampliar el quehacer educativo, quehacer dentro del cual se encuentra la evaluación. Este campo se ha desarrollado a través de la historia de la pedagogía, demostrando avances cada día más significativos.

Estos avances se manifiestan en la medida que la temática se ha puesto en la mesa de discusión de pedagogos y psicólogos educativos, para lograr establecer la mejor forma de evaluación y orientación de los aprendizajes de los alumnos.

Se ha llegado al planteamiento de aspectos de la evaluación en relación con los “aprendizajes significativos”, situación que da un giro en la educación ya que se comienza a considerar la visión que tienen los docentes y alumnos sobre los procesos evaluativos.

Este cambio educativo está propuesto en el Currículum Nacional Básico (CNB), documento macro y marco de la educación hondureña, que involucra de manera imperativa, tomar como punta de lanza a los maestros.

El maestro será el motor del mejoramiento de la calidad educativa en el país y así surgen una serie de discursos políticos educativos que apelan al quehacer docente.

Uno de estos discursos liderado por la Secretaria de Educación a través de la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa es el diseño del Sistema Nacional de Evaluación de la calidad de la Educación (SINECE) el cual se espera contribuya al logro de una educación de calidad que responda mejor a las necesidades de la sociedad hondureña.

Retomando la experiencia de la investigadora en su práctica educativa como docente, ya en su ambiente escolar, surgían comentarios frecuentes tales como:
“De cuarenta cipotes (niños) que tengo en el grado solamente pasarán unos quince en matemáticas”;
“Midamos los conocimientos que tiene estos niños trasladados para ingresar a la institución”;
“Veremos en el examen cuánto es lo que saben”, y muchos otros relacionados con la evaluación.

De allí la consideración de que la evaluación es un componente y un tema de interés en la evaluación de los aprendizajes, no sólo como conocimiento teórico, sino para comprender que evaluar no es medir o calificar, tema por cierto poco trabajado en las instituciones educativas.
Se ha llegado a opinar que evaluar consiste fundamentalmente en asignar un valor a algo y en el contexto educativo, “La evaluación no puede agotarse en la calificación de trabajos y exámenes, su fin último no es la acreditación ni la promoción, como se asume desde una lógica administrativa.

Por el contrario, y sobre todo desde la mirada del docente y del especialista en currículo e instrucción, la evaluación de los aprendizajes tiene que enfocarse en la comprensión y mejora del proceso educativo y debe constituir una de las herramientas más poderosas para transformar las prácticas educativas imperantes". (Acevedo: Pág. 9, 2001).

Esta problemática de la evaluación de los aprendizajes se centra en establecer la adecuación o validez entre los instrumentos de evaluación aplicados para obtener la producción de los alumnos en relación con las capacidades cognitivas que se evalúan.

Este concepto tradicional de la evaluación se contrapone a los modelos innovadores, siendo uno de éstos la evaluación en el marco de un modelo que se ha denominado "evaluación auténtica".

Es así como surge este estudio, el cual señala la urgente necesidad de investigar alternativas a la evaluación tradicional que proporcionen nuevos procedimientos de evaluación, útiles para la enseñanza y el aprendizaje.

Esto implica que la educación requiere de revisiones técnicas, que permitan a los educadores y a todos los actores involucrados en el sistema educativo a nivel local, regional y nacional, establecer parámetros viables, fiables y "auténticos" que conlleven a la mejora de los procesos evaluativos en la búsqueda de cambios sustanciales y reales ante nuestra propia particularidad.

Precisamente este estudio pretende mostrar caminos y señales que permitan a todos los actores educativos evaluar el proceso y los resultados de los aprendizajes con miras a relacionar la forma de evaluar con el rendimiento académico.

En este marco se presentan los capítulos que conforman el trabajo final, producto de la investigación, los cuales responden a la lógica de construcción del mismo.

Primero se expone el problema de estudio que inquietó en base al quehacer profesional de la investigadora y este interés por experimentar un modelo de evaluación auténtica, orilló a indagar sobre metodologías cuasi experimentales en educación y técnicas cualitativas para la recolección de información.

Como fuente de este estudio se estructuraron cuatro capítulos, en los que se presenta los supuestos teóricos y metodológicos de la evaluación auténtica.

Las teorías por medio de las cuales se edificaron en el informe no fueron secuenciales, lineales, ni mecánica, se realizaron a partir de un ir y venir al campo, del material empírico a la teoría, del análisis a la síntesis, haciendo y rehaciendo. El informe se encuentra subdividido en una serie de capítulos, cada uno de los cuales tiene una descripción de las etapas abordadas.

El Capítulo 1: Trata del planteamiento del problema de investigación, la situación problemática, objetivos – preguntas, justificación.

Este capítulo hace referencia al planteamiento del problema de estudio, las razones de utilidad metodológica al conocimiento planteado en los objetivos de la investigación y las preguntas orientadoras del estudio.

Capítulo 2: Hace referencia en sus apartados a la fundamentación de la sustentación teórica y metodológica de la evaluación de los aprendizajes. Se consideran los aspectos de la evaluación como práctica pedagógica y su origen, la naturaleza de la evaluación y la definición de cómo se logra la articulación entre conocimiento, inteligencia y aprendizaje.

Continuando con la descripción de la evaluación, se plantea un apartado sobre la perspectiva tradicional de la evaluación y sus implicancias en los procedimientos y sistemas estandarizados, para luego completar este apartado con la descripción de los tipos de evaluación que usualmente se practican en este tipo de evaluación.

Un segundo componente de este capítulo, lo constituye el sistema alternativo de evaluación de los aprendizajes, considerando la evaluación auténtica. Para el desarrollo del mismo se describen los hitos históricos, características, competencias, estrategias y procedimientos de la evaluación auténtica.

Se establece una matriz de comparación entre la evaluación tradicional y la evaluación auténtica, observando de esta manera los aspectos divergentes entre ambas. También se plantea el rol del docente dentro de esta perspectiva de evaluación y los saberes a fortalecer en los alumnos.

Con este desarrollo teórico, se pretende generar un panorama de la evaluación en el campo educativo para lograr cambios significativos en el accionar docente y en las prácticas pedagógicas que día a día se desarrollan en las aulas escolares de nuestro país.

Capítulo 3: Este capítulo se refiere al marco metodológico del objeto de estudio. Se desarrolló en dos momentos de planificación, un primer momento consistió en el diseño de la investigación desde una perspectiva cuasi experimental. Un segundo momento versó sobre la planificación de la "micro experiencia", que como su nombre lo indica, se refiere al trabajo directo en el contexto escolar. Se rescatan en esta micro experiencia las observaciones, condiciones y aspectos sobre los cuales se desenvuelve el accionar evaluativo en las prácticas pedagógicas dentro de un aula de clases.

Estos aspectos se relacionaron con el marco teórico, lo cual perfiló a la realización de un abordaje metodológico basado en la parte del diseño cuasi experimental para efectos de comparación de análisis estadístico entre el grupo control y el grupo experimental. Se consideró necesario el acompañamiento de técnicas de análisis cualitativas, como ser "protocolos", los cuales sirvieron para establecer evidencias en el mejoramiento por cada alumno a través del dispositivo denominado "portafolio".

La perspectiva metodológica pretendió probar un modelo de evaluación con la aplicación de un pre-test, programa de intervención y un post test.

Este proceso marcó las pautas para utilizar las técnicas cualitativas, sin provocar mezclas que confundan o cambien el propósito inicial de investigación.

Se plantean de igual manera las hipótesis, variables e indicadores, fuentes de información y su respectivo plan de análisis**.**

Capítulo 4: Consiste en la presentación de los hallazgos y resultados de los momentos descritos en el capítulo 3, los cuales se basan en describir la situación de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Un hallazgo de este proceso lo constituye el aspecto de que el componente de evaluación no debe visualizarse como una finalidad en sí misma, sino que la evaluación debe estar al servicio del aprendizaje. Otro hallazgo se relaciona con que la evaluación es fuente de información, no se debe ver como un proceso terminal, es un componente que brinda al docente y a los alumnos, información, retroalimentación y evidencias del proceso de rendimiento de los aprendizajes.

Como hallazgo de esta experiencia se concibe que el quehacer educativo tiene nuevos retos y nuevos compromisos que desafían hacia la utilización y apropiación de formas de evaluación que beneficien a todos los actores involucrados en este proceso.

Para complementar este capítulo se desarrollan los análisis de datos a partir del desarrollo de la micro experiencia y el desarrollo del diseño cuasi experimental.

Estos resultados se presentan de manera descriptiva, explicativa y predictiva por medio de cuadros resúmenes, matrices de protocolos con tendencias parciales y finales y la comparación entre la aplicación del pre-test y el post-test, entendiéndose antes y después del programa de intervención. Este camino condujo hacia la comprobación de la hipótesis acerca de la relación existente entre la evaluación auténtica y el rendimiento académico.

Capítulo 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

La evaluación, como elemento fundamental de los procesos educativos, ha presentado una serie de problemáticas a través de la historia de la educación, tanto en la región latinoamericana como también en el contexto hondureño.

Este recorrido histórico se ha enmarcado partiendo de la época de la Reforma Liberal en nuestro país, retomando nuevamente el interés en el quehacer educativo en los planteamientos del modelo de la Escuela Morazánica y la Modernización de la Educación, para llegar a una conclusión en la propuesta del Foro Nacional de Convergencia (FONAC) que dió origen a los procesos de Transformación Educativa Nacional.

Estos avances en educación generaron la implementación de la Educación Básica de nueve grados en el país, el Diseño del Currículum Nacional Básico, Programaciones, los Estándares Educativos, la Formación Inicial de Docentes y los instructivos en cinco manuales de la evaluación en procesos de validación:

1. Manual de Evaluación de Aprendizajes
2. Manual de Evaluación del Desempeño Docente
3. Manual de Evaluación de Instituciones Educativas
4. Manual de Evaluación Curricular
5. Manual de Programas y Proyectos Educativos

Estos Manuales están siendo coordinados por la Dirección General de Evaluación de la Calidad de la Educación, según el “Manual de Evaluación de los aprendizajes”.

Constituyen una guía orientadora, teniendo como propósito ofrecer a los docentes una herramienta técnica que le facilite realizar los procesos de evaluación en los distintos niveles educativos.

Con estos esfuerzos, se observa que hay un interés político al abordar esta situación y en los últimos años se ha considerado retomar la temática de la evaluación en procura de mejorar los procesos educativos pero estos se han realizado tomando parámetros conductuales y terminales en cuanto al logro de competencias, profundizado muy poco en la evaluación basada en el seguimiento de evidencias.

Es así como la práctica educativa por lo general se ha basado en la aplicación de formas de evaluación consideradas tradicionales o convencionales, tomando la forma conductual hacia el logro de objetivos en el aprendizaje de los alumnos. Se deja por fuera los aspectos de carácter subjetivo, los cuales siendo orientados acertadamente pueden evidenciar un proceso real de los aprendizajes.

El problema se plantea de la siguiente manera:

¿Cómo se relaciona la evaluación auténtica con el rendimiento académico?

Sub-capítulo 1.1

Situación problema de la evaluación en Honduras

Para describir esta situación es necesario considerar el marco de antecedentes que conlleven a interpretar las intenciones contenidas en los lineamientos que permiten a los docentes y autoridades educativas de nuestro país, conducir en forma objetiva la evaluación del aprendizaje. Se comenzará con el término "objetivo", el cual brinda la connotación de alejar aspectos de tipo cualitativo, manejando estos criterios en el campo de lo "subjetivo". Esta connotación tiende a minimizar el desarrollo de aspectos como la personalidad, actitudes, aptitudes, capacidades, inteligencias múltiples, que incentivan la evaluación auténtica o "situada" [1]en base a evidencias, que un alumno sepa qué está "aprendiendo" o dicho en otro término "construyendo" su propio aprendizaje.

Estos criterios tradicionales, de ver a la evaluación bajo la óptica de lo "objetivo", no han contribuido significativamente a mejorar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el interior del aula, ya que generalmente estas prácticas han sido aplicadas para obtener una nota sumativa, como una de las formas del enfoque tradicional, reduciendo la vida escolar a una mera colección de puntos, porcentajes o calificaciones.

[1] El término de evaluación situada se utiliza para denominar a la evaluación auténtica relacionando el aprendizaje con el quehacer cotidiano del alumno. Esta connotación se ha tomado a referencia de Frida Díaz Barriga Arceo Conferencista en el Instituto de Investigación Multidisciplinario del nivel superior, Acatlán, México; junio, 2008.

En su mayoría, las escuelas de nuestro país aplican evaluaciones con pruebas convencionales que habitualmente se limitan a lápiz y papel y preguntas de una sola respuesta, generando en el alumno resultados terminales, los cuales no conllevan a procesos duraderos.

Asimismo, la manera como se aborda la evaluación de los aprendizajes escolares está íntimamente relacionada con las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza y los aprendizajes. Estas concepciones y las prácticas que de ellas se derivan en el ámbito de la evaluación aparecen a menudo matizadas por la influencia del contexto profesional. Así, determinadas prácticas son aceptadas en un contexto escolar concreto, que serían difícilmente justificables en otro.

Por este motivo, para incorporar nuevas concepciones, es muy importante la influencia que puede ejercer el equipo educativo que evalúa, así como la "cultura" que se haya creado en el centro educativo.

Los enfoques más recientes conciben la evaluación como un instrumento de comunicación que facilita la construcción de los conocimientos en el aula.

Sin embargo la "evaluación auténtica" como modelo, genera un potencial para fortalecer el aprendizaje, lo que posiblemente sea poco conocido para muchos profesionales.

Con estos planteamientos se establece un modelo de evaluación que logre ser sistemático, integrado a la docencia, fundamentado en las últimas teorías del aprendizaje significativo y cognitivo, asimismo que integre las metodologías de la evaluación con los fines y el contenido curricular.

Creemos entonces que esta necesidad de probar un modelo de evaluación que sustente el dispositivo pedagógico, debe ser a través de un enfoque constructivista del aprendizaje.

Desde este punto de vista, el diseño de las actividades de enseñanza – aprendizaje está basado no sólo en la lógica de la disciplina a la que pertenecen los contenidos que se quieren enseñar, sino también a la lógica del que aprende, que es el que ha de construirlos.

En este sentido, “La evaluación implica cambiar radicalmente muchas de las percepciones que se tienen sobre cómo enseñar para conseguir que los estudiantes aprendan. Pensar en la evaluación como eje vertebrador del dispositivo pedagógico de un currículum es un punto de vista nada habitual, pero, en cambio, es poner el acento en uno de los elementos curriculares que más puede favorecer un cambio en la práctica educativa del profesorado y en el éxito de los aprendizajes.” (Ballester, Pág. 43, 2000)

El interés por probar un modelo de evaluación auténtica como una forma distinta de pensar el cómo evaluar los aprendizajes, nos llevará a preguntarnos:

- ¿Por qué no pensar en actividades de evaluación integradas totalmente con el proceso de aprendizaje?
- ¿Por qué no pensar que evaluar es conocer la estrategia utilizada por el alumno en la resolución de una determinada tarea y llegar a comprender las causas de sus dificultades, en cambio, evitar creer que el principal objetivo de la evaluación es poner una nota a cada estudiante?

- ¿Por qué no dejar de creer que las pruebas con preguntas de respuestas cerradas son más objetivas que las preguntas de respuestas abiertas?

En el primer caso se juega con la subjetividad del estudiante, ya que se supone que escoge una determinada respuesta porque la interpreta en el mismo sentido con la que puso el profesor.

En segundo caso se juega con la subjetividad del profesor que cree que interpreta lo que el alumno ha querido decir.

Otras interrogantes a manera de reflexión:

- ¿Por qué no pensar que los propios procedimientos de evaluación pueden ser en gran medida los responsables del fracaso escolar?
- ¿Por qué no pensar que sea el propio alumno quien ha de llegar a ser capaz de reconocer cuáles son sus aciertos y cuáles son sus dificultades y, en cambio, dejar de creer que la evaluación es una tarea que es solamente responsabilidad del docente?
- ¿Por qué no pensar que los estudiantes pueden llegar a realizar aprendizajes significativos?

Cambiar los puntos de vista sobre la evaluación implica cambiar radicalmente muchas de las percepciones que se tienen sobre las formas de evaluación para conseguir que los estudiantes aprendan.

Pensar en la evaluación como eje vertebrador del dispositivo pedagógico de un currículum es un punto de vista nada habitual, pero genera poner el acento en uno de los elementos curriculares que más pueden favorecer un cambio en la práctica educativa del docente y en el éxito de los aprendizajes.

Para tal fin se requiere la evaluación auténtica, según Collins, Brown y Neuman (1995) señalan que esta forma se "concibe como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro y éste a su vez aprende de y con sus alumnos".

Este un proceso continuo que permite valorar el desempeño del estudiante en la aprehensión de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales haciendo uso de una estrategia específica en la recolección de evidencia, diferentes formas de evaluación, un plan de evaluación y una rúbrica a través de un proceso consensuado entre el profesor y el estudiante.

Otras de las preguntas que el estudio pretende responder son:

- ¿Qué procedimientos se podrán optar para que las actividades evaluativas implementadas por los docentes tengan un significado relevante o útil para los alumnos?
- ¿Existe alguna relación entre la práctica pedagógica participativa y la evaluación auténtica?

Para dar respuestas a las anteriores interrogantes, es necesario una valoración creciente en los procesos de evaluación como lo menciona el profesor asociado y director de la Biblioteca de la Universidad de Indiana, Bloomington, Estados Unidos DANIEL CALLISON, cuya base sea un proceso continuo que permita valorar el desempeño del estudiante haciendo uso de procedimientos específicos en la recolección de evidencia y rúbricas mediante un proceso de investigación que conlleve a la valoración de sus productos, involucrando representaciones reales en el aula, interacciones sociales, el empleo de recursos múltiples o de situaciones de la vida real. De lo anterior se desprende que la profundidad de la problemática en las formas de evaluar en nuestro sistema educativo no ha sido abordada como uno de los componentes fundamentales en el currículum, un proceso específico que proponga procedimientos y estrategias desde una mirada que considere a la evaluación como una rica fuente de información tanto para los docentes como para los estudiantes y que incentive competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en beneficio de la reflexión para tomar conciencia del acto educativo.

Además darse cuenta de las fortalezas y debilidades y los posibles ajustes a fin de mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos es, ofrecer a los docentes oportunidades de tener otra visión acerca de lo qué es la evaluación y proporcionarles herramientas un tanto más “completas” o evidenciales del desarrollo de los aprendizajes de sus alumnos.

Es así que partiendo de estas reflexiones, preguntas orientadoras y atendiendo a esta situación problemática de la evaluación educativa en nuestro país, se plantean las siguientes preguntas del estudio de investigación.

Sub-capítulo 1.2.

Objetivos – Preguntas de investigación

PREGUNTA PROBLEMA:

¿Existe relación entre evaluación auténtica y mejoramiento del rendimiento académico?

DELIMITACIÓN:

Espacio Temporal.

Año lectivo del 2006, Cuarto Bimestre, asignatura de Español.

Espacio Geográfico:

Escuela Guía Técnica "José Trinidad Reyes" ubicado en el distrito educativo Nº5 del Departamento de Francisco Morazán.

OBJETIVO GENERAL:

Experimentar los alcances de la evaluación auténtica, a través de un programa de intervención, para el mejoramiento del rendimiento académico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Describir la situación actual de la evaluación tradicional, en las prácticas educativas en el aula, en relación al logro de objetivos de aprendizaje.
2. Proporcionar una micro experiencia que pueda ser extrapolada o generalizada a una población de alumnos.
3. Probar la efectividad de la evaluación auténtica para el mejoramiento del rendimiento académico.

Sub-capítulo 1.3.

Justificación

En el marco de la situación problemática educativa y las transformaciones curriculares, las intenciones de realizar esfuerzos encaminados a conformar un Currículum evaluado, la investigadora considera fundamental investigar y describir situaciones empíricas de la evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica, para contribuir con aportes significativos al repunte de la investigación en el aula. Este componente es considerado muy importante en la toma de decisiones a nivel institucional y gubernamental.

Por tanto promover procesos de investigación en la realidad es significativo tal como lo señalan los investigadores cualitativos “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresada por ellos mismos”. (Pérez Serrano y otros: pág. 121)

Estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Además, incorporar lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones.

Es necesario desarrollar estos procesos para impulsar el desarrollo económico y social de los países promoviendo el mejoramiento de sus sistemas educativos.

Los retos del final del siglo y del tercer milenio obligan a buscar nuevas formas de trabajo de interés común y nuevos desafíos, que conlleven a plantear formas de evaluación bajo enfoques pedagógicos, para enfrentar los problemas comunes en la región en el contexto de la globalización y de los avances científico- tecnológicos de la comunicación e información, que cada día abre una brecha más profunda entre los países desarrollados y los que están en vías de desarrollo.

Frente a la amplia y acelerada producción del conocimiento, la ciencia y la tecnología, el acceso a la información que genera la humanidad, surge la urgente necesidad de planteamientos educativos acordes a la realidad; es decir, surge la necesidad apremiante de desarrollar la capacidad para acceder a este conocimiento con posibilidad discriminar, discernir, manipular y utilizarlo en provecho del desarrollo individual y colectivo, para el mejoramiento de la calidad educativa.

Ante esta situación, se hace necesario la definición y concreción de estrategias y acciones que promuevan trasformaciones curriculares, como evidencia de la inversión en el recurso humano. Incorporación, en las prácticas de evaluación de los aprendizajes, y que busquen una mayor participación del estudiante como protagonista principal en el acto educativo.

Es importante tomar en cuenta que la evaluación interna, entendida como la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje efectuada por el docente en el aula, se convierte en el insumo fundamental para el éxito de modelos de evaluación tal como sería la evaluación auténtica, y a la vez, este experimento constituye una contribución valiosa al mejoramiento de la calidad de la educación.

De ahí que resulte importante atender con especial esmero la evaluación del proceso de enseñanza –aprendizaje practicado por los docentes. Los verdaderos cambios en la evaluación de los aprendizajes deben llevarse a cabo en la realidad de las aulas. De ahí que se señala la necesidad de contar con un acercamiento teórico –práctico y técnico a partir diagnósticos de necesidades sentidas y normativas.

A través de la micro experiencia desarrollada, se estaría planteando un aporte metodológico en el campo de la evaluación educativa a partir de la evaluación auténtica por medio de la cual, se logra un mejoramiento en las prácticas pedagógicas del proceso enseñanza –aprendizaje y asimismo fortalecer metodologías activas y participativas que conlleven a la reflexión tanto del alumno como del docente. No se debe olvidar que el debate puede generarse y es lo que se espera, por ser éste un tema en el cual se pueden escuchar las voces de los sectores involucrados, desde los alumnos, los docentes, autoridades y comunidad entera.

No se haga aprender de memoria sino lo que haya sido rectamente comprendido por la inteligencia. Y no se exija a la memoria más que lo que estemos ciertos que sabe el niño.

COMENIO, Juan Ammòs (1628).

Didáctica Magna, Madrid, Reus, 1992:123.

La evaluación no ha de ser un medio para conseguir que los sujetos se adapten a los medios instructivos, sino un sistema para adaptar las condiciones de instrucción a los individuos con la finalidad de maximizar su potencial de éxito.

"The Overall Assessment Prophcy"

(Dochy y McDovell, 1997)

CAPÍTULO 2

SUSTENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

Sub-capítulo 2.1.

La evaluación como práctica pedagógica: el origen de la evaluación en los diferentes períodos de la historia.

¿Cuál es el origen de la evaluación en el marco de una práctica pedagógica?
Como toda obra humana, la evaluación de los aprendizajes ha tenido un proceso evolutivo y según los expertos, constituye uno de los procesos básicos en los que tradicionalmente han dirigido la mirada los diversos escenarios educativos.

Se convierten en un tema de conversación constante dentro del dinámico proceso de la evaluación educativa y ha estado desde siempre en todos los contextos escolares y a través de todos los tiempos; pero enmarcada dentro de las particularidades específicas de la política educativa de cada país o región.

Diversos autores están de acuerdo que los orígenes de la evaluación en la antigüedad ya estaba bastante consolidada en el siglo V a. C., cuando los filósofos griegos, entre ellos Sócrates, utilizaban cuestionarios evaluativos como metodología para enseñar y determinar logros o avances, o bien, para determinar causas o efectos.

Para tener una idea de la historia de la evaluación en la práctica pedagógica se presenta diferentes concepciones.

a) Definiciones que centran en el logro de objetivos, en la evaluación del rendimiento y en la preocupación por los resultados.

- Tyler (1950): “Proceso que determina hasta que punto se han conseguido los objetivos educativos”.

- Lafourcade (1972): “Etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han conseguido los objetivos que se hubiera especificado con antelación”.

- Gronlund (1973): “Proceso sistemático para determinar hasta que punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación”.

b) Definiciones relativas a la evaluación como emisión de juicios de valor o determinación de méritos.

- Scriven (1967): “Es la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto”.

- Pophan (1980): “La evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos”.

- Alvira (1991): “Emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa / intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente”.

c) Definiciones que consideran la evaluación como un proceso de recogida de información para la toma de decisiones.

- Stuffebeam (1987): “Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”.

- Cronbach (1963): “Proceso de recopilación y utilización de la información para la toma de decisiones”.

- Fernández (1963): “Emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto”.

d) Definiciones que intentan unificar los aspectos anteriores.

- Cabrera (1987): “Proceso sistemático de obtener información para describir, sea algún elemento, sea el proceso, sean los resultados educativos, con el objetivo de emitir un juicio sobre los mismo, según su educación a unos criterios previamente establecidos y en todos ellos en orden a servir de base para el quehacer educativo.”

- Casanova (1995): “Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella”.

Estas revisiones presentadas de manera cronológica de las conceptualizaciones que se han realizado sobre la evaluación, nos permiten establecer una panorámica de las distintas definiciones de la evaluación, diferenciándolas en función de los aspectos que prioriza cada una.

Ahora bien, esta diversidad de definiciones con sus matices diferenciales, responden a distintas posturas ideológico –metodológicas, teniendo en cuenta además que tales posturas no se asumen en un vacío social, sino que están enmarcadas dentro del contexto sociopolítico más amplio.

Desde el punto de vista metodológico se ha pasado de un énfasis inicial en los métodos cuantitativos a una actitud más pluralista; desde la predilección de las metodologías cuantitativas o cualitativas hasta el empleo simultáneo de ambas.

Todo lo que hasta ahora se ha aportado viene a reflejar que el campo de la evaluación, caracterizado por la estrechez de objetos y enfoques, ha experimentado una múltiple apertura.

Después de este recorrido por las definiciones, podemos conceptualizar a la evaluación como: proceso sistemático para reunir información pertinente de manera organizada, emitir juicios de valor respecto a la información recogida, orientar la toma de decisiones en la promoción de un tipo de evaluación con diversas metodologías y estrategias de evaluación del aprendizaje más puntuales logrando evidenciar el proceso.

Sub-capítulo 2.2

La naturaleza de la evaluación en los aprendizajes

¿La evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento?

Al situarnos frente al tema de la evaluación, una de las primeras cuestiones que debemos plantearnos es el sentido que tiene la propia evaluación educativa. Las urgencias llevan con demasiada frecuencia a preguntar cómo hacerla, antes de averiguar o de reflexionar sobre el porqué y para qué de la misma. Las respuestas a estas interrogantes remiten necesariamente al sentido que se tenga o que demos al conocimiento y la actitud que, como docentes, adoptemos ante el mismo.

El conocimiento debe ser el referente teórico que da sentido global al proceso de hacer una evaluación.

Este puede diferir según la percepción teórica que guía la evaluación. Aquí está el sentido y el significado de la evaluación y, como sustrato, el de la educación.

“La existencia de distintas definiciones de currículum provoca que existan paralelamente numerosas claves interpretativas para su evaluación, por tanto la naturaleza de la evaluación dependerá en gran manera del concepto de currículum que mantengamos. Sin embargo en algo hay una plena coincidencia, en la aceptación de la necesidad e importancia de proceder a implementar procesos de evaluación del currículum”. (J. Mateo: pág. 132: 2006)

Según se entienda el conocimiento, la evaluación va y debe ir por unos caminos o por otros. Y cuando la desligamos del conocimiento, la convertimos en una herramienta meramente instrumental que sirve de todo, aunque realmente valga para muy poco en el campo de la formación integral de las personas que aprenden, ya sea en el ámbito intelectual o en el profesional, en el plano del aprendizaje o de la enseñanza o en el de la implementación del currículum.

Se puede aseverar que la evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento y debe ajustarse a mantener coherencia, consistencia y credibilidad práctica, manteniendo la cohesión entre la concepción y las realizaciones concretas.

Sub-capítulo 2.3

Articulación entre conocimiento, inteligencia y aprendizaje: los límites de la evaluación.

No todo lo que se enseña debe convertirse automáticamente en objeto de evaluación, ni todo lo se aprende es evaluable, ni lo es en el mismo sentido, ni tiene el mismo valor. Afortunadamente los alumnos aprenden mucho más de lo que el profesor suele evaluar.

No está tan claro, por encontrar, que lo que el profesor evalúa sea realmente lo más valioso, aunque en las prácticas habituales lo más valioso suele identificarse con aquello que más puntúa.

Conocimiento, educación y currículum son referentes inevitables de evaluación. Entre ellos se establecen relaciones directas en los procesos educativos. Aclarar la relación que se establece entre cada uno de ellos y la evaluación reviste una importancia que va más allá del simple ejercicio metodológico. Nos permitirá actuar y decidir coherentemente.

Parece razonable defender que las finalidades que persigue la educación, así como el valor del conocimiento y del currículum, como concreción académica de aquél, deben orientar y guiar a la evaluación. Cuando se cambian los papeles y es la evaluación, en cualquiera de sus fórmulas de control meritocrático, la que condiciona y orienta al conocimiento y al currículum, todo el proceso de formación se pervierte o empeora, reduciendo estos papeles a límites de estricta significación académica. La educación se convierte entonces en una carrera por la consecución de títulos.

“El conocimiento dejará de ser un valor en sí mismo, y los contenidos perderán su significación cultural y su facultad formativa. El currículum será el artefacto que canalice los intereses hacia el éxito inmediato”. (J. M. Álvarez: 2008).

Todos estos referentes esenciales se verán convertidos en meros instrumentos de contingencia (satisfacen las expectativas de la inmediatez del aula) al servicio de una forma de entender la evaluación que condiciona toda su potencialidad formativa al éxito de los exámenes. Es entonces cuando lo más valorado se confunde con lo más valioso.

También parece claro que una enseñanza orientada al examen, un aprendizaje condicionado por la presión de los exámenes, distorsiona el currículum porque da o desplaza en interés hacia los factores de medición, otorgándoles un poder de control sobre todo del Currículum, y de toda su implementación, que no les corresponde.

Igualmente podemos decir que sobreestimar la evaluación en cuanto rendimiento distorsiona el conocimiento. Diferencia y divide artificialmente en partes insignificantes la información que se considera más importante para la puntuación, y termina confundiendo lo que merece la pena se sospecha que va ser objeto de evaluación: vale sólo aquello que “entra en el examen”, aquello que “va para el examen”. Lo que no es objeto de examen, carece de valor y por tanto, carece de interés. Si acaso, valdrá en otro momento, en otras circunstancias, pero en el contexto de aula, sólo merece la pena dedicar tiempo por aprender es otra cuestión.

LA EVALUACIÓN TRADICIONAL Y SUS IMPLICACIONES

Sub-capítulo 2.4

Orígenes y características de la evaluación tradicional

"La evaluación convencional en el ámbito de la psicología, tiene sus orígenes en las demandas sociales de principios de siglo. La primera de ellas surge en el ámbito educativo, donde al establecerse la enseñanza obligatoria se requería algún método para clasificar a los niños en diferentes niveles. La respuesta a este problema lo ofreció Binet con el primer test que evaluaba procesos superiores de pensamiento, con el fin de seleccionar entre miles de soldados a los más adecuados para desempeñar diferentes tareas". (Bravo: pág.95: 2000)

Estas nuevas demandas de clasificación y selección impulsaron el desarrollo de toda una tradición en la medición psicológica, la tradición sicométrica, estos principios son bien reconocidos en los test de elección múltiple, compuestos por un conjunto de ítems (tareas generales) que según el modelo reflejan el dominio de una habilidad. Instrucciones estándar, un determinado número de ítems, tiempo limitado y obtención de puntuaciones basadas en los resultados, son algunas características de los test de lápiz y papel.

Considerando lo anterior podemos examinar los tipos de pruebas e instrumentos utilizados en el mundo educativo para llevar a cabo la evaluación de los escolares, es fácil observar entre ellos notorias diferencias.

El asunto no tendría mayor importancia si no fuera que de esta actividad académica emanan juicios de valor que tienen notables y a veces dramáticas consecuencias en los receptores de los resultados de tal actividad y, en general, en los niveles de eficacia de cada institución que llamamos escuela. De dicha importancia se deriva no sólo la conveniencia sino la necesidad de enjuiciar el significado que para los escolares representa el uso de unos y otros criterios de evaluación así como la valoración final o significado preciso que tienen las "calificaciones escolares" tanto para quienes las reciben como para los que por obligación profesional las asignan a los alumnos. En opinión generalizada, la precedente afirmación, lejos de ser una cuestión superficial, constituye uno de los ejes vertebradores de toda actividad escolar dado que la evaluación representa el componente catalizador que conforma todo el proceso de enseñanza- aprendizaje al que se la da cierre en el momento en el que se le asigna al escolar una determinada calificación.

Desde estas consideraciones y con ánimo clarificador, puede resultar elocuente cotejar las "tradicionales" formas de evaluar, atentas fundamentalmente a los resultados o productos del aprendizaje, con los "nuevas procedimientos" de evaluación exigidos por la ESEAC[2] e inspirados en el paradigma a cognitivo del aprendizaje.

[2] ESEAC significa Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado. Esta escala es concebida como un instrumento de evaluación educativa traducido en directrices operativas concretas y aplicables en el quehacer cotidiano de los eseñantes en cuanto evaluadores de sus alumnos. Fuente: Juan Antonio Bernard; Modelo Cognitivo de Evaluación Educativa; Editorial Narcea; España; 2000.

Dentro de éste, a diferencia de los que ocurre con los modelos derivados del conductismo, la atención del evaluador se centra en la interpretación del conjunto de procesos que en calidad de condicionantes pueden recibir la consideración de causa o función de dichos resultados.

Nos proponemos a describir las características de un modelo conductista y especialmente su peculiar proyección en la evaluación escolar.

El modelo de evaluación tradicional, al que se enmarca dentro de la cultura del test, ligada muy directamente de la tradición psicométrica prevalente entre los años 30' y 60'. Asimismo aspectos más relevantes de estas formas de evaluar, y, en tal horizonte, el objetivo central de este estudio es esclarecer los componentes o connotaciones que definen actualmente la praxis escolar en lo referente al proceso evaluador; todo ello con vistas a introducir en la evaluación escolar las mejoras derivadas de una más cabal y actualizada interpretación de la nueva cultura del aprendizaje.

Las características de la evaluación tradicional practicada por los enseñantes las define como "prácticas de báscula sobre la idea de que la actividad de los alumnos implicada en su proceso de aprender consiste básicamente en recibir del profesor la información que sólo éste conoce e ir acumulándola a ser posible siguiendo los mismos pasos del profesor, con vistas a poderlas reproducir o "regurgitar" con la máxima fidelidad en el momento del examen.

Es patente que esta concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje responde a una visión “bancaria” de la enseñanza cuyo mecanismo nuclear se resumiría en trasladar los conocimientos desde la cabeza de los enseñados. Consecuentemente, el nivel de aprendizaje obtenido por el alumno se equipará con la medida o nivel de aprendizaje obtenido por el alumno se equipará con la medida o nivel en que el escolar logre repetir lo que sus profesores le han enseñado. (Tonucci: pág.28: 2000)

Consecuentemente, el nivel de aprendizaje obtenido por el alumno se equipará con la medida o nivel escolar en que el escolar logre repetir lo que sus profesores le han enseñado.

Lo verdaderamente relevante que aparece en un planteamiento de tal naturaleza es que para la “evaluación tradicional” quedan en el olvido y sin explicación varios componentes sustanciales que afectan el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Entre estas características que señala Tonucci, también menciona los componentes sustanciales que afectan al proceso de aprendizaje de los alumnos y entre ellos los siguientes.

- No se toman en consideración gran número de conductas que los alumnos realizan para recibir la enseñanza de los profesores, es decir, de las actividades implicadas en el proceso de “escuchar” o “atender” de manera adecuada y eficaz a la información relevante que emana del profesor y que el alumno debe intentar retener para alcanzar el éxito en sus tareas escolares.

- Igualmente se pasa por alto el numeroso y complejo grupo de conductas mediante las cuales el escolar “codifica” o “traduce” la información que recibe para convertirla en algo propio y personal utilizando para ello los diferentes códigos de representación del conocimiento: verbal, gráfico, analógico. Este punto es tanto más decisivo cuanto que, como es sabido, la mente humana no trabaja directamente con los datos en bruto sino con los correspondientes correlatos o símbolos mentales resultantes de la interpretación que de tales datos hace el aprendiz.
- Paralelamente, la evaluación tradicional suele sobrevolar con increíble rapidez sobre toda la compleja gama de conductas que el alumno se ve precisado a realizar para organizar en esquemas, marcos conceptuales, redes semánticas, guiones, etc. la información recibida de sus profesores y logar, así, “almacenarla” en estructuras lógicas consistentes que le facilitarán su posterior recuperación tanto que en el momento de los exámenes como en todas en aquellas situaciones en las que necesitará reutilizar su saber anteriormente alcanzado, para adquirir nuevos conocimientos. Todo lo anterior equivale a decir que en este modelo tradicional de evaluación tanto el profesor como los alumnos tienden a despreocuparse de todas las aplicaciones relacionadas con el ámbito de la psicología cognitiva actual en la ESEAC[3] se incluyen cuando se habla de la “construcción del conocimiento” por parte del que aprende.

[3] Idem.

Asumiendo la parte que suponen tales opiniones, hay que reconocer que, a la vista de las mismas, queda sin embargo la posibilidad de cuestionarse la seriedad de tal posicionamiento teniendo en cuenta los cuantiosos medios puestos por la sociedad al servicio de los enseñantes y los notables esfuerzos aportados por estos y por sus alumnos dentro de las aulas para alcanzar los objetivos asignados hoy a la escuela.

En tal sentido de las grandes dificultades que encuentra la escuela para lograr sus objetivos, existen pocas dudas que es posible rentabilizar más y mejor la actividad realizada por los enseñantes en cuanto evaluadores de los enseñados.

Se podría decir que en principio no se trata de cargar con más trabajo a los profesores cuanto de orientar su tarea por senderos en buena medida diferentes a los actualmente utilizados en las escuelas; en otras palabras, lo que se plantea en este contexto es la cuestión de las prioridades dentro de toda la complicada actividad evaluadora de la escuela.

El tema, así acotado, no es sustancial y se deduce del hecho, hoy palpable, del amplio descontento que se percibe con relación a la eficacia de la escuela y lo que en ella se hace. Se entiende, por otra parte, que en lugar de asumir con sentido fatalista dicho descontento, parece más sensato adoptar la postura de analizar con ánimo constructivo y realista la posibilidad de poner en funcionamiento recursos todavía claramente disponibles y tendentes a elevar el rendimiento de los esfuerzos consumidos en el ámbito escolar, en tal sentido y apartándome de las opiniones pesimistas sustentadas por una minoría amplia de quienes trabajan en educación.

Se establece entonces que la gran parte del profesorado acepta que el rendimiento de la escuela es mejorable y está dispuesto a cambiar el modelo actual de evaluar en buena medida obsoleto por otros más acorde con los nuevos logros de la psicología de los aprendizajes de los últimos treinta años y con la exigencia de la ESEAC[4].

[4] Idem.

Sub-capítulo 2.5

Procedimientos de evaluación tradicional: juicios de valor

La función más genuina de la evaluación consiste en la elaboración de juicios sobre el valor o mérito de la enseñanza considerada globalmente, en sus resultados, en sus procesos, en sus componentes e interacciones que dan entre ellos.

Se puede citar al respecto la conceptualización que mantiene Joint Commitee: Evaluación es el enjuiciamiento sistemático del mérito de un “objeto”. (D. L., Stufflebeam y A. S., Shinkfield: pàg. 19: 1987)

Es necesario advertir que se han producido posturas opuestas a la formulación de juicios de valor en la evaluación.

Según algunos autores como L.J., Cronbach (1963), la evaluación consiste esencialmente en una búsqueda de información que habrá de proporcionarse a quienes deban tomar decisiones sobre la enseñanza. Esta información a de ser clara, oportuna, exacta, valida, amplia. Quienes tienen poder de decisiones, son quienes formularán juicios a partir de dicha información.

No obstante, el mismo Cronbach, al explicar las frases de evaluación (para él recogida de datos), y al centrarse concretamente, en la fase convergente, afirmar que en conjunto posibles cuestiones a informar, se ha de reducir en función de criterios como el costo, la posibilidad de tratamiento de datos o el interés de quienes toman decisiones.

Por otra parte, Cronbach opina que en la dedicación de esfuerzos del evaluador, este a de tomar en consideración características relativas a las situaciones a evaluar.

En resumen, se puede decir que incluso en un supuesto proceso aséptico de recogida de información para poder evaluar, haya que realizar no pocas valoraciones o juicios en torno a la mima información que se recoge, a la intensidad de esfuerzo que se le dedica, etc.

En este sentido cabe pensar la elaboración de juicios de valor es necesaria y consustancial al proceso de evaluación desde de la recogida de datos durante ella y una vez finalizada y que, no obstante, dicha tarea enjuiciamiento o valoración que puede realizarse desde diversas perspectivas y a distintos niveles.

Podríamos suponer que lo que en un determinado nivel pueden diferenciarse entre información y juicios de valor. En este sentido también es posible la utilización de los términos: evaluación y meta evaluación.

Sub-capítulo 2.6
Procedimientos Evaluativos Estandarizados

A principios de los años ochenta, los problemas del sistema educativo americano impulsaron la elaboración de una reforma educativa que dio mucha importancia a la evaluación y convirtió a los tests estandarizados en su herramienta estrella (Linn: 1995).

Este tipo de evaluación ofrecía importantes ventajas, entre las que sobresalen: la gran cantidad de información que permiten recabar en grupos grandes de personas, en poco tiempo y bajo costo económico, además del gran desarrollo de los estudios de validez y fiabilidad de estas pruebas.

Los procedimientos de evaluación estandarizados se convirtieron en la norma para evaluar el logro de los estudiantes y en el único punto de referencia para la toma de decisiones tan importantes como el permitir o no a un alumno pasar de curso, a la universidad u obtener un diploma.

En muchos casos la puntuación obtenida en único test ha sido suficiente para determinar las oportunidades educativas y económicas de una persona. Los efectos personales y sociales negativos que se derivan de estas decisiones están bien documentadas en la literatura, (Oakes: 1986; Jaeger: 1991)

Sin embargo, la reforma de los ochenta no cumplió sus expectativas, las investigaciones mostraron sólo modestas ganancias en habilidades básicas. La creciente insatisfacción fomento numerosas críticas hacia los métodos de evaluación estandarizados, crítica que se fortaleció con los estudios que demostraban el poder que los procedimientos de evaluación tienen sobre el currículum y los estándares educativos.

La preocupación sobre el impacto de las evaluaciones en lo que aprenden los alumnos, ha dirigido uno de los frentes más importantes contra los métodos de evaluación estandarizados.

A la luz de estas preocupaciones, en los últimos años se han multiplicado las experiencias, investigaciones y artículos donde se mencionan otros tipos de evaluación como la evaluación auténtica. Esta pretende superar las críticas dirigidas a los métodos estandarizados.

A continuación se describen algunas de las críticas con mayor frecuencia:

- Miden sólo conocimiento declarativo y no procedimental. Los ítems suelen referirse al recuerdo de hechos y resultados y rara vez evalúan estrategias o habilidades procedimentales.
- Se centran en los resultados y no en el proceso. No pueden explicar el porqué de las diferentes ejecuciones, ni el proceso por el cual llegan a obtener un resultado correcto o incorrecto.
- No cubren adecuadamente el dominio evaluado. Esta crítica, dirigida a la validez de contenido, no se centra exclusivamente en este tipo de medición. Muchas alternativas a los tests siguen sin representar adecuadamente lo que se pretende evaluar.
- Existen diferentes habilidades e incluso inteligencias que no son evaluadas por este tipo de test. (Desde la teoría de Gardner, de las Inteligencias Múltiples.)
- Son medidas relativas. Los test clasifican a las personas dentro del grupo de referencia según la puntuación obtenida, pero en muchas ocasiones el objetivo de la evaluación no es clasificar, sino averiguar lo que ha aprendido el estudiante, o su nivel de dominio en una tarea o campo concreto, independientemente del nivel de su grupo.
- La estandarización supone una muestra homogénea. Sin embargo la muestra evaluada es heterogénea, con diferente dominio de lenguaje, actitudes y valores.

- El formato de elección múltiple limita las evaluaciones y supone otras habilidades distintas a las evaluadas. Las inferencias realizadas suponen habilidades subyacentes a las respuestas del test. Además, con frecuencia dependen demasiado de las habilidades verbales de las personas evaluadas o en única forma de ver el mundo, lo cual perjudica los resultados obtenidos por algunos grupos.
- Se alejan de las verdaderas demandas contextuales. Al buscar simplicidad y estandarización, el diseño de estos test hace difícil detectar cómo los estudiantes desarrollan habilidades específicas en ambientes complejos, más reales.

Cada vez son más las razones que impulsan a los expertos en el campo de la medición a buscar alternativas. Bajo la precisión, objetividad y ahorro en tiempo y dinero que ofrece el uso de test estandarizados, se realizan selecciones que reflejan sólo una o pocas dimensiones de las diferencias individuales.

Sub-capítulo 2.7

Tipos de evaluación

La evaluación del aprendizaje ocupa un lugar preponderante dentro de la evaluación educativa y ha sido enriquecido por diferentes modelos, con sus aportes y limitaciones.

En el proceso de evaluación debe precisarse muy bien entonces qué se entiende por evaluación de los aprendizajes, distinguir los diferentes tipos de evaluación y consensuar formas de realización de la evaluación de los aprendizajes.

Según (Allal, 1988; Jorba y Sanmartí, 1992), la evaluación no se puede situar solamente al final del proceso de enseñanza –aprendizaje. Hay diversas modalidades de evaluación caracterizadas por el momento en que se realizan y por el objetivo que se persiguen. Podemos encontrar tres momentos sumamente interesantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje:

a) Evaluación Diagnóstica o inicial (Antes)
b) Evaluación Formativa o progresiva (Durante)
c) Evaluación final o sumativa (Después)

a) Evaluación diagnóstica o inicial

Todos los momentos de una clase aportan experiencias de aprendizaje tanto a los alumnos como a los maestros.

La evaluación diagnóstica no es la excepción, ya que ayudará a indagar el nivel del alumno y del grupo, para que el maestro partiendo de éstas bases pueda ayudar a todos sus estudiante durante el curso, y al final éste pueda servir como punto de comparación entre el conocimiento que tenía el alumno al principio y los logros obtenidos durante el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Debe aplicarse antes de iniciar con el proceso de aprendizaje, puede ser al principio del ciclo escolar, al inicio de cada tema, de alguna sesión, de un bloque temático, etc., ofrece información sobre la situación actual del alumno en cuanto a la existencia o no de ciertos conocimientos o habilidades específicas necesarias para el desarrollo de la actividad instruccional.

b) Evaluación Formativa

Los pedagogos han clarificado, entre otras cosas, dos principios claves de la enseñanza. Primero, que la experiencia formadora requiere de confirmación por parte del alumno. La experiencia formativa es la que puede confirmarse, es la experiencia abierta, que implica varias posibilidades, que responde preguntas o cuestionamientos vitales, que sugiere alternativas o caminos de solución que el estudiante puede pensar, elegir y evaluar. El segundo principio es que a pesar de que todos los profesores hablan de formación integral, para la vida, científica, profesional, etc., casi ninguno la tiene en cuenta de manera efectiva cuando enseña su materia, y se olvidan de que hay algunas experiencias más formativas que otras, y que incluso, algunas experiencias escolares confunden, tergiversan y deforman ciertos conceptos y valores que llegan a los alumnos. En consecuencia, no todo merece enseñarse y mucho menos, evaluarse (Flores Ochoa R. Evaluación Pedagógica y Cognición; 1999).

La evaluación formativa, es un proceso de obtención de evidencias que permite emitir juicios de valor sobre los conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, psicosociales, cociente intelectual, cociente emocional (inteligencia emocional), actitudes y valores logrados por los alumnos durante el curso.

c) Evaluación final o sumativa

La evaluación final o sumativa es un proceso que se realiza cada determinado período del curso/semestre y al finalizar éste, pone en evidencia el aprovechamiento/rendimiento, de los estudiantes con relación a los objetivos de aprendizaje.

Si el maestro lleva a cabo una auténtica evaluación continua, los juicios de valor sobre los aprendizajes de sus alumnos los va haciendo paso a paso, de manera constante y progresiva, los resultados reflejarán la efectividad del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por lo que en el marco de la evaluación continua, la evaluación final o sumativa no es sino un momento más, generalmente dedicado a integrar, habitualmente en una calificación, el conjunto de datos de este proceso, que ya tuvieron una primera síntesis en las diferentes sesiones de evaluación desarrolladas a lo largo del curso.

SISTEMA ALTERNATIVO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: EVALUACION AUTENTICA

2.8 Hitos históricos de la Evaluación Auténtica

¿Qué es la evaluación auténtica?

Justamente éste tipo de pregunta se considera que ha acompañado a lo largo de esta investigación. Al iniciar este capitulo se partía del supuesto que la evaluación constituía un conocimiento perfectamente establecido y de lo que se trata es de detectar sus principios básicos y ver cómo se aplican a los diferentes contextos evaluativos. Desde está lógica, la respuesta a cualquier interrogante la deberíamos encontrar al analizar sistemáticamente los fenómenos a la luz de la experimentación.

Según Joan L. Herman "la evaluación se ha convertido en el enfoque central de la agenda actual de las reformas educativas de nuestro país. Aunque nuestro diálogo sobre una evaluación auténtica se ha llevado más allá de lo que es la medición de demostraciones de rendimiento humanos complejos puramente cuantificables o "contables", nos ha faltado un marco exhaustivo, sistemático e integrado para ayudar a los profesionales en el diseño y desarrollo de métodos de evaluación alternativa".

Joan L. Herman, Pamela Aschbacher y Lynn Winters (2002) ofrecen consejos convincentes para crear y utilizar métodos alternativos que miden los logros del alumno.

Presentan un modelo sistemático integrado e interactivo que vincula la evaluación con el currículo y la docencia, y que está fundamentado en las últimas teorías de aprendizaje y cognición.

Los autores analizan los fines de la evaluación y esgrimen un argumento sustancial respaldado con las estrategias alternativas que se proponen.

Sin embargo, como ellos mismos apuntan, el tema fundamental es reafirmar nuestra idea de que hay que incorporar los elementos más importantes de la práctica docente a las tareas de evaluación.

Cuando se habla de las diversas alternativas para los exámenes tradicionales tipo test, se ventilan muchos términos. Entre éstos, tenemos evaluación alternativa, evaluación auténtica, evaluación situada y evaluación basada en el rendimiento. Se utilizan estos términos como sinónimos de las variantes de la evaluación del rendimiento que exigen que el alumno genere una respuesta en lugar de escoger entre las respuestas que se ofrecen. La evaluación del rendimiento, nómbrese como se nombre, exige que los alumnos realicen de manera activa tareas complejas y significativas, a la vez que valora los conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las destrezas necesarias para resolver problemas reales o auténticos.

Algunos de los métodos alternativos de evaluación que nos vienen a la mente al emplear el término “evaluación alternativa” son exposiciones, investigaciones, demostraciones, respuestas orales y escritas, diarios y carpetas de trabajo.

Según Daniel Callison: “se llama valoración auténtica o real, al proceso evaluativo que incluye múltiples formas de medición del desempeño de los estudiantes.

Estas reflejan el aprendizaje, logros, motivación y actitudes del estudiante respecto a las actividades más importantes del proceso de instrucción. Ejemplos de técnicas de valoración auténtica incluyen valoraciones de desempeño, portafolios, coevaluación y auto-evaluación. (Callison, Pág.2, 2002)

De acuerdo a lo anterior cuando se habla de valoración de desempeño se está refiriendo a cualquier forma de evaluación en la cual el estudiante construye una respuesta en forma oral o escrita.

Cuando se habla de valoración del portafolio se alude a la recopilación sistemática, durante un período de tiempo determinado, de trabajos del estudiante que se analizan para mostrar el progreso alcanzado respecto de los objetivos de instrucción establecidos .La auto evaluación por otra parte, ofrece al estudiante oportunidades para que éste auto –regule su aprendizaje y se responsabilice de evaluar su propio progreso. La valoración integrada hace referencia a la evaluación de múltiples habilidades o la evaluación del lenguaje, de la selección y uso de información, así como de habilidades de razonamiento y conocimiento sobre el contenido científico.

Sub-capítulo 2.9

Características de la valoración del desempeño

J. Michael O'Malley, supervisor de evaluación en las escuelas públicas del condado Prince William en Virginia, y Lorraine Vldez Pierce, de la Universidad de George Mason, han hecho un listado de las características de desempeño estudiantil que deben tenerse en cuenta al efectuar una valoración auténtica: (J. Michael, Pág.4, 2002)

- Construcción de respuestas: El estudiante construye las respuestas basándose en sus experiencias personales con relación a una situación. Se exploran múltiples recursos nuevos con el fin de generar un producto.
- Habilidades intelectuales de orden superior: Se construyen respuestas para preguntas abiertas, haciendo uso de destrezas en análisis, síntesis y evaluación.
- Autenticidad: Las tareas tienen un verdadero significado, presentan retos, e involucran actividades que reflejan buena instrucción, con frecuencia importante en el contexto del mundo real.
- Integración: Las tareas requieren una combinación de destrezas que integran materias como lenguaje con otras del currículo en las que todas las competencias y contenidos están abiertos a la evaluación.
- Proceso y producto: Con frecuencia se evalúan los procedimientos y las estrategias que se emplearon no solo para llegar a respuestas únicas, correctas.

- Profundidad en lugar de amplitud: Las evaluaciones sobre desempeño se construyen a lo largo del tiempo (período escolar) con una variedad de actividades que reflejen crecimiento, madurez y profundidad, conducentes al dominio de estrategias y procesos para resolver problemas en áreas específicas, bajo el supuesto que estas destrezas se transfieran a la solución de otros problemas.

En un sentido amplio, la evaluación consiste en un proceso sistemático para recopilar información sobre el aprendizaje del estudiante y su desempeño, con base en distintas fuentes de evidencia.

La evaluación alternativa es un enfoque que intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando métodos diferentes de la solitaria aplicación de pruebas o exámenes. Se fundamenta en la idea de que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar, a diferencia del conocimiento limitado que se evidencia con un examen de respuestas breves o extensas. Este espectro más amplio debería incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja, que no se resuelven con respuestas sencillas seleccionadas de un banco de preguntas.

Al referirse a una evaluación alternativa se intenta mostrar una nueva visión de la evaluación cuya intencionalidad se manifiesta en la búsqueda de evidencias reales y vivencias del estudiante en relación con los aprendizajes que las asignaturas plantean.

Este nuevo modelo evaluativo tiene una base teórica que se manifiesta en un discurso sólido y creciente, pero en la práctica que se manifiesta en un discurso sólido y creciente, pero en la práctica aún es débil e incipiente.

La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y los procedimientos evaluativos, muy diferentes de los que en resultados, e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y, por ende, utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de la educación formal.

Este movimiento se inició a finales de los ochenta del siglo pasado en las escuelas estadounidenses, pero se propagó rápidamente a otros continentes y se podría decir que hoy no existe país en donde no se mencione, discuta o intente llevar a la práctica este enfoque evaluativo alternativo.

Collins, Brown y Neuman (1995) señalan que esta forma de evaluación se “concibe como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro y éste a su vez aprende de y con sus alumnos.”

Vale la pena detenerse en esta temprana concepción ya que de alguna forma no sólo plantea lo que intenta ser, sino que hace públicas sus estrategias de auto y coevaluación, lo cual propone de entrada una diferencia con el enfoque de hetero evaluación predominante. El carácter participativo de los estudiantes es uno de los aspectos centrales de esta concepción, pues los responsabiliza de su propio aprendizaje y reconoce al profesor su carácter de “mediador” del aprendizaje.

Los procedimientos de evaluación actuales no evalúan el rango completo de aprendizajes de los estudiantes, sólo se centran en aquellos aspectos que en opinión del profesor constituye lo importante de una disciplina.

La evaluación de conocimientos específicos y, en el mejor de los casos, el logro de destrezas básicas suelen constituir el fin de la mayoría de los procedimientos de prueba.

Aunque existen intentos de que estos instrumentos involucren representaciones reales de actividades de clase, interacciones sociales y el empleo de recursos múltiples o de situaciones de la vida real, son esfuerzos aún muy limitados que no alcanzan a superar las características negativas de los procedimientos de examen mediante pruebas.

La evaluación auténtica se constituye así en una instancia destinada a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes; el propósito principal de la evaluación alternativa es aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. En este sentido, se considera que esta evaluación es un aspecto inseparable de la enseñanza y el aprendizaje, constituyéndose en una acción destinada a regular los aprendizajes, es decir, que los estudiantes eleven sus niveles de comprensión asegurando su permanencia y posterior aplicación.

Con objeto de destacar las diferencias entre el enfoque de evaluación alternativo y el que predomina en los sistemas educativos latinoamericanos, se presenta una comparación entre ambos sistemas evaluativos.

Sub-capítulo 2.10

Tabla No.- 1

Comparación entre evaluación tradicional y evaluación auténtica

Fuente: Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje; Pedro Ahumada Acevedo, pág. 44.

Sub-capítulo 2.11

Competencias docentes y Evaluación Auténtica

Plantear las competencias de los docentes y su relación con la evaluación auténtica, nos conlleva a planteamientos reflexivos. La reflexión desde la perspectiva de análisis, crítica de su propia práctica pedagógica y la estrecha relación con los aprendizajes en el aula.

Esta crítica del accionar pedagógico debe considerar definitivamente planteamientos de modelos en evaluación educativa que ofrezca desarrollar competencias en los docentes. Estas competencias desde la perspectiva al rol que le corresponde al profesor.

La UNESCO publicó en enero de 2008 los estándares de competencia en TIC para docente, que pretenden servir de guía a instituciones formadoras de docentes en la

creación o revisión de sus programas de capacitación. En este proyecto se entrecruzan tres enfoques para reformar la educación (alfabetismo en TIC; Profundización del conocimiento y Generación de conocimiento) son seis de los componentes del sistema educativo (currículo, política educativa, pedagogía, utilización de las TIC, organización y capacitación de docentes).Articulo UNESCO, 2008)

En el marco del anterior planteamiento se visualiza que las competencias del profesor y alumnos dentro de las perspectivas que podría circunscribirse hoy en día, tiene grandes funciones en el quehacer evaluativo.

- En primer lugar, dominar la estructura interna de la especialidad o de la signatura que le corresponde desarrollar, es decir el docente debe demostrar un manejo acabado de las coordenadas epistemológicas, conceptuales y metodologías de la disciplina que le corresponde enseñar.
- En segundo lugar, conocer los procesos implicados en la forma en que los estudiantes se apropian y asimilan el conocimiento.
- Una tercera función, tener una disposición especial para realizar un análisis crítico de sus prácticas diarias, de tal manera de llegar a reconocer, cuáles de éstas han tenido un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes y cuáles, por una u otra razón, no han resultado tan eficaces en éste mismo sentido.

Los principios didácticos de intervención docente que un profesor debería considerar al momento de interactuar con el estudiante deberían ser: actuar como moderador entre los conocimientos nuevos y los conocimientos previos de los estudiantes, entregándoles un material que actúe sobre ellos en forma significativa, es decir, estructurado en forma tal que el alumno, reconozca su significado y le de evidencias y vivencias que permitan reconocer el éxito o fracaso en el proceso de enseñanza como el de aprendizaje.

Según A. Acevedo la evaluación auténtica se sustenta en principios constructivistas del aprendizaje, reconociendo lo siguiente.

- La necesidad que los conocimientos previos sirvan de a los nuevos a fin de que cada estudiante genere su propia significación personal de lo aprendido.
- Que los estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizaje producto de poseer diferentes estilos, capacidades de razonamiento y memoria, rangos atencionales, etc.
- El aprendizaje va a ser motivador en el estudiante cuando éste comparte y asume las metas a conseguir y acepta lo del sentido que le corresponda.
- Traspasar al alumno, en forma progresiva, el control y la responsabilidad en el aprender para sea él quien se apropie de éste y asuma su responsabilidad de gestor de sus propios aprendizajes. (A. Acevedo, Pág.54, 2005)

Para cumplir estos nuevos principios didácticos será importante que el profesor mantenga durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje una intervención activa, permanente, continua y dialógica con el estudiante.

En síntesis podemos representar la actividad de un profesor mediante un triángulo simulando quizás analógicamente una mesa de tres patas, donde uno de sus vértices contiene el “qué” o la intencionalidad del proceso de aprender determinados conocimientos, en tres partes a propósitos implícitos en cada uno de los tipos de conocimiento.

En el otro vértice visualizamos “cómo”, entendido como el manejo o dominio de las estrategias didácticas de enseñanza y que incluye también el uso de estrategias de aprendizaje por parte del alumno quien va asumiendo su responsabilidad en el proceso de aprender, y, finalmente en el tercer vértice, tenemos la determinación del “cuánto”, es decir, corresponde a la recolección de “estándares” de desempeño que se le exigen.

La importancia del desarrollo de un pensamiento divergente en que se valore fundamentalmente la capacidad crítica y la creatividad. Sin embargo, debemos reiterar que existe un enfoque predominante en la evaluación actual que se contradice de alguna manera con este enfoque nuevo y que más que plantear una integración y una salida de la problemática evaluativa, genera discrepancias o disonancias fuertes que permiten constatar que existe una gran distancia hoy entre el discurso teórico y la práctica en las diferentes instituciones de educación básica.

Este enfoque está acorde con estructuras y métodos que han configurado un estilo y forma de trabajo educativo que se caracteriza por:

Una enseñanza grupal homogénea.

Un énfasis en el desarrollo del pensamiento convergente o reproductivo.

Un proceso evaluativo que incentiva la evocación o reconocimiento de determinados conocimientos. (A. Acevedo:2005)

Hoy en día las investigaciones demuestran que debe darse una mayor relevancia a la evaluación de los procesos por sobre los resultados, ya que se considera importante el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades de pensamiento y la comprensión de los contenidos curriculares en su relación con la vida real.

Esta concepción educativa exige el desarrollo de una evaluación mayormente individualizada y multidimensional que se contrapone con la concepción didáctica vigente, centrada en una enseñanza grupal y estandarizada.

Mientras persista una evaluación exclusivamente en procedimientos evaluativos del tipo “pruebas” en que se solicita al alumno responder a mandatos en tiempos determinados y las preguntas demuestren sólo el ingenio y creatividad del docente pero que resultan incongruentes con los aspectos enfatizados durante el desarrollo lectivo de un curso, será difícil que los principios del modelo de autenticidad sean aceptados, tanto por los docentes, como por los estudiantes.

Existe una cultura evaluativa muy arraigada en aspectos cuantificadores que ha sido mantenida en la enseñanza básica y que genera en los docentes la idea que cualquier otro sistema que apunte a la cualificación de los aprendizajes significa, de una u otra manera, una disminución en las exigencias.

La evaluación en base a evidencia preconiza formas diferentes de trato con relación a la demostración de los aprendizajes por parte del alumno:

- Instrucciones claves para responder.
- Criterios de aceptación de las respuestas a priori.
- Utilización de una diversidad de procedimientos pone la obtención de información.

La postura constructivista del aprendizaje rechaza totalmente la concepción del estudiante como un ser pasivo, mero receptor o reproductor de los saberes culturales producto de la simple acumulación de conocimientos.

Por ello, se deduce que la finalidad última de toda la intervención de carácter pedagógico es desarrollar en el alumno la capacidad de generar aprendizajes significativos y con sentido.

Será entonces mediante estos aprendizajes que el alumno construirá sus propios significados que le permitirán enriquecer su conocimiento del mundo que lo rodea y potenciaran su crecimiento y desarrollo personal.

De aquí se desprende que el proceso instrucción al cual sea, perseguirá el logro de parte de los estudiantes de aprendizajes significativos y sobre todo desarrollará en ellos la capacidad de recuperación de éstos aprendizajes en le momento en que como profesionales de un área necesiten utilizarlos.

En consecuencia el estudiante actual no puede ser considerado como una “tabla rasa” como se solía suponer tradicionalmente, sino, que al contrario posee una cantidad de creencias, prejuicios y conocimientos de soporte o andamiaje para la incorporación de nuevos aprendizajes.

Lo planteado lleva a señalar que esta concepción hace variar la función del docente, ya que de mero instructor fundamental o fuente primaria de información, para ser un mediador entre los conocimientos previos y el proceso de incorporación de nuevos aprendizajes del estudiante, es decir, su función principal es enlazar los procesos de construcción de cada alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Sub-capítulo 2.12

Estrategias y procedimientos utilizados en la evaluación auténtica de los aprendizajes

La evaluación auténtica plantea una nueva forma de concebir los procesos de aprendizaje y por ende procura introducir estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a las que han predominado en la educación básica .Se trata de un intento de mejorar las posibilidades del aprender utilizando la evaluación como medio, y generando el acceso a éste de la mayoría de los estudiantes. Consecuentemente con este planteamiento la evaluación se centra fundamentalmente en recoger vivencias y evidencias sobre el aprendizaje de procesos más que de resultados e interesada en que sea el propio alumno quien asuma la responsabilidad del aprender.

Para aplicar procedimientos evaluativos es necesario tener claro que “Los procedimientos son un conjunto de acciones ordenadas, dirigidas a la consecución de una meta. Se puede hablar de procedimientos generales o específicos interdisciplinarios o disciplinarios), en función del número de acciones o pasos implicados en sus realización o del tipo de meta que intentan alcanzar”. (A. Acevedo, pág., 101, 2005).

Cuando se habla de valoración de desempeño se está refiriendo a cualquier forma de evaluación en la cual el estudiante construye una respuesta en forma oral o escrita.

Cuando se habla de valoración del Portafolio se alude a la recopilación sistemática, durante un período de tiempo determinado, de trabajos del estudiante que se analizan para mostrar el progreso alcanzado respecto de los objetivos de instrucción establecidos. El auto evaluación por otra parte, ofrece al estudiante oportunidades para que éste auto-regule su aprendizaje y se responsabilice.

.

¿Cómo se relacionan la valoración y la evaluación? Y ¿En donde encaja la comunicación de lo aprendido por el estudiante?

La evaluación siempre acompaña la valoración, ambas proporcionan retroalimentación permanente a los maestros, alumnos y padres con el objeto de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. (ídem)

El proceso de valoración revela lo que un estudiante comprende, sabe y puede hacer. El proceso de evaluación indica la calidad del desempeño con base en el programa curricular (resultados del estudiante).

Los puntajes o calificaciones que se derivan de las valoraciones formativas o diagnósticas no se deben usar para reportar sobre los niveles de logro durante el curso de un nuevo aprendizaje, deben emplearse sí, para identificar el punto en el cual se encontraban los estudiantes al comenzar ese aprendizaje con el objeto de poderlos guiar hacia el alcance de un mayor desarrollo. Estos puntajes deben ser empleados para informar o para demostrar progreso durante un período de tiempo.

Los puntajes que se derivan de las valoraciones sumativas se deben utilizar para informar sobre los niveles de logro en los casos en que los maestros están evaluando los productos del desempeño del estudiante.

El creciente interés por la evaluación auténtica se basa en dos puntos principales: Los procedimientos de valoración actuales no evalúan el rango completo de los productos sobresalientes de los estudiantes, y los maestros tienen dificultades con la utilización de la información que obtienen para planear la instrucción. Los exámenes de selección múltiple, por ejemplo, han hecho énfasis en la evaluación de destrezas básicas (discretas) y no involucran representaciones reales de actividades de clase, de interacciones sociales, del empleo de recursos múltiples, o de situaciones de la vida real.

En sus clases, los alumnos leen literatura interesante, escriben documentos interesantes, integran la información sobre recursos con opiniones personales, hacen trabajos en grupo o llevan a cabo proyectos colaborativos, comparten información al tiempo que resumen sus conclusiones, y utilizan información de una de las áreas de estudio (como ciencias o matemáticas) para resolver problemas e integrar información en otras áreas (como historia o economía). La capacidad de seleccionar adecuadamente, una respuesta de una serie de opciones para responder preguntas cortas, no refleja lo que se espera que hagan los estudiantes para solucionar problemas complejos, comunicar ideas constructivas, persuadir a otros para adoptar posiciones sobre asuntos importantes, organizar información, administrar recursos humanos.

Bajo este contexto de aprendizaje, la evaluación no puede seguir siendo considerada como un proceso paralelo a la enseñanza o como un conjunto de pruebas finales dirigida a constatar quienes deben detenerse o continuar en su formación.

“La evaluación no puede seguir siendo un proceso unidireccional en que el docente se transforma en el único juez y el alumno en un objeto a juzgar. El movimiento “auténtico” concibe a la evaluación como un proceso colaborativo y multidireccional a través del cual los alumnos se auto evalúan, o son coevaluados por sus pares y en el que el profesor se involucra directamente con el aprender”. (Acevedo; 2007)

Según Juan Antonio Bernand cuando se examina los tipos de pruebas e instrumentos utilizados en el mundo educativo para llevar a cabo la evaluación de los escolares es fácil observar entre ellos notarias diferencias. El asunto no tendrá mayor importancia.

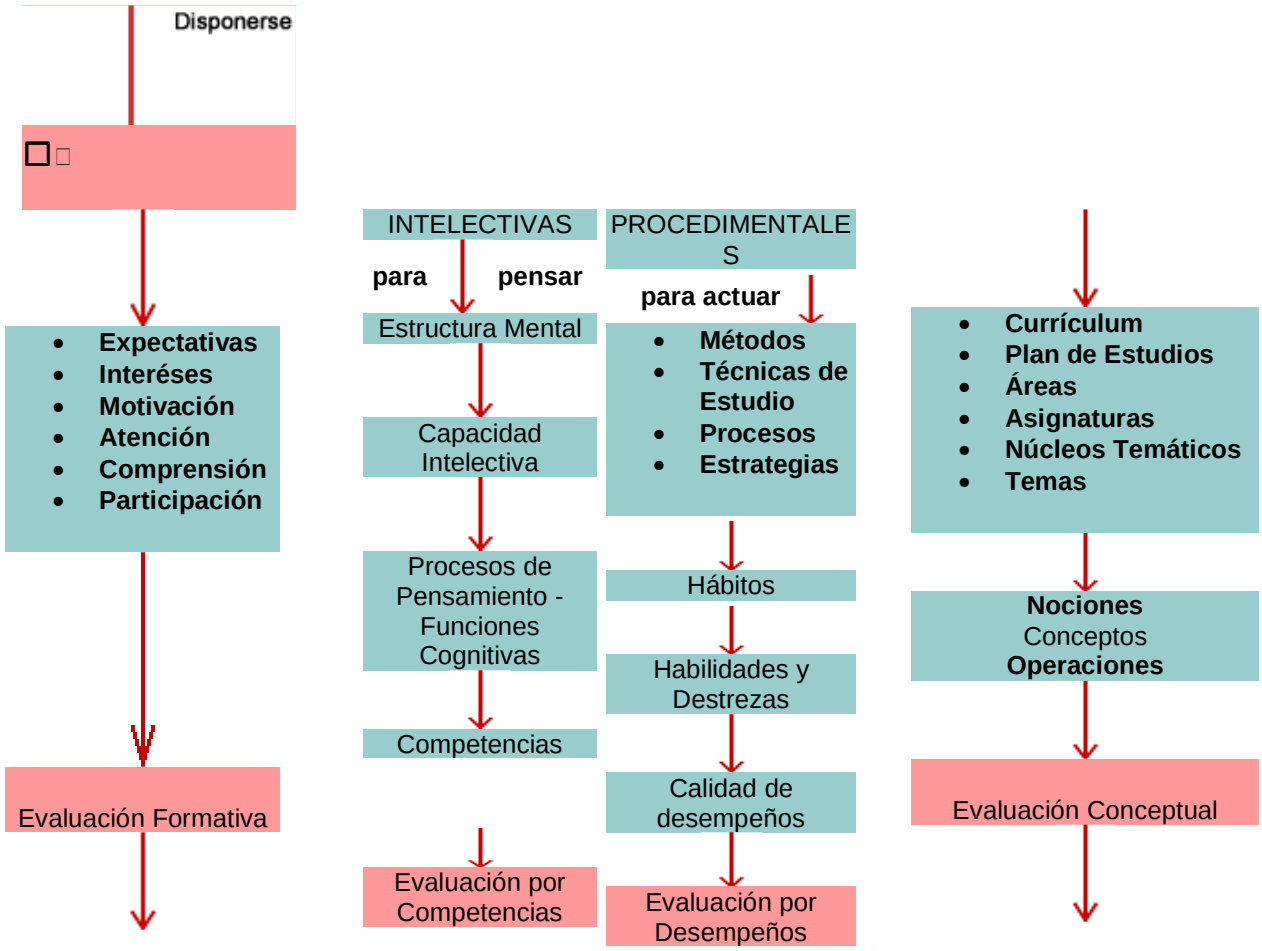
No fuera porque de esta actividad académica emanan juicios de valor que tienen notables – a veces, dramáticas – consecuencias en los receptores de los resultados de tal actividad y, en general, en los niveles de eficacia de la institución que llamamos escuela. De dicha importancia se deriva no solo la convivencia sino la necesidad de enjuiciar el significado que para los escolares representa el uso de unos u otros criterios de evaluación, así como la valoración final o significado preciso que tienen “las calificaciones escolares” tanto para quienes la reciben como para los que por obligación profesional las asignan a los alumnos.

En opinión generalizada, la precedente afirmación, constituye uno de los ejes vertebrales de toda la actividad escolar dado que la evaluación representa el componente catalizador que conforma todo el proceso de enseñanza – aprendizaje al que se da cierre en el momento en el que se asigna al escolar una determinada calificación escolar.

Sub-capítulo 2.12.1

Esquema No.- 1

Saberes considerados por la evaluación auténtica



Fuente: http/www.eduteka.org

La importancia de incorporar un modelo de los diversos tipos de conocimiento y confrontarlos con los las diferentes posibilidades de desarrollo y evaluación radica en permitir, reconocer, probar, aceptar, que el proceso de evaluación debe ser coherente con el momento en que se encuentra el proceso de

construcciónde l aprendizaje y con el tipo de de contenido que se intente construir (factual, conceptual y procedimental).

Sub-capítulo 2.12.2

EL portafolio como estrategia para la evaluación

Recientemente se ha dado importancia a los portafolios como método para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, ya que es posible captar en un solo momento el desarrollo de los aprendizajes. Dependiendo del interés, “los portafolios son, en general, carpetas divididas por aspectos, temas, o capítulos, donde se recopilan los productos de aprendizaje durante un periodo determinado. “(Pimienta, pág.60, 2008).

Además de utilizarse como medio para la heterroevalaución, los portafolios también suelen señalar que un objetivo clave de este recurso sería ayudar al estudiante a evaluar su propio progreso, siendo muy importantes las preguntas que el profesor le formule al estudiante como, por ejemplo, ¿por qué seleccionaste estos productos para incluirlos en tu portafolios?, ¿qué has aprendido de redacción al presentar el ensayo?, etcétera.

Se considera que el portafolio es una herramienta importante para la enseñanza como para la evaluación y se propone utilizar múltiples estrategias, tales como: cuestionarios, inventarios, exámenes orales, pruebas cortas, portafolios, presentaciones, etc.; para evaluar la estrategia académica y personal del estudiante.

En otros aspectos, los cambios significativos que se están produciendo en el campo de la enseñanza – aprendizaje tales como: el énfasis a las destrezas del pensamiento crítico; la importancia de los procesos, la consideración del estudiante como centro de su aprendizaje ha llevado a preguntar cuales pueden ser los instrumentos de evaluación más adecuados a estos nuevos principios.

En este sentido, las ventajas que se le reconocen al portafolio es su utilidad para obtener evidencias del desempeño del estudiante como sujeto que piensa y reflexiona, y sobre sus formas de apropiación de los conocimientos. Además, se destaca como una poderosa herramienta para la comunicación con el profesor, pues es éste quien observa el proceso de aprendizaje de cada alumno en particular.

Las conclusiones de estos trabajos nos han llevado a determinar que la clave del saber y su entendimiento radica en nuestra habilidad para manipular la información internamente.
Desde este punto vista, se entiende que el portafolio contribuye significativamente al desarrollo de las destrezas diversas.

Este aporte significativo del portafolio para el alumno, le permite documentar de manera objetiva sus esfuerzos y resultados en la enseñanza.

Asimismo el docente, a través de un proceso de reflexión, describe y analiza la cantidad y calidad de sus actividades y respalda sus conclusiones con documentos y materiales. Constituye una oportunidad para autoevaluar su quehacer, para aprender, de la experiencia, para comprometerse consigo mismo en un proceso de mejoramiento continuo y para facilitar su toma de decisiones.

Se entiende que con los portafolios, los estudiantes demuestran sus logros, destrezas, sus mejores ideas y sus resultados en los resultados.
Estos trabajos se conservan en cartapacios, carpetas o en cajas, dependiendo de su contenido y del período de tiempo que se desee incluir.

Esta estrategia según Tierney (1991) promueve la creatividad y la auto reflexión. Asimismo estimula a los estudiantes a trabajar en grupos para analizar, aclarar, evaluar y explorar su propio proceso de aprendizaje.
Según Tienery se deben tomar en consideración los siguientes aspectos:

- Qué tareas son lo suficientemente importantes y necesaria para llevar a cabo.
- Son estas tareas una muestra válida de sus capacidades y representativa.
- Cómo se va a evaluar el progreso de las evidencias.
- Son auténticas las dificultades de la medición.
- Qué procedimiento se está tomando en consideración.

Bajo esta explicación se diría que uno de los valores del uso del portafolio radica en la necesidad de realizar una planificación sistemática del proceso de aprendizaje en el aula, de modo que el docente recoja el trabajo real que los estudiantes llevan a cabo durante dicho proceso. Por otra parte su utilización conlleva un compromiso de involucrar al estudiante a un proceso de construcción y así evidenciar su proceso.

Sub-capítulo 2.12.3

Plan de rúbricas

Considerando que uno de los aspectos, quizá uno de los de más peso en el diseño de una unidad, es el relativo a la claridad de los criterios que se van a utilizar como referentes de evaluación, tanto en el proceso mismo de aprender como en el momento de generarse los resultados de aprendizaje.

El alumno tiene derecho de reconocer no sólo los momentos en que se le solicitará el cumplimiento de ciertas actividades, sino los instrumentos que se emplearán en la recopilación de evidencias de aprendizajes, las ponderaciones o grados de importancia que asumen los diferentes resultados, y las formas en que se asignan las calificaciones o se les da por aprobado en un curso o asignatura.

Todos estos aspectos señalados deben determinarse de común acuerdo con los estudiantes al inicio de una asignatura o de una unidad de aprendizaje.

Es así que el plan de rúbricas tal como se plantea en la siguiente afirmación “Los criterios específicos de evaluación se han precisado hoy a través de los *rubrics* (matrices de verificación), que corresponden a un enunciado previo de los criterios de calidad que debe cumplir cualquier trabajo o mandato de aprendizaje, y que pueden ser elaborados en conjunto por profesores y estudiantes. (Acevedo, pag.136, 2005)

Esta matriz de verificación es una herramienta de certificación a priori que contiene los criterios específicos de calidad esperados de un proceso o producto educativo; estos criterios se expresan en una escala descriptiva con diferentes rangos de calidad en la ejecución o en la presentación.

Dichos instrumentos facilitan la certificación del desempeño del estudiante n situaciones que pueden ser complejas, imprecisas y subjetivas. Con este fin la matriz establece una gradación en niveles de calidad de los diferentes criterios con que se puede desarrollar una tarea de aprendizaje.

La rubrica permite al profesor especificar claramente qué espera de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje y cuáles son los criterios con que se calificará un determinado trabajo o actividad, ya sea una presentación oral o un reporte escrito.
Una matriz de valoración sirve para averiguar cómo está aprendiendo el estudiante, y en ese sentido se puede considerar una herramienta de evaluación formativa cuando se involucra a los estudiantes en el proceso de su diseño y se les solicita que previo a la entrega de cualquier trabajo utilicen la matriz de verificación en forma de autoevalaución.

Sub-capítulo 2.12.4

Coevaluación y Autoevaluación

Partiendo de la primicia que “Las piezas fundamentales del dispositivo pedagógico para potenciar la autorregulación que el educando desarrolla cuando aprende, se consideran: coevalaución, evaluación mutua, autoevalaución” (Jorba y Castells, 1997).

La coevaluación más común de proceder para hacer participar a los niños en la toma de conciencia de cómo lograron sus progresos. En este caso, el papel de la maestra o del maestro es decisivo para encaminar a los alumnos (as) hacia la autonomía, en la valoración de actividades.

En la medida en que el maestro toma conciencia de la importancia de este diálogo que facilita el que el alumno se dé cuenta de lo que ha aprendido y de cómo lo ha aprendido, es fácil que lo incorpore en todas las actividades que realizan los alumnos.

El diálogo pedagógico que favorece la coevalaución como instrumento para la autorregulación se sustenta en:

- Confiar absolutamente en las capacidades de los alumnos, y recoger todas sus respuestas como lo más interesante que sucede en las prácticas educativas.
- No imponer criterios, es decir, no manipular las preguntas para que los alumnos respondan a lo pretendido por educador.
- Saber esperar nuevas respuestas y nuevas preguntas por parte del alumno.

Para que la coevaluación se desarrolle de manera positiva, el maestro debe de las relaciones del grupo un espacio de confianza. Todos los alumnos (as) deben tener certeza de las críticas, comentarios, sugerencias y juicios.

La autoevalaución

Define que los mismos alumnos(as) se dan cuenta de sus propios progresos y necesidades en aquellas actividades implicada en el proceso educativo. Lo que ellos mismos se proponen, ellos lo evalúan, aunque el resultado de su evaluación sea a través de una expresión oral. En el camino de progresar en la autoevalaución habrá dos objetivos: ayudar a expresar verbalmente aquello que se vive emocialmente y compartir los objetivos de las actividades realizadas en las prácticas educativas.

Con lo anterior, destacamos la importancia de que la racionalidad autocrítica de la que habla Edgar Morin (2006) en su breve historia de la barbarie en occidente; pero es igualmente deseable que la racionalidad crítica no quede olvidada, ya que la autoevalaución, coevalaución y racionalidad crítica se complementan.

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO

Sub-capítulo 3.1

Diseño de la investigación desde una perspectiva cuasi experimental

El abordaje metodológico de este estudio se basa en la metodología aplicando un estudio cuasi experimental y el acompañamiento de técnicas de análisis cualitativas, como ser “protocolos”, los cuales sirvieron para establecer evidencias en el mejoramiento por cada alumno a través del dispositivo denominado “portafolio”.
La perspectiva metodológica pretendió probar un modelo de evaluación con la aplicación de un pre- test, programa de intervención y un post-test.

Se procede a utilizar un análisis de corte experimental para probar un modelo de evaluación en la práctica pedagógica de aula.

El análisis experimental tiene como finalidad poner a prueba un modelo de evaluación auténtica a través del programa de intervención. Para lograr esta finalidad la variable independiente es la evaluación auténtica, la cual se manipulará para poner a prueba la variable dependiente que en este caso es el rendimiento académico.

Esta variable experimenta el efecto de la manipulación que en este caso es la evaluación auténtica en relación a mejorar el rendimiento académico.

Según Van Dalen argumenta lo siguiente: “Para alcanzar los objetivos propios de la investigación científica, explicar, predecir y controlar la conducta de los hechos, es necesario descubrir las conexiones causales que existen entre los fenómenos de un campo determinado....y los estudios causales comparativos se proponen indagar las relaciones de causalidad y algunas investigaciones cuidadosamente controladas se aproximan al nivel de estudios experimentales” (Van Dalen; pag.751971)

En referencia a lo anterior y para efectos de este estudio se manejaron dos grupos distribuidos al azar con el método de control selectivo, siendo estos grupos el grupo control y el grupo experimental, para igualar o compensar el efecto de las diferencias relacionadas con la evaluación. El grupo intervenido fue el grupo experimental, y se intervino para probar la efectividad de la evaluación auténtica. Se aplicó un pre-test y un post-test, que contenían unidades de aprendizaje diseñados en base a tres contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Este diseño experimental se realizó con la finalidad de expresar la magnitud y determinar el grado de relación entre el modelo de evaluación auténtica y el rendimiento académico.

Para lograr el control del experimento, el pre-test y post-test está diseñado de la siguiente forma:

Pre-test se aplicó a los dos grupos con unidades de aprendizajes específicas y para efectos de control se realizó en la asignatura de español, considerando esta área como uno de los ejes vertebradores para lograr niveles de aprehensión en el aprendizaje.

Asimismo es preciso señalar que este tipo de estudio se puede realizar en cualquier asignatura, evaluando indicadores como ser: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

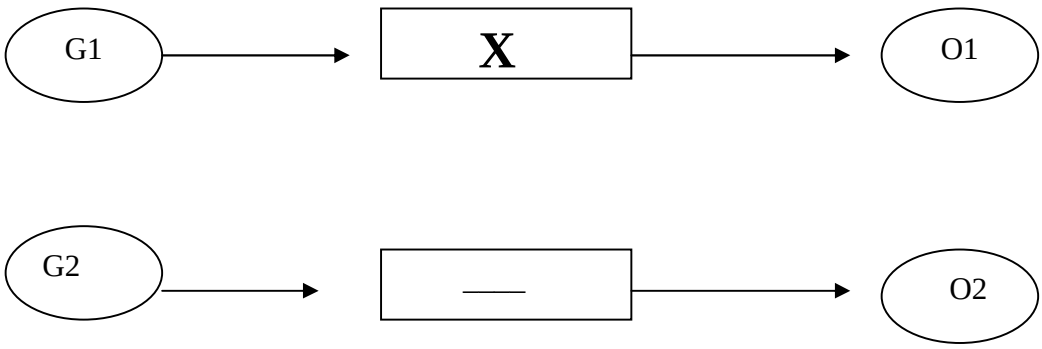
El post-test se aplicó después del programa de intervención a los dos grupos evaluando los mismos indicadores anteriormente mencionados en la misma asignatura y la unidad de aprendizaje.

Sub-capítulo 3.1.1

Tabla No.- 2

DIAGRAMA DEL DISEÑO CUASIEXPERIMENTAL EN EL ESTUDIO

Grupos	**Pretest**	**X**	**Postest**
Experimental	Aplicación de un pretest.	Tratamiento de intervención. (Evaluación Auténtica)	Aplicación de un postest
Control	Aplicación de un pretest	Ausencia del estimulo	Aplicación de un postest



G1: Grupo experimental

X: Tratamiento (Variable independiente; Evaluación auténtica)

01: Variable dependiente (Rendimiento académico)

G2: Grupo control

__: No existe intervención o tratamiento

02: Variable dependiente (Rendimiento académico)

Sub-capítulo 3.1.2

Hipótesis de trabajo

La efectividad de la evaluación auténtica mejora el rendimiento académico.

Sub-capítulo 3.1.3

Tabla No.- 3

Matriz de Variables e indicadores

Variables	Indicadores	Índices	Fuente de información	Técnicas de recolección
1.-Contexto escolar	1.1Ambiente pedagógico	Recurso didáctico -Láminas -Carteles, -Guías de estudio -Guías de observación Medios audiovisuales.	Escuela	Ficha de cotejo
	1.2 Infraestructura	Estructura física del aula - Iluminación - Ventilación	Escuela	Ficha de cotejo
	1.3 Tipo de relación docente/ alumno.	Autoritario Democrático Mediador (a)	Escuela	Ficha de cotejo
	1.4 Formas de evaluación utilizadas por el maestro(a)	Exposiciones Informes Trabajo grupal, Revisión del cuaderno. Investigación bibliográfica Exámenes y pruebas	Escuela	Ficha de cotejo

CONTINUACIÓN MATRIZ DE VARIABLES E INDICADORES

Variables	Indicadores	Índices	Fuente de información	Técnicas de recolección
2 .-Rendimiento Académico	2.1Contenidos Conceptuales	Aprendizajes de conceptos Explicaciones de conceptos Asimilación sobre significados Uso de los conocimientos previos	Alumnos	Pre-test Post-test
	2.2 Contenidos Procedimentales	Estrategias Habilidades Destrezas	Alumnos	Pre-test Post-test
	2.3 Contenidos Actitudinales	Trabajo en equipo Liderazgo Trabajo en equipo Actitud de cooperación Hábitos de estudio Relación Maestro-alumno.	Alumnos	Pre-test Post-test
3.-Evaluación Auténtica (Metodología participativa)	3.1 Evidencias (Tipos de portafolio)	Tipos de portafolios de cotejo. -Resúmenes -Tareas -Trabajo creativo Mapas conceptuales -Investigaciones bibliográficas	Alumnos	Programa de intervención. (Escala de evidencia y rúbricas)
	3.2 Auto evaluación	-Aportes -Participación -puntualidad -Comportamiento -Cooperación	Alumnos	Programa de intervención (Matriz de valoración)

Sub-capítulo 3.1.4

Población y muestra

Sesenta alumnos del cuarto grado conformado por dos secciones de la Escuela Guía Técnica “José Trinidad Reyes” del Distrito N°5 del Departamento de Francisco Morazán.

En referencia a la muestra se tomarán dos grupos: el grupo de control y el grupo experimental correspondiente a dos secciones de la institución educativa.

Considerando la naturaleza del experimento se pretende no aplicar pruebas estadísticas, en el sentido de sacar el tamaño de la muestra. No obstante la población corresponde a un 100%; correspondiente una sección de treinta alumnos al grupo experimental y otra sección de la misma cantidad para el grupo control.

Sub-capítulo 3.1.5

Criterios de selección

Se tomarán tres características de los alumnos (as) en ambas secciones como ser edad, cursar el mismo año escolar. Solamente se tomarán estas condiciones por razones de tiempo, recursos humanos y materiales. No obstante, se pretende manejar el control de estas condiciones, tal como lo requiere la investigación experimental haciendo uso de unidades muestrales que consistirán en los listados de los alumnos matriculados en el grado anteriormente mencionado.

Un criterio de selección de la población es por las condiciones o la naturaleza de la institución educativa, por tener un sistema de guía técnica, receptora de innovaciones metodológicas.

Sin embargo este modelo de evaluación se puede aplicar a cualquier institución educativa y asimismo en todas las asignaturas. Otro criterio de selección es por la accesibilidad del investigador a poner en prueba este modelo. Accesibilidad en el sentido de los aspectos logística y mística de trabajo en relación a la colaboración de la institución para realizar este experimento.

Sub-capítulo 3.2
Planificación de la micro experiencia de evaluación auténtica desde una perspectiva cualitativa

Considerando los aspectos en el estudio se propone una condición que sirve como técnicas de información cualitativas, porque a través de estas estrategias se pretende ver el escenario del grupo de alumnos en el contexto de las situaciones que se encuentran y de esta forma identificar y describir información sustantiva y cualitativa en profundidad.

Según Rodríguez, Gregorio: “Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”.
(Rodríguez; 2003)
Asimismo la investigación cualitativa indica en descripciones detalladas de situaciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones.

Esta perspectiva de la investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo del objeto en estudio de la investigación educacional.

Se aborda este paradigma como sustento de apoyo para intentar describir la situación de la evaluación en el aula a través de instrumentos que proyecten un análisis cualitativo.

Partiendo de la finalidad de este estudio y probar los alcances de la evaluación auténtica, se realizó una observación en el salón de clases donde estaba el grupo control, así como una lista de cotejo para detectar las formas de evaluar de la docente y su interacción con los alumnos. Se detectaron además los aspectos de que la evaluación se puede ver como una forma de investigación para evaluar el desempeño de los alumnos y constituirse en una fuente de información.

Para la realización del programa de intervención se realizaron procedimientos y estrategias en varias fases o etapas:

Etapa preparatoria: consistió en la selección del contexto escolar, acceso al campo, negociación de la entrada al sitio de la investigación y la selección de los participantes.

Etapa intermedia de planificación: se realizó para identificar las unidades de aprendizaje, conversar con la maestra encargada del grado para definir el papel de la docente, encargada del grado en el proceso de intervención, establecimiento de acuerdos en el proceso evaluativo de los alumnos. Igualmente se elaboró un plan de análisis que orientaría los puntos a comprobar la efectividad del proceso.

Etapa de intervención: consistió en las acciones directas con el grupo experimental, desarrollando las actividades planificadas de acuerdo a las unidades de aprendizaje diseñadas. Se estableció un plan de rúbricas que refleja las formas y descripción de las actividades que los alumnos realizarían en esta fase.

Se estableció aplicar entre los alumnos la autoevaluación y coevaluación. Se organizaron en grupos de trabajo, se autonombraron para identificarse entre ellos y establecieron criterios de trabajo y organización en base a normas de disciplina, participación y roles.

En este proceso se consideraron las diferencias individuales, se potencializaron las habilidades de los alumnos en cuanto a liderazgo, independencia, toma de decisiones, colaboración y afianciamiento de responsabilidades asignadas.

En esta fase también se estableció que el dispositivo a utilizar sería el “portafolio”, el cual fue construido por los mismos alumnos con las orientaciones de la investigadora y el apoyo de la docente encargada del grado. Se dieron las orientaciones y este portafolio se dividió por semanas. Los alumnos los decoraron, lo compartían con sus padres diariamente y entre ellos, para realizar las observaciones de lo que habían hecho y mejorar posibles situaciones que merecían un mejor desempeño.

Sub-capítulo 3.2.1

Descripción del Contexto

La escuela Guía Técnica No 8 “José Trinidad Reyes” ubicada en la colonia Hato de Enmedio del Distrito Central, Departamento de Francisco Morazán, fue inaugurada en este nuevo edificio, el 25 de octubre 1991, (anteriormente funcionaba en el centro de la ciudad de Tegucigalpa).En la actualidad la Directora de este centro educativo es la Licenciada Altagracia Midence.

La escuela en mención se fundó en el año 1896, tiene 104 años de funcionamiento. La matrícula en la actualidad es de 649 alumnos correspondientes a los niveles de prebásico y básico, distribuidos en 587 alumnos para el nivel básico y 62 alumnos para el nivel pre-básico.

La dimensión curricular en que se fundamenta la metodología institucional es basada en las técnicas de Freinet, las cuales tratan de estrategias didácticas que pretenden desarrollar la necesidad de conocimientos del alumnado y dirigirla hacia la investigación libre y las realizaciones prácticas.

Asimismo el funcionamiento de las asignaturas está implementado por talleres, siendo estos los siguientes: documentación, experimentación, cálculo y comunicación.

También cuenta con el servicio de aula recurso, el cual es atendido por una psicóloga y una pedagoga; la sala de computación ha sido seleccionada a nivel nacional como “aula modelo” por parte de la Secretaría de Educación en el año 2004; cuenta con una biblioteca, una sala de música, sala educación técnica, área de recreación con una cancha de básquetbol – fútbol y se imparte la asignatura de inglés.

La infraestructura física de la institución está distribuida en diez aulas, además cuenta con una zona de huerto escolar.

En la actualidad se desarrolla un proyecto por parte de la UNESCO llamado “Bosque la UNESCO” con asistencia técnica de la Escuela Agrícola Panamericana Zamorano.

Sub-capítulo 3.2.2

Participantes

Siendo la finalidad de este estudio, realizar una análisis cualitativo sobre la efectividad de la evaluación auténtica en el rendimiento académico, se consideró trabajar en la Escuela Guía Técnica N° 8 “José Trinidad Reyes”, de la colonia Hato de Enmedio, de la ciudad de Tegucigalpa.

Los participantes lo conforman una matrícula de 28 alumnos de la jornada matutina, correspondiente a la sección “B”.

El nombre de la maestra es Rita Solís, edad 38 años, tiene 15 años de servicio en la docencia y trabaja desde hace 10 años en esta escuela. Es maestra de Educación Primaria, tiene una Licenciatura en Trabajo Social y es estudiante de la carrera de Pedagogía de la UNAH..

Los alumnos oscilan entre los 9 y 10 años, ambos sexos, siendo en total 18 niñas y 10 varones. La mayoría vive en colonias aledañas a la escuela y su transporte lo realizan algunos a pie y otros en transporte urbano (bus).

Sub-capítulo 3.2.3

Acceso al campo

La investigación cualitativa se inicia por una serie de inquietudes y preguntas claves que van dando pauta al diseño de dicha investigación.

Las preguntas pueden brotar de las mismas inquietudes del investigador o ser tomadas de las inquietudes o planteamientos que ciertos miembros (maestros, estudiantes) tengan al respecto.

En esta investigación cualitativa, lo primordial es penetrar el sitio de estudio, no como una tabula rasa y, paradójicamente sin los prejuicios anticipados. Se suspenden los criterios que uno lleve consigo, puesto que con el tiempo en el campo se van adquiriendo los significados que los participantes usan en su vida cotidiana.

El estudio de campo es el medio por el cual se lleva a cabo la investigación. Existe un balance entre el tiempo en el campo y el sentido del quehacer investigativo.

Los pasos a seguir en esta investigación cualitativa fueron los siguientes:

1. *La selección del contexto,* en el cual se llevó a cabo el estudio, siendo definida la Escuela Guía Técnica No.- 8 “José Trinidad Reyes”, cuya naturaleza institucional es la de implementar la metodología llamada “Técnicas de Freinet”.

2. *La negociación de la entrada al sitio de la investigación*, la cual consistió en establecer un vínculo de comunicación para indicar claramente la intención del estudio y asegurarse que fuera factible la investigación totalmente y sin obstáculos o pormenores.

Sub-capítulo 3.2.4

Instrumentos de Recolección

Definición de los instrumentos con una explicación de lo que se quiere lograr con su aplicación.

Para recolectar la información que serviría para evidenciar los avances del desempeño de los alumnos en su sistema de evaluación auténtica, se establecieron los siguientes instrumentos de recolección, los cuales se aplicaron en forma secuencial pero no lineal.

- Lista de cotejo
- Programa de intervención
- Pret- test
- Pos- test

Argumentación de los instrumentos:

Lista de cotejo: Consiste en registrar sobre el contexto escolar para la finalidad de este estudio.

Programa de intervención: Consiste en la realización del programa adecuado de intervención según el caso lo requiera y en el que han de participar los profesionales necesarios en un enfoque interdisciplinario de actuación, organizado multi profesionalmente y en que se recogen todos los aspectos relativos a objetivos, contenidos, técnicas estrategias y recursos, así como la temporalización del mencionado programa.

A veces en dicha programación se recogen también acciones encaminadas a la mejora del sujeto que tiene que ver con el contexto, clima escolar y social, la interacción con el grupo y, en definitiva, con los elementos coadyuvantes a su realización profesional.

Pre – test: Prueba que se someten los sujetos antes de ser expuestos a los efectos de X.

El post- test: es la prueba que se aplica a los sujetos una vez que han recibido la influencia de X.

Plan de análisis

La base de datos contiene la información referente a los resultados obtenidos por los alumnos en los grupos control y experimental conocidos como para efectos de aplicar la prueba t para muestras independientes se decidió dar una valoración global o calificación a cada alumno, utilizando para ello la establecida en la propuesta de investigación donde el nivel avanzado posee la valoración de 3, competente 2 y básico 1; en cuanto a los valores de si lo hizo 1 y no lo hizo 0, los puntajes obtenidos en cada ítem serán sumados esperando que oscilen entre 0 y 57.

Para valorar los resultados pos alumno nos guiaremos por los puntajes totales así que un alumno con un puntaje de 57 es considerado como avanzado, con 40 puntos competentes y 25 puntos básicos.

Primeramente se hará un análisis descriptivo de las variables de interés para el estudio como ser: sexo, edad, tipo de escuela y puntajes obtenidos. Para las variables categóricas se utilizaron las frecuencias y porcentajes; para las variables continuas se utilizaron punto máximo, mínimo, media y desviación estándar.

En cuanto a la prueba para establecer la influencia de la intervención se utilizó la prueba t para muestras independientes.

De acuerdo con la teoría el grupo control y el experimental deben cumplir con los requisitos de homogeneidad en cuanto a edad, sexo, tipo de escuela. Por lo que se plantean las siguientes hipótesis de trabajo para hacer las comparaciones:

1. El sexo del alumno no tiene ninguna influencia en cuanto al puntaje obtenido en la prueba.
2. No existe ninguna relación entre la edad de los alumnos y los puntajes obtenidos de los alumnos.
3. El tipo de escuela de la cual proceden los alumnos no muestran marcada influencia en el puntaje obtenido por los mismos.

En cuanto a la intervención realizada se espera que:

1. Los puntajes obtenidos por los alumnos del grupo control en el pre-test y los alumnos del grupo experimental en el pre-test no presentan diferencias significativas.
2. Los puntajes obtenidos por los alumnos del grupo control en el post-test y los alumnos del grupo experimental en el post-test muestran diferencias significativas.

Sub-capítulo 3.2.5

Selección de unidades de aprendizaje

La selección de las unidades de aprendizajes partieron de la negociación y los criterios que la misma investigación orienta y es hacia la no descontextualización del contexto natural escolar.

Se determinó en consenso entre la investigadora y la docente encargada del grado que uno de los criterios para esta selección fuera la normalización en la planificación didáctica del cuarto bimestre en la asignatura de español, por ser ésta, una asignatura fundamental para el desarrollo de habilidades y competencias en otras áreas de aprendizaje.

Los temas de la jornalización correspondiente a este período fueron:

- La carta
- La narración y la descripción
- Técnicas de lectura de investigación

Estos temas se relacionaron con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, logrando definir su inmersión en estos saberes.
La narración y la descripción como contenido conceptual, las técnicas de lectura de investigación (mapas conceptuales) como contenido procedimental y la carta como contenido actitudinal.

La Carta (Actitudinal)

En este tema se trabajará de la siguiente forma:

a) Primera actividad se formarán grupos de cuatro personas.

b) Muy bien, ya están organizados, elegir un relator y un coordinador.

c) Ahora bien, los grupos ya organizados seguirán trabajando en lo siguiente:

- Supóngase que formamos parte de una comisión de la escuela y se nos pide redactar una carta para enviarla al presidente de la república, manifestando la preocupación por la “contaminación del medio ambiente”. Para esta redacción es necesario que tomen en cuenta las partes básicas de una carta.

Tema de la unidad de aprendizaje	**Competencia de los contenidos conceptual**	**Competencia de los contenidos procedimentales**	**Competencia de los contenidos actitudinales**
Elaboración de una carta.	-Aprendizajes de conceptos. -Explicación de conceptos -Asimilación sobre el significado de la información nueva -Uso de los conocimientos previos.	-Estrategias -Habilidades -Técnicas -Destrezas	Componente cognitivo (Análisis) Experiencias personales previas

La narración y la descripción (contenido conceptual)

Esta unidad se trabajó de la siguiente manera:

a) Por medio del uso de un recurso audio-visual, que fue la historia del “Barrilete mágico” (material proporcionado por la Comisión de Derechos Humanos) el cual consistía en el relato de un guión de la historia conteniendo diálogos y sonidos, los alumnos discutieron la experiencia y observaban las imágenes en un rotafolio de tela de manta que los mismos niños y niñas autores habían decorado. Estos sonidos e imágenes lograron la compenetración de los alumnos en la historia, llevándolos a describir los personajes y los incidentes ocurridos en la misma historia. Esta actividad además de servir como una acción pedagógica motivadora, sirvió para iniciar con la unidad.
b) Después de escuchar y visualizar la historia anterior, los alumnos narraron un acontecimiento o un suceso personal de su quehacer cotidiano.
c) Luego establecieron la diferencia entre narración y descripción.
d) Se realizaron otras actividades para fortalecer el aprendizaje de esta unidad: otros historias impresas, objetos preferidos por ellos para describirlos como juguetes, peluches, y otros.

Las técnicas de lectura de investigación (contenido procedimental)

Esta unidad consistió en lo siguiente:

a) Se presentaron en una lista las técnicas de lectura de investigación por medio de un cartel. Estas técnicas presentadas fueron: mapas conceptuales, fichas de resumen, comentarios personales, cuadros sinópticos y gráficas.

b) Se les preguntó si conocían estas técnicas y luego los alumnos escogieron cuáles serían las que utilizarían de preferencia, ya que algunas de ellas no las conocían y no las habían aplicado. Se decidió fortalecer más los mapas conceptuales.

c) Seguidamente se presentó un párrafo sobre la familia, por medio de láminas ilustradas en una base de fieltro. Se aclaró el concepto de familia para no considerar solamente el concepto de familia nuclear ya que en nuestro contexto se manifiestan familias mono parentales y hasta familias en las cuales solo hay hermanos o están a cargo de sus parientes como abuelos o tíos. Se fueron contando los integrantes de la familia uno por uno para finalmente establecer la función de la familia y elaborar comentarios personales, resúmenes e introducir como elaborar un mapa conceptual.

Sub-capítulo 3.2.6

Matriz de valoración de los aprendizajes

Una escala para asignar calificación o notas

Las matrices de valoración se elaboraron para dar confirmación a uno de los puntos de la evaluación auténtica que señala que la evaluación no es medir y calificar con puntajes o porcentajes, sino evaluar más allá, lo que nos lleva a valorar la aprehensión del desempeño de los alumnos en los aprendizaje con matrices valoracionales en los registros de evidencias de avances del alumno,

Es así que a la luz de la teoría y el herramental cognitivo lógico de la investigadora, se creó esta matriz, aproximándose a una escala que posteriormente se pueda poner en proceso de validación en otros estudios de investigación para comprobar su efectividad en experiencias en el aula. Es pertinente mencionar que se describe un indicador, como punto de valoración y las competencias que deberían poseer en cada rasgo (básico, competente y avanzado.)

Los indicadores se elaboraron de acuerdo a las unidades de aprendizaje que se desarrollaron en el proceso.

Como ejemplos, se establecen los siguientes indicadores con sus escalas de valoración en los niveles ya mencionados, utilizados en el proceso de intervención.

Ejemplo 1:

Tabla No.- 4

Indicador: Integra información nueva dentro del conocimiento que ya tiene

1= Básico	2= Competente	3= Avanzado
Competencia: Reúne información sin procesarla	Competencia: Integra información proveniente de una diversidad de fuentes para crear significado relevante para el conocimiento que posee y saca sus propias conclusiones	Competencia: Integra información para generar significado que tenga conexión con los conocimientos personales preexistentes, saca conclusiones, y ofrece detalles y evidencias que los respalden.

Observaciones:_____

_____

Ejemplo 2:

Tabla No.- 5

Indicador: Distingue entre hechos, puntos de vista y opiniones.

1= Básico	2 =Competente	3= Avanzado
Competencia: Copia información tal como la encuentra, y tiende a considerar evidencia, dándole el mismo valor, a los hechos y alas opiniones.	Competencia: Emplea tanto hechos como opiniones, como explicación de su prueba.	Enlaza hechos de la actualidad, hechos documentados y opiniones calificadas para crear un cúmulo de evidencia que respalde o rechace u argumento.

Observaciones: _____

_____

Las observaciones al pie de cada matriz, constituyen un punto de ampliación para agregar cualquier situación que amerite oportuno evidenciar para efectos de retroalimentación en el proceso evaluativo.

Sub-capítulo 3.2.7
Programa de Intervención

El programa de intervención de la evaluación auténtica en el primer ciclo de educación básica diseñado con la implementación de una metodología activa participativa a través de un tema en una asignatura en particular. Para poner en marcha el Programa de Intervención se requiere de tres fases:

Fase preparatoria:

Comprende el conjunto de operaciones necesarias para llevar a cabo el estudio, el cual dará cuenta de la situación inicial de la práctica pedagógica de los docentes que laboran en la institución, con el propósito de contar con información sistemática sobre la realidad del centro educativo e identificando aspectos metodológicos y las formas evaluativas de interés para esta investigación. Entre las acciones prácticas preliminares del procedimiento se encuentran**:**

- Solicitar el acceso a la institución con la debida descripción y argumentación sobre la naturaleza del estudio, la distribución del tiempo para cada actividad que se pretenden llevar a cabo, los temas principales que conlleva esta investigación. También es fundamental obtener el permiso de los padres de los niños que se atenderán.
- Reconocer el lugar o el ambiente para tener una visión de los elementos del contexto.

- Establecer una charla de inducción para los alumnos involucrados en el estudio con el propósito de familiarizarse y dialogar sobre inquietudes, necesidades e intereses etc.
- Preparación del material didáctico para llevar a cabo la intervención y el diseño del portafolio.

Fase intermedia y de intervención:

El programa de intervención incluye una programación temporal mediante Unidades de Aprendizaje en forma específica en relación a los contenidos de una asignatura, cuya finalidad es implementar una metodología activa participativa, la cual conlleve a probar el modelo de evaluación auténtica. Asimismo la participación de los alumnos seleccionados deberá presentar características similares explicadas anteriormente.

2.1) Las características de este programa de intervención se plantean las siguientes:

- *Diversidad de formas de evaluación*: permitirá a los alumnos poner de manifiesto sus habilidades y actitudes las cuales no siempre pueden ser evaluadas a través de pruebas escritas. Es por ello que en este proceso de intervención las estrategias de evaluación deberán responder a los diferentes tipos de contenidos y a las formas de apropiación de los mismos. Se pueden utilizar una variedad de instrumentos para obtener y sistematizar el logro del estudiante a lo largo del proceso.
- *Construcción de respuestas*: El estudiante construye las respuestas basándose en sus experiencias personales en relación a una situación. Se exploran diversos recursos nuevos con el fin de generar un producto.

- *Habilidades cognitivas de orden superior*: Se construyen respuestas para preguntas abiertas, haciendo uso de destrezas en análisis, síntesis y evaluación.
- *Autenticidad*: Las tareas tienen un verdadero significado, presentan retos, e involucran actividades que reflejan buena instrucción, con frecuencia importante en el contexto del mundo real.
- *Integración*: Las tareas requieren una combinación de destrezas que integran materias como lenguaje con otras del currículo en las que todas las competencias y contenidos están abiertos a la evaluación.
- *Proceso y producto*: Con frecuencia se evalúan los procedimientos y las estrategias que se emplearon no solo para llegar a respuestas potenciales, sino para explorar soluciones a problemas complejos.
- *Profundidad en lugar de amplitud*: las evaluaciones sobre el desempeño se construyen a lo largo del tiempo (período escolar) con una variedad de actividades que reflejen crecimiento, madurez y profundidad, conducentes al dominio de estrategias y procesos para resolver problemas en áreas específicas, bajo el supuesto de que estas destrezas se transferían a la solución de otros problemas.

Capítulo 4

RESULTADOS Y HALLAZGOS

Sub-capítulo 4.1
Una aproximación a la producción de conocimiento: La evaluación educativa en las aulas de clases hondureñas

Situándose en el planteamiento del primer objetivo de este estudio se presenta el primer hallazgo producto de la investigación documental y en base a experiencias personales de la investigadora y otros docentes que igualmente han compartido su preocupación en cuanto a la temática de evaluación en las aulas de clases, apuntan hacia los aspectos que ha generado la aplicación de procesos evaluativos de forma tradicional.

Para efectos de esta aseveración se describen manifestaciones que reflejan en los sentimientos y reacciones de alumnos y docentes, en cuanto a sensaciones de temor, incertidumbre, ansiedad, dudas que los procesos evaluativos crean en el interior de las personas involucradas en el proceso educativo.

En el marco de esos hallazgos encontrados es la afirmación de que la evaluación ha sido vista como una forma de amenaza punitiva que etiqueta a los alumnos y los docentes tienden a esquematizar los procesos de manera mecánica y rígida, dando muy poca posibilidad a la reflexión y crítica de los aprendizajes significativos.

Esta afirmación se fundamenta en base a entrevistas no estructuradas con personal y ex funcionarios de la Secretaría de Educación, se reconstruye a continuación una panorámica de lo que han sido los procesos de evaluación educativa en Honduras durante los últimos años.[5]

Inician su relato al describir la situación de los años 30' y 50', mencionando que para evaluar los aprendizajes se nombraban ternas examinadoras integradas por dos o tres elementos llamados: "Inspectores en educación" y su objetivo era examinar a los alumnos de los diferentes grados que estaban a cargo de los docentes en varias escuelas y se llevaba a cabo a través de procedimiento llamado "el sorteo".

Este procedimiento estaba mediatizado por un objeto que se le conocía por el nombre de "cuchumbo o jícara Che". En este objeto se introducían fichas de contenidos las cuales los niños tenían que recitar. La misma terna elegía un papelito para sortear los temas y éste era recitado por el alumno. De manera que si se equivocaba reprobaba el grado, además estas ternas se concebían como "trueque", ya que los maestros de una escuela examinaban a los alumnos de otra institución y viceversa. De modo que los alumnos no eran evaluados por sus propios maestros y esto se realizaba de manera rigurosa, haciendo sentir en el alumno nerviosismo y temor a equivocarse basados en este sistema de memorización.

Continuando con el entrevistado, manifestó que se produjo un cambio posterior en los años 60' con el Reglamento de Educación Primaria, el cual en uno de los artículos menciona una evaluación sistemática conocida como "Evaluación y Promoción Controlada".

[5] Entrevista no estructurada, René Padilla Alcerro, funcionario Secretaría de Educación, junio, 2007.

Este sistema ha sufrido cambios o modificaciones ya que inicialmente las calificaciones estaban diseñadas por numerales del 2, 3, 4 ,5 y se podía caer en el error de inventar muy subjetivamente dependiendo de la percepción del maestro. Estas escalas seguidamente tuvieron un cambio entre los años 80' y 90', las cuales consistían en el porcentaje para calificar con una escala correspondiente a la parte de la personalidad Bueno, Muy Bueno, Excelente y a la parte llamada aprovechamiento dividiéndola en aspectos y en los años 95' la Evaluación y Promoción Controlada ha tenido cambios en la forma de medir los aprendizajes.

Continúa explicando el profesor Alcerro: "Se trata de un cuadro de responsabilidades complementarias, no excluyentes, determinadas por un objetivo común, en donde los actores educativos tienen amplias responsabilidades en un marco definido de actuación y el Estado con su papel regulador. Deberá existir la tendencia a definir procesos descentralizados con funciones normativas y financieras en componentes de: planificación, supervisión, evaluación, control, monitoreo, acreditación, inversión y financiamiento, concluyó el mentor entrevistado."

Otras fuentes que argumentan y contribuyen a generar este hallazgo, se encuentra en las evidencias documentales de artículos periodísticos en los años setenta archivados en la Biblioteca Nacional de la ciudad de Tegucigalpa, los cuales describen la formas de evaluación, de las cuales se reportan miedo , desesperación en los alumnos (as). Ver anexo…….

En este primer hallazgo sustenta aproximaciones teóricas encontradas después de haber aplicado el programa de intervención, como el siguiente descubrimiento.

Sub-capítulo 4.2

La evaluación al servicio del aprendizaje

Como un segundo hallazgo encontrado después de haber aplicado el programa de intervención a los alumnos del grupo experimental y sustentando estos descubrimientos en la intersubjetividad orientada al sentido de la investigación y permitiendo lograr escenarios de reflexión y crítica de la evaluación.

Enseñar no es tanto ni tan sólo una cuestión de conocimientos sino de modos de razonar. Aprender no es tanto ni tan sólo acumular contenido de conocimiento sino modos de razonar con ellos hasta aprehenderlos, interiorizarlos e integrarlos en la estructura mental de quien aprende.

La manera en la que el sujeto aprende es más importante que aquello que aprende porque facilita el aprendizaje y capacita al sujeto para seguir aprendiendo permanentemente. Conscientes del modo en el que aprende el sujeto, descubriremos la forma de ayudarle.

Este paso constituye lo esencial de la formación y clarifica el campo de la evaluación: los test de rendimiento a los exámenes conocidos como tradicionales carecen de interés y de valor formativos porque no nos dicen nada que nos ayude a entender estos procesos. Las formas más habituales de examinar, y también de corregir, tampoco.

Los malos resultados son, si acaso, indicios de que algo no funciona, pero no nos dicen nada sobre las causas que los provocan, pueden ser muchas, y no todas debidas a negligencias o torpeza de quien aprende. Tampoco nos dicen nada de la calidad del proceso que desemboca en aprendizaje, ni de la calidad de, o que damos por aprendido. Asimismo, los profesores no pueden aprender mucho de los resultados para mejorar sus prácticas. Comprendiendo los modos de adquisición y de asimilación se puede actuar razonablemente bien en el plano didáctico.

Los problemas que presentan las nuevas propuestas de formas de evaluar no son tanto pragmáticos, ni tan siquiera programáticos, sino conceptuales, sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El currículum y la propia educación en una sociedad democrática que pretende integrar, no segregar. Una cuestión clave que los profesores deben preguntarse al hablar de evaluación, como de otros tantos aspectos que abarca la educación, es su propia concepción o visión sobre el conocimiento, la educación, es su propia concepción o visión sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del Currículum, la evaluación. Darla por sobreentendida, a partir de la experiencia vivida como alumno o acumulada como profesor, es ignorar la asunción de responsabilidades personales y descartar o esquivar los compromisos conceptuales, ideológicos y sociales a los que cada uno pueda llegar en y con su práctica docente.

Los cambios en el proceso de evaluación tienen que ser parte de un programa mucho más amplio de innovación, abarcando currículum y didáctica tanto como evaluación. Los tres elementos, junto con los contenidos de aprendizaje que abarcan, están estructural y funcionalmente relacionados.

Sub-capítulo 4.3

La evaluación auténtica como fuente de información

Las prácticas de evaluación: nuevos retos, nuevos compromisos

Como tercer hallazgo importante dentro del programa de intervención es la tendencia de la evaluación auténtica como fuente de información en la práctica pedagógica para el docente, alumno(a) y padres de familia, enfrentando nuevos desafíos en el acto educativo.

Si realmente se ofrecen o presentan formas nuevas y distintas de aprender, si de veras se parte de una idea y de un forma significativa de aprender o en la expresión más extendida, si se trata de lograr aprendizaje significativo, entonces necesariamente se deben buscar nuevas ideas, formas originales, caminos de enseñar distintos e innovadores en los que las personas trascienden el rol asignado y reducido a la representación que les corresponde como categorías.

También es necesario buscar formas atrevidas e inéditas de evaluar que vayan en consonancia con las ideas de que se parte, y que además satisfagan las exigencias que conlleva la cualidad significativa de la actividad de aprender si que realmente pretendemos mantener viva, más allá de las palabras, la intención de producir nuevas formas de aprender.

En este sentido, necesitamos “inventar” formas distintas que vayan más allá de las tradicionales, sean exámenes, sean pruebas tipo test o de puntuación.

La razón parece sencilla: estos instrumentos tan al uso tradicional no pueden reflejar ni representar las nuevas formas que adquiere el aprendizaje, ni las relaciones que se establecen entre los contenidos de conocimiento, las actividades de enseñanza, los procesos de aprendizaje.

Tampoco pueden reflejar ni recoger el tipo de relaciones que surgen al trabajar de modo cooperativo y solidario, como exigencia de la tarea de construcción social en el aprendizaje. Más bien sacralizan formas ritualidades de actuar para justificar heredadas prácticas rutinarias de evaluación.

Si se reconoce en estos razonamientos la potencialidad generadora por medio de la participación, la evaluación no puede, sin violentar los principios, actuar de modo contrario. Antes, hay que contar con nuevas formas de tratar la formación docente teniendo en cuenta no sólo el contexto de trabajo y el contenido de enseñanza, sino las exigencias didácticas distintas que se derivan de la nueva conceptualización del currículum.

El reto consiste precisamente en que los profesores deben hacer frente de un modo activo a nuevas formas de enseñar que deben posibilitar y provocar un modo distinto de aprender y que el resultado sea relevante además de significativo para el sujeto que lo intenta.

Sub-capítulo 4.4

Presentación y análisis de resultados de la Micro experiencia en el aula.

Habiendo realizado la experiencia de aula a través del programa de intervención se presenta el cuadro de categorías, dimensiones y rasgos, como puntos concurrentes de estudio y como hilos conductores de la intersubjetividad de la investigación misma.

Tabla No.- 6

Cuadro de categorías de análisis

Categoría	Dimensión	Rasgos
Relación docente-alumno	Interés psicoafectivo y actitudinal del docente por sus alumnos Interacción pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje.	• Atención a los niños y niñas en sus diferencias individuales • Demuestra empatía por sus alumnos. • Estimula la participación de los alumnos • Genera diferentes formas de aprendizaje • Organiza a los alumnos en el aula para generar interacción entre ellos • Involucramiento en las actividades participativas
Competencias entre los alumnos	Niveles de participación entre los niños y niñas en actividades dentro y fuera del aula.	Conceptuales: • Aprendizaje de conceptos • Explicación de conceptos • Asimilación sobre significados • Uso de conocimientos previos Procedimentales: • Trabajo en equipo • Liderazgo • Actitud de cooperación • Hábitos de estudio • Estrategias de trabajo Actitudinales: • Organización • Trabajos creativos • Habilidades • Comportamientos • Participación • Generación de resultados académicos favorables entre los alumnos • Demuestra aprendizajes compartidos y relaciones fraternas en el aula • Demuestran el desarrollo de autonomía de los aprendizajes • Muestran interés y entusiasmo por el trabajo grupal

Evaluación auténtica por medio del uso de metodologías participativas.	Registro de evidencias mediante el “portafolio” Autoevaluación y Coevaluaciòn	• Genera investigaciones bibliográficas • Estimula la participación de los alumnos • Niveles de estimulación en el uso del portafolio • Niveles de registro de evidencia • Manejo adecuado del plan de evaluación • Nivel de participación en la redacción de las rúbricas • Niveles de puntualidad en la realización de tareas asignadas • Niveles de Cooperación grupal • Niveles de Comportamiento • Niveles de Aportes a nivel grupal • Opina sobre su proceso de evidencias • Establece los aspectos que se necesitan mejorar

Sub-capítulo 4.4.1

Levantamiento de información a través de Protocolos

a) Matrices de tendencias por protocolos y rasgos de cada categoría

Categoría 1: **Relación docente-alumno**
Dimensión: **Interés psicoafectivo y actitudinal del docente por los alumnos**
Rasgo: **Atención a los niños en sus diferencias individuales**

Tendencia protocolo 1	Tendencia protocolo 2	Tendencia protocolo 3	Tendencia protocolo 4	Tendencia protocolo 5	Tendencia protocolo 6	Tendencia protocolo 7
Existe un incremento significativo en atender diferencias individua-les	Tendencia alta en atender necesidades de los alumnos en procura de su aprendizaje.	Tiende a preservar la integración y el respeto a las diferencias individuales.	Tiende a fortalecer las diferencias y la integración de todos los alumnos en el proceso.	La integración de niños con necesida-des especiales en el aula regular.	Existe tendencia en atender las inquietudes de los alumnos.	Tendencia en la disposición, asimilación, gestos de colabora-ción, solidaridad y compañe-rismo.

Durante el programa de intervención, con el tema “la evaluación auténtica”, la maestra atendió en forma espontánea a los alumnos que manifestaron problemas de aprendizaje, lo que conlleva a una valoración significativa en preservar la integración y el respeto por las diferencias individuales dentro del aula regular de clases. Esta alternativa favorece a los alumnos que poseen alguna necesidad especial, ya que encuentran en este ambiente posibilidades de atención y la valoración como personas capaces.
Otro aspecto que es importante señalar es el control de ambiente escolar que es evidenciado a través de una forma directiva de la clase en donde la situación de empatía en el aula es baja, sin embargo la maestra muestra esfuerzos por establecer niveles de empatía con los alumnos pero no lo logra. Por lo menos durante se observó. Los estímulos en las participaciones si son frecuentes y tienden a propiciar y fortalecer los niveles de estimación de los educandos, considerando que esto es necesario para obtener mejores resultados académicos.

Categoría 1: **Relación docente-alumno**
Dimensión: **Interacción pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje**
Rasgos: **Genera diferentes formas de aprendizaje**

Tendencia protocolo 1	Tendencia protocolo 2	Tendencia protocolo 3	Tendencia protocolo 4	Tendencia protocolo 5	Tendencia protocolo 6	Tendencia protocolo 7
Tendencia en generar variedad de actividades didácticas.	La tendencia es baja en relación a la variedad de formas de aprendizaje.	Combina el diálogo, la lectura y la discusión en los niños.	Fortalece el proceso enseñanza-aprendizaje con metodolo-gías activas.	Utilización de métodos cognitivos de aprendizaje que favorecen las áreas del diálogo y la discusión.	Utilizan diferentes formas de participa-ción.	Combina el diálogo, la lectura y la discusión entre los alumnos.

Dentro de la actividad académica se percibió muy buena disposición y estrategias en incentivar la participación activa de los alumnos, las actividades propias de las unidades específicas revelan un clima favorable para que todos los alumnos puedan integrarse.
La organización de los alumnos dentro del aula facilita desarrollar la metodología, la cual contribuye además a privilegiar la cooperación, el afecto y la amistad entre ellos, asumiéndose que la relación existente entre docente – alumno es mas de carácter pedagógico- psicológico cuya tendencia es aproximarse a un modelo de profesor humanista**.**

Una de las formas con tendencia alta en la intervención es la documentación de los procesos y productos de las actividades realizadas por los alumnos. Se observó que el rendimiento académico de los estudiantes se hizo de varias formas: la carpeta de los alumnos(as), entrevistas, debates, dramatizaciones y juegos didácticos.
Asimismo se realizó un plan de evaluación el cual comprende varios aspectos (¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Quiénes? y guías que permitieron diferenciar rangos

Categoría 1: **Relación docente-alumno**
Dimensión: **Interacción pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje**
Rasgos: **Organiza a los alumnos en el aula para generar interacción entre ellos**

Tendencia protocolo 1	Tendencia protocolo 2	Tendencia protocolo 3	Tendencia protocolo 4	Tendencia protocolo 5	Tendencia protocolo 6	Tendencia protocolo 7
Existe motivación en la organiza-ción de los grupos, asignando-se nombres. Cada grupo se nombró una cualidad para identificar Se	Se observa cohesión grupal en el manejo de las evidencias y decisión en la organización de los portafolios.	Participa-ciòn grupal en interactuar sobre las rúbricas.	Se observa gestos de satisfacción en colaborar grupalmen-te	Interacción grupal para realizar la entrevista.	Demuestra n sentido de trabajo en equipo.	Interacción grupal en competir en el registro de evidencias.

El generarse diferentes estrategias de aprendizaje, se estimula en gran manera la participación de los alumnos, entre las que utilizó la maestra fueron las siguientes: La forma dialogada, la lectura y la discusión, esto contribuye a mantener una vinculación pedagógica muy estrecha, la cual fortalece el proceso enseñanza –aprendizaje y por ende las relaciones maestro-alumno.

La práctica de metodologías activas participativas, surgen como una tendencia a manejar espacios académicos atractivos de tal manera que las dos técnicas antes mencionadas sirven para desarrollar experiencias de aprendizaje, y fomentar valores sociales dentro del aula de clase.
La valoración de las competencias demostradas por los alumnos fue el trabajo en equipo, manifestando cohesión grupal e incentivando mejorías en las evidencias en cada portafolio de trabajo.

Categoría 1: **Relación docente-alumno**
Dimensión: **Interacción pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje**
Rasgos: **Involucramiento en las actividades participativas**

Tendencia protocolo 1	Tendencia protocolo 2	Tendencia protocolo 3	Tendencia protocolo 4	Tendencia protocolo 5	Tendencia protocolo 6	Tendencia protocolo 7
Hubo tendencia en la confección del uso de portafolio y también existe una tendencia en el uso y manejo de la rúbrica.	Tendencia en la redacción del Plan de evaluación.	Participa-ción activa de todos los grupos en el manejo y uso del portafolio.	Se observa discusión grupal para tomar decisiones en la realización de una entrevista.	Tienden a preparar material didáctico para la realización de la entrevista. Demues-tran mucha creatividad en la elaboración de micrófonos, cámaras, etc.	Demues-tran sentido de trabajo en equipo.	Existe creatividad en la elaboración del portafolio y explican el procedi-miento de cómo lo confeccio-naron.

El nivel alto en el manejo de las metodologías participativas alcanzados en los alumnos han sido muy efectivos, demostrando autonomía en el aprendizaje, quizás por que la evaluación está muy bien definida en el proceso como actividad académica. Sin embargo a pesar de que la participación se puede definir como aceptable, la autonomía de los aprendizajes son poco observables ya que dependen de la opinión de todo el grupo y no la opinión individual. Se considera que esto tiene sus ventajas y una de ellas es que los alumnos muestran interés y entusiasmo por que el esfuerzo es compartido.
La naturaleza de la institución es el trabajo cooperativo, por lo que esta preferencia metodológica privilegia un condicionamiento al trabajo grupal mejorando la relación interpersonal entre ellos.
La práctica de metodologías activas participativas, surgen como una tendencia a manejar espacios académicos atractivos de tal manera que las dos técnicas antes mencionadas sirven para desarrollar experiencias de aprendizaje, y fomentar valores sociales dentro del aula de clase.

Categoría 2: **Competencias entre los alumnos.**
Dimensión: **Niveles de participación entre los niños y niñas en actividades dentro y fuera del aula.**
Rasgos: **Conceptuales (aprendizaje y explicación de conceptos, asimilación sobre significados, uso de conocimientos previos)**

Tendencia protocolo 1	Tendencia protocolo 2	Tendencia protocolo 3	Tendencia protocolo 4	Tendencia protocolo 5	Tendencia protocolo 6	Tendencia protocolo 7
Existe construcción de respuestas basándose en sus experiencias personales de su quehacer cotidiano.	Existe tendencia en dar explicaciones de conceptos sobre narración y descripción, relacionados con hechos reales de su contexto.	Se observa participación en dar explicaciones de hechos reales.	Existe conocimiento en dar definiciones de mapas conceptuales.	Tendencia en ampliar conceptos y explicarlos a su realidad.	Existe interés por conceptualizar los hechos reales.	Demostraron asimilación de conceptos sobre mapas conceptuales.

Existe valoración significativa en transferir conceptos, explicaciones de datos y hechos reales; asimismo favorece el saber científico, tecnológico y humanista en los educandos .Como parte de esta valoración, los educandos demuestran marcadas ventajas en la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para los alumnos(as) implicados en el estudio.

Otro dato interesante es que las tendencias revelan los puntos convergentes en relacionar conceptos con los contextos reales de las diferentes experiencias del quehacer cotidiano .En este sentido la intersubjetividad de los actores cumple un referente muy importante en la fundamentaciòn en los niveles de participación intra ……..

Categoría 2: **Competencias entre los alumnos.**
Dimensión: **Niveles de participación entre los niños y niñas en actividades dentro y fuera del aula.**
Rasgos: **Procedimental (trabajo en equipo, liderazgo, actitud de cooperación, hábitos de estudio, atención y motivación)**

Tendencia protocolo 1	Tendencia protocolo 2	Tendencia protocolo 3	Tendencia protocolo 4	Tendencia protocolo 5	Tendencia protocolo 6	Tendencia protocolo 7	Percepción
Existe interés por realizar las tareas en equipos de trabajo.	Tienden a dar seguimiento a los procedimientos proporcionados en las actividades.	Interés por mostrar los trabajos realizados en la clase.	Existe organización en los trabajos realizados.	Tendencia en la ejecución de la técnica de exposición.	Motivación por aprender técnicas de estudio.	Tendencia en demostrar el procedimiento para hacer mapas conceptuales, relacionando con temáticas de interés personal.	Valoración en estrategias metodológicas utilizadas por los educandos en la construcción de mapas conceptuales.

Con relación a los atributos de las competencias procedimentales valoradas en los alumnos(as) a partir de las tendencias anteriores se presume que estas manifestaciones permiten que los actores estimulen actitudes de trabajo en equipo, liderazgo, cooperación, hábitos de estudio, para contribuir a la mejora de los procesos de aprendizaje. Por tanto estas competencias interesan para la reflexión acerca de la praxis con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje. Es así que estos atributos abren nuevos canales de comunicación revelando descripciones detalladas de situaciones y comportamientos que son observables en los educandos.

Categoría 2: **Competencias entre los alumnos.**
Dimensión: **Niveles de participación entre los niños y niñas en actividades dentro y fuera del aula.**
Rasgos: **Actitudinal (organización, trabajos creativos, habilidades, destrezas, comportamiento, participación)**

Tendencia protocolo 1	Tendencia protocolo 2	Tendencia protocolo 3	Tendencia protocolo 4	Tendencia protocolo 5	Tendencia protocolo 6	Tendencia protocolo 7
Tendencia a la motivación en la organiza-ción demostrando creatividad en la exposición de sus trabajos.	Tendencia en demostrar el grado de compromiso sobre la temática en estudio.	Tendencia en la valoración conjunta de las evidencias.	Actitud positiva en la creatividad de los trabajos realizados en clase.	Interés por la resolución de los problemas.	Demuestran tendencia en la elaboración de mapas conceptuales.	Motivación por exponer los trabajos realizados en la clase

Con relación a las competencias actitudinales de los alumnos(as), define la Incorporación de opiniones de los participantes, sus experiencias, actitudes, pensamiento y reflexiones como aproximaciones a la competencia concebida como la intersección entre los conocimientos, las habilidades, las destrezas y los valores, considerando un marco contextual específico de actitudes de compromiso en relación al proceso de enseñanza aprendizaje. En este orden de análisis se demuestran estas competencias esenciales, que permiten a los alumnos(as) resolver sus problemas presentados satisfactoriamente.

b) Matriz de tendencias de los portafolios en el programa de intervención

Categoría 3: **Evaluación Auténtica por medio del uso de metodologías participativas**
Dimensión: **Registro de evidencias (portafolios)**
Rasgos: **Genera investigaciones bibliográficas, estimula participación en los alumnos, niveles de estimulación en el uso del portafolio, niveles de registro de evidencias, manejo adecuado del plan de evaluación, nivel de participación en la redacción de las rúbricas.**

No.-de portafolio	Valoración del contenido	No.-de portafolio	Valoración del contenido	No.- de portafolio	Valoración del contenido	No.- de portafolio	Valoración del contenido
1	Existe evidencias de organización del portafolio.	5	Nivel básico en la redacción de las rúbricas	9	Interés por plantear conclusiones y relacionar hechos de la actualidad.	13	Interés por generar conclusiones en sus evidencias.
2	Demuestra un nivel alto en el registro de las evidencias.	6	Existen evidencias sobre las investigacio-nes bibliográficas	10	Existe evidencia en relación a la organización de sus trabajos.	14	Mostró mejoramiento de sus evidencias.
3	Existe tendencia en el mejoramiento de sus evidencias e investigaciones.	7	Existe interés en generar conclusiones en sus evidencias.	11	Evidencia muy buena, en la organización de sus trabajos.	15	Mejoramiento competente en las evidencias.
4	Significancia en el mejoramiento de sus evidencias.	8	Interés por redactar sus propias conclusiones.	12	Demuestra creatividad en sus trabajos.	16	Argumentación relacionada a hechos reales.

Continuación Matriz de tendencias de los portafolios en el programa de intervención

No.-de portafolio	Valoración del contenido	No.-de portafolio	Valoración del contenido	No.- de portafolio	Valoración del contenido
17	Mostró mejoramiento en la redacción de sus escritos.	21	Tendencias a demostrar actitud creativa para los trabajos prácticos.	25	Tendencia en el mejoramiento de evidencias a la comprensión y redacción.
18	Tendencia por mantener un canal de comunicación oral.	22	Interés por mantener el trabajo organizado.	26	Tendencia a mantener buena redacción y argumentar las temáticas de trabajo.
19	Tendencia en copiar la información tal como la encuentra.	23	Mantuvo un mejoramiento en sus trabajos.	27	Plantea argumentos de la temática de trabajo.
20	Demostró dificultades en seguir indicaciones.	24	Mejoramiento en las evidencias de redacción.	28	Su tendencia es básica, se limitó a cumplir lo necesario.

El nivel de estimulación en el uso del portafolio se observó que es una estrategia para la evaluación para ofrecer una idea más completa de los logros, del conocimiento y de las actitudes del estudiante. También se observó que los portafolios permitieron conocer más de cerca el historial de aprendizaje del alumno.

Asimismo se observó que el portafolio es utilizado para recopilar los trabajos o evidencias de las actividades realizadas en el proceso de intervención.

- Niveles de registro de evidencia.

De acuerdo a las evidencias registradas en los portafolios se considera básico el nivel de registro, quizás se debió por no tener una cultura institucional que se ha venido implementando.

- Manejo adecuado del plan de evaluación.

Partiendo de la micro experiencia se observó una conducción alta en el manejo del plan de evaluación. Sin embargo se observó dificultades en la redacción del plan en los alumnos debido que no es una actividad cotidiana en el proceso de enseñanza. Asimismo requiere de un proceso consensuado entre maestro y alumnos.

- Nivel de participación en la redacción de las rúbricas.

En la redacción de las rúbricas se observó cierta dificultad por razones muy obvias como ser la poca costumbre en realizar esta actividad dentro de los procesos de enseñanza. No obstante se percibe un interés elevado en su redacción y permitiendo diferenciar rangos de respuestas e identificar la variedad de habilidades y conceptos reflejados en el rendimiento académico.

Auto evaluación en los alumnos.

- Niveles de puntualidad en la realización de tareas asignadas.

El nivel de puntualidad en la realización de las tareas fue alto, demostrando entusiasmo por realizar las actividades de cada unidad específica. No obstante los rangos de diferencias a nivel de grupos fueron notables, percibiendo como punto de partida en toda actividad como lo es el liderazgo.

- Niveles de cooperación grupal

Los niveles de cooperación en los grupos conformados en el salón de clase se consideran muy alto.
Las razones por ese nivel de cooperación se debió a la identificación por nombres con un procedimiento democrático en el cual cada grupo se sentía en alcanzar lo óptimo en cada actividad y asimismo se dio la competencia entre los grupos, demostrando capacidad, creatividad, dominio, seguridad, respeto, liderazgo, empatía, disfrute en el aprendizaje
Esta interacción es propiciada por la metodología utilizada y por la disposición de los alumnos al trabajo grupal, ellos manifiestan que les gusta trabajar en equipo, “nosotros nos sentimos bien”: expresan los alumnos.

- Niveles de Comportamiento.

El comportamiento de los alumnos en el tratamiento se considera aceptable demostrando interés, buena conducta.

- Niveles de aportes a nivel grupal.

Los aportes de cada grupo se califican muy significativos demostrando vinculación pedagógica muy estrecha la cual fortalece el proceso enseñanza –aprendizaje y por ende al registro de sus aportes.

c) Resultados de percepción triangulando la teoría y la tendencia final

Percepción total de los veintiocho portafolios	Teoría	Tendencia final
Se mantiene una tendencia de competencia en integrar fuentes de investigación e incorporar sus propias conclusiones. Las evidencias registradas muestran un mejoramiento significativo en la redacción de sus trabajos. Tendencias competentes en la organización de sus evidencias de trabajo.	Según Daniel Callison, se llama valoración auténtica o real al proceso evaluativo que incluye múltiples formas de valoración del desempeño de los alumnos.	La evaluación auténtica plantea una nueva forma de concebir los procesos de aprendizajes y por ende procura introducir estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a las que han predominado en nuestra educación básica. El portafolio es un instrumento que permite al alumno (a) documentar de manera real y objetiva sus esfuerzos y resultados de los aprendizajes. El docente por medio de este proceso reflexiona, describe y analiza la cantidad y calidad de sus actividades. La evaluación auténtica se convierte en un sistema de información para llevar a cabo la autoevaluación y coevaluación para el mejoramiento continuo. Es un proceso que facilita la toma de decisiones dentro del salón de clase.

El portafolio presentado en general por carpetas divididas por unidades de aprendizaje, incluyendo los apuntes de los estudiantes, se convierte en un medio útil para la recopilación de productos, por ello nos da una idea de los esfuerzos conjuntos en la construcción de los conocimientos de cada alumno (a) con la posibilidad de comparar los criterios establecidos en el estudio. Además de utilizarse como un medio para la heteroevalaución, las valoraciones de cada portafolio fueron la base para ser excelentes vías para la auto o la coevaluaciòn y evidenciar el progreso de las evidencias de cada uno(a) puesto que sirven al mismo tiempo como una herramienta tanto para la enseñanza como para la evaluación.

d) Matriz de fichas de autoevaluación de los grupos organizados por los alumnos(as)

Grupo de "Ardillas Genias"	Grupo de "Llamas estudiosas"	Grupo de "Ardillas inventoras"	Grupo de "Leopardos Trabajadores "	Grupo de "Ositas Aplicadas"	Grupo de "Pandas creativas"
Interés por mantener un nivel básico en la participación. Tendencia por mantener un nivel básico de cooperación. Interés por mantener un comportamiento básico grupal. La entrevista me ayudó a comunicarnos con las maestras. El portafolio nos ayudó a registrar todas las evidencias.	Interés por mantener un nivel competente en la participación. Tendencia por mantener un nivel competente de cooperación. Interés por mantener un comportamiento competente a nivel de grupo.	Interés por mantener un nivel básico en la participación. Tendencia por mantener un nivel de cooperación. La entrevista nos ayudó para comunicar-nos mejor. Aprendí a conocer técnicas de Investigación Aprendí a autoevaluar-me.	Interés por mantener un nivel básico en la participación. Tendencia por mantener un nivel competente de cooperación. Interés por mantener un comportamiento básico a nivel de grupo.	Interés mantener un nivel alto en cooperar. Bajo interés en participar. La tendencia de auto evaluación es calificada como avanzada. La entrevista nos ayudó a llevarnos mejor. Aprendí a redactar y a expresar nuestros sentimientos.	La tendencia de auto evaluación es calificada como avanzada. Alta tendencia en cooperación entre los integrantes Nos gustó el mapa conceptual. Me ayudó a conocer a la maestra. Es la primera vez que nos autoevalua-mos. Hice muchas investigacio-nes.

Sub-capítulo 4.5

Análisis de datos de la investigación cuasi experimental

En esta perspectiva, podría hipotetizarse que la tendencia de la investigación educativa se vislumbra un incremento del énfasis en una metodología científica rigurosa que, junto al cuasiexperimental, como diseño básico, generalice los avances de la metodología para el análisis e interpretación de datos

Estos datos demuestran resultados del abordaje aplicado con la metodología cuasiexperimental, el cual se diseño un pre-tets conteniendo unidades especificas y su aplicación tiene la finalidad de poner a prueba un modelo de evaluación auténtica a través de la implementación de un programa de intervención. Para lograr esta finalidad la variable independiente es la evaluación auténtica, la cual se manipulará para poner a prueba la variable dependiente que en este caso es el rendimiento académico.

Esta variable experimenta el efecto de la manipulación que en este caso es la evaluación auténtica en relación a mejorar el rendimiento académico.

Según Van Dalen argumenta lo siguiente “Para alcanzar los objetivos propios de la investigación científica, explicar, predecir y controlar la conducta de los hechos, es necesario descubrir las conexiones causales que existen entre los fenómenos de un campo determinado....y los estudios causales comparativos se proponen indagar las relaciones de causalidad y algunas investigaciones cuidadosamente controladas se aproximan al nivel de estudios experimentales”, (Van Dalen; 1971)

En referencia a lo anterior y para efectos de este estudio se manejaron dos grupos distribuidos al azar con el método de control selectivo, siendo estos grupos el grupo control y el grupo experimental, para igualar o compensar el efecto de las diferencias relacionadas con la evaluación. El grupo intervenido fue el grupo experimental, y se intervino para probar la efectividad de la evaluación auténtica. Se aplicó un pre-test y un post-test, que contenían unidades de aprendizaje diseñados en base a tres contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Este diseño experimental se realizó con la finalidad de expresar la magnitud y determinar el grado de relación entre el modelo de evaluación auténtica y el rendimiento académico.

Para lograr el control del experimento, el pre-test y post-test está diseñado de la siguiente forma:

1. Pre-test se aplicó a los dos grupos con unidades de aprendizajes específicas y para efectos de control se realizó en la asignatura de español, considerando esta área como uno de los ejes vertebradores para lograr niveles de aprehensión en el aprendizaje.
2. Asimismo es preciso señalar que este tipo de estudio se puede realizar en cualquier asignatura, evaluando indicadores como ser: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
3. El post-test se aplicó después del programa de intervención a los dos grupos evaluando los mismos indicadores anteriormente mencionados en la misma asignatura y la unidad de aprendizaje.

Sub-capítulo 4.6

Descripción del proceso de análisis

La base de datos contiene la información referente a los resultados obtenidos por los alumnos en los grupos control y experimental conocidos como para efectos de aplicar la “prueba t”; para muestras independientes se decidió dar una valoración global o calificación a cada alumno, utilizando para ello la establecida en la propuesta de investigación donde el nivel avanzado posee la valoración de 3, competente 2 y básico 1; en cuanto a los valores de sí lo hizo 1 y no lo hizo 0, los puntajes obtenidos en cada ítem serán sumados esperando que oscilen entre 0 y 57.

Para valorar los resultados por alumno será por los puntajes totales, así que un alumno con un puntaje de 57 es considerado como avanzado, con 40 puntos competentes y 25 puntos es considerado básico.

Primeramente se hará un análisis descriptivo de las variables de interés para el estudio como ser: sexo, edad, tipo de escuela y puntajes obtenidos. Para las variables categóricas se utilizaron las frecuencias y porcentajes; para las variables continuas se utilizaron punto máximo, mínimo, media y desviación estándar.

En cuanto a la prueba para establecer la influencia de la intervención se utilizó la “prueba t” para muestras independientes.

De acuerdo con la teoría, el grupo control y el experimental deben cumplir con los requisitos de homogeneidad en cuanto a edad, sexo, tipo de escuela. Por lo que se plantean las siguientes hipótesis de trabajo de las cuales se confirman con los datos para hacer las comparaciones:

- El sexo del alumno no tiene ninguna influencia en cuanto al puntaje obtenido en la prueba.
- No existe ninguna relación entre la edad de los alumnos y los puntajes obtenidos de los alumnos.
- El tipo de escuela de la cual proceden los alumnos no muestran marcada influencia en el puntaje obtenido por los mismos.

En cuanto a la intervención realizada se espera que:

- Los puntajes obtenidos por los alumnos del grupo control en el pre-test y los alumnos del grupo experimental en el pre-test no presentan diferencias significativas.
- Los puntajes obtenidos por los alumnos del grupo control en el post-test y los alumnos del grupo experimental en el post-test muestran diferencias significativas.

a) Características de los contenidos de aprendizaje

Se determinó en consenso entre la investigadora y la docente encargada del grado que uno de los criterios para esta selección fuera la normalización en la planificación didáctica del cuarto bimestre en la asignatura de español, por ser una asignatura fundamental para el desarrollo de habilidades y competencias en otras áreas de aprendizaje.

Los temas de la jornalización correspondiente a este período fueron:

La carta, la narración y la descripción, técnicas de lectura de investigación

Estos temas se relacionaron con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, logrando definir su inmersión en estos saberes.

La narración y la descripción como contenido conceptual, las técnicas de lectura de investigación (mapas conceptuales) como contenido procedimental y la carta como contenido actitudinal.

b) Características metodológicas del grupo control y el grupo experimental

Sesenta alumnos del cuarto grado conformado por dos secciones de la Escuela Guía Técnica "José Trinidad Reyes" del Distrito N° 3 del Departamento de Francisco Morazán.

En referencia a la muestra se tomarán dos grupos: El control y experimental correspondiente a dos secciones de la institución educativa.

Considerando la naturaleza del experimento se pretende no aplicar pruebas estadísticas, en el sentido de sacar el tamaño de la muestra. No obstante la población corresponde a un 100%; correspondiente una sección de treinta alumnos al grupo experimental y otra sección de la misma cantidad para el grupo control.

Sub-capítulo 4.7

Resultados del proceso de Pre-test

Cuadros Pre-test

Grupo	**Media**	N	Desv. Tip.
Control	21.4643	28	2.63146
Experimental	22.5600	25	7.38286
Total	21.9811	53	5.39049

ANOVA

			Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Inter-Grupos	Combinadas	15.857	1	15.857	.541	.465
Total Grupo	Intra-grupos		1495.124	51	29.316		
	Total		1510.981	52			

En concordancia con los objetivos del estudio, el resumen de resultados referente a la aplicación del pre-test conteniendo unidades de aprendizajes en los tres contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales con la finalidad de probar la efectividad de la evaluación auténtica en los aprendizajes de los alumnos(as) del cuarto grado sección “B” (grupo experimental) y sección “A” (Grupo control).

En este sentido es importante señalar que los grupos control y experimental se sometieron al pre-test en similares condiciones en cuanto a contenidos.

Por tanto se puede afirmar que no existe significancia, es decir que el .**465** establece que en la prueba de entrada en los dos grupos no presentan diferencias.

Este resultado se presenta en forma comparativa para indicar si existen contrastes entre los contenidos de aprendizajes diseñados en el test.

Sub-capítulo 4.8

Resultados del Post-test

Cuadros Post-test

Grupo	**Media**	**N**	**Desv. Tip.**
Control	22.5714	28	2.94931
Experimental	35.4444	27	3.79608
Total	28.8909	55	7.31227

ANOVA Post-test

			Suma de cuadrados	**Gl**	**Media cuadrática**	**F**	**Sig.**
	Inter-Grupos	Combinadas	2277.822	1	2277.822	198.064	**.000**
Total Grupo	Intra-grupos		609.524	53	11.500		
	Total		2887.345	54			

En concordancia con la naturaleza del diseño metodológico de este estudio cuasi experimental, los resultados del post-test, entre el grupo experimental y control, permiten visualizar que existe diferencias.

Al respecto, la media del grupo control es de **22.5714** y con una Desviación típica de **2.94931**; mientras que el grupo experimental presenta una media de **35.4444** y una desviación típica de **3.79608**.

Por tanto con los resultados anteriores se afirma que existe una diferencia significativa de .**000,** esto significa que la evaluación auténtica aplicada en este estudio tiene su efectividad positiva en la formas de evaluar los aprendizajes de los alumnos(as) en el salón de clase.

Sub-capítulo 4.9

Comprobación de hipótesis entre evaluación auténtica y rendimiento académico

Para establecer la comprobación de la hipótesis de investigación y destacar el avance del grupo experimental, se han seleccionado los contenidos del test que a criterio de la investigadora, son los que demuestran mayores significancias entre los dos grupos, como resultado del programa de intervención.

Resultados del ítem sobre: "escribe alguna duda de esta historia"

Ítem	Nivel		Tipo de cuestionario		Total
			Pre-test	Post-test	
Escribe alguna duda de esta historia	Básico	Recuento	18	14	32
		%	56.3%	43.8%	100%
	Competente	Recuento	1	11	12
		%	8.3%	91.7%	100%
	Avanzado	Recuento	0	2	2
		%	0%	100%	100%
Total		Recuento	19	27	46
		%	41.3%	58.7%	100%

Con estos resultados se observan avances significativos en cuanto a los niveles de valoración, ya que los resultados del pre-test al inicio demostraron que en el nivel competente solo se registró un alumno (a) y al final 11 alumnos (as) se ubicaron en este nivel, existiendo un avance de 10 alumnos (as) que lograron alcanzar el nivel competente.

En cuanto al nivel avanzado, ningún alumno (a) se ubicó durante el pre-test, logrando superar esta cantidad a 2 alumnos que lograron alcanzar este nivel.

Resultados del ítem sobre: "idea que ayudaría a comprender totalmente la historia"

Ítem	Nivel		Tipo de cuestionario		Total
			Pre-test	Post-test	
Idea que ayudaría a comprender totalmente la historia.	Básico	Recuento	8	5	13
		%	61.5%	38.5%	100%
	Competente	Recuento	0	18	18
		%	0%	100%	100%
	Avanzado	Recuento	0	4	4
		%	0%	100%	100%
Total		Recuento	8	27	35
		%	22.9%	77.1%	100%

En este aspecto los avances se manifestaron en los niveles de competente y avanzado, ya que durante el pre-test ningún alumno (a) se ubicó en el nivel competente y en el post-test 18 alumnos (as) lograron alcanzar este nivel.

En el nivel avanzado durante el pre-test igualmente ningún alumno (a) logró el nivel, con el post-test 4 alumnos (as) se ubicaron en el nivel avanzado.

Resultados del ítem sobre: "resumen de la historia en tres líneas"

Ítem	Nivel		Tipo de cuestionario		Total
			Pre-test	Post-test	
Resumen de la historia en tres líneas	Básico	Recuento	16	2	18
		%	88.9%	11.1%	100%
	Competente	Recuento	3	21	24
		%	12.5%	87.5%	100%
	Avanzado	Recuento	0	3	3
		%	0%	100%	100%
Total		Recuento	19	26	45
		%	42.2%	57.8%	100%

Estos datos reflejan avances significativos en el nivel competente ya que de 3 alumnos (as) que se representaron durante el pre-test, 21 superaron con el post-test, logrando avanzar el nivel un total de 18 alumnos (as). El nivel avanzado superó de 0 alumnos a 3 alumnos en el post-test.

Resultados del ítem sobre: "identificación de ideas secundarias"

Ítem	Nivel		Tipo de cuestionario		Total
			Pre-test	Post-test	
Identificación de ideas secundarias	Básico	Recuento	9	6	15
		%	60.0%	40.0%	100%
	Competente	Recuento	3	16	19
		%	15.8%	84.2%	100%
	Avanzado	Recuento	0	5	5
		%	0%	100%	100%
Total		Recuento	12	27	39
		%	30.8%	69.2%	100%

En el aspecto de identificación de ideas secundarias, los avances se identificaron en mayor medida en el nivel competente, de 3 alumnos superaron a 16 durante el post-test y 5 alumnos llegaron al nivel avanzado cuando la representación había sido de 0 alumnos en el pre-test.

Resultados del ítem sobre: "representación de ideas principales"

Ítem	Nivel		Tipo de cuestionario		Total
			Pre-test	Post-test	
Representación de ideas principales.	Básico	Recuento	15	1	16
		%	93.8%	6.3%	100%
	Competente	Recuento	3	18	21
		%	14.3%	85.7%	100%
	Avanzado	Recuento	0	8	8
		%	0%	100%	100%
Total		Recuento	18	27	45
		%	40%	60%	100%

En este aspecto se observaron cambios significativos en el nivel básico demostrando que 15 alumnos se ubicaron en este nivel durante el pre-test y solo 1 se ubicó en el post-test, estableciendo una diferencia importante ya que los alumnos superaron su avance.

En cuanto al nivel competente, 3 alumnos iniciaron en el pre-test y 18 lograron superar este nivel al finalizar con el post-test.

Interpretación de los datos:

Al resumir los resultados demostrados en los cuadros anteriores, se puede aseverar de manera acertada que el programa de intervención logró probar la efectividad de la evaluación auténtica en el mejoramiento del rendimiento académico. El nivel competente fue el que demostró mayores avances entre el pre-test y el post-test.

Significa que las actividades realizadas durante la intervención en un período de tres meses, fueron efectivas para lograr los avances de un nivel básico a un nivel competente. Si estos avances fueron significativos comparando la variable tiempo, con un proceso evolutivo con más tiempo se mejoraría a un nivel avanzado.

Esto indica que la forma de evaluación es una fuente de información dentro del rendimiento académico tanto para el docente como para los alumnos, y que la investigación debe darse en un proceso evaluativo para atender la diversidad de aprendizajes en los alumnos y establecer valoraciones del desempeño en las evidencias del quehacer educativo.

La Hipótesis planteada en este estudio en el marco de hallazgos y resultados en el experimento cuasi- experimental y la utilización de técnicas cualitativas para fortalecer la evaluación auténtica como fuente de información en la aprehensión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y la valoración de evidencias en el desempeño del alumno en los aprendizajes se comprueba de manera científica la hipótesis de trabajo; "**La efectividad de la evaluación auténtica mejora el rendimiento académico"**

CONCLUSIONES

Las formas de evaluar en nuestro sistema educativo no ha sido abordada como uno de los componentes fundamentales en el currículum, un proceso específico que proponga procedimientos y estrategias desde una mirada que considere a la evaluación como una rica fuente de información tanto para los docentes como para los estudiantes y que incentive competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en beneficio de la reflexión para tomar conciencia del acto educativo.

- La evaluación consiste en un proceso sistemático para recopilar información sobre el aprendizaje del estudiante y su desempeño, con base en distintas fuentes de evidencia.

- La evaluación auténtica es un modelo que intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando estrategias y procedimientos diversos y se fundamenta en la idea de que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar, a diferencia del conocimiento limitado que se evidencia con un examen de respuestas breves o extensas.

- El espectro de la evaluación auténtica presenta la visión más amplia para incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja, que no se resuelven con respuestas sencillas seleccionadas de un banco de preguntas.

- La evaluación tradicional se manifiesta en los contextos académicos reduciéndola a ejercicios de simple calificación, y se manifiesta en pruebas estandarizadas hasta hacer de ella una actividad técnica tan inevitable como

rutinaria. En este sentido la evaluación suele confundirse con un acto artificialmente fabricado como es el examen. (el examen) para desempeñar otros fines añadidos y otras funciones agregadas que no tienen que ver con la práctica educativa en cuanto formadora del quehacer educativo.

- La evaluación del alumno por el profesor viene a ser un aspecto formalmente reconocido e identificado con las prácticas específicas que nos sitúan ante hechos concretos que identificamos como ejercicios de evaluación. Normalmente concluyen en calificaciones que muestran ante los otros el nivel de rendimiento y de aprendizaje alcanzados por el alumno.

- La forma de evaluación es una fuente de información dentro del rendimiento académico tanto para el docente como para los alumnos, y que la investigación debe darse en un proceso evaluativo para atender la diversidad de aprendizajes en los alumnos y establecer valoraciones del desempeño en las evidencias del quehacer educativo. La evaluación guarda estrecha relación con la planeación y la ejecución de los objetivos a alcanzar, posibilitan mejorar y corregir errores en el proceso educativo.

- El docente constituye uno de los factores indispensables para cambiar la noción de evaluación que se practica en nuestras aulas, él o ella, con su actuar, con su concepto de educación, docencia y evaluación, da la pauta para que estos conceptos y en particular el último, puedan ser un elemento que contribuyan a su formación.
- La evaluación auténtica es el inicio de una nueva estrategia evaluativa que proporcionará los elementos necesarios para elevar la calidad del trabajo que

se realiza en los centros escolares, pero no es determinante para lograrlo, ya que se necesita del compromiso de todos los involucrados en el acto educativo.

- El estudio de probar la efectividad de la evaluación auténtica en relación con el rendimiento académico, llevó a la investigación a plantear tres aseveraciones:
  - Es factible que los docentes realicen investigación en el aula, generando conocimientos contextualizados sobre los procesos de enseñanza.
  - La evaluación a través de la experimentación conlleva a procesos de reflexión y mejora de la práctica educativa.
  - Este estudio representa un pequeño pero significativo paso hacia la calidad de la evaluación educativa en el sentido de que el camino que se dirige hacia la calidad no se avanza por decreto sino mejorando el desempeño docente.

SUGERENCIAS

Se sugiere que para este tipo de estudio exista el apoyo de otros investigadores para lograr en el tiempo requerido para este tipo de estudios y para encontrar datos que conlleven a visualizar que la evaluación no se constituye en un fin, es decir que solo esté destinada a comprobar resultados sino que se transforme en un medio que permita asegurar que las estrategias elegidas sean las mas adecuadas.

Otro de los puntos que se considera importante por la naturaleza del estudio es el hecho de no poder realizar este estudio con un equipo de investigadores para el momento de la intervención y asimismo un investigador neutro para establecer las observaciones del proceso.

BIBLIOGRAFIA

- AHUMADA ACEVEDO P. (2005) “Estrategias para la evaluación auténtica del aprendizaje”. Editorial Paidós, México.
- ALVAREZ, A. (2003). “Metodología de la investigación I”, Antología educativa. UPNFM / DI- CP-Honduras.
- ALVAREZ MENDEZ J.M. (2008). “Evaluar para conocer, examinar para excluir”, Ediciones Morata, 3ª edición, Madrid, España.
- AMIGUES, RENE y ZERBOTO MARIE THERESE. (1999). “Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación”, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, D.F.
- BALLESTER M., BATALLOSO J.M., CALATAYUD Mª A., CORDOBA I., DIEGO J., y otros. (2000). “Evaluación como ayuda al aprendizaje”, Editorial Grao, 1ª edición, Barcelona, España.
- BARBIER, Jean Marie. (1993). “La evaluación en los procesos de formación”, Paidos, España.
- BERNAD J.A. (2000). “Modelo Cognitivo de evaluación educativa”, Narcea, S.A. Ediciones, Madrid, España.
- BISQUERRA, R. (1989), “Métodos de investigación educativa”, Ediciones CEAC, S.A., Barcelona, España.
- CARREÑO, F. (1985). “Enfoques y principios teóricos de la evaluación”, Ed. Trillas, México.
- CASANOVA, Ma. Antonieta. (1998). “La evaluación Educativa”, Ed. Muralla, México.
- DELORS, Jaques. (1996). “La educación encierra un tesoro”, Santillana, S.A., Ed. UNESCO, Madrid, España.
- DEOBOLD B. (1971). “Manual de investigación educacional”, Editorial Paidós, 1ª edición, Buenos Aires.
- DIAZ BARRIGA, Ángel. (1997). “Currículum, evaluación y planeación educativas. Investigación educativa 1993-1995”, Ed. Grupo Ideograma Editores, México.

- DIAZ BARRIGA, Á. (1995). “Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa”, Ed. Consejo Mexicano de investigación Educativa, A.C. México. 455 p.
- FERMOSO ESTÉBANEZ, Paciano. (1981) “Teoría de la Educación”. Ed. Trillas, México, 505 p.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1999), “Evaluación y cambio educativo”, Ediciones Morata, Madrid.
- FLORES OCHOA R. (1999). “Evaluación Pedagógica y Cognición”. Editorial MacGraw-Hill Interamericana, S.A., Santa Fe de Bogotá, D C. Colombia.
- FRIGERIO G., POGGI, M & TIRAMONTI, G. (1992). “La cultura institucional escolar”. Ed. Troquel, Buenos Aires.
- GIMERO, S.J. y PEREZ, G.A. (2000). “La evaluación en la enseñanza. En comprender y transformar la enseñanza”, editorial Morota, Madrid, España.
- GIMERO, SACRISTÁN J. (2002). “Educar y convivir en la cultura global”, Editorial Morota, Madrid, España.
- HERNAN J., ASCHBACHE L.W. ( ). “Guía Práctica para una evaluación Alternativa”
- IMBERMÓN, FRANCISCO. (2007). “La formación permanente del profesorado”, Editorial GRAO, Madrid, España.
- JOAN, MATEO ANDRÉS. (2006). “La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas”, primera edición, Editorial Horson, Barcelona, España.
- KRICHESKY, MARCELO. (1999). “Proyectos de Orientación y tutoría: enfoques y propuestas para el cambio en la escuela”, primera edición, Editorial Paidós, México.
- LIBEDINSKY, MARTA. (2001). “La innovación en la enseñanza: Diseño y documentación de experiencias de aula”, primera edición, Editorial Paidós, México.
- LOPEZ TORRES, Marcos. (1999), “Evaluación educativa”, Ed. Trillas, México.
- MANASSERO MAS, M.A., VASQUEZ A. y ACEVEDO J.A. (2001). “La evaluación de las actitudes”, OEI - Programación - CTS+I - Sala de lectura .

- MATEO J. (2006). “La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas”, Alfaomega, Editorial Horsori, Barcelona, España.
- NIETO, G. JESÚS. (1996). “La evaluación del profesor”, Madrid, España.
- PEREZ, S. G. (1994). “Investigación cualitativa: Retos e interrogantes”, Editorial La Muralla, Madrid, España.
- PIMIENTA PRIETO J. (2008). “Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias”, Pearson Educación, 1ª edición, México.
- RIVILLA, A. y MOTA F. S. (2002). “Didáctica General”, Pearson Educación, Madrid, España.
- RODRIGUEZ, G. y GARCIA, J. (1999). “Metodología de la investigación cualitativa”, Editorial Aljibe, Málaga, España.
- RODRIGUEZ, G. G., Gil, F. J., & García, J. G. (1999). “Metodología de la investigación cualitativa”, Editorial Aljibe, Málaga, España.
- ROJAS SORIANO, Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. México, Ed. Plaza y Valdez editores, 2001. 437 p.
- ROSALES, C. (2000). “Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza”, Ediciones Nancea, Madrid, España.
- ROSALES, C. (1988), “Criterios para una evaluación formativa”, Ediciones Nancea, Madrid España.
- ROSALES C. (2000). “Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza”. Editorial Narcea, S.A., 3ª edición, Madrid, España.
- RUEDA, B. M. & Díaz Barriga, A. F., (2002). “Evaluación de la Docencia”, Ediciones Paidós, México.
- SACRISTÁN, Jimeno. (1999), “Completar y transformar la enseñanza”, Editorial Morata, Madrid España.
- SAMPIERI, ROBERTO H. (1999). “Metodología de la investigación”, segunda edición, Mc Graw-Hill, México.
- SANCHEZ, SILVIO. (1998). “Fundamentos para la investigación educativa”, Editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá.
- SANTOS, GUERRA M.A. (1993). “La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora”, Editorial Aljibe, S.L., Málaga, España.

- SEBARROJA, JOUME CARBONELL. (2006). “La aventura de innovar: el cambio en la escuela “, 3° edición, Ediciones Morat a, Madrid, España.
- SIMONS, H. (1999). “Evaluación democrática de instituciones escolares”, Ediciones Morata, Madrid, España.
- STENHOUSE, L. (1987). “¿Qué es un currículum?, El currículum hipotético”. pp. 103- 107. En Stenhouse, L. “La investigación como base de la enseñanza”, Ediciones Morata, Madrid.
- STUFFLEBEAM, D. L. & SHINKIELD, A. J. (2002). “Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica”, Editorial Paidos, Barcelona, España.
- TARDIF, Maurice (2004). “Los saberes del docente y su desarrollo profesional”, Nancea, S.A. de Ediciones, Madrid, España.
- WEISS, Carol H. (1997). “Investigación Educativa”, Ed. Trillas, México.
- YANIZ, A. E. C. (1998). “Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de educación primaria” Ediciones Mensajero, Bilbao, España.

ANEXOS

INSTRUMENTOS DE RECOLECCION

Instrumento #1

Lista de cotejo para observar el contexto escolar

Nombre del centro educativo: _____

Lugar:_____ Distrito:_____

Datos Generales:

Asignatura que imparte: _____ Grado:_____

Datos de observación en el aula: Contexto escolar

Aspectos	Sub aspectos	Si existe	No existe	Observaciones
1.-Ambiente Escolar	1.1Recursos didácticos 1.1.1Láminas 1.1.2Carteles 1.1.3Guías de estudio 1.1.4 Guías de observación 1.1.5Medios Audiovisuales			
Aspecto	Sub aspectos	Adecuado	Poco adecuado	Observaciones
2.-Infraestructura	2.1Estructura física del aula. 2.2 Iluminación 2.3Ventilación 2.4 Mobiliario			

Continuación

Datos de observación en el aula: Contexto escolar

Aspectos	Sub aspectos	Si	No	Observaciones
3.- Tipo de relación maestro / alumno	13.1Democrático 1.3.2Mediador 1.3.3Autoritario			
4.- Formas de evaluación realizadas por el maestro.	1.4.1Exámenes orales 1.4.2Desarrollo de guías 1.4.3Preguntas orales 1.4.4Exposiciones 1.4.5Informes 1.4.6Trabajo grupal 1.4.7Revision del cuaderno. 1.4.8Investigación Bibliográfica 1.4.9Pruebas cortas			

Asignatura _____

4.8 Matriz de valoración

Autoevaluación

Parcial:_____ Año :_____ Grado: _____

ESCUELA JOSE TRINIDAD REYES

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “EVALUACION AUTENTICA”

Ficha :N°_____ Fecha:_____ Nombre del equipo:_____

Valor Asignado	2	2	2	2	2	Total 10
Aspectos	Comportamiento	Aportes	Participación	Puntualidad	Cooperación	
Sumatoria						

Observaciones:_____

_____

_____

Plan de intervención

Unidades de aprendizaje	**Estrategias metodológicas**	**Recursos**	**Temporalización**
Tipos de contenidos ▪ Conceptuales (La narración y descripción)	Auto evaluación	Matriz de valoración	La fecha de la intervención será en Septiembre
▪ Procedímentales (Técnicas de la lectura de investigación)	Registros de evidencia (Portafolios)	Escala de evidencia	La fecha de la intervención será en Septiembre
▪ Actitudinales (la carta)	Rúbricas		

Nota: Para llevar a cabo este plan se diseñará la planificación de las unidades de aprendizaje específicas mencionadas anteriormente.

Post-test

Dirigido a los alumnos

Datos Generales:

Nombre del alumno:_____

Nombre de la institución:_____

Edad _____ Sexo _____Grado_____Asignatura_____

Tipo de escuela: Urbano ☐ Rural ☐

Indicador:

- Contenidos conceptuales
- Contenidos procedimentales
- Contenidos actitudinales

Unidades de aprendizajes:

- Descripción y narración (Conceptual)

- Técnicas de la lectura de investigación (Contenido procedimental)

- La carta (contenido actitudinal)

INDICACIONES:

Las respuestas deben ser escritas. Interesa que presenten el trabajo lo más claro posible. Sí te equivocas tacha y escribe a continuación, pero no borres lo que hayas escrito.

Consigna: Ahora lee la historia atentamente porque luego vas a contestar algunas preguntas sobre ella.

Historia “La niña de la caja de fósforos”

“La última noche del año, una pobre niña caminaba por la calle con los pies desnudos sobre la nieve, morados de frío. Cielo azul. Llevaba en su viejo delantal cajitas de fósforos para venderlas. Nadie le había comprado ninguna.

La pobre niña, hambrienta y temblando de frío, seguía su camino. Los copos de nieve caían sobre su larga y rubia cabellera. Todas las ventanas estaban iluminadas y hasta la calle llegaba el olor del apetitoso pavo asado. Era Noche buena, cuando todas las familias se reúnen para la cena.

Acurrucada en un rincón de la calle, intentaba abrigar sus pies estirando la falda de su vestido. Cada vez sentía más frío, pero no se atrevía a volver a su casa. No había vendido ni una sola cajita de fósforos, no podía llevar ni una sola moneda y su padre le daría una paliza. Además, en su humilde casa hacia tanto frío como en la calle, porque se colocaba el viento helado por todos los espacios de la casa.

Ahora que has leído la historia me vas a decir por escrito lo siguiente:

1) ¿Te ha gustado? (Encierra en un círculo la respuesta escogida)
    a) Bastante
    b) Poco
    c) Muy poco
2) ¿Qué dudas se te ocurren tras la lectura de esta historia?

_____

_____

_____

3) ¿Qué crees que te ayudaría a comprender esta historia totalmente?

_____

_____

_____

4) Después de haber leído atentamente la historia haga un resumen de ella en tres líneas.

_____

_____

_____

4) ¡Muy bien¡ Debajo escribe otras ideas secundarias que los que has hecho anteriormente.

idea_____

idea_____

idea_____

6) Ahora, representa las tres ideas principales lo mejor que puedas con tres dibujos distintos.

Primera idea (haz el dibujo y a cada uno escribe el titulo)

Segunda idea (haz el dibujo)

Tercera idea (haz el dibujo)

Descripción y narración

7) Describa las características principales del personaje en la historia “El barrilete mágico”

_____

_____

8) Elige un acontecimiento y narra los sucesos

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9) Establezca la diferencia entre una narración y descripción.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Unidades de Aprendizaje

Unidad de aprendizaje: Técnicas de la lectura de investigación (Procedimental)

1) Marque con una X las técnicas de lectura que ha utilizado en las investigaciones realizadas:

Usos	Si	No
Mapas conceptuales		
Fichas de resumen		
Comentarios personales		
Cuadros sinópticos		
Gráficas		

2) Ahora bien, a continuación se te presenta un párrafo.

Fíjate muy bien, se presenta un párrafo relacionado al tema la “familia” léelo muy cuidadosamente.

Hola soy Lesbia, mi familia está constituida por mis Padres, José y Amanda y mis hermanos Orlando, Oscar y Mario. Todos nosotros vivimos bajo el mismo techo, también viven otros familiares cercanos que conviven en nuestro hogar. ¡Ah! Les quiero contar que somos una familia unida, acostumbramos a visitar a nuestros abuelos paternos: María y Manuel y mis abuelos maternos: Francisca y Abrahan, ellos viven en un pueblo muy pintoresco y cerca de nuestra ciudad Tegucigalpa.

Allí cerca viven mis tíos/ tías: Delmy, Hernán, Walter, Doris y jugamos muy divertido con mis primos Josué, Daniel, Andrés y Marcela.

También quiero contarles que la familia es el núcleo de la sociedad. Asimismo diríamos que la familia es el soporte para enseñar valores, tales como: La responsabilidad, honestidad, respeto, confianza, libertad, paz, tolerancia, solidaridad, justicia etc.

Ahora muy bien, con el párrafo anterior decídete a representar esas ideas en una de las siguientes formas. Tú eliges una de ellas.

a) Ficha de resumen
b) Comentario personal
c) Cuadro sinóptico
d) Mapa conceptual

Representa de manera organizada demostrando tu creatividad.

LISTA DE PARTICIPANTES



En la Escuela Guía Técnica Nº 8 "José Trinidad Re

	NOMBRE DEL ALUMNO
1	Aída Mariel Arteaga Sauceda
2	Andrea Nicolle Narváez Zambran
3	Cecia Eunice Mercado Romero
4	Daysi Abigail Méndez Gómez
5	Elvira Soledad Reyes Zúniga
6	Katherine Leticia Meza Cruz
7	Kimberlyn Teresita Portillo Silva
8	Lidia Yadira Isabel Bárcenas Salgado
9	Magda Maricela Solano Cruz
10	Pamela Gómez Ardón
11	Sarah Eunice Vásquez Rivera
12	Suany Patricia Rostrán López
13	Xochitl Zolileth Pacheco Silva
14	Brandon Josué Ortiz Alemán
15	Briam Yevgenni Durón Vásquez
16	Carlos Leonel Euceda Acosta
17	Daniel Antonio Meza Sandoval
18	Dennis Iván Sánchez Ramírez
19	Eduardo Ernesto Méndez Gómez
20	Edwin Geovanni Andrés López
	Luis Alonso Martínez Cabrera
	Omar Enrique Palada Gómez
	Oscar Hernán Rodríguez Núñ
	Osman Daniel Avila Cruz
	Pablo Efraín Espinal Estrada
	Roberto José Flores Andino
	Spencer William Soto Nicola
	ultima linea

FOTOGRAFIAS DEL PROGRAMA DE INTERVENCION

Asesora de tesis M.Sc. Bessy Hernández observando el proceso



Alumnas confeccionando el portafolio de evidencias



Investigadora Dora S. Díaz con los Alumnos (as) elaborando mapas conceptuales con la temática "La familia"

Alumnas(os) elaborando rúbricas en equipos de trabajo



Maestra de grado Rita Solís dirigiéndose a los alumnos(as) para iniciar labores escolares



Material didáctico con la temática “LA FAMILIA”



Alumnos(as) depositando su correspondencia en buzón de cartas

