

# Currículo y Evaluación

¿Cómo preparar, desarrollar y evaluar  
clases de calidad?

ALEXANDER ORTIZ OCAÑA  
Ph. D. en Educación.



Santa Marta 2009  
**Universidad del Magdalena**



## **Curriculo y evaluación**

### **¿Cómo evaluar, preparar y desarrollar clases de calidad?**

*Edición:* Septiembre 2009

*ISBN:* XXX-XXX-XXXX-XX-X

*Autor:* Alexander Ortíz Ocaña

*Corrector de estilo:* XXXX XXXXX XXXX

*Diagramación:* Andrés Caiaffa Vidal

*Diseño carátula:* Andrés Caiaffa Vidal

*Ciudad:* Santa Marta, D.T.C.H. - Colombia

El presente material no puede ser duplicado, ni reproducido por ningún medio, sin previa autorización escrita de la Editorial UniMagdalena.

©EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

Coordinación de publicaciones y propiedad intelectual



**UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA**

*Rector:* Ruthber Escorcía Caballero

*Vicerrector de Investigación:* José Henry Escobar Acosta

*Coordinador de publicaciones y propiedad intelectual (e):* Raul Sarabia-Gómez

# **AGRADECIMIENTO**

Quiero explicitar un exclusivo agradecimiento a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad del Magdalena por haberme brindado la posibilidad de publicar este libro resultado de las investigaciones y reflexiones pedagógicas desarrolladas desde el grupo GIDECOM – Desarrollo y Evaluación de Competencias, adscrito al Centro de Investigaciones Educativas – CEINVED, de la Facultad de Ciencias de la Educación, y especialmente al vicerrector Mg. José Henry Escobar porque, sin su desempeño, preocupación y ocupación oportuna, no hubiese sido posible la publicación de esta obra.

Muchas gracias



# Contenido

## 7 A MANERA DE INTRODUCCIÓN

### ■CAPÍTULO I

13 CONCEPTUALIZACIÓN DE CURRÍCULO ENFOQUES Y TEORÍAS CURRICULARES

### ■CAPÍTULO II

37 FORMULACIÓN DE ESTÁNDARES, LOGROS E INDICADORES DE DESEMPEÑO: Desarrollo de la capacidad de pensar, sentir y actuar de los estudiantes

### ■CAPÍTULO III

51 ¿CÓMO DISEÑAR EL PLAN DE ÁREA Y LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURA?: La elaboración del plan de estudios y del plan de clases

### ■CAPÍTULO IV

61 EL ARTE DE ENSEÑAR: ¿Cómo preparar y desarrollar clases de calidad?

### ■CAPÍTULO V

83 EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE: ¿Evaluar al sujeto o el proceso?

## 122 CONSIDERACIONES GENERALES

## 123 BIBLIOGRAFÍA



## A manera de introducción

El sistema educativo, como soporte concreto de la educación, tiene una estrecha vinculación con las necesidades sociales que son las que en última instancia definen sus funciones. Las exigencias que cada sociedad impone a la institución educativa son típicas, tienen un carácter clasista, responden a las características esenciales de la formación económico - social en la que se encuentran y a su época histórica concreta.

La práctica educativa cotidiana responde a la ideología de la clase dominante y, por eso, la institución educativa transmite los valores de esta clase que intenta mantenerse en el poder. Esto no niega la aspiración de los sectores más progresistas de la sociedad que luchan por transformar la educación, para que esta contribuya realmente al progreso social.

Al personal docente se le exige la dirección científica del proceso pedagógico. Sin embargo, la práctica de la educación refleja algún nivel de improvisación del docente y un ajuste a las particularidades de los sujetos de la educación. Quienes somos responsables de la dirección de este proceso, no siempre estamos lo suficientemente claros de nuestros propios objetivos y las diferentes vías que conducen al éxito.

El proceso pedagógico por sus múltiples funciones y condicionamientos es complejo, necesita ser pensado, diseñado con anterioridad, de manera que se pueda predecir las modificaciones y transformaciones que propicien su desarrollo.

La historia de la educación demuestra que existen intentos de diseño de procesos educacionales en correspondencia con las condiciones histórico concretas de la época a la que se refiera y en dependencia de las posibilidades que ofrece el desarrollo de la ciencia para el momento actual, aún cuando los modelos proyectados responden a diferentes niveles de concreción y a partes también diferentes del proceso pedagógico.

¿Bajo qué principios han sido elaborados estos modelos?

¿Qué criterios se han seguido para su construcción?

La ciencia pedagógica no ha trabajado con profundidad este problema. Existen varias definiciones, algunos componentes fundamentales pero difieren en dependencia de la concepción sobre Pedagogía, sobre proceso pedagógico, sobre personalidad y sobre modelación que se asuma.

La modelación científica nos permite obtener como resultado un modelo que media entre el sujeto y el objeto real que ha sido modelado. La modelación del proceso pedagógico tiene sus propias peculiaridades que hacen diferente su modelo de otros. La conceptualización de qué es un modelo pedagógico, facilitará identificar, valorar y elaborar modelos pedagógicos con vista a obtener nuevos niveles de eficiencia educativa.

Ahora bien, para lograr un alto nivel en la labor pedagógica profesional, además de alcanzar un desarrollo académico y práctico acorde con las exigencias del mercado de trabajo y el desarrollo científico - técnico, es necesario que el profesor domine los métodos de la actividad científica investigativa y los aplique en la solución de problemas propios de su profesión, como por ejemplo, el diseño del currículum escolar y la evaluación educativa, con una concepción formativa.

Precisamente, el objeto de estudio de esta investigación sobre el currículum y la evaluación se inserta en las fronteras límites de dos ciencias de la educación: la Pedagogía y la Didáctica, y a la vez se analiza en su relación con diversas categorías pedagógicas (problema, objeto, objetivo, contenido, método, resultado, evaluación). En este sentido, identificamos el concepto Currículum como una concreción didáctica (teorías, principios, categorías, regularidades), en un objeto particular de enseñanza-aprendizaje.

El currículum aplica una concepción teórico-metodológica a una realidad educativa específica, ya sea una carrera universitaria, un curso escolar, o unos estudios de postgrado, no es más que un mediador entre la ciencia didáctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas teorías sistematizadas encuentran su "acomodo" para que sean convertidas en la acción de enseñar y la de aprender, y ese "acomodo" es curricular.



De ahí que el currículo como objeto de estudio sea analizado como el enlace entre la teoría educativa y la práctica escolar, entre lo que debería ser y lo que puede ser de una manera real, el currículo visto como un viaducto entre la pedagogía y la didáctica, pero se circunscribe específicamente a su impacto en la evaluación como configuración didáctica, desde una doble perspectiva: la evaluación curricular (en el sentido de que el currículo se diseña, se ejecuta y se evalúa) y la evaluación del aprendizaje, lo cual no excluye otros procesos evaluativos como la evaluación y/o autoevaluación institucional, la evaluación del desempeño docente, la evaluación de las competencias, entre otros procesos evaluativos.

El currículo selecciona y organiza ciertos aprendizajes bajo determinadas concepciones didácticas, de acuerdo con criterios metodológicos y los estructura correspondientemente, por ello la labor curricular es una actividad científico-técnica, pero además posee un doble carácter: objetivo y subjetivo.

Posee una naturaleza objetiva en tanto responde a teorías, regularidades, materias científicas, un contexto histórico-social determinado, las características particulares del estudiante y del grupo social; estos factores contextualizan al currículo, lo objetivizan, lo remiten a ciertos datos y características particulares de los objetos y sujetos que intervienen en el proceso formativo.

La labor curricular es, al mismo tiempo, una actividad subjetiva, en tanto que es desarrollada por un sujeto: elaborar el currículo y desarrollarlo es un acto creador del diseñador, del formador, en el cual interviene su posición ideológica, está presente su nivel de información y cultura en general, y está marcado por sus vivencias, experiencias e intereses.

Trabajando con una misma materia, para un mismo estudiante, en una misma localidad, dos profesores pueden concebir diferentes currículos, aún apoyados en teorías didácticas comunes. El factor humano, el carácter subjetivo del diseñador y ejecutor del currículo le pone su sello personal, creador y divergente.

La formación integral se exalta como la máxima categoría de los procesos de formación curricular. De ahí que sea necesaria una apertura hacia la flexibilidad curricular y la concepción del currículo como un proceso

educativo, “mirar al currículo como un proceso que articula el contexto interno con el contexto externo de la organización educativa, la cultura local con la cultura universal, lo oculto con lo explícito, la teoría con la práctica; en el entendido de que el currículo es un libro abierto que se construye con la pluma didáctica, atendiendo a que el currículo en su conjunto, considera las expectativas y oportunidades de aprendizaje que la comunidad educativa ofrece a los estudiantes.” (Reforma Académica de la Universidad del Magdalena, 2004)

El currículo debe estar contextualizado en el mundo plural en donde la organización educativa ejerce su influencia, pero al mismo tiempo debe ser universal para que los educandos, agentes activos, en el proceso de aprendizaje, no se sientan extraños en un ambiente laboral diferente a aquel en el cual se formaron de manera integral. Éste debe centrarse en la calidad, la pertenencia, la inclusividad, la equidad, la flexibilidad, la multiculturalidad y la creatividad para afrontar los problemas y las grandes cuestiones que plantea el aprendizaje.

En este orden de ideas encontramos que históricamente los procesos curriculares en las organizaciones educativas se han centrado en áreas de conocimiento que agrupan un conjunto de asignaturas que desarrollan los contenidos de manera fragmentada, atomizada y la mayoría de los casos descontextualizada.

“El currículum es todo lo que se hace, lo que se ofrece para la formación; es construcción cultural y que crea cultura, pues selecciona, interpreta, organiza, articula, distribuye y proyecta; teniendo en cuenta el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural.” (Reforma Académica de la Universidad del Magdalena, 2004)

Como se aprecia, el currículo es un concepto polisémico, resbaladizo, escabroso y multiforme, tiende a engañarnos, a confundirnos, por ende tiene una dinámica que obedece al momento en que se presenta o se da. En el presente libro se analizan las confusiones que existen en la praxis educativa con la propia acepción del término currículum, la inconsistencia teórica de algunos enfoques curriculares, la falta de criterios científicos de

docentes y funcionarios para seleccionar, elaborar o desarrollar el currículum, la insuficiente preparación de los docentes para cumplimentar las posiciones reformistas que aspiran a la elaboración autónoma del currículum de base, y por último, el apego de los directivos a la tradición centralizada y burocrática del currículum que limita, y a veces impide, la introducción de innovaciones curriculares, situación que agota y desmoraliza a los docentes que honestamente se ponen al servicio del desarrollo curricular.

El libro se estructura en 5 capítulos relacionados entre sí. Los primeros 4 capítulos dedicados a la temática del Currículo, y el último capítulo dedicado a la Evaluación.

En el CAPÍTULO I: CONCEPTUALIZACIÓN DE CURRÍCULO. ENFOQUES Y TEORÍAS CURRICULARES, se conceptualiza el Currículo, se analizan sus diversos enfoques y concepciones, así como diversas teorías y modelos pedagógicos que inspiran los currículos, se analizan los principales problemas actuales del currículum y los tipos de currículum más significativos, profundizando en el currículum integral y contextualizado, el currículum como proyecto y el currículum inclusivo y humanizado.

En el CAPÍTULO II: FORMULACIÓN DE ESTÁNDARES, LOGROS E INDICADORES DE DESEMPEÑO: Desarrollo de la capacidad de pensar, sentir y actuar de los estudiantes, se analiza la definición de estándar, logro e indicador de desempeño. Se explica de manera detallada cómo formular estándares del saber, saber hacer, ser y convivir, cómo formular logros cognoscitivos, logros procedimentales y logros actitudinales y cómo formular logros instructivos, logros educativos y logros formativos.

El CAPÍTULO III: ¿CÓMO DISEÑAR EL PLAN DE ÁREA Y LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURA?: La elaboración del plan de estudios y del plan de clases, analiza la pregunta ¿Cómo diseñar el currículum escolar a nivel macro, meso y microcurricular? En este capítulo se presenta una propuesta para el diseño didáctico macrocurricular: la estructura didáctica del Proyecto educativo de la institución (PEI), la estructura didáctica del manual de convivencia, el plan de estudios o pensum; el diseño didáctico mesocurricular: el programa de asignatura o de área, la estructura

organizativa de los componentes del programa de asignatura; el diseño didáctico microcurricular: el plan del tema o clase. Y por último se presenta la propuesta de modelo del plan de clases.

En el CAPÍTULO IV: EL ARTE DE ENSEÑAR: ¿Cómo preparar y desarrollar clases de calidad?, se define el concepto de clase, se presentan los indicadores que deben tener en cuenta los docentes para preparar y desarrollar clases de calidad, las exigencias de la clase contemporánea, los presupuestos de la clase moderna, los indicadores de la clase de excelencia, la estructura del plan de clases, los aspectos que no deben dejar de cumplirse en el desarrollo de la clase para que ésta reúna los estándares mínimos de calidad, los eslabones del proceso de enseñanza – aprendizaje, las actividades significativas de enseñanza (profesor) y de aprendizaje (estudiante), el proceso de la clase (momentos) y por último el procedimiento metodológico para dirigir un aprendizaje significativo, problémico y desarrollador (decálogo didáctico).

El CAPÍTULO V: EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE: ¿Evaluar al sujeto o el proceso?, comienza con las frases más comunes en el plano de la evaluación, se analiza cómo perciben la evaluación los estudiantes, los profesores y los padres de familia, la relación existente entre control, evaluación, medición, comprobación y calificación, y los elementos que intervienen en la evaluación, se hace una reconceptualización de la evaluación y se explican las finalidades de la evaluación, las funciones de la evaluación y las cualidades de los instrumentos de evaluación.



*Dr. Alexander Ortiz Ocaña*

Autor

# CAPÍTULO I

## CONCEPTUALIZACIÓN DE CURRÍCULO ENFOQUES Y TEORÍAS CURRICULARES

### ¿QUÉ ES EL CURRÍCULO?

La palabra currículo proviene del latín currere y significa correr, carrera. Alude, pues a proceso, camino, recorrido y obviamente, a lo que contienen. Currículum también quiere decir plan de estudios y prácticas destinadas a que el estudiante desarrolle plenamente sus posibilidades (DRAE).

Según la Ley General de la Educación: es el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Artículo 76 de la Ley 115).

La educación actual reclama la elaboración de una teoría curricular con determinado nivel de generalización, lo cual posibilitaría su aplicación con diversas condiciones y en muchos tipos de organizaciones educativas.

Según Díaz (1984) “Lo CURRICULAR implica la búsqueda de un contenido a enseñar, mientras que lo DIDÁCTICO apunta a redefinir una situación global donde es enseñado.”

Este planteamiento demuestra fehacientemente la necesidad de no dicotomizar en la praxis educativa lo didáctico y lo curricular, ya que “hoy lo curricular ha desplazado lo didáctico, por dos razones: la urgente necesidad de transmitir contenidos útiles para el proceso de industrialización y la falta de evolución de los mismos planteos didácticos.” (Díaz, 1984)

En nuestra concepción lo curricular no se reduce a los contenidos, el currículo rebasa los límites de éstos y abarca otros componentes del proceso formativo, otras categorías pedagógicas y otras configuraciones didácticas (problema, objeto, objetivo, contenido, método, evaluación). De ahí su relación con la ciencia didáctica.

Lo que sucede es que la Didáctica actualmente se encuentra inmersa en una crisis de identidad, la didáctica no nació siendo una ciencia, sino que nació como una rama de la pedagogía, pero su afán desmedido por convertirse en ciencia autónoma e independiente la llevó a negar su propio origen y rechazar su identidad. De ahí su crisis actual.

Comenio (1991) fundamentó la Pedagogía como teoría y la educación como hecho práctico es praxis, es un modo de actuar responsable y reflexivo, cargado de valores, que pretende facilitar el proceso de autoformación del hombre. En este sentido, teoría y práctica se presentan como dos caras complementarias de una misma moneda. Comenio al escribir su *Didáctica Magna*, contribuyó a crear una ciencia de la educación y a la vez una técnica de la enseñanza como disciplina autónoma”

Al analizar minuciosamente la obra de Comenio, podríamos afirmar que al profeta de la unidad universal jamás se le hubiese ocurrido engendrar una didáctica separada del resto de su teoría pedagógica; sin embargo, hay que reconocer que su planteamiento didáctico fue interpretado como algo autónomo descontextualizado de su pedagogía.

Herbart (1935) agregó aportes singulares a la idea generada por Comenio. Se esforzó por dar a la pedagogía una estructura científica, instituida en una estructura bipolar sustentada en la ética y la psicología. Partiendo de la idea que no existe educación sin instrucción e inversamente, no reconoce instrucción alguna que no eduque (Herbar, 1806).

Mientras la educación forma el carácter, la instrucción conforma el círculo de ideas en el estudiante. De esta manera, confiere a la instrucción una meta original y construye una didáctica como dirección a través de la Doctrina de los Pasos Formales, enunciando las bases psicológicas de la didáctica del siglo XXI y los rudimentos de las teorías del aprendizaje que surgirían

en el siglo posterior, las cuales constituyen la base para el surgimiento de las teorías y concepciones curriculares.

El desarrollo de las competencias necesita una concepción científica propia acerca del modo de formar integralmente a los estudiantes, que esté acorde con lo más avanzado de las ciencias pedagógicas en el mundo, con nuestras mejores tradiciones culturales e históricas, y con las posibilidades de exigencias actuales de nuestra sociedad.

El estudio de la Pedagogía nos permite “dirigir científicamente la formación: la educación, la instrucción y el desarrollo de los ciudadanos de una sociedad, para alcanzar altos niveles de calidad y excelencia, en correspondencia con los más caros intereses de esa sociedad.” (Álvarez, 1999)

Es necesario elaborar un marco teórico conceptual que sirva como punto de partida para el perfeccionamiento de la teoría pedagógica acerca del desarrollo de las competencias y como base para las transformaciones que necesita el proceso pedagógico en la actualidad. De ahí que sea imprescindible ofrecer a la práctica pedagógica sugerencias argumentadas teórica y metodológicamente para el perfeccionamiento del proceso de formación integral de los estudiantes.

La formación (desarrollo integral) se exalta como la máxima categoría de los procesos de formación curricular. De ahí que sea necesaria una apertura hacia la flexibilidad curricular y la concepción del currículo como un proceso educativo, “mirar al currículo como un proceso que articula el contexto interno con el contexto externo de la organización educativa, la cultura local con la cultura universal, lo oculto con lo explícito, la teoría con la práctica; en el entendido de que el currículo es un libro abierto que se construye con la pluma didáctica, atendiendo a que el currículo en su conjunto, considera las expectativas y oportunidades de aprendizaje que la comunidad educativa ofrece a los estudiantes.” (Reforma Académica de la Universidad del Magdalena, 2004)

El currículo debe estar contextualizado en el mundo plural en donde la organización educativa ejerce su influencia, pero al mismo tiempo debe ser universal para que los educandos, agentes activos, en el proceso de

aprendizaje, no se sientan extraños en un ambiente laboral diferente a aquel en el cual se formaron de manera integral. Éste debe centrarse en la calidad, la pertenencia, la equidad, la flexibilidad, la multiculturalidad y la creatividad para afrontar los problemas y las grandes cuestiones que plantea el aprendizaje.

En este orden de ideas encontramos que históricamente los procesos curriculares en las organizaciones educativas se han centrado en áreas de conocimiento que agrupan un conjunto de asignaturas que desarrollan los contenidos de manera fragmentada, atomizada y la mayoría de los casos descontextualizada.

“El currículum es todo lo que se hace, lo que se ofrece para la formación; es construcción cultural y que crea cultura, pues selecciona, interpreta, organiza, articula, distribuye y proyecta; teniendo en cuenta el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural.” (Reforma Académica de la Universidad del Magdalena, 2004)

Como se aprecia, el currículo es un concepto polisémico y polimorfo, más no histórico, por ende tiene su dinámica que obedece al momento en que se presenta o se da.

El currículum debe asumirse como un proceso permanente de búsqueda e investigación didáctica, camino a la transformación social, que origina los procesos pedagógicos a través de los intereses y necesidades propias del entorno sociocultural; sus actores y programas culturales que identifican, priorizan y solucionan problemas locales, nacionales e internacionales; promueven la cultura e impulsa el desarrollo humano individual y colectivo; construye y reconstruye conocimientos en los diversos saberes disciplinares; es decir, debemos ver el “currículum más allá de la teoría de la reproducción” (Kemmis, 1986).

Colombia es un país pluriétnico y multicultural, se dice que es un país de regiones, entonces no resulta muy explicable pasar por alto esta condición. No es posible que hoy se pretenda dar una validez universal a proyectos formativos que si bien pueden responder a necesidades de contextos y



realidades locales, no pueden arrojarse la pretensión de generalizar dichas condiciones y necesidades para todo el país.

“Ningún fenómeno es indiferente al contexto en el que se produce y el currículum se imbrica en contextos que se solapan e integran unos en otros, que son los que dan significado a las experiencias curriculares que obtienen los que participan en ellas.” (King, citado por López., 2003)

Es decir, a través de la transversalidad, la educación avanza desde la superación del paradigma tradicional enciclopedista, hacia un paradigma formativo, integrador y holístico. “El currículum – con una visión de futuro – inscribe temas, contenidos habilidades y valores que se relacionan con la cultura democrática, la multiculturalidad, la ética y la postmodernidad, en definitiva, con un currículum crítico” (Magendzo, 2003).

La realidad curricular actual exige una resignificación de la relación teoría-práctica en el manejo de los diferentes procesos y acciones de la labor formativa, a través de principios didácticos establecidos en la praxis pedagógica cotidiana.

Para abordar el currículo y la didáctica como procesos dinamizadores para la renovación pedagógica y la construcción de una sociedad crítica, autónoma, democrática y solidaria, se hace necesario indagar en el ámbito educativo, el grado de articulación que existe entre el currículo y el componente didáctico, para de esta manera, “determinar si el currículo está permitiendo formar estudiantes y docentes integrales, y por sobre todo, con identidad profesional lejos de la rigidez institucional y de las políticas educativas unidireccionales, que conllevan a la sustracción de la dinámica participativa, de la acción de la enseñanza y de la competitividad del docente en su labor pedagógica y sus conocimientos.” (Reforma Académica de la Universidad del Magdalena, 2004)

Es un proceso de investigación y desarrollo permanente. Es, por lo tanto una acción intencionada, esto es, constitutiva de sentido. Es lo que hace inteligibles los procesos educativos. Es un acontecer, algo dinámico, participativo, crítico y creativo que se materializa cuando el estudiante se enfrenta a su ambiente escolar y desarrolla un universo significativo para el,

en relación con sus aspiraciones, con las de los diferentes grupos sociales y con la sociedad en su conjunto, propiciando situaciones de equilibrio y transformación entre unos y otros. Podemos entender como propósito básico del currículo servir de medio para alcanzar los objetivos, propósitos, metas y fines que la institución educativa se propone lograr (José Santiago Correa Uribe).

Currículo es el conjunto de experiencias planificadas, proporcionadas por la escuela para ayudar a los estudiantes a conseguir en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades. (Neagley y Evans 1967).

Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los estudiantes hacia resultados de aprendizaje predeterminados. (Inlow).

Es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspiran a lograr. El currículo prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción. (Jonson, 1967).

Para Gimeno (1988) “currículum significa no solo los contenidos de la enseñanza, que sería la acepción más restringida, sino la estructuración de la misma incluyendo sus apoyos científicos, que de esta suerte viene a superponerse con lo que dentro del ámbito Europeo se ha venido denominando Didáctica”.

Currículo son todas las actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios, empleados por el docente o considerados por el docente o considerados por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación. Es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspiran a lograr. El currículo prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción.

El currículo adopta ciertas posiciones filosóficas, ideológicas, epistemológicas, sociológicas, psicológicas que se integran en una concepción didáctica y asigna determinadas exigencias y condiciones a la evaluación. El proceso de estructuración curricular implica tener en cuenta diversas concepciones curriculares (Villarini; 2000).

## **DIVERSOS ENFOQUES DEL CURRÍCULO**

Clasificación de las Teorías Curriculares, según Gimeno Sacristán (1988)

### **1.- El currículo como estructura organizada de conocimientos es un cuerpo organizado de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la Escuela.**

#### **a) El esencialismo.**

Currículo: Programa estático permanente de conocimientos verdaderos, válidos y esenciales

#### **b) La reforma del currículo y la estructura de las disciplinas.**

El currículo estructura el conocimiento científico de una manera lógica, en conceptos y principios, para ser transmitido académicamente a través de diversas disciplinas y metodologías adecuadas.

#### **c) El desarrollo de modos de pensamiento.**

Integrador y equilibrado de contenidos y procesos, de conceptos y métodos, desarrolla modos peculiares y genuinos de pensamiento. Para Dewey, aprender es aprender a pensar.

### **2.- El currículo como sistema tecnológico de producción es un modelo tecnológico, de base conductual. Pretende resultados en un sistema de producción.**

Estructura objetivos específicos y operativos de aprendizaje.

Competencias concretas a adquirir por los estudiantes.

### **3.- El currículo como plan de instrucción planifica el aprendizaje que como plan de instrucción incluye, con precisión y detalle, objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación.**

Es una planificación racional de la intervención didáctica.

Hilda Taba (citada por Gimeno Sacristán; 1988) concreta los siguientes pasos: Selección y ordenación del contenido, elección de experiencias de aprendizaje y planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

### **4.- El currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje. Esta concepción entendería el currículo como todas las oportunidades de aprendizaje que proporciona la escuela.**

Wheeler (citado por Gimeno Sacristán; 1988) considera al currículo

como el conjunto de experiencias escolares planificadas.

Considera las experiencias de aprendizaje no planificadas de una manera explícita (currículo oculto).

**5.- El currículo como solución de problemas enfatiza en lo artístico de la enseñanza y lo singular de la práctica escolar, por ello orienta el currículo hacia la solución de problemas.**

Proporciona bases y criterios generales para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo.

Proyecto flexible que indica principios y orientaciones sobre contenidos y procesos: el qué, el cómo y el cuándo de la práctica escolar.

El proceso de estructuración curricular implica tener en cuenta diversas concepciones curriculares (Villarini; 2000). Según este autor, las principales concepciones curriculares son:

**1)-El currículo basado en disciplinas académicas y la transmisión cultural.** (Adler, 1982; Hirst, 1979; Hutchins, 1936)

Esta concepción presta mucha atención a la perspectiva filosófica, en especial a aspectos epistemológicos y éticos y a la fuente que representan las disciplinas académicas. Su meta principal es la transmisión cultural y la formación de una persona culta.

**2)-El currículo basado en el dominio de destrezas.** (Propuesta curricular de Puerto Rico)

Esta concepción gira en torno a un diseño tecnológico para la adquisición de ciertas destrezas. La estructura del currículo bajo esta concepción es extremadamente técnica y rígida, responde a etapas, niveles o fases en el desarrollo de dichas destrezas específicas ordenadas en series inflexibles.

**3)-El currículo basado en el desarrollo humano.** (Bruner, 1960; Maslow, 1968; Piaget, 1980, Vigotsky, 1991)

Esta concepción humanista convierte en centro de atención la experiencia y necesidades del estudiante, da mayor peso a la perspectiva biopsicosocial. La meta principal es el desarrollo integral del estudiante y sus dimensiones intelectual, emocional, social y psicomotora. Los objetivos y el contenido

curricular son sumamente flexibles y experimentales, conectados con la vida. La estructura del currículo es abierta y flexible.

**4)- El currículo basado en la transformación social.** (Apple, 1979; Giroux, 1988; McLaren, 1989).

Esta concepción reconstruccionista gira en torno a la realidad sociocultural y política de los estudiantes; da mayor peso a la perspectiva sociopolítica. La meta principal es desarrollar en el estudiante una comprensión crítica de la realidad social y el compromiso con su transformación. La estructura del currículo es muy abierta y flexible y se establece a partir de la propia realidad social.

Vigotsky (1991) proponía un programa de estudios que combina las cuatro perspectivas. Para este autor, la educación es, simultáneamente, un proceso de desarrollo humano, de apropiación cultural, de desarrollo de destrezas y orientado a la transformación social (Villarini, 2000). Esto demuestra que las concepciones curriculares no son mutuamente excluyentes, por el contrario muchas veces se combinan.

Como se aprecia, existen diversas concepciones curriculares, de ahí que identificamos el concepto Currículum como una concreción didáctica (teorías, principios, categorías, regularidades), en un objeto particular de enseñanza-aprendizaje.

El currículum aplica una concepción: teórico-metodológica a una realidad educativa específica, ya sea una carrera universitaria, un curso escolar, o unos estudios de postgrado.

El currículum es mediador entre la ciencia didáctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas teorías, sistematizadas, encuentran su "acomodo" para que sean convertidas en la acción de enseñar y la de aprender. Ese "acomodo" es curricular.

El currículum selecciona y organiza ciertos aprendizajes bajo determinadas concepciones didácticas, de acuerdo criterios metodológicos y los estructura correspondientemente.

La labor curricular es una actividad científico-técnica. El currículum posee una naturaleza objetiva en tanto responde a:

- Teorías, regularidades.
- Materias científicas.
- Un contexto histórico-social determinado.
- Las características particulares del estudiante y del grupo social.

Estos factores contextualizan al currículum, lo objetivizan, lo remiten a ciertos datos y características particulares de los objetos y sujetos que intervienen en el proceso educativo.

Por esa razón, el currículum adopta ciertas posiciones filosóficas, ideológicas, epistemológicas, sociológicas, psicológicas que se integran en una concepción didáctica. Ahora bien, la labor curricular es, al mismo tiempo, una actividad subjetiva. Elaborar el currículum y desarrollarlo es un acto creador del diseñador, del docente, en el cual interviene su posición ideológica, está presente su nivel de información y cultura en general, y está marcado por sus vivencias, experiencias e intereses.

Trabajando con una misma materia, para un mismo estudiante, en una misma localidad, dos profesores pueden concebir diferentes currículos, aún apoyados en teorías didácticas comunes. El factor humano, el carácter subjetivo del diseñador y ejecutor del currículum le pone su sello personal, creador y divergente. Así, el objeto curricular se nos presenta en toda su complejidad: objetivo-subjetiva y nos advierte de la necesidad de un tratamiento riguroso y esmerado.

## **TEORÍAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS QUE INSPIRAN LOS CURRÍCULOS**

Dentro del enfoque del modelo pedagógico progresista (constructivista) se enmarca la teoría del diseño curricular por procesos desarrollada por Stenhouse.

La elaboración de un currículo por procesos genera estructuras de procedimientos, modelos de descubrimiento en vez de técnicas de instrucción. Ello exige la participación activa de profesores y estudiantes que interactúan en la preparación y el desarrollo de la clase, y su reflexión

en torno a la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento (Bruner, 1960).

Sobre la evaluación del aprendizaje, Stenhouse propone una mirada valorativa y crítica del profesor hacia su aprendiz y concibe la evaluación desde la comprensión del proceso de adquisición de conocimientos en vez de hacerlo desde los resultados cuantificados del aprendizaje, señalando cuáles son las claves que requiere considerar el docente para evaluar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Por supuesto, la autoevaluación de estudiantes y docentes constituye una fase imprescindible de todo proceso de autoformación.

Por otro lado, la propuesta de un currículo para el desarrollo de las habilidades del pensamiento abandona los contenidos convencionales y diseña proyectos educativos focalizados en la operaciones intelectuales, en el desarrollo de destrezas cognitivas, en los procesos dinámicos de aprendizaje, en la selección e interpretación de situaciones problemáticas que los estudiantes deben solucionar, en los conceptos previos de los estudiantes, en los aprendizajes significativos. Es la aplicación del pensamiento de las ciencias cognitivas desde Piaget, Bruner, Gardner, Perkins y Novak.

El diseño curricular por procesos y el currículo para el desarrollo de las habilidades de pensamiento se inscriben en un modelo pedagógico “progresivo” cuyo eje fundamental es el progreso de los estudiantes a través de su experiencia en el mundo, estimulándolos secuencialmente hacia estructuras cognitivas y conceptos cada vez más elaborados, partiendo de lo que ya saben, de sus experiencias anteriores. Así, Dewey como Bruner, Ausubel y Stenhouse, como Perkins y Gardner comparten una convicción: que lo importante en educación es propiciar que el estudiante piense y entienda significativamente el mundo en vez de repetirlo.

Este modelo se propone intervenir al estudiante en sus conceptos previos, influyéndolos y modificándolos a través de su experiencia en la escuela, de experiencias confrontadoras y prácticas contextualizadas. El estudiante es quien construye sus conocimientos, asimila e interioriza los conceptos y reorganiza sus conceptos previos partiendo de sus experiencias con la vida o con las ciencias.

## ¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES PROBLEMAS ACTUALES DEL CURRÍCULUM?

En la medida que el trabajo del docente se profesionaliza, deja de ser un puro trasmisor de conocimientos para convertirse en un educador consciente de la responsabilidad social que ha adquirido y concibe su formación de forma permanente, el tema del Currículum pasa al primer plano en las necesidades y requerimientos del magisterio.

Este asunto, no obstante, tiene que encarar situaciones adversas entre las que se hallan:

- Las confusiones con la propia acepción del término currículum.
- La inconsistencia teórica de algunos enfoques curriculares.
- La falta de criterios científicos de docentes y funcionarios para seleccionar, elaborar o desarrollar el currículum.
- La insuficiente preparación de los docentes para cumplimentar las posiciones reformistas que aspiran a la elaboración autónoma del currículum de base.
- El apego de los directivos a la tradición centralizada y burocrática del currículum que limita, y a veces impide, la introducción de innovaciones curriculares, situación que agota y desmoraliza a los docentes que honestamente se ponen al servicio del desarrollo curricular.
- El mal entendido concepto de democracia en el currículum que conlleva una intervención manipuladora, y alejada de lo científico-técnico de algunos sectores, lo que traba su posible desarrollo.

Sin embargo, se dan pasos interesantes en Latinoamérica hacia el desarrollo curricular, que invitan al análisis teórico y a la intervención práctica.

## ¿CUÁLES SON LOS TIPOS DE CURRÍCULUM MÁS SIGNIFICATIVOS SEGÚN Álvarez (1997)?

El currículum se nos presenta bajo diversas formas, respondiendo a características diferentes.

Por el nivel sistémico de los contenidos del currículum:

- De unidad: Sistema de clases del núcleo base de aprendizaje.
- De materia o asignatura: sistema de contenidos relativos a una ciencia.



- De área: Sistema de contenidos de ciencias afines.
- De subsistema o etapa escolar: sistema de contenidos que estructura varias áreas, años, materias de un período y nivel escolar determinado: primario, secundario, bachillerato, carrera universitaria, etc.

Por el documento en que se formaliza el diseño curricular:

- El plan de instrucción, o plan de clases de la unidad didáctica.
- El programa de curso, o programa de asignatura.
- El programa de área.
- El plan de estudio o programa de cursos, o pensum.

Por el grado de participación del docente en el diseño:

- Cerrado: Currículum elaborado centralizadamente, generalmente por una comisión de especialistas, que deviene rígido, inflexible y de obligatorio cumplimiento.
- Abierto: Currículum que se elabora en la base, por docentes y otros miembros de la institución escolar o sectorial y que por su carácter contextualizado es flexible, mutable, generalmente está orientado por fines centrales de la política educativa, tiene un carácter democrático.
- Semiabierto: Currículum que está diseñado a nivel central pero deja previsto el ajuste, cambio, enriquecimiento de su contenido y estructura.

Por la estructura de los contenidos:

- Disciplinar: Siguiendo la lógica de la ciencia.
- Temática: Selección de asuntos que pueden romper la lógica disciplinar
- Disciplinar-Temática: que combina los temas en el orden lógico de la ciencia.
- Por áreas: Conjunto de materias afines por la naturaleza del conocimiento: ciencias sociales o ciencias psicológicas, etc. Puede tener carácter interdisciplinar.
- Modular: Se organizan los aprendizajes alrededor de "objetos de transformación". Tiene carácter interdisciplinar, se vincula con la práctica social y profesional.
- Por problemas: Se organizan los aprendizajes interdisciplinariamente

siguiendo los ejes-problemas. Vincula la formación teórica y la práctica.

Por la concepción:

Por su concepción el currículum se remite a las teorías ideológicas que se sintetizan en los modelos didácticos, y devienen modelos curriculares. Ellos pueden ser entre otros:

- Tradicionales: Cuando responde a características positivistas, de autoritarismo, descontextualizadas, teoricistas, academicista, etc.
- Tecnológico: Dirigido a resultados operacionales, medibles, observables, planificación "ingenieril" (todo previsto). A partir de objetivos, activismo del estudiante, despliegue de técnicas e instrumentos.

## HACIA UN CURRÍCULUM INTEGRAL Y CONTEXTUALIZADO

(Álvarez; 1997)

Abogamos por un currículum cuyas calidades puedan inscribirlo en un

### **Modelo Integral y Contextualizado.**

#### **Carácter integral del currículum**

El concepto de **integralidad** remite al carácter sistémico y dialéctico del modelo. Integral por su concepción, integral por las aspiraciones de formar holísticamente al estudiante, integral por su naturaleza de proyecto curricular, integral por su metodología, integral por su estructura organizativa.

El enfoque integral del currículum concibe que:

- Se parta de las posiciones de las ciencias, tanto en el plano teórico como de los métodos de su conocimiento.
- La actitud participativa del estudiante bajo la guía del docente, siga los procesos cognitivos acorde a la naturaleza del conocimiento que aprende y con las características de su personalidad.
- En el proceso educativo haya aprendizajes teóricos y aprendizajes prácticos.
- La escuela se articule con el contexto social (con la vida)
- El espíritu que reine en el proceso educativo sea el del humanismo: se respete la integridad y la dignidad del hombre; la educación en los valores conducentes a su identidad personal y social.

La concepción del Currículum Integral apunta hacia unos contenidos plurales, multidireccionales y multifuncionales; contenidos:

- Conceptuales.

- Procedimentales.
- Actitudinales.

Contenidos que exploten en el estudiante las potencialidades para:

- Desarrollar su pensamiento.
- Solucionar problemas.
- Comunicarse.

Contenidos que aprovechen sus experiencias:

- Personales.
- Grupales.
- Sociales.

### **Carácter contextual del currículum**

El currículum que proponemos posee además la cualidad de su contextualización. Se trata de utilizar la realidad social en que se inserta el currículum desde los ángulos siguientes:

- La sociedad como fuente que ofrece información para ubicar el currículum genuinamente en los marcos de su historia, sus problemas, sus necesidades.
- La sociedad como factor vivo, con el cual deberán interactuar estudiantes y docentes.
- La sociedad como contexto que ganará en transformaciones evolutivas con el impacto de la educación.

### **EL CURRÍCULUM COMO PROYECTO: DIMENSIONES**

El Currículum Integral y Contextualizado tiene carácter de proyecto. No se concibe como resultado final, ni acabado; ni como un plan que emana de las ideas de especialistas.

El currículum es un proyecto por su naturaleza genética, evolutiva, dialéctica, causal. Surge producto de necesidades; aspira a superar una realidad concreta; se aplica para probar que las vías son factibles y contribuir al mejoramiento de la educación, de los estudiantes y de la sociedad; y se evalúa para comprobar las calidades obtenidas. El carácter procesual le imprime su sello al proyecto curricular.

Si se concibe el currículum como pensamiento y acción, como plan y

praxis, es fácil colegir que posee varias dimensiones: diseño, desarrollo y evaluación (Álvarez, 1997).

El **diseño** curricular es el currículum pensado, como lo denominan algunos autores; es el plan que se concibe, en el que queda reflejado el enfoque educativo que se desea.

El **desarrollo** es la dimensión dinámica del currículum, en la que el proyecto se identifica con el propio proceso educativo. En el acto de educar se pone en vivo el currículum pensado, por lo que algunos lo identifican con el currículum vivido; aunque aquí cabe hacer una disquisición, ya que puede haber una diferencia, y de hecho siempre la hay, entre el currículum pensado y el currículum vivido, por lo rico e imprevisible de la realidad en que se produce el proceso educativo.

No obstante, un programa curricular y una organización educativa son de calidad cuando convierten en realidad lo que dicen que son y hacen; es decir, cuando son coherentes. De manera que la sincronía entre los elementos curriculares y los elementos organizativos, administrativos y de gobierno de la organización educativa, es definitiva para el desarrollo del modelo y de las metas de formación, así como para el logro de una gestión eficiente y un desarrollo sostenible de las organizaciones educativas.

La **evaluación** es la dimensión curricular que posee el sentido de retroalimentar el propio proyecto; y si entendemos el currículum como dinámica, resulta que su evaluación no es un acto final, sino que va ocurriendo a lo largo del desarrollo del propio proyecto, en sus diversas fases.

Existe una estrecha relación entre currículo y evaluación. Según Escorcía, Figueredo y Gutiérrez (2008) “los cambios en la enseñanza no pueden procurarse ni verificarse si al mismo tiempo no ocurren cambios en el modo de valorar su avance”, de manera que las innovaciones en el currículo deben tener de un determinado impacto en la evaluación y viceversa, la implementación de nuevos modelos y paradigmas evaluativos debe contribuir a consolidar el currículo, y este fortalecimiento curricular a su vez adquiere una mayor pertinencia en la misma medida en que sus modificaciones se reflejen en transformaciones similares en la evaluación. Este enfoque de currículum como proyecto aporta una posición investigativa

frente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el currículum no es sólo un programa o un diseño, sino su desarrollo y evaluación; y quien lo elabora no es únicamente un diseñador, sino un docente-investigador. El docente es quien lo piensa, lo idea sistematizadamente, lo sigue en su desarrollo controlando características, analiza sus efectos y causales, y hace nuevas proposiciones para su mejoramiento.

El diseño de la metodología supone la previsión de la dinámica del proceso, lo que incluye las condiciones de espacio, tiempo, recursos humanos y materiales para el desarrollo de las actividades.

El diseño metodológico incluye la preparación del docente para la enseñanza referido a:

- La información teórica.
- El conocimiento del estudiante: conocimientos previos, intereses, etc.
- El análisis del currículum vigente, ajustes, etc.
- La dosificación del contenido, etc.
- Los criterios a seguir para diseñar el "plan de las unidades didácticas"
- Los criterios para la evaluación del aprendizaje.

## **HACIA UN CURRÍCULO INCLUSIVO Y HUMANIZADO**

La antigua manera de pensar o el antiguo paradigma están basados en los supuestos, en las visiones o cosmovisiones de Newton y Descartes. Esta visión tradicional newtoniana fue creada en los siglos XVI y XVII. En su época quizás fue buena, pero ahora es inapropiada para el siglo XXI, ya que cualquier forma educativa significativa tiene que estar basada en los supuestos fundamentales de totalidad e interconexión de todas las cosas y en la intervención divina de Dios en los asuntos humanos.

En una sociedad que es ante todo de seres humanos, consiguientemente de dignidad, de sentimientos, emociones, ternura, creación, sueños, esperanzas y calidad de vida total, la mejor opción educativa no es la que enfatiza y protagoniza casi con exclusividad e idolatra la ciencia y la técnica, sino la que establece un adecuado equilibrio simbiótico entre el desarrollo cognitivo de las personas (inteligencia, racionalidad, conocimiento, ciencia y técnica), el desarrollo afectivo (sentimientos, emociones, ternura, sueños, intereses, esperanzas, creación); y el desarrollo espiritual (Dios); priorizando

y tomando como base estos últimos, lo espiritual y lo afectivo, precisamente por ser la esencia y el cimiento del desarrollo humano integral.

La espiritualidad, la afectividad y la ternura son elementos esenciales del desarrollo y la dignidad humana, es necesario entonces impulsar en esta época una mentalidad que nos ayude a construir una nueva actitud frente a la vida, frente al ser humano, frente a la naturaleza y al universo total.

Los sentimientos, las emociones y los valores espirituales son educables.

Partiendo de lo anterior sería interesante plantearnos dos importantes interrogantes, cuyas respuestas modificarían la forma de concebir la educación de un ser humano, la concepción y diseño del currículo y, por consiguiente, la actitud de la escuela en este sentido.

El primer interrogante es: ¿Por qué educar? ¿Es en realidad necesaria e importante la educación? Por supuesto que es necesario, pero ¿Por qué? El segundo interrogante es: ¿Para qué educar? ¿Qué utilidad tiene la educación? ¿Cuál debe ser su significado?

Rousseau planteó que “a las plantas las endereza el cultivo y a los hombres la educación”. Es por ello que educar es canalizar los sentimientos y emociones de los seres humanos para que aprendan a vivir mejor y a convivir con Dios, con los demás y con la naturaleza.

“Todo cuanto nos falta al hacer y cuanto necesitamos siendo adultos eso lo debemos a la educación” (Rousseau). Con acierto Rousseau afirma que el hombre es lo que es gracias a la educación; por lo tanto, es en la socialización y en las relaciones humanas donde se produce el proceso formativo.

La educación, desde la perspectiva de la acción comunicativa, debe entenderse como un proceso de interacción y comunicación entre sujetos que, poseedores de un acervo cultural, buscan ser reconocidos como tales. En esta interacción aparece como relevante la intención de formación, entendida como individuación y socialización, y la de transmisión (o mejor construcción) del conocimiento.

Se deduce que el aprendizaje es un proceso que, a diferencia de la

escolaridad, no está limitado a un contexto institucional. Es posible aprender individualmente o con la ayuda de alguien más. Las personas pueden aprender en una escuela, pero también pueden aprender aunque nunca hayan ido a una escuela. La educación es un proceso para toda la vida que puede ocurrir en cualquier tiempo y en cualquier lugar.

La educación no está limitada ni a la escolaridad, ni al currículo tradicional ni a las metodologías de las escuelas. La educación, como el aprendizaje, es un proceso de toda la vida que puede ocurrir en una infinita variedad de circunstancias y contextos. Por otra parte, la educación es distinta del concepto más amplio de aprendizaje, pues la educación encarna la idea de un control deliberado por parte del aprendiz o alguien más que busca una meta deseada.

Como bien declara Rousseau: “Nacemos sensibles, y desde que nacemos excitan en nosotros diversas impresiones los objetos que nos rodean”. Y no sólo los objetos, sino lo más importante, las personas que nos rodean, los seres humanos, quienes, en la interacción, en el diálogo, en la socialización, a través de un proceso comunicativo, utilizando el lenguaje como instrumento mediador, desarrollan lo que llamamos educación.

De ahí que el hombre es un ser educable. El niño no nace siendo humano, sino que la educación lo humaniza. Y lo hace precisamente basándose en los intereses, necesidades y deseos del ser humano. Por lo tanto, para diseñar y establecer un currículo escolar, lo primero que debe hacer la institución es preguntarse qué necesitan sus estudiantes, qué desean, cuáles son sus aspiraciones, intereses, propósitos y sus más elementales anhelos y sueños.

Desde que el hombre caminó erguido sobre sus dos pies ha venido persiguiendo la necesidad de sentirse bien con él mismo y con su entorno. Aunque en algunas épocas de su historia cree haber alcanzado dicha meta, ha encontrado poco, y ese tiempo invertido sólo le ha servido para dar un paso más en su interminable búsqueda.

Este tesoro tan anhelado por muchos y encontrado por pocos, es uno de los

grandes retos de nuestra humanidad; es por él que cada ser humano crea su futuro y vive para alcanzarlo; es el que da sentido a la vida; es aquello que motiva al ser humano cada día a dar un paso más en su corta existencia; es aquel premio que cuando se alcanza, por inconformidad natural del ser humano, se desvanece en un abrir y cerrar de ojos.

Cuando el hombre imagina y se deja llevar por sus sueños, alcanza el mayor estado de motivación que ningún otro ser vivo puede igualar, esto hace que en su interior se cree un pequeño motor que impulsa su existencia para alcanzar un estado del alma más agradable y ameno consigo mismo y con los demás.

Esto se debe a que el ser humano es un ser inquieto y cambiante que vive para buscar y busca para vivir. Pero en realidad, ¿Qué es lo que lo hace insaciable su búsqueda? Esta ha sido una de las grandes preguntas que muchos no se han podido responder, ya sea porque nunca se han detenido lo suficiente para analizarla o tal vez no la han buscado en lo más sencillo y bello de la vida.

Esta respuesta se encuentra en las cosas más antiguas de la vida, especialmente en la sabiduría de la Naturaleza. Por ejemplo, cada año los gansos canadienses viajan grandes distancias, para llegar a su lugar donde fueron empollados y dieron sus primeros aleteos para comenzar la travesía de aprender a volar, solo con el fin de crear una nueva generación de aves y por supuesto asegurar su existencia, poco después llega el invierno y nuevamente emprenden su largo viaje a otros lugares donde el factor del clima les ha dado una mejor calidad de vida. Es decir, estas aves resisten un largo viaje sólo con el fin de entregar una nueva generación con iguales capacidades para sobrevivir.

Otro gran ejemplo lo da el salmón, que cruza grandes territorios marítimos, se filtra en agua dulce y llega de nuevo a su lugar de nacimiento para desovar en un lugar seguro cerca de las orillas de un riachuelo, aunque pocos son los que llegan a su meta final, debido a que deben pasar grandes obstáculos (nadar contra la corriente, esquivar muchos depredadores que esperan sus desoves), muchos cuando llegan a cumplir su destino natural, finalmente mueren por ingresar en aguas de poca profundidad.

Aquí la Naturaleza demuestra una gran motivación por la subsistencia e



implantación de una nueva generación de animales.

Esta gran motivación que entrega la bella Naturaleza es la misma que cada ser humano encuentra cuando sueña con un mejor bienestar para sí, cuando piensa en un mejor futuro, cuando se da cuenta de la necesidad de sentirse cómodo y alegre con lo que lo rodea. Es en este momento cuando el hombre inicia su búsqueda por la Felicidad.

Ahora ya sabemos la magia de la búsqueda del gran tesoro del ser humano. Cuando se habla del bienestar común y social, se hace referencia a lo que cada ser humano quiere alcanzar como persona íntegra sin llegar a perjudicar a los demás. Para alcanzar este bienestar, el hombre debe autorrealizarse como ser humano, es decir, debe conocerse, dirigirse, autocontrolarse, autorregularse, autoevaluarse y autoproyectarse.

Sin embargo, cuando hablamos de ese gran tesoro debemos destacar y especificar las diversas nociones que se crean cuando se alcanza la Felicidad, pues cuando se llega a la meta final, por cuestiones de naturaleza humana, siempre se cree que no se ha alcanzado totalmente y es por esta razón que la felicidad se ha vuelto algo imposible de alcanzar, algo utópico e irrealizable, lejano, efímero e inexistente. Esto es el resultado de querer ser feliz sólo cumpliendo deseos, reduciendo la felicidad a los deseos más elementales del ser humano.

De aquí se deduce que es necesario educar para la libertad, la emancipación, la autonomía, la solidaridad, el amor, el éxito y la verdadera felicidad, que son precisamente los sueños y metas más anheladas por el ser humano en su devenir histórico.

El amor y la felicidad verdadera se encuentran en el interior del ser humano. Sin embargo, a lo largo de los años la educación ha fallado porque no reconoce los principios fundamentales del universo entero, y del planeta tierra. Parece ignorar que todo está conectado con todo lo demás.

El mundo, la vida y el universo deben llegar a la escuela. La educación integradora, la escuela y sus aulas deben insertarse o hacer esfuerzos cada día por unirse simbióticamente a la vida, a la naturaleza y al universo. Sólo en estas condiciones, se puede lograr que la educación sea integral, desde

la vida, en la vida, por la vida y para la vida.

En este sentido, el currículo se convierte en un proyecto de vida, un programa formativo integrador. El currículo debe ser inclusivo, humanizado, humanizante y humanizador. Un currículo para la vida, para el amor y para la paz.

En consecuencia, los contenidos curriculares deben ser útiles y prácticos, organizados, comprensibles, dinámicos, coherentes con la filosofía institucional, amplios, deben tener un propósito definido, no complicados pero significativos, alcanzables, cumplibles, medibles, holísticos y totalizadores.

Pero en lugar de esa unidad, ofrecemos a los niños Álgebra, de la cual nada se deriva; Geometría, de la cual nada se obtiene; Ciencia, de la cual nada se saca; Historia, de la cual nada se deriva; un par de idiomas, que nunca se dominan; y por último - y lo más lamentable - Literatura, representada por las obras de Shakespeare, con anotaciones filosóficas y un corto análisis de la trama y los personajes para ser memorizados. ¿Puede de una lista tal decirse que representa la Vida, como se la vive? Lo mejor que se puede decir es que es una rápida tabla de contenido que una deidad puede repasar en su mente mientras planea crear un mundo, pero todavía no ha determinado cómo unirlo todo (Alfred North Whitehead. *The Aims of Education and Other Essays* (New York. The Free Press; 1967, p. 7).

Es necesario no sólo tener un modelo didáctico general en el cual entronizar los diversos temas curriculares de tal manera que tengan sentido y significado para los estudiantes, sino descubrir e identificar dicho modelo.

Vivimos en un mundo que tiene un conocimiento fragmentado, disperso, atomizado, pero sabemos bien que las más grandes necesidades de la humanidad nos deben guiar y encaminar hacia ese conocimiento general, holístico e integrador, el conocimiento más importante para la vida humana, el conocimiento del hombre mismo.

El reto que tiene la escuela del tercer milenio es ir más allá de una visión curricular basada en fragmentos separados, en retazos curriculares; y trasladarse con urgencia, serenidad y seguridad hacia una posición en la

cual los detalles del conocimiento se integran armónicamente, de manera coherente y sistémica, con un enfoque integral y totalizador, con una dimensión holística y configuracional, en forma clara, nítida, bien organizada y definida en un marco estructural humano.

En efecto, el currículo es un todo unificado y no sólo un conjunto de temas aislados, fragmentados y conectados a la ligera. El currículo debe estar encaminado al desarrollo armónico e integral de los estudiantes, a su formación moral, espiritual, mental, física y social; al desarrollo de sus competencias espirituales, afectivas, emocionales, cognitivas, comunicativas y laborales, entre otras.

Haciendo un análisis detallado y minucioso de las principales competencias espirituales, emocionales, afectivas y comunicativas, podemos derivar algunos contenidos integradores e invariantes del currículo del siglo XXI: la pirámide del currículo inclusivo y humanizador.

**Paz.**  
**Éxito.**  
**Amor.**  
**Lúdica.**  
**Diálogo.**  
**Armonía.**  
**Felicidad.**  
**Seguridad.**  
**Creatividad.**  
**Espiritualidad.**



## CAPÍTULO II

### FORMULACIÓN DE ESTÁNDARES, LOGROS E INDICADORES DE DESEMPEÑO

**Desarrollo de la capacidad de pensar, sentir y actuar.**

#### ¿QUÉ ES UN ESTÁNDAR?

El estándar es una meta que sirve de punto de referencia de lo que un estudiante debe estar en capacidad de saber, saber hacer, ser y convivir, en un nivel educativo o área del conocimiento.

De hecho es necesario formular estándares por grados y por asignaturas. Para ello se clasifican y se redactan los estándares en cuatro grandes grupos:

1. **Estándares del saber** (conoce, sabe, analiza, comprende, aprende, entiende, reconoce),
2. **Estándares del saber hacer** (identifica, compara, explica, describe, clasifica, diferencia, relaciona, diseña, elabora, propone, dibuja, recorta, canta, baila, dramatiza, suma, resta, divide, multiplica, soluciona problemas, contabiliza, escribe, traduce, interpreta, argumenta, establece, demuestra, caracteriza),
3. **Estándares del ser** (ama, disfruta, valora, se sensibiliza, se concientiza, se emociona, se motiva, se entusiasma, siente) y
4. **Estándares del convivir** (protege, cuida, colabora, es solidario, comparte, ayuda, coopera)

El estándar responde a la pregunta ¿Para qué enseñar y aprender?

Un estándar se cumple a través del alcance de varios logros.

## ¿QUÉ ES UN LOGRO?

Es una meta parcial que expresa el camino hacia el cumplimiento del estándar, que refleja los propósitos y aspiraciones a alcanzar por el estudiante, desde el punto de vista afectivo (sentir), cognitivo (pensar) e instrumental (actuar). El indicador de desempeño también es un logro, pero en un nivel inferior, es un logro más específico y detallado.

El logro también responde a la pregunta ¿Para qué enseñar y aprender?

El logro representa el resultado que debe alcanzar el estudiante al finalizar cada unidad de la asignatura, el resultado anticipado por supuesto, las aspiraciones, propósitos, metas, los aprendizajes esperados en los estudiantes, el estado deseado, el modelo a alcanzar, tanto desde el punto de vista cognitivo como práctico y afectivo - motivacional (el saber o pensar, el saber hacer o actuar y el ser o sentir).

De ahí que existan tres tipos de logros, según el contenido del aprendizaje de los estudiantes (desde un nivel mesocurricular):

- Logros cognoscitivos.
- Logros procedimentales.
- Logros actitudinales.

A continuación explicamos cada uno de estos tipos de logros mesocurriculares:

### LOGROS COGNOSCITIVOS

Son los aprendizajes esperados en los estudiantes desde el punto de vista cognitivo, representa el saber a alcanzar por parte de los estudiantes, los conocimientos que deben asimilar, su capacidad de pensar, todo lo que deben conocer y comprender.

### LOGROS PROCEDIMENTALES

Representan las habilidades que deben alcanzar los estudiantes, lo manipulativo, lo práctico, la actividad ejecutora del estudiante, lo conductual o comportamental, su capacidad de actuar, todo lo que deben saber hacer.

## LOGROS ACTITUDINALES

Están representados por los valores morales y ciudadanos, el ser del estudiante, su capacidad de sentir, de convivir, es el componente afectivo - motivacional de su personalidad.

Generalmente se formula como mínimo un logro de cada tipo (cognoscitivo, procedimental y actitudinal) para cada unidad o tema de los que integran la asignatura.

También existen tres tipos de logros (Alonso, 2000) según la intencionalidad del docente así como su alcance e influencia educativa en la formación integral de los estudiantes (desde un nivel microcurricular):

- Logro Instructivo.
- Logro Educativo.
- Logro Formativo.

A continuación explicamos cada uno de estos tipos de logros microcurriculares:

## LOGRO INSTRUCTIVO

El logro instructivo representa el conjunto de conocimientos y habilidades que debe asimilar y dominar el estudiante en el proceso pedagógico. Se formula mediante una habilidad y un conocimiento asociado a ella. Tiene la limitante que no refleja el componente axiológico tan significativo en la formación integral de nuestros estudiantes.

### Ejemplos de logros instructivos

- Identifica los colores.
- Clasifica los alimentos.
- Compara períodos históricos.
- Describe el paisaje.
- Caracteriza la personalidad de los héroes.
- Calcula operaciones complejas.
- Contabiliza hechos económicos.
- Explica las causas de los ciclones.
- Escribe oraciones combinadas.
- Traduce textos que utilizan el verbo TO BE en diversos tiempos.
- Diferencia las regiones por sus costumbres.

Esta forma de redactar el logro instructivo no expresa el carácter procesal del aprendizaje. Esta variante es más pertinente para la redacción de los indicadores del logro que se consignan en los boletines que se entregan a los padres de familia porque expresa con claridad el resultado alcanzado por el estudiante, sus avances, lo que sabe y lo que sabe hacer, sus éxitos en el proceso pedagógico, el estadio de desarrollo alcanzado: EL LOGRO.

Existe una tendencia a redactar logros con un verbo (en infinitivo) que expresa la acción que sistematizará el estudiante en el proceso de formación y desarrollo de la habilidad presente en el logro, lo cual se puede considerar correcto en el sentido de que con el verbo se expresa con una mayor claridad la acción de aprendizaje que ejecuta el estudiante para aprender, evidenciando mejor la cualidad de proceso que tiene el aprendizaje.

### **Ejemplos**

- Identificar los colores.
- Clasificar los alimentos.
- Comparar períodos históricos.
- Describir el paisaje.
- Caracterizar la personalidad de los héroes.
- Calcular operaciones complejas.
- Contabilizar hechos económicos.
- Explicar las causas de los ciclones.
- Escribir oraciones combinadas.
- Traducir textos que utilizan el verbo TO BE en diversos tiempos.
- Diferenciar las regiones por sus costumbres.

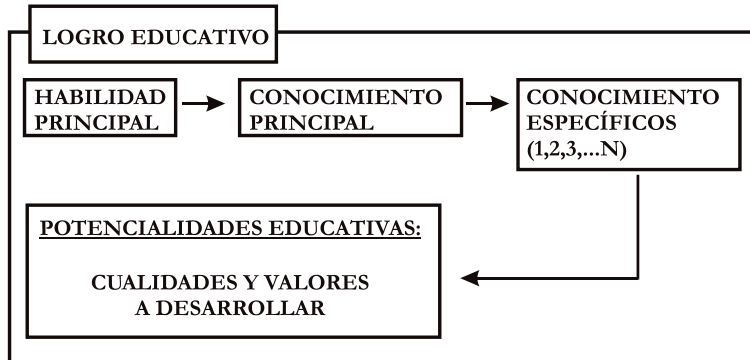
### **LOGRO EDUCATIVO**

El logro educativo representa el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que debe asimilar, dominar y fortalecer el estudiante en el proceso pedagógico. Se formula mediante una habilidad, un conocimiento asociado a ella y los valores asociados a dichas habilidades y conocimientos. Tiene la ventaja y superioridad sobre el logro instructivo que refleja (ya sea de manera explícita o implícita) el componente axiológico tan significativo en la formación integral de nuestros estudiantes.



### ¿Cómo formular entonces un logro educativo?

En el siguiente modelo propuesto por Alonso (2000), se refleja como escribirlo en el plan de clases, de manera que cumpla con sus componentes.



Para redactar el logro educativo, se hace en forma de párrafo en donde cada uno de sus componentes principales (habilidad principal, conocimiento principal y conocimientos específicos; se enlazan por medio de gerundios y otros conectores tales como: teniendo en cuenta, considerando, sobre la base de, partiendo de.

Cada conocimiento específico se separa por medio de una coma, el resto se hará a través del punto y coma.

### Ejemplos de logros educativos

- Identifica los colores de la ropa de familiares, mostrando amor por los miembros de su familia.
- Clasifica los alimentos, incorporando a su vida los principios para una sana alimentación.
- Compara períodos históricos, respetando las diferencias ideológicas y culturales de las personalidades históricas.
- Describe el paisaje, cuidando las plantas.
- Caracteriza la personalidad de los héroes, siendo respetuoso y tolerante con sus ideas y comportamientos.
- Calcula operaciones complejas, siendo solidario con sus compañeros.
- Contabiliza hechos económicos, mostrando responsabilidad y laboriosidad.
- Explica las causas de los ciclones, respetando la naturaleza y cuidando el entorno que le rodea.

- Escribe oraciones combinadas, mostrando originalidad, creatividad y autenticidad.
- Traduce textos que utilizan el verbo BE en diversos tiempos, valorando la importancia de una adecuada comunicación.
- Diferencia las regiones por sus costumbres, reconociendo los valores culturales de su región.

Ahora bien, para que exista una mayor integralidad en el trabajo pedagógico, una mayor uniformidad y coherencia, y una priorización consciente del componente axiológico del desarrollo de la personalidad de nuestros estudiantes, el logro debe formularse con una concepción formativa. ¿Qué entender por logro formativo?

### LOGRO FORMATIVO

El logro formativo es un modelo pedagógico del encargo social que le transfiere la sociedad a la escuela, que refleja los propósitos, metas y aspiraciones a alcanzar por el estudiante, que indican las transformaciones graduales que se deben producir en su manera de sentir, pensar y actuar. Cuando hablamos de transformación gradual en la manera de sentir, hacemos referencia al desarrollo de las cualidades y valores de la personalidad del estudiante (**saber ser**), a partir de las potencialidades educativas que ofrezca el contenido a impartir en la clase.

Estas cualidades y valores se determinan mediante la aplicación de instrumentos de diagnóstico fundamentalmente y de la entrega pedagógica que se realice del grupo de estudiantes.

Cuando se habla de transformación gradual en la manera de actuar, se hace referencia al desarrollo de habilidades lógicas o intelectuales y profesionales en su personalidad (**saber hacer**).

Cuando se habla de transformación gradual en la manera de pensar, se hace referencia al desarrollo del pensamiento lógico del estudiante (**saber**).

Esto está referido a los conocimientos que aprenderá o ejercitará durante la clase.

En el caso del logro formativo, el valor ocupa el papel principal y la habilidad pasa a un segundo plano.

El logro formativo está formado por dos **componentes** fundamentales:

- **El Contenido**
- **Las Condiciones**

Analicemos de manera general cada uno de ellos:

### **El Contenido**

El contenido es aquella parte de la cultura, ciencia o tecnología que debe ser objeto de asimilación por parte del estudiante durante el aprendizaje para alcanzar el logro propuesto.

Está formado por:

- Las cualidades y valores que propicia.
- La habilidad.
- El conocimiento.

Las **potencialidades educativas** constituyen posibilidades concretas existentes para dirigir el proceso de exteriorización e interiorización de normas de conducta social, valores y actitudes a través del proceso pedagógico.

Existen algunos campos o sectores de potencialidades educativas que pueden explotarse para el desarrollo de cualidades y valores en la personalidad de nuestros estudiantes.

Como cualidades y valores fundamentales a desarrollar en nuestros estudiantes tenemos (entre otras):

- La formación política - ideológica y económica reflejada en la eficiencia de la vida misma.
- La formación de valores de responsabilidad, tolerancia, respeto, laboriosidad, honestidad, solidaridad, compromiso, disciplina, ética,

sentido de pertenencia, entre otros.

- Lectura e interpretación de textos (leer), la expresión oral (hablar) y la redacción sin faltas de ortografía y con cohesión (escribir)
- La ética.

La **habilidad** es el sistema de acciones que manifiesta el sujeto en su actividad teórica y práctica con el fin de resolver situaciones o problemas dados en la esfera social; sobre la base de los conocimientos adquiridos de una determinada ciencia, arte o tecnología (Saber hacer).

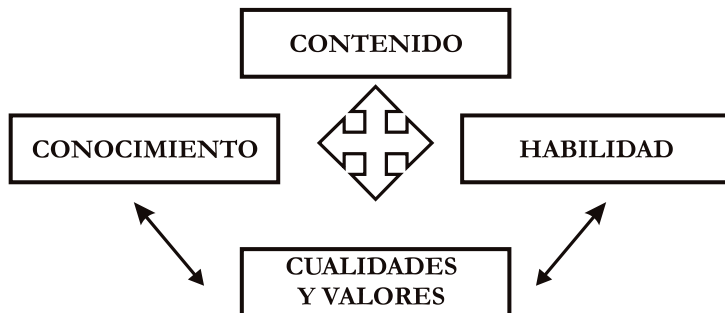
Las habilidades en sentido general pueden ser básicas que son las denominadas habilidades intelectuales (interpretar, definir, argumentar, describir, caracterizar, valorar, entre otras) y las habilidades profesionales que son propias de las ciencias o de una determinada tecnología, ejemplo: tornear, taladrar, operar, explotar, elaborar, conducir, inyectar, contabilizar, gerenciar, proyectar, entre otras.

Cada habilidad posee una estructura funcional interna, o sea una serie de habilidades que al desarrollarse paulatinamente en el estudiante, conducen a dicha habilidad.

El **conocimiento** es un componente esencial del pensamiento, constituye la base gnoseológica de cualquier actividad teórica o práctica (Saber).

Se identifican en hechos, fenómenos, acontecimientos, procesos, datos, características de los objetos, conceptos, leyes, teorías, modelos, tecnologías, etc.

Por tanto, del análisis anterior podemos resumir que el contenido está formado tal y como se muestra en el siguiente esquema:



Cada uno de ellos se declara en la redacción del logro formativo.

### **Las Condiciones**

Las **condiciones** constituyen las dimensiones cualitativas que permiten evaluar el cumplimiento adecuado del logro.

Entre los indicadores más usados en la práctica, encontramos fundamentalmente:

- El nivel de asimilación.
- El nivel de profundidad.
- El nivel de sistematicidad.

Analicemos cada uno de ellos:

El **nivel de asimilación** constituye el método pedagógico que va a emplear el profesor, o sea, el estilo de aprendizaje a utilizar para que el estudiante se apropie del conocimiento y la habilidad.

En la teoría pedagógica existen diferentes formas de expresar los niveles de asimilación del conocimiento, por parte de algunos autores.

Nuestro criterio lo mostramos a continuación:

NIVEL DE ASIMILACIÓN	ACTIVIDAD DEL PROFESOR	ACTIVIDAD DEL ESTUDIANTE
FAMILIARIZACIÓN	Plantea el problema, la vía de solución y la solución.	Repite.
REPRODUCTIVO	Plantea el problema y la vía de solución.	Soluciona.
PRODUCTIVO	Plantea el problema.	Busca la vía de solución y soluciona.
CREATIVO	Orienta la situación.	Identifica el problema, busca la vía de solución y soluciona.

El **nivel de sistematicidad** refleja la forma en que se deben orientar los logros en función de su derivación gradual, a corto, mediano y largo plazo.

El **nivel de profundidad** refleja la complejidad y grado del logro, es decir, hasta donde llegar para el alcance de una determinada habilidad, este viene dado en función del nivel en el que se formula el logro.

Estos indicadores aparecen en la redacción del logro de manera implícita.

En el análisis anterior han quedado los **componentes didácticos del logro educativo y del formativo**

- La habilidad (indica ¿qué van hacer mis estudiantes en la clase?)
- El conocimiento (indica ¿qué van a saber mis estudiantes en la clase?)
- El nivel de profundidad (indica ¿hasta dónde lo van hacer?). Con ello se garantiza que el logro sea medible, cumplible y lograble a corto, mediano y largo plazo.
- Las cualidades y valores (indica ¿qué cualidades y valores desarrollar en la personalidad del estudiante, durante el contenido a impartir en la clase?)

### **Ejemplos de logros formativos**

- Actúa en consecuencia con el legado de Jesús, reconociendo a Dios como ser supremo.
- Muestra amor por su familia, mediante la identificación de los colores.
- Incorpora a su vida los principios para una sana alimentación, a través de una adecuada clasificación de los alimentos.
- Respeta las diferencias ideológicas y culturales de las personalidades históricas, comparando períodos históricos.
- Cuida las plantas mediante la descripción del paisaje.
- Es respetuoso y tolerante con las ideas y comportamientos de los héroes, a través de la caracterización de la personalidad de los mismos.
- Es solidario con sus compañeros, calculando operaciones complejas.
- Muestra responsabilidad y laboriosidad en la contabilización de hechos económicos.

- Respetar la naturaleza y cuidar el entorno que le rodea a través de la explicación de las causas de los ciclones.
- Muestra originalidad, creatividad y autenticidad en la escritura de oraciones combinadas.
- Valora la importancia de una adecuada comunicación, traduciendo textos que utilizan el verbo TO BE en diversos tiempos.
- Reconoce los valores culturales de su región, diferenciando las regiones por sus costumbres.

## **METODOLOGÍA PARA MODELAR LOS LOGROS FORMATIVOS**

Para formular correctamente un logro en función de los componentes que hemos analizado, según Alonso (2000), se debe seguir la siguiente lógica:

### **1. Precisar el nivel en donde se desea formular el logro:**

En este paso el docente, precisa a qué nivel (de la derivación gradual de logros) va a formular el mismo, o sea, si es para una unidad (tema) o para una clase.

### **2. Determinar el método de aprendizaje (Contenidos):**

En este paso, el docente determina el orden lógico en el que el estudiante deberá asimilar conocimientos y adquirir habilidades para el desarrollo de su modo de actuación cotidiana, según sea el nivel en el que se formule el logro.

Este paso se realizará en el siguiente orden:

#### **2.1 Determinar el sistema de conocimientos:**

En este punto, el docente precisa cuál es el conocimiento principal y cuáles son los conocimientos específicos que tributan a él mediante una derivación gradual y según la dosificación correspondiente.

Es importante precisar, para no cometer errores, que este sistema de conocimientos va a estar en dependencia del nivel de profundidad del logro, es decir, si es un logro general, de una unidad temática o para una clase.

#### **2.2 Determinar el sistema de habilidades:**

En este paso, el docente precisa las habilidades que serán objeto de formación y desarrollo, según sean los conocimientos a asimilar.

Se selecciona la habilidad principal en correspondencia con el conocimiento principal y las habilidades (acciones) que se deben formar y desarrollar para su desarrollo pleno en correspondencia con los conocimientos específicos.

Es importante señalar que estas habilidades se despliegan en mayor o menor nivel de complejidad. Este estará dado según el nivel de profundidad del logro que se formula.

### 2.3) Determinar las cualidades y valores:

Aquí el docente precisa qué cualidades y valores de la personalidad del estudiante se pueden desarrollar a partir de los conocimientos y habilidades declarados en el paso anterior. ¿Cómo determinarlas?

Aplicando el siguiente algoritmo de pasos:

#### a) Diagnosticar al grupo estudiantil al inicio del semestre:

Para ello recomendamos la aplicación de métodos y técnicas establecidos por la Psicología Educativa.

#### b) Precisar las principales regularidades que se evidencien en el diagnóstico aplicado.

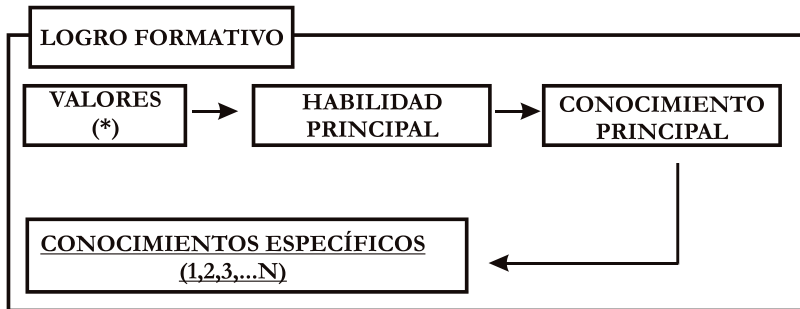
En este paso se precisan las principales deficiencias o insuficiencias que evidencian los estudiantes del grupo estudiantil en el orden formativo de la personalidad.

#### c) Determinar las cualidades y valores que se deben formar y desarrollar en la personalidad de cada uno de los estudiantes del grupo estudiantil. Declararlas en la documentación del plan de clases.

#### d) Analizar las características y particularidades propias que ofrecen cada uno de los contenidos (conocimientos y habilidades) a tratar en las asignaturas, para fomentar en los estudiantes cada una de las cualidades y valores determinadas en el paso anterior. Precisar el nivel de relación.

#### e) Seleccionar las cualidades y valores a partir del análisis efectuado en el paso anterior y declararlas en el logro.



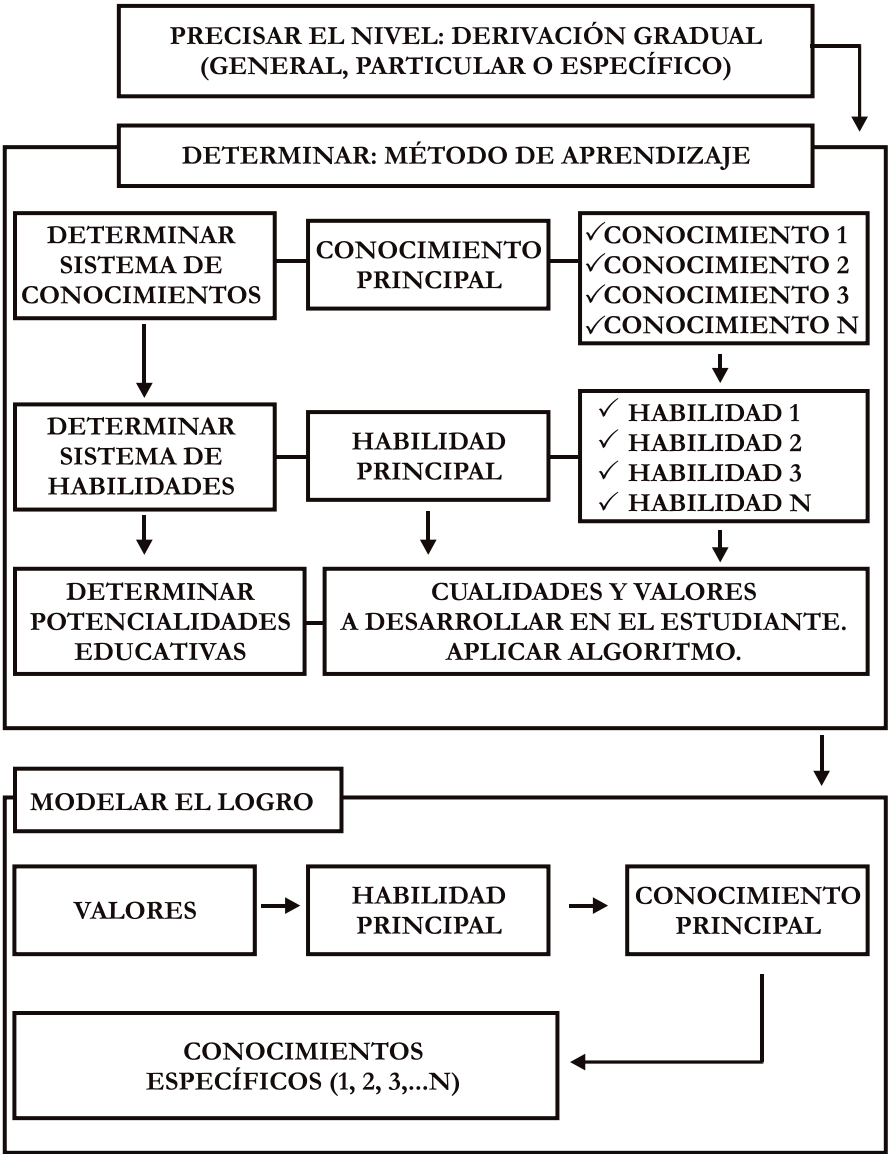


(\*) Potencialidades Educativas:  
Cualidades y Valores a desarrollar  
(Según algoritmo planteado)

### 3. Redactar el logro:

Con todos los pasos realizados hasta el momento, se redacta finalmente el logro formativo, aplicando el modelo siguiente (Alonso, 2000):

METODOLOGÍA PARA MODELAR LOGROS FORMATIVOS  
(Alonso, 2000)



## CAPÍTULO III

### ¿CÓMO DISEÑAR EL PLAN DE ÁREA Y EL PROGRAMA DE ASIGNATURA?

**La elaboración del plan de estudios y del plan de clases.**

#### ¿CÓMO DISEÑAR EL CURRÍCULUM ESCOLAR A NIVEL MACRO, MESO Y MICROCURRICULAR?

El currículo tiene 2 dimensiones: una dimensión estática y otra dimensión dinámica.

Cada dimensión tiene niveles. Son 3 niveles curriculares en total.

La dimensión estática tiene 2 niveles y la dimensión dinámica tiene 1 nivel curricular.

El nivel de la dimensión dinámica es el micro currículo. Nivel micro curricular.

Los 2 niveles de la dimensión estática son el macro currículo y el meso currículo. Niveles macro curricular y meso curricular.

El macro currículo es el nivel más alto, el meso currículo es el nivel del medio y el micro currículo es el nivel de más abajo.

El meso currículo es un nexo entre el macro currículo y el micro currículo.

Todos los niveles tienen en cierta medida las dos dimensiones porque están interrelacionados. Son un sistema. No se pueden separar en la práctica. Solo se separan en teoría, a partir de una abstracción teórica.

Cada nivel se expresa y materializa en documentos. Los documentos curriculares. Son varios documentos curriculares.

El macro currículo tiene por ejemplo los documentos: plan de estudio, PEI, modelo pedagógico, plan de mejoramiento, sistema institucional de evaluación, manual de convivencias o reglamento estudiantil.

El micro currículo tiene los planes de clase o aula, proyectos de aula.

El meso currículo tiene los programas de área y asignatura.

El documento macro curricular es el plan de estudios donde se relacionan todas las áreas y asignaturas.

Es cierto que el diseño meso curricular puede considerarse en ambas dimensiones: estática y dinámica, dado por el mismo enfoque sistémico y su carácter de mediador entre el macro currículo y el micro currículo.

Pero es por eso precisamente que se denomina: meso currículo.

Me parece más adecuado y más contextualizado al discurso pedagógico y científico actual hablar de macro currículo, meso currículo y micro currículo. Ahora bien, esto no limita la introducción de otro nivel, otro término, el maso currículo.

De ser así, entonces tendríamos que hablar de 4 niveles. Lo cual es posible, todo depende de como lo veamos y analicemos. Y es importante conceptuar bien estos términos: macro currículo, masocurrículo, meso currículo y micro currículo.

En esta última clasificación de los niveles curriculares, el masocurrículo sería el programa de área y el mesocurrículo sería entonces el programa de cada asignatura de un área específica.

Todos los docentes de un área determinada deben elaborar el programa de cada asignatura de dicha área, el meso currículo, estructurando los temas o unidades en competencias, preguntas problematizadoras, logros, temáticas

y estrategias pedagógicas.

Entonces en esta concepción quedaría así:

Macro currículo: plan de estudios, PEI, modelo pedagógico, plan de mejoramiento, sistema institucional de evaluación y manual de convivencia o reglamento estudiantil.

Masocurrículo: el programa del área.

Mesocurrículo: el programa de cada asignatura del área.

Microcurrículo: el plan de clases o proyecto de aula.

Es necesario aclarar que los términos macro currículo, meso currículo y micro currículo, son términos de la Didáctica como ciencia de la educación, y del currículo.

En el caso del término mesocurrículo, éste se utiliza para designar el diseño curricular que sirve de mediador o puente entre el macro currículo (plan de estudios) y el micro currículo (plan de clases). Constituye el diseño del programa de área y/o asignatura de un determinado plan de estudios.

El mesocurrículo es el currículo del medio. Es el currículo que permite operacionalizar, darle vida y materializar el macro currículo.

Asimismo, el mesocurrículo sienta las bases y define pautas para el diseño micro curricular. La estructura mesocurricular de cualquier área o asignatura incluye el conjunto de competencias, preguntas problematizadoras, logros, contenidos y metodologías para el desarrollo de una determinada área del conocimiento.

## **DISEÑO DIDÁCTICO MACROCURRICULAR**

### **ESTRUCTURA DIDÁCTICA DEL PROYECTO EDUCATIVO DE LA INSTITUCIÓN (PEI):**

#### **DENOMINACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (LEMA):**

#### **COMPONENTE CONCEPTUAL:**

- Breve reseña histórica.
- Identificación del Colegio (Ficha de registro).
- Caracterización de la comunidad escolar: economía, salud, vivienda, educación,
- Misión (enfocada hacia el estudiante): ¿Para qué existimos?, ¿Qué hacemos?, ¿Cómo lo hacemos?, ¿Con qué lo hacemos?, ¿Por qué lo hacemos?
- Visión (enfocada hacia la institución): ¿Cómo seremos dentro de 10 años?, ¿Cómo nos vemos en el año 2015?
- Principios institucionales: Integralidad, participación, lúdica, amor a Dios.
- Objetivos institucionales.

### COMPONENTE ADMINISTRATIVO:

Resumen del **Manual de Convivencia** que se aplica en la institución.

### COMPONENTE PEDAGÓGICO:

Resumen del **Modelo Pedagógico** asumido por la institución.

### COMPONENTE COMUNITARIO:

Breve descripción de los principales **Proyectos** que desarrollará la institución:

- Afectividad.
- Amo a Jesús y actúo como él.
- Educación de la Sexualidad.
- Uso del tiempo libre (Deporte y Recreación, Informática, Inglés)
- Ejercicio de la Democracia.
- Aprovechamiento, conservación y prevención del medio ambiente (Reforestación, Prevención de desastres, Mi ciudad limpia y bonita)
- Escuela para padres.
- Orientación Vocacional (Círculos de interés en diversas profesiones).

## ESTRUCTURA DIDÁCTICA DEL MANUAL DE CONVIVENCIA

El Manual de Convivencia se estructurará en tantos capítulos como sea necesario y en cada capítulo se detallarán los artículos imprescindibles para su comprensión.

**EJEMPLOS DE CAPÍTULOS:**

- PERFIL DE ENTRADA DE LOS ESTUDIANTES: Exigencias mínimas.
- CONDICIONES DE INGRESO, PERMANENCIA Y RETIRO.
- MATRICULAS Y PAGO DE PENSIONES.
- UNIFORMES DE DIARIO.
- SALUD.
- ESTIMULACIÓN ESTUDIANTEL.
- CRITERIOS DE EVALUACIÓN.
- DEBERES Y DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES.
- DEBERES Y DERECHOS DE LOS PADRES DE FAMILIA.
- DEBERES Y DERECHOS DE LOS DOCENTES.
- GOBIERNO ESCOLAR (órganos, funciones y forma de integración): director administrativo (representante legal), consejo directivo, consejo académico, comité de evaluación, comité de promoción, personero estudiantil, consejo de estudiantes, asociación de padres de familia.

**EL PLAN DE ESTUDIOS O PENSUM**

- Mapa de asignaturas o módulos.
- Extensión por trimestre, semestre o años.
- Perfil del graduado.
- Estándares por asignatura o área del conocimiento.
- Ejes de aprendizajes: contenido teórico, práctico e investigativo.
- Aclaraciones interdisciplinarias: logros y puntos de contacto.
- Metodología.
- Evaluación y acreditación.

- Material de estudio, fuentes bibliográficas.

MATRIZ DIDÁCTICA No. 1:

RELACIÓN ENTRE LOS PROBLEMAS Y LOS SISTEMAS DE LA PERSONALIDAD NECESARIOS PARA SU SOLUCIÓN

PROBLEMAS	SISTEMA COGNITIVO	SISTEMA COMPORTAMENTAL	SISTEMA AFECTIVO
1	(Conocimientos)	(Habilidades)	(Valores)
2	(Conocimientos)	(Habilidades)	(Valores)
3	(Conocimientos)	(Habilidades)	(Valores)
N	(Conocimientos)	(Habilidades)	(Valores)

MATRIZ DIDÁCTICA No. 2:

RELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS Y LAS DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD

COMPETENCIAS	DIMENSIONES		
	COGNOSCITIVA	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
1	Eje Problemático (Pregunta Problematicadora)	Eje Problemático (Pregunta Problematicadora)	Eje Problemático (Pregunta Problematicadora)
2	Eje Problemático (Pregunta Problematicadora)	Eje Problemático (Pregunta Problematicadora)	Eje Problemático (Pregunta Problematicadora)
3	Eje Problemático (Pregunta Problematicadora)	Eje Problemático (Pregunta Problematicadora)	Eje Problemático (Pregunta Problematicadora)
N	Eje Problemático (Pregunta Problematicadora)	Eje Problemático (Pregunta Problematicadora)	Eje Problemático (Pregunta Problematicadora)



## **DISEÑO DIDÁCTICO MESOCURRICULAR EL PROGRAMA DE ASIGNATURA O DE ÁREA**

- Justificación.
- Problemas (es lo que debe saber hacer el estudiante con los conocimientos de dicha asignatura o área, las situaciones problemáticas de la vida que él sabrá resolver cuando termine la asignatura).
- Eje problémico: Pregunta problematizadora (para cada unidad)
- Logros (cognoscitivos, procedimentales y actitudinales), uno de cada tipo para cada unidad.
- Contenidos (Ejes de aprendizaje: conocimientos, habilidades y valores).
- Metodología de enseñanza y aprendizaje.
- Recursos didácticos.
- Sistema de evaluación.
- Bibliografía.

## **ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LOS COMPONENTES DEL PROGRAMA DE ASIGNATURA**

### **I.- DESCRIPCIÓN**

Asignatura: \_\_\_\_\_

Grados en que se imparte: \_\_\_\_\_

Total de horas por grado: \_\_\_\_\_

### **II.- JUSTIFICACIÓN**

Necesidad de la asignatura, importancia económica, política, social y humana; razones por las que debe estar presente en dicho plan de estudio, significación para la formación del niño, adolescente o joven.

### **III.- PROBLEMA QUE RESUELVE (¿Por qué enseñar y aprender?)**

Dificultad, contradicción, insuficiencia o conflicto, presente en el objeto (la naturaleza, la sociedad, la vida, la comunidad, la familia, el entorno, el mundo productivo y el propio hombre) que provoca en el sujeto una necesidad y éste ejerce una acción para solucionarlo. Es lo que el estudiante tiene que saber hacer cuando termine la asignatura, las dificultades que tiene que saber solucionar utilizando los conocimientos de dicha área.

#### **IV. EJE PROBLÉMICO (pregunta problematizadora en cada unidad)**

#### **V.- LOGROS (uno de cada tipo en cada unidad o tema) (¿Para qué enseñar y aprender?)**

Son los logros que deben alcanzar los estudiantes al finalizar la asignatura, el resultado anticipado, las aspiraciones, propósitos, metas, los aprendizajes esperados en los estudiantes, el estado deseado, el modelo a alcanzar, tanto desde el punto de vista cognitivo como práctico y afectivo – motivacional (el saber o pensar, el saber hacer o actuar y el ser o sentir). Generalmente se formula como mínimo un logro por unidad o tema para cada asignatura).

##### **LOGROS COGNOSCITIVOS**

Son los aprendizajes esperados en los estudiantes desde el punto de vista cognitivo, representa el saber a alcanzar por parte de los estudiantes, los conocimientos que deben asimilar, su pensar, todo lo que deben conocer.

##### **LOGROS PROCEDIMENTALES**

Representa las habilidades que deben alcanzar los estudiantes, lo manipulativo, lo práctico, la actividad ejecutora del estudiante, lo conductual o comportamental, su actuar, todo lo que deben saber hacer.

##### **LOGROS ACTITUDINALES**

Están representados por los valores morales y ciudadanos, el ser del estudiante, su capacidad de sentir, de convivir, es el componente afectivo - motivacional de su personalidad.

#### **VI.- CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA (¿Qué enseñar y aprender?)**

- Sistema de conocimientos, en correspondencia con los logros cognoscitivos.
- Sistema de habilidades específicas de la asignatura, en correspondencia con los logros procedimentales.
- Sistema de valores propios a formar en esa asignatura, en correspondencia con los logros actitudinales.

En el caso del programa de la asignatura, para cada grado se debe especificar el plan de temáticas o unidades, detallando el problema y logro

de cada unidad, así como la cantidad de horas y los tres tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal).

### **VII.- METODOLOGÍA (¿Cómo enseñar y aprender?)**

Sistema de métodos de enseñanza, estrategias didácticas, procedimientos de aprendizaje, técnicas participativas, juegos didácticos y dinámica de grupos que son factibles, pertinentes y recomendables utilizar en esa asignatura.

### **VIII.- RECURSOS DIDÁCTICOS (¿Con qué enseñar y aprender?)**

Objetos, medios de enseñanza tangibles que facilitan la utilización de los métodos de enseñanza y aprendizaje.

### **IX.- SISTEMA DE EVALUACIÓN (¿Qué tanto han aprendido los estudiantes?)**

Preguntas orales y escritas que se formularán a los estudiantes, pruebas parciales y finales, proyectos, trabajos extractase, tareas integradoras.

### **X.- BIBLIOGRAFÍA**

Literatura técnica básica y complementaria para la asimilación de los conocimientos, bibliografía del docente y bibliografía de los estudiantes. Puede incluirse además alguna literatura pedagógica.

### **DISEÑO DIDÁCTICO MICROCURRICULAR EL PLAN DEL TEMA O CLASE**

- Eje problémico: Descripción de una situación problemática o Pregunta problematizadora.
- Logro general e integrador (instructivo, educativo o formativo):  
**(Sólo un logro que integre lo cognoscitivo, lo procedimental y lo actitudinal).**
- Unidad No. \_\_\_\_\_
- Temas o temáticas: Contenidos de la clase.
- Tareas docentes: Actividades de enseñanza (profesor) y de aprendizaje (estudiante):
  - Actividades de motivación para el nuevo contenido.
  - Actividades de exploración de los conocimientos previos.
  - Actividades de confrontación de ideas del docente y los estudiantes.

- Actividades de construcción conceptual.
- Actividades de socialización.
- Actividades de control.
- Actividades de evaluación y autoevaluación.
- Actividades de proyección.
- Recursos didácticos para enseñar y aprender.
- Bibliografía básica para el docente y para los estudiantes.

## MODELO DE PLAN DE CLASES

GRADO / SEMESTRE	ÁREA / ASIGNATURA	UNIDAD / TEMA
ESTÁNDARES Y COMPETENCIAS	LOGROS MESOCURRICULARES(cognoscitivo procedimental y actitudinal)	LOGROS MICROCURRICULARES (instructivo educativo formativo)
INDICADORES DE DESEMPEÑO:		
TEMÁTICAS:		
SITUACIÓN PROBLÉMICA (Pregunta problematizadora)	PREGUNTAS PROBLÉMICAS	TAREAS PROBLÉMICAS
ACTIVIDADES		OBSERVACIONES

## CAPÍTULO IV

### **EL ARTE DE ENSEÑAR: ¿Cómo preparar y desarrollar clases de calidad?**

**El principal deber del docente en la actualidad es preparar y desarrollar clases de calidad**

La clase puede definirse como una actividad docente en la cual los estudiantes, guiados por el profesor, se enfrentan a la solución de problemas del contexto social mediante tareas docentes, extradocentes y extraescolares, en función de apropiarse de diversos contenidos y alcanzar determinados logros, basándose en métodos y estilo propios, en función de desarrollar competencias múltiples.

Este capítulo, a partir de retomar algunas ideas de Ortiz (2005), propone una serie de indicadores que deben tener en cuenta los docentes para preparar y desarrollar clases de calidad, como vía para estar a la altura de los tiempos en que viven, sin pretender esquematizar el proceso de enseñanza - aprendizaje, ni limitar la creatividad del profesor en la clase, todo lo contrario, para elevar su nivel profesional y el rigor científico de lo que enseña.

Para realizar con éxito la educación de la personalidad de las nuevas generaciones es necesario analizar, como una influencia importante, la dirección del proceso pedagógico y ello condiciona la valoración del quehacer pedagógico del profesor, responsable fundamental de dicho proceso en el cual la clase es la forma de organización básica y a la vez su pequeña gran obra pedagógica.

## LA CLASE ES EL PRODUCTO CIENTÍFICO Y CREATIVO MÁS IMPORTANTE QUE ELABORA EL PROFESOR

Dentro de la Pedagogía en general y de la Didáctica en particular, se han realizado numerosos trabajos sobre el tema de la clase. Todos los autores coinciden en su importancia y función dentro del proceso, independientemente de la definición que adopten.

En la literatura consultada hay análisis referentes a la planificación, preparación, estructura y a la necesidad de la creatividad del profesor en la clase, entre otros aspectos.

La clase ha sido y es discutida y valorada en eventos, talleres, seminarios y sesiones científicas de forma reiterada. Sin embargo, aún no existen exigencias precisas, adecuadas a ese nivel de enseñanza.

Un Colectivo de Autores de Cuba propone las siguientes **exigencias de la clase contemporánea** para la enseñanza general, aspecto polémico en la actualidad por la falta de unanimidad al existir diferentes y encontrados criterios al respecto:

- 1.-La educación político - ideológica en la clase.
- 2.-La elevación del nivel científico y el logro de la profundidad y solidez de los conocimientos de los estudiantes.
- 3.-La educación de la actuación independiente en la actividad cognoscitiva y la estimulación en ellos del deseo de autosuperación permanente.
- 4.-La aplicación de los conocimientos, los hábitos y las habilidades adquiridos en la solución de nuevos problemas.
- 5.-El desarrollo de las capacidades creadoras en los estudiantes.
- 6.-La educación de las cualidades positivas en la personalidad.
- 7.-La formación de la cultura laboral en los estudiantes.
- 8.-Las diferencias individuales de los estudiantes.
- 9.-El desarrollo de las posibilidades de cada estudiante.
- 10.-La diferenciación e individualización del proceso de enseñanza en los diferentes momentos de la clase.
- 11.-La educación del colectivismo en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Al valorar críticamente esta propuesta, encontramos aportes y limitaciones, de acuerdo con nuestros criterios:

### **Logros**

- Reafirman a la clase como la forma fundamental del proceso pedagógico.
- Constituyen un punto de partida importante desde el punto de vista metodológico.
- La educación político - ideológica y la elevación del nivel científico de los estudiantes aparecen priorizados.
- Se insiste en la importancia de la atención a las diferencias individuales en la clase.
- Se destaca la aplicación de los conocimientos y la solución de problemas docentes.
- Reclaman de una cultura científica y pedagógica del profesor para su cumplimiento.

### **Limitaciones**

- Aparecen mezclados principios generales para la educación de la personalidad con recomendaciones concretas de orden metodológico.
- No se explicita el aspecto comunicativo que resulta medular en el aula.
- Se omite el enfoque motivacional, por lo que se obvia el principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.
- El tratamiento a las individualidades se atomiza en más de una exigencia, es posible y necesario fusionarlas para conducir a una personalización del proceso.
- Aunque el desarrollo de las capacidades creadoras se enuncia, no aparece en su unidad con la estimulación de las inteligencias múltiples, lo cual no permite un enfoque más integral y consecuente desde el punto de vista psicopedagógico.
- Predominan las exigencias vinculadas con la enseñanza y no con el aprendizaje.

Este trabajo no tiene la intención de sustituir las exigencias planteadas, sino proponer su reorganización y enriquecimiento para adecuarlas a las condiciones de la educación contemporánea.

En este sentido consideramos imprescindible destacar y explicitar las siguientes **categorías** para perfeccionar la propuesta que aparece en este trabajo:

- Comunicación.
- Motivación.
- Aprendizaje.
- Individualización.
- Personalización del proceso.

Los **presupuestos** tomados en cuenta son los siguientes:

- **Unidad de lo científico y lo ideológico**

El profesor como modelo a imitar por los estudiantes por su preparación profesional pedagógica y por sus cualidades y valores morales.

Las potencialidades educativas del contenido de la clase para vincular orgánicamente con la realidad política y social del país e internacional.

La utilización de métodos pedagógicos que propicien el diálogo, el debate, el ejercicio del criterio con la argumentación correspondiente y la polémica sobre problemas políticos e ideológicos actuales, tanto en el aula como fuera de ella.

- **Comunicación y motivación:**

Educar es comunicarse, es necesario crear una atmósfera comunicativa previa con el auditorio que estimule el interés.

La comunicación en el aula implica la representación de los contenidos que se imparten.

Las dificultades en el aprendizaje no sólo son por deficiencias intelectuales, sino afectivas.

Ninguna actividad docente por sí misma es desarrolladora, es necesaria la orientación y la comunicación.

La orientación es un proceso permanente de la comunicación, no se agota en una exposición.

## **EDUCAR ES COMUNICARSE AFECTIVAMENTE**

- **Enfoque del aprendizaje:**

El aprendizaje es un proceso personal en la producción y construcción del conocimiento, no solo intelectual.



## **LO QUE SE APRENDE NO SE FIJA, SE CONSTRUYE**

El grupo clase es una magnitud sociológica debe propiciar una atmósfera participativa e interactiva.

En el aprendizaje no solo es importante lo que se aprende, sino cómo se aprende.

## **QUIEN APRENDE CONSTRUYE ACTIVAMENTE NUEVOS SIGNIFICADOS**

- **Atención a la diversidad dentro del proceso**

El auditorio no sigue de igual forma el discurso expositivo del profesor, necesita de la individualización del aprendizaje.

En el aula hay necesidad de trabajar diferencialmente con cada estudiante, de lo contrario aquellos con déficit intelectual quedan fuera del proceso de socialización.

La personalización del contenido debe ser entendida como la traducción subjetiva de la enseñanza a la experiencia del estudiante.

La propia comunicación profesor - estudiante, estudiante - estudiante, profesor - grupo y estudiante - grupo lleva a la individualización en dependencia de los problemas de cada uno. Influye en el clima grupal y en su desarrollo.

Por tanto, a partir del análisis crítico realizado proponemos las siguientes exigencias, las cuales se presuponen unas a otras por la interdependencia existente entre los factores que intervienen.

### **En toda clase contemporánea debe lograrse**

1.-Un **enfoque político - ideológico** definido, así como un nivel científico actualizado, acorde con el contenido que se imparte y con el nivel de enseñanza que se trabaje.

Se ubica en primer lugar con toda intención porque en los momentos actuales no deben considerarse como dos realidades dicotomizadas lo político - ideológico y lo científico, sino dos exigencias que deben complementarse.

Cada una de manera aislada no permite satisfacer la intención actual de reafirmar el carácter humanista y holístico en la formación de las nuevas generaciones, donde valores como el compromiso y sentido

de pertenencia ocupan un lugar cimero, junto con la solidaridad, responsabilidad y honestidad, entre otros.

- 2.-Una **comunicación y actividad** conjunta profesor - estudiante, estudiante - estudiante, profesor - (sub)grupo y estudiante - (sub)grupo que estimulen la motivación y la cognición durante todo el proceso.
- 3.-Un **aprendizaje participativo** que propicie la construcción de los conocimientos y el desarrollo de hábitos y habilidades en un contexto socializador, donde el profesor juegue un papel fundamental de mediación pedagógica como dirigente del proceso, así como el desarrollo de cualidades y valores en la personalidad.  
El contenido de la clase debe explotarse a partir de sus potencialidades axiológicas reales en función de una didáctica de los valores, pero que no se agota en la clase.
- 4.-Una **estimulación de las inteligencias múltiples y la creatividad**, concebidas como un proceso de la personalidad.
- 5.-La **atención a la diversidad** que se produce en el proceso de enseñanza y de aprendizaje durante todos los momentos de la clase.
- 6.-Una **incitación a la actuación consciente e independiente de los estudiantes** en la actividad cognoscitiva y el deseo de autosuperación.
- 7.-Un **vínculo con el énfasis de la institución y con la experiencia de los estudiantes**, a través del trabajo con tareas docentes que se derivan de los problemas que debe resolver en su actuación cotidiana.

Ahora bien, **¿Cómo convertir estas exigencias en indicadores concretos?**

Para este desglose partimos de las siguientes **premisas**:

- Su relación explícita o implícita con los principios del proceso pedagógico.
- Prever, tanto las acciones de enseñanza del profesor, como las acciones de aprendizaje del estudiante.
- Que contribuyan a la preparación de las clases por parte del profesor, así como la observación de ellas por parte de quienes las deseen controlar.

Esta propuesta es hecha para ayudar a la reflexión de los profesores y no para intentar normar o esquematizar.

### **Indicadores de la clase de excelencia**

- Explotación de las potencialidades educativas del contenido de la clase y su vínculo con la realidad político - social.
- Utilización de métodos pedagógicos que propician el debate y la polémica sobre problemas políticos e ideológicos actuales en el aula y fuera de ella.
- El profesor como modelo a imitar por su preparación profesional pedagógica y por sus cualidades morales.
- Incorporación a la clase de los hechos más actualizados de las ciencias que tributan a la asignatura.
- Mantenimiento del nivel motivacional en los distintos momentos de las actividades docentes.
- Atmósfera de respeto, afectividad y un clima psicológico positivo durante la clase.
- Ejecución por parte de los estudiantes de acciones y operaciones que los entrenan en las habilidades básicas de las asignaturas.
- Las actividades que se desarrollan en la clase permiten la adquisición de los conocimientos por parte de los estudiantes con determinado nivel de independencia.
- Se observan enfoques interesantes, desconocidos y novedosos en la clase por parte del profesor y de los estudiantes.
- Se aprecia en las explicaciones y preguntas que hace el profesor en la clase una tendencia a la problematización del contenido.
- Se reconoce y estimula la originalidad demostrada por los estudiantes en la clase, el trabajo independiente y la evaluación.
- Se plantean o asignan tareas independientes a los estudiantes de acuerdo con la caracterización que se tiene de cada uno de ellos.
- Se permiten y respetan preguntas, valoraciones y recomendaciones de los estudiantes durante la clase.
- Se ajusta lo planificado y ejecutado en clase a las características individuales de los estudiantes.
- Se incita a los estudiantes a la búsqueda y a la investigación en diferentes fuentes para ampliar sus conocimientos con relación a la asignatura.
- Se actualizan los contenidos de la clase con resultados de investigaciones que resulten de interés para los estudiantes.
- Se promueven y explotan ejemplos que parten de la experiencia de los estudiantes y que se relacionan con la clase.

**Consideraciones generales:**

La adecuación que se propone a las exigencias de la clase está en consonancia con los nuevos principios que se plantean para la educación de la personalidad en la actualidad.

Estas exigencias, y los indicadores que de ellos se derivan, no constituyen algo acabado, son susceptibles de perfeccionamiento, de acuerdo con la dinámica del propio proceso pedagógico.

La propuesta hecha trata de situar al profesor como un dirigente del proceso de enseñanza - aprendizaje que orienta, que mediatiza el aprendizaje y de esta manera enfocar las exigencias de acuerdo con las concepciones más actuales desde el punto de vista político - ideológico, sociológico, psicológico y pedagógico.

Por su carácter concreto es factible tenerlas en cuenta para la concepción y ejecución de las diferentes clases, así como para su evaluación, por lo que pueden convertirse en indicadores de su calidad.

Atendiendo a lo explicado anteriormente, el plan de clases (planificación de una clase) debe quedar estructurado por:

**1. GENERALIDADES**

En esta parte del plan de clases, el profesor declara de manera explícita el tema, unidad, asunto, sumario, temáticas, etc.; o sea como acostumbra a hacerlo cada quien de manera tradicional.

**2. BIBLIOGRAFÍA**

Se declara la bibliografía a utilizar, fundamentalmente el texto básico y otra bibliografía complementaria que se utilizó en la preparación de la clase. Esto debe hacerse según normas APA, pero para que no sea tan traumático, puede declarar el título del libro y el autor fundamentalmente.

**3. LOGRO GENERAL E INTEGRADOR**

El logro general e integrador debe formularse con una **concepción formativa.**

Ahora bien ¿qué entender por logro formativo?

El logro formativo es un modelo pedagógico del encargo social que refleja los **propósitos, metas y aspiraciones** a alcanzar por el estudiante, que indican las **transformaciones graduales** que se deben producir en su manera de **sentir, pensar y actuar.**

Cuando hablamos de transformación gradual en la manera de **sentir**, hacemos referencia al desarrollo de las **cualidades** y **valores** de la personalidad del estudiante (**saber ser**), a partir de las potencialidades educativas que ofrezca el contenido a impartir en la clase.

Estas cualidades y valores se determinan mediante la aplicación de instrumentos de diagnóstico fundamentalmente y de la entrega pedagógica que se realice en el grupo de estudiantes.

Cuando se habla de transformación gradual en la manera de **pensar**, se hace referencia al desarrollo del pensamiento lógico del estudiante (**saber**). Esto está referido a los **conocimientos** que aprenderá o ejercitará durante la clase.

Cuando se habla de transformación gradual en la manera de **actuar**, se hace referencia al desarrollo de **habilidades lógicas** o **intelectuales** y **prácticas** en su personalidad (**saber hacer**).

En el análisis anterior han quedado los **componentes didácticos** del logro formativo:

- La habilidad (indica ¿qué van hacer mis estudiantes en la clase?)
- El conocimiento (indica ¿qué van a saber mis estudiantes en la clase?)
- El nivel de profundidad (indica ¿hasta dónde lo van hacer?). Con ello se garantiza que el logro sea **medible**, **cumplible** y **alcanzable** a corto, mediano y largo plazo.
- Las cualidades y valores (indica ¿qué cualidades y valores desarrollar en la personalidad del estudiante, mediante el contenido a impartir en la clase?)

#### 4. PROYECCIÓN DE LAS TAREAS DOCENTES

La tarea docente es la célula fundamental de la clase, a través de su aplicación se le da cumplimiento al logro formativo declarado.

¿Qué es una tarea docente?

La **tarea docente** es una actividad orientada durante el desarrollo de la clase, dirigida a crear situaciones de aprendizaje.

Una **situación de aprendizaje** es una condición que provoca el profesor, el texto de estudio, los medios tecnológicos o la propia vida del estudiante, para motivar la actividad del estudiante en función de alcanzar el logro formativo.

La tarea docente, al igual que el objetivo, consta de una serie de **componentes didácticos**. Ellos son:

- El **método de enseñanza**. Fundamentalmente se trabajan tres métodos: el explicativo - ilustrativo, la elaboración conjunta y el trabajo independiente en las disímiles variantes en las que puede aparecer planteado.
- La **situación de aprendizaje**, es decir, las actividades que deberán realizar los estudiantes durante la clase.
- El **procedimiento**, es decir, cómo desarrollar el método a emplear en la clase, a través de una secuencia lógica de actividades del profesor y el estudiante.

Es importante precisar en esa secuencia lógica, cómo se le da tratamiento en la situación de aprendizaje concebida por el profesor, al trabajo con los proyectos, ejes transversales, la formación de valores, el desarrollo de habilidades lógicas, etc. Esto estará en correlación con las cualidades y valores declarados en el logro.

- Los **recursos didácticos** de los que deberá auxiliarse el profesor para la realización de la tarea (láminas, maquetas, objetos reales, vídeos, cds, diapositivas, medios de proyección de imágenes fijas o en movimiento, materiales docentes, libros, etc.)
- La **evaluación** que indica cómo evaluar a los estudiantes durante la clase (lo cual no quiere decir que sea a todos). Para ello se recomienda emplear las técnicas de evaluación conocidas, tales como: preguntas orales, escritas y pruebas de actuación.

Se recomienda, a través de la práctica pedagógica, que una clase debe ser de 90 minutos, para poder asumir con el nivel de científicidad requerido, esta nueva concepción para la dirección del aprendizaje.

No obstante a ello, se ha detectado que en clases de 45 minutos, concibiendo tareas docentes de generalización de contenidos, se puede aplicar también.

Por otra parte, es importante puntualizar que una clase deberá tener la menor cantidad de tareas docentes, el profesor debe buscar, a partir de su creatividad y estilo propio, la manera de proyectar sus tareas docentes con una **concepción integradora**.

Por último, el plan de clases llevará:

## 5. ORIENTACIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE DE LOS ESTUDIANTES

La **orientación del trabajo independiente** de los estudiantes es

el compromiso para la casa que asume el estudiante y que sirve de preparación para la próxima clase

En la concepción del trabajo independiente, se debe cumplir con la siguiente **estructura didáctica**:

- **Logro**: ¿qué va hacer el estudiante?
- **Situación de aprendizaje**: puede ser un ejercicio, una búsqueda de nuevo contenido (autopreparación para la próxima clase), una investigación, etc. Esto responderá a la interrogante referida a ¿cómo va hacer el estudiante la situación de aprendizaje concebida por el profesor?
- **Bibliografía**: En este aspecto se le orienta la bibliografía que deberá emplear para la realización del estudio independiente.
- **Evaluación**: En este aspecto se le debe dejar contestada al estudiante la siguiente interrogante ¿cómo voy a ser evaluado en el estudio independiente?
- **Fecha de entrega**: En este último componente se le indica el tiempo que tiene para la realización del trabajo independiente.

Los aspectos a tener en cuenta en la preparación del plan de clases se adecuarán por el docente a su estilo pedagógico, así como atenderá la estructura de introducción, desarrollo y conclusiones de la clase. Puede incluir otros aspectos que se considere necesario como el tiempo o el espacio de determinada tarea, y las adecuaciones a las características de diferentes grupos.

Las tareas de trabajo independiente estarán presentes en el momento y la forma que más convenga a la lógica del contenido de la clase y preferentemente en cada clase se dejará tareas extraclase o para la casa. Las tareas extraclase se pueden controlar en la próxima o próximas clases y en cualquier momento de la clase.

Es recomendable que al final de cada clase se registren las anotaciones para perfeccionar la misma en el futuro.

La autopreparación es una actividad de suma importancia que debe hacerse antes de la preparación del plan de clases. En la misma se hace la concepción sobre la clase y se revisa bibliografía para profundizar y actualizar los

conocimientos, se tiene en cuenta alguna observación hecha anteriormente para su perfeccionamiento.

Se debe tener en cuenta las características psicológicas de los estudiantes, la bibliografía a disposición de estos, así como el cumplimiento de requerimientos metodológicos de la carrera o el nivel como la dimensión política, la lengua materna, el uso del idioma, etc.

La autopreparación y el plan de clases no es lo mismo. Por lo general, en la autopreparación el docente copia definiciones de conceptos, copia reflexiones de diferentes autores, explicaciones de la causa de un fenómeno, resuelve problemas o los copia ya resueltos.

Esto lo hace el docente para dominar en profundidad el contenido de la clase, pero si esta autopreparación se utiliza como plan de clase, la clase se preparó para el docente y no para el estudiante, entonces, la actividad se desarrolla informativa con un conocimiento acabado, como si sólo importara mostrar lo que aprendió en su autopreparación.

La creatividad del docente en la enseñanza se manifiesta en la preparación de la clase, utilizando su autopreparación, para dirigir y orientar el aprendizaje o sea planificando, organizando y controlando cómo participa el estudiante en la búsqueda y aplicación del conocimiento, para lograr el objetivo.

A continuación se propone un conjunto de preguntas para reflexionar cómo planificar la clase utilizando tareas que propicien la estimulación del pensamiento creativo, las inteligencias múltiples y el aprendizaje activo en los estudiantes.

¿Qué conocimientos son relevantes y requieren una participación activa del estudiante mediante tareas, como parte la clase?

¿Qué conocimientos pueden ser aprendidos mediante tarea extraclase?

¿Qué habilidades, procedimientos o procesos lógicos de pensamiento necesitan formar los estudiantes para conducir la búsqueda y aplicación del conocimiento mediante tareas?



¿Cómo incrementar la complejidad de las tareas y la actividad mental de los estudiantes?

¿Qué acciones desarrollará el estudiante, atendiendo a la potencialidad educativa del contenido?

Aspectos que no deben dejar de cumplirse en el desarrollo de la clase para que ésta reúna los estándares mínimos de calidad:

1. Derivación y formulación del logro.
2. Orientación hacia el logro.
3. Motivación durante toda la actividad docente.
4. Selección y organización del contenido.
5. Dominio del contenido por el docente.
6. Utilización de potencialidades educativas del contenido.
7. Asequibilidad del contenido.
8. Métodos y procedimientos que activan el aprendizaje.
9. Trabajo independiente de los estudiantes.
10. Orientación de las tareas y ayuda según necesidades.
11. Uso de recursos didácticos.
12. Formas de organización de la actividad docente.
13. Evaluación y control.
14. Comunicación docente - estudiante y estudiante - estudiante.
15. Atención a las diferencias individuales.
16. Propicia autocontrol y autovaloración.
17. Cumplimiento del logro propuesto.

### **Los eslabones del proceso de enseñanza - aprendizaje**

La dirección de un proceso, como es el proceso de enseñanza - aprendizaje, tiene que partir de la consideración de los eslabones o momentos a través de los cuales transcurre el mismo. Estos eslabones no implican una estricta sucesión temporal, por el contrario, se superponen y se desarrollan de manera integrada, aunque en determinado momento prevalezca uno de ellos.

Las funciones de la dirección, conocidas como: la planificación, la organización, la ejecución y el control, serán relacionadas con los eslabones del proceso.

Según Fuentes (2000), los eslabones del proceso de enseñanza - aprendizaje constituyen estadios de un proceso único y totalizador que tienen una misma naturaleza, dada por su carácter de proceso consciente.

Los **eslabones del proceso se identifican** con:

1. Diseño y proyección
2. Motivación
3. Comprensión del contenido
4. Sistematización del contenido
5. Evaluación

### **1.- Diseño y proyección del proceso**

El proceso de enseñanza - aprendizaje para poder ser desarrollado requiere de su diseño y proyección. El diseño curricular juega un papel fundamental dentro de este eslabón, el mismo comprende desde el macrodiseño curricular del plan de estudios hasta el nivel mesocurricular de asignatura y grado; así como el microdiseño curricular, es decir, el diseño didáctico de la clase.

La planificación y organización como funciones de la dirección se manifiestan en todos los eslabones del proceso pero tienen un alto peso en el diseño y proyección. Estas continúan en la dinámica del proceso, cuándo se planifica y organiza el método que se prevea desarrollar y dónde el profesor de manera individual, o el colectivo de profesores, realiza la preparación previa del proceso, como parte de la proyección, pero también estas funciones de dirección se manifiestan durante el desarrollo del mismo, en el que éste se reajusta y donde los estudiantes han de tener su espacio de participación, con lo que se identifican y lo hacen propio.

Hay que significar que si el estudiante es artífice del proceso de su aprendizaje, éste no le puede ser ajeno e impuesto, tiene que tener un espacio para que pueda desarrollar su método, tomar decisiones y buscar caminos, en la medida en que se va proponiendo objetivos y propósitos cada vez más elevados, aunque sea sólo en variantes que conducen al cumplimiento de los objetivos previstos, todo lo cual reclama de determinada planificación y organización por parte del estudiante.

### **2.- Motivación**

Mediante la categoría motivación del contenido se identifica aquel eslabón del proceso en la cual se les presenta el objeto a los estudiantes,

promoviendo con ello su acercamiento e interés por el contenido a partir del objeto.

En ese eslabón la acción del profesor es fundamental, es el que le presenta al estudiante el objeto y el contenido preferentemente como un problema que crea una necesidad de búsqueda de información, donde partiendo del objeto de la cultura, se promueve la motivación en los estudiantes. Para que un nuevo contenido cree necesidades, motivaciones, tiene que estar identificado con la cultura, vivencia e interés del estudiante y sólo así creará las motivaciones y valores que le permitan constituir un instrumento de educación.

Motivar al estudiante es significar la importancia que tiene para él la apropiación del objeto de la cultura para la solución de los problemas y establecer nexos afectivos entre el estudiante y el objeto de la cultura, para lo cual, el profesor ha de referirse y recurrir a la cultura que el estudiante ya tiene.

Lo anterior requiere de que previamente se logren nexos afectivos entre el profesor y los estudiantes y transferir estos al contenido, pues en definitiva el estudiante con lo que trabaja es con el contenido.

### **3.- Comprensión del contenido**

Conjuntamente con la motivación se tiene que desarrollar la comprensión del contenido, pues para que un contenido sea sistematizado se requiere de comprenderlo y comprender las vías para ello.

Mediante el eslabón de la comprensión del contenido se le muestra al estudiante el modo de pensar y actuar propios de la ciencia, arte o tecnología que conforman el objeto de la cultura siguiendo el camino del conocimiento, esto es, del problema a las formulaciones más generales y esenciales (núcleo de la teoría) y de estas a otras particulares y así finalmente a la aplicación de dichas formulaciones, o sea, siguiendo una vía, una lógica, que en dependencia de la ciencia, puede ser inductivo - deductiva, de análisis - síntesis o hipotético - deductiva.

Si bien en la motivación se plantea el peso del profesor en el proceso, en la comprensión hay un mayor equilibrio entre ambos, profesor y estudiantes.

La necesidad (del problema) encuentra su realización en el ejercicio, en la explicación, en el diálogo, en la conversación, como tarea específica a desarrollar conjuntamente por el docente y los estudiantes.

El estudiante mediante su participación que es aún limitada, hace suya

la necesidad y comprende, primeramente en un plano muy general, pero que continúa en un proceso de sistematización, que como una espiral ascendente se va produciendo.

La comprensión como proceso se dirige al detalle, a la esencia de los objetos y fenómenos, buscando su explicación. En este sentido la comprensión sigue un camino opuesto al de la motivación aunque ambos se complementan.

#### **4.- Sistematización del contenido**

Se identifica el eslabón del proceso en que el estudiante se apropia del contenido. En este eslabón consideramos un complejo proceso en el que el estudiante desarrolla el dominio del contenido que le fue inicialmente mostrado y que comprendió en un carácter primario, pero que además el proceso ha de ocurrir de forma tal que ese contenido se va enriqueciendo, dicho en otras palabras, en el proceso de enseñanza - aprendizaje el contenido, a la vez que se asimila, se enriquece.

En los inicios del eslabón, el estudiante ha de contar con el apoyo externo dado por el profesor, que le aporta información a la vez que le crean interrogantes, se promueve la búsqueda gradual, como continuación del eslabón anterior, dado que ningún eslabón tiene frontera rígida, sino que se superponen.

Si bien la asimilación es un proceso continuo, que se puede dirigir, el hombre de manera espontánea en su aprendizaje asimila, no ocurre igual en el proceso de profundización y enriquecimiento en el objeto, este proceso es más a saltos y requiere de alcanzar gradualmente determinado dominio en un determinado nivel de profundidad.

Para caracterizar la apropiación del contenido, el logro del objetivo, en el proceso de enseñanza - aprendizaje se requiere de una caracterización más integral que la que da la asimilación o la profundidad por sí solos. La sistematización se determina por el grado de generalidad de los problemas que puede enfrentar el estudiante al aplicar los contenidos, conocimientos y habilidades de una determinada rama del saber, los métodos científicos de investigación y los métodos lógicos del pensamiento.

#### **5.- La evaluación**

La categoría evaluación identifica aquel eslabón del proceso en que se compara el resultado con respecto a las restantes configuraciones del mismo, esto es, el resultado valorado respecto a los logros, al problema,

al método, al objeto y al contenido y está presente a todo lo largo del proceso.

La evaluación si es vista de manera estrecha se interpreta como la constatación del grado de cumplimiento, o acercamiento al logro y se puede identificar como un aspecto dentro del proceso, pero la evaluación en su sentido más amplio debe comprender el grado de respuesta que el resultado da en correspondencia al problema, al objeto, al contenido y al método, entonces sí se evalúa el proceso en todas sus dimensiones. En resumen, la evaluación expresa la relación entre el proceso y su resultado (lo real alcanzado), el acercamiento al logro.

La evaluación esta presente a todo lo largo de todo el proceso.

La evaluación si es vista de manera estrecha como la constatación del grado de cumplimiento, o acercamiento al objetivo es estrecha y se puede identificar como un momento dentro del proceso, en tanto que como medida se da de manera estática.

Pero la evaluación, como un proceso participativo y desarrollador de capacidades, ha de ser dinámica, moviéndose con el propio proceso y se va dando en la misma medida que el estudiante desarrolle su aprendizaje, en la comunicación que se establece en el propio proceso.

La evaluación se da en todo el proceso y retroalimenta la propia concepción del mismo, la reajusta, la reorienta.

Los eslabones del proceso se dan en unidad como un todo que si bien tienen etapas en las que prevalece uno u otro según la lógica del propio proceso, siempre hay alguna manifestación de ellos en los diferentes momentos a lo largo del proceso.

Es en el tema o unidad de estudio donde se complementan los eslabones, con el logro del objetivo de carácter trascendente que se establece para el tema, con el correspondiente dominio de la habilidad.

Tal consideración nos lleva a la afirmación de que es en el tema o unidad donde se da la célula del proceso docente educativo, si éste es considerado como un todo, en toda su riqueza, es en el tema donde se dan todos los eslabones. Por lo tanto, en cada tema o unidad el docente debe cumplir con sus estudiantes algunas actividades mínimas o básicas, esenciales para lograr el buen desarrollo del proceso pedagógico.

## **ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE**

- Actividades de motivación para el nuevo contenido.
- Actividades de exploración de los valores, actitudes, habilidades, destrezas y conocimientos previos.
- Actividades de confrontación de ideas del docente y de los estudiantes.
- Actividades de construcción axiológica, procedimental y conceptual.
- Actividades de socialización.
- Actividades de control y medición.
- Actividades de evaluación y autoevaluación.
- Actividades de proyección didáctica.

Estas actividades no necesariamente deben desarrollarse en una secuencia lógica, lo más importante es que todas se cumplan al interior de una unidad o tema determinado, durante el proceso de la clase.

### **EL PROCESO DE LA CLASE (momentos)**

Las pedagogías "cognitiva" y "social" fundamentan el desarrollo humano como "un proceso de construcción integral y permanente", cuyo momento cumbre es la clase.

En concordancia con lo anterior, el modelo propone el desarrollo progresivo de las estructuras cognitivas en interacción con el medio, de tal forma que estimule la construcción y reconstrucción interior de esquemas y representaciones significativas por el estudiante.

Para alcanzar tales fines, el modelo pedagógico concibe "la clase" no sólo como una unidad horaria, sino una unidad psicológica, en la cual se cumple una actividad de aprendizaje significativo que tiene una secuencia lógica de momentos, que no necesariamente son lineales, secuenciales o estáticos, ya que, según las necesidades e intereses de los estudiantes, algunos momentos pueden coincidir.

Siguiendo la integración de los eslabones y las actividades significativas propuestas, es importante que estas actividades se cumplan dentro de un proceso, que incluye diversos momentos que resultan apropiados para el logro de aprendizajes significativos.

**Momento de exploración**

Es el momento de recuperación de valores, actitudes, normas de conducta, habilidades, destrezas y conocimientos previos necesarios para el desarrollo de la actividad de aprendizaje significativo que se va a iniciar.

Estos contenidos pueden ser recuperados mediante la contextualización que considera la situación del estudiante, sus estilos de aprendizaje, su ritmo afectivo-cognitivo, su perfil de conocimiento y el ambiente en que se desarrolla.

**Momento de motivación**

Es el momento en que ponemos al estudiante frente a una situación problemática de aprendizaje que despierta su curiosidad y su interés por aprender o descubrir (experiencia).

Tiene el firme propósito de generar y mantener el compromiso afectivo del estudiante en relación con sus aprendizajes; se realiza básicamente al comienzo de una actividad de aprendizaje significativo y durante su desarrollo, según las necesidades, incluso la motivación debe mantenerse a lo largo de toda la actividad y fortalecerla al finalizar la misma.

Para alcanzar la motivación el estudiante se pueden plantear preguntas, realizar una lectura, ver una película o un vídeo, escuchar e interpretar una canción, leer y analizar una poesía, una anécdota, una fábula o una parábola, bailar, hacer una dramatización, leer y valorar una noticia del periódico, utilizar una lámina, analizar y argumentar una noticia de la televisión o de la vida cotidiana.

Las diversas alternativas dependen de la imaginación y creatividad pedagógica del docente para programar las estrategias significativas apropiadas.

**Momento de construcción de nuevos contenidos**

Es el momento en que se analiza con los estudiantes las respuestas que ha dado a las actividades programadas y relacionamos con ellos sus conocimientos previos con los contenidos de aprendizaje (reflexión).

En este momento tiene lugar el aprendizaje de los nuevos contenidos, desde la memoria inicial hasta la formación de estructuras cognitivas y

metacognitivas más complejas, desarrollo del pensamiento y estructuración axiológica.

Las estrategias que pueden ser usadas en dependencia de la naturaleza de los contenidos por aprender, tales como, consulta de libros, experimentos, juegos didácticos, solución de problemas, etcétera.

El papel del docente en este momento es el de acompañamiento, facilitador o mediador de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

### **Momento de aplicación**

Es el momento en que los estudiantes refuerzan y consolidan sus aprendizajes con el apoyo del docente, mediante la aplicación de los nuevos aprendizajes en su trabajo educativo y en su vida diaria (acción). Es importante recordar que los aprendizajes significativos están ligados con las situaciones de la vida. Entre las estrategias pueden ser programados ejercicios y problemas relacionados con los contenidos aprendidos.

### **Momento de evaluación**

En este momento los estudiantes hacen su propia evaluación en relación con el proceso de la actividad de aprendizaje significativo: el cumplimiento de las tareas docentes, extradocentes y extraescolares a las que se comprometieron, su grado de participación en las mismas, el desarrollo de las competencias previstas, los conceptos y actitudes aprendidos, así como identificar las principales dificultades y sugerir medidas para evitar las mismas dificultades en una nueva actividad.

Para el desarrollo de este momento se puede programar la aplicación de estrategias de auto evaluación y evaluación en grupo, con preguntas sugeridas o pruebas según las necesidades.

El docente debe dar apoyo oportuno a los estudiantes, reforzar su autoestima y darles oportunidad para que reflexionen sobre las alternativas posibles para superar los problemas y tomen las decisiones apropiadas. Estas estrategias forman parte del proceso de evaluación formativa.

La ejecución de estas actividades permite estructurar didácticamente el siguiente **procedimiento metodológico para dirigir un aprendizaje**



**significativo, problémico y desarrollador (decálogo didáctico)**

- 1.-Planteamiento del problema (pregunta problematizadora).
- 2.-Orientación hacia el logro instructivo, educativo o formativo.
- 3.-Descubrimiento de los conocimientos previos, habilidades y valores de los estudiantes (nivelación y habilitación).
- 4.-Motivación hacia el contenido (conocimientos, habilidades y valores).
- 5.-Presentación del contenido: desarrollo de procesos de actividad y comunicación.
- 6.-Potenciación de la estructura conceptual, procedimental y actitudinal de los estudiantes.
- 7.-Revelación de la contradicción inherente a la situación problémica de aprendizaje.
- 8.-Actuación de los estudiantes (oral y/o escrita).
- 9.-Obtención del producto científico final (aprendizaje, educación y desarrollo).
- 10.-Evaluación del nivel de aprendizaje, educación y desarrollo de los estudiantes.

Hasta aquí se ha hecho un planteamiento concreto, una integración y una sistematización de cómo debe elaborarse el plan de clases, cómo debe hacerse la preparación para la clase y cómo debe desarrollarse la clase. El contenido de la clase no es necesario escribirlo, lo que no deben faltar son los elementos didácticos que se han presentado con anterioridad.



## CAPÍTULO V

### EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE

#### ¿Evaluar al sujeto o el proceso?

#### FRASES MÁS COMUNES EN EL PLANO DE LA EVALUACIÓN:

- A mí nadie me saca el máximo, el excelente es para mí.
- Hizo bien el examen, pero como conversa mucho, tengo que darle una lección.
- Tienen derecho a matricularse, aunque es seguro que no pasan de primer año.
- Piensen lo que ustedes quieran, pero en el examen se ajustan a mis criterios.
- Para el examen estudien por el cuestionario.
- Este es el grupo bueno, siempre sale con buenas notas.
- Ya tienen los logros, pueden prepararse para el examen.
- Ese profesor es un odioso, desaprueba a casi todos.
- Yo le copio las preguntas de clase, porque esas son las que pone en el examen.
- Busquemos los cuestionarios de años anteriores.
- Yo sólo voy a clases cuando el profesor consolida para los exámenes.
- Si no fuera obligatorio, no evaluaría.
- Sólo me interesa sacar los exámenes para salir de la escuela.
- Este estudiante es insuficiente.
- Este estudiante es excelente.
- ¿Cómo fulano salió bien, si copió de mí y yo desaprobé?
- Lo que me da pena, es que mis padres sepan mis notas.
- A mí ningún compañero tiene que evaluarme.
- Yo no tengo que dar explicaciones de cómo califiqué.

- Yo prefiero los controles escritos, pues los orales me ponen nervioso.
- Esa escuela es buena, pues los estudiantes alcanzan altas notas.
- Los estudiantes no deben participar de los análisis de evaluación.
- Si es egresado de esa escuela, es bueno.
- No quiero recién graduados en mi empresa, pues no saben hacer nada.
- Pongan los libros debajo del pupitre, que vamos a comenzar la prueba.
- Te quedas estudiando el domingo, porque desaprobaste matemáticas.
- Mi hijo es excelente, siempre saca las mejores calificaciones.
- Terminé la carrera, pero tengo miedo de empezar a trabajar.
- No quisiera acordarme de los períodos de exámenes.
- No me gustan las pruebas objetivas, pero no tengo tiempo para calificar preguntas abiertas.

Muchos hemos sido testigos de frases como estas a través de las cuales Álvarez (1997) nos invita a la reflexión. Lo primero que se destaca es, tal vez, que la evaluación no es privativa del ámbito escolar. Opinan los estudiantes y los docentes, pero también los padres de familia, los profesionales en ejercicio, en fin la comunidad.

De las frases anteriores se desprende que los estudiantes han mitificado la evaluación: por ellas cualifican a los profesores, jerarquizan las asignaturas, y sólo perciben el proceso de aprendizaje en los factores que lo remiten a la evaluación: logros a evaluar, contenidos a evaluar, consolidación para la evaluación.

Los profesores comprenden la evaluación de manera divergente: no le dan crédito o la sobrestiman, creen en la evaluación "objetiva" o en la cualitativa, posiciones en las que evidencian su adscripción a modelos pedagógicos diferentes. También se expresa la actitud contradictoria de creer en un modelo evaluativo y aplicar otro, debido a las condiciones organizativas, administrativas o legislativas que lo someten; actitud que enajena al docente y lo hace "esclavo" de la evaluación y del magisterio.

Se palpa en esas frases el abuso de poder, el autoritarismo que emana del acto

evaluativo, de cuyas manifestaciones la subjetividad es reina, para prejuiciar al estudiante, o al grupo; para imponer criterios, para ejercer coacción, intimidar, ofender, encasillar clasificatoriamente a los estudiantes.

Para esas posturas discriminatorias del docente, la evaluación tradicional resulta un instrumento idóneo y de aquellas frases se desprende la consideración superficial, estrecha y errónea de identificar la calificación con la evaluación, y esta con el examen final. Se observa, de forma generalizada, el concepto de evaluación de resultado, de examen final y de calificación cuantitativa; mientras que ella no forma parte del proceso de enseñar, o en este impera el espíritu amenazante del examen.

La prueba evalúa lo que no se ha enseñado y este sentido de la evaluación, como bumerang, redundando en un estatismo en la educación. El docente se hace cómplice de dar a su asignatura y a su persona una imagen refleja de la evaluación: "él es muy exigente y su asignatura es la más difícil, porque tiene muchos desaprobados"; o "es muy buena gente, porque sus estudiantes aprueban".

No se escapa la familia de este análisis. Algunas de las frases anteriores han sido expresadas por padres de escolares, quienes bajo la mística de la evaluación, y envueltos en el manto de la cultura tradicional, utilizan la evaluación, y más específicamente las notas que se les otorgan a sus hijos, como el factor que rige las relaciones padre - hijo: estímulos, premios, castigos, y prácticamente es el único elemento que vincula a los padres con el centro escolar.

Algunas de las frases anotadas nos permiten adelantar el comentario de que la evaluación educativa es también de dominio de la sociedad. La comunidad suele tener una representación de los centros escolares de acuerdo con las calificaciones de los exámenes y se basa en esos mismos criterios para hacer reconocimiento de sus egresados. Las características sociales y tradiciones culturales devienen condicionantes de los paradigmas educativos. Así, la falta de cultura de la crítica y la autocrítica, la fuerza de la competitividad y el individualismo son factores de la dimensión ideológica que determinan la dificultad de utilizar evaluación cualitativa, participativa y formativa.

Haciendo una generalización de Álvarez (1997) podríamos decir que cada sujeto percibe la evaluación de forma particular:

### **Los estudiantes perciben la evaluación**

- Como veredicto que concluye si es bueno o malo, si obtiene premio o castigo.
- Como algo externo a él, relativo al profesor o al centro escolar.
- Como algo que da las cualidades del profesor o de la asignatura.
- Como una preocupación permanente, algo que pesa sobre ellos irremediablemente.
- Como agente que provoca sentimientos de miedo, o esperanza, inseguridad, felicidad.

### **Los profesores perciben la evaluación**

- Como factor base de su autoridad.
- Como instrumento desvinculado de su labor diaria.
- Como vía de identificación y clasificación de sus estudiantes.
- Como elemento que le reporta el trabajo más arduo.
- Como eje del proceso educativo.

### **Los padres perciben la evaluación**

- Como factor de esperanza de que a través de ella se haga justicia.
- Como el principal factor de las relaciones con los profesores y el centro escolar.
- Como cauce de comunicación con los hijos.
- Como fuerza motriz, de estimulación: castigo, premio, a sus hijos.

## **RELACIÓN ENTRE CONTROL, EVALUACIÓN, MEDICIÓN, COMPROBACIÓN Y CALIFICACIÓN**

Ante todo debemos decir que existen diversos criterios en relación a estos términos, que a veces se utilizan indiscriminadamente o se identifican. El término control se utiliza en cibernética enlazado al principio de la retroalimentación; por extensión se introdujo en la pedagogía cuando se analiza la enseñanza como un proceso de dirección del desarrollo de la personalidad de los escolares.

El control acompaña a todo tipo de trabajo docente. La esencia del control en la enseñanza radica en la necesidad de ayuda a los estudiantes. En el

proceso de **control** se produce una constante comparación de lo planificado con su cumplimiento, por tal motivo no siempre tiene que estar relacionado con la expresión de una valoración, sino que simplemente se puede manifestar mediante los consejos que el profesor ofrece a los estudiantes, en el señalamiento de errores, en las proposiciones de revisar el trabajo realizado, etcétera.

De acuerdo con esto, el control podemos entenderlo como la categoría más general derivada de la función de dirección de la actividad cognoscitiva de los estudiantes, el cual exige la utilización del resto de las categorías, o sea, la evaluación, medición y comprobación.

Los términos evaluación y medición conviene analizarlos conjuntamente, debido a la relación que existe entre ellos.

Partamos de un ejemplo: María y Dora están aprendiendo Mecnografía. En una sesión de ejercitación, María ha podido escribir cuatro cuartillas en dos horas y está muy contenta. Dora solo ha escrito dos cuartillas en ese mismo tiempo. Su estado de ánimo no es el mismo.

Para entender el porqué de ambas reacciones es necesario conocer el significado de las cifras señaladas. ¿Qué advirtió María que estaba tan contenta? Ella se acercó bastante a la norma establecida: seis cuartillas en dos horas. En cuanto a Dora, lamentablemente, estaba muy por debajo de la misma norma.

En el ejemplo citado hay dos cuestiones: una de ellas son los datos que tenemos en relación con la situación planteada: María mecanografió cuatro cuartillas en dos horas y Dora dos. Por otra parte, María y Dora han efectuado una evaluación de las mediciones observadas, le han asignado un valor en relación con un patrón existente (norma) que le ha indicado cuántas cuartillas debieron haber mecanografiado para considerarse con un rendimiento promedio.

De la situación anterior podemos hacer la siguiente conclusión: la **evaluación** es la interpretación de la medida que nos lleva a expresar un juicio de valor, mientras que medir no es evaluar, la **medición** nos proporciona datos en relación con una serie de planteamientos en un momento dado.

Los datos que proporcionan las mediciones no solo pueden ser cuantitativos, como en el ejemplo expresado anteriormente, también pueden ser producto de descripciones cualitativas.

Cuando un profesor, observando el registro de control de asistencia de un estudiante plantea que tiene buena asistencia porque nunca falta o que determinado estudiante tiene un alto sentido de cooperación porque en reiteradas ocasiones presta ayuda a sus compañeros.

En todos los casos se interpretan los hechos en relación con un patrón, por eso es que podemos plantear que las mediciones sometidas a una interpretación y expresadas en un juicio de valor, constituyen aspectos de la evaluación.

Otros elementos inherentes al término evaluación lo constituyen el contenido multilateral, o sea, la consideración de todos los tipos de actividad de los estudiantes en el proceso de enseñanza, así como el carácter sistemático y procesal de este.

Esta consideración origina dos principios sobre cuya base se debe elaborar toda evaluación: el principio de la sistematización de la evaluación, cuya esencia está en que toda evaluación de los conocimientos y habilidades debe efectuarse regularmente a través de las distintas formas de organización del proceso de enseñanza; y el principio del carácter objetivo de la evaluación que establece la correspondencia de la evaluación con el contenido que se desea evaluar y no con otro, y la eliminación de todo criterio subjetivo en las apreciaciones.

Otro término muy utilizado es el de comprobación. En los textos sobre didáctica, por lo general se utilizan como sinónimos, porque en ambos existe la expresión de juicio de valor; no obstante, podemos establecer cierta diferencia que consiste en que la **comprobación** constituye un corte que en determinado momento se produce para conocer el estado del rendimiento de los estudiantes. Indiscutiblemente, la comprobación es parte importante de la evaluación.



## **ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN:**

La evaluación se caracteriza por ser un proceso sistemático en el que se evidencian dos elementos fundamentales: los logros y el contenido de la evaluación. Ambos aspectos están íntimamente relacionados y son al mismo tiempo los que nos dan una respuesta correcta a la pregunta: ¿qué debe ser evaluado?

En los últimos años, los esfuerzos se han dirigido a destacar el papel de los logros en el proceso de evaluación. Para todos está claro que los logros tienen una función rectora con respecto a los demás componentes del proceso de enseñanza. En el caso de la evaluación, los logros constituyen también el punto de partida y los criterios para elaborar las preguntas de las pruebas y exámenes. Un profesor que no tenga en cuenta los logros en el momento de preparar los instrumentos de evaluación, no podrá conocer realmente el nivel de rendimiento del aprendizaje de sus estudiantes, no podrá mostrar el grado de efectividad del sistema de recursos utilizados por él, incluyéndose él mismo como un recurso más.

La evaluación se articula con todo el sistema de logros, siendo en sí misma también un sistema.

El volumen del contenido constituye otro elemento importante de la evaluación. Una de las direcciones fundamentales en el trabajo que efectúan los especialistas en el problema de la evaluación es la determinación del contenido. La pregunta ¿qué evaluar? encuentra respuestas disímiles entre los profesores.

Para algunos lo importante es evaluar la cantidad de hechos y procesos que conocen los estudiantes; otros consideran que lo más importante es medir el grado de comprensión de las relaciones de causa y efecto; unos terceros, los menos, se preocupan más por conocer el grado de desarrollo de las capacidades para analizar y aplicar los conocimientos. Semejantes criterios inciden en el énfasis que se le dé a la prueba o examen, para comprobar la memorización de hechos, la aplicación de los conocimientos o el establecimiento de las relaciones entre ellos.

Opinamos que la función del profesor es comprobar el grado de asimilación consciente de los conocimientos y la habilidad para aplicarlos en situaciones semejantes y en nuevas situaciones. Bajo esta consideración es necesario que los estudiantes comprendan y recuerden determinados hechos y conceptos básicos, así como las generalizaciones de las materias enseñadas y la relación entre las asignaturas. Estos productos del proceso de la cognición constituyen un sistema del cual deben apropiarse los estudiantes.

En el tema sobre los logros de la enseñanza también hablamos de la existencia de distintos niveles de asimilación. Cuando estudiamos el contenido de la evaluación, los niveles de asimilación cobran mayor importancia por cuanto plantean, a la vez, diferentes niveles de exigencia en la evaluación.

El primer nivel de asimilación, el de **familiarización**, constituye el nivel más bajo del aprendizaje. En este nivel el estudiante solo puede diferenciar determinado objeto y mostrar un conocimiento formal de este objeto.

**Ejemplo:** Diferenciar la segunda Ley de Newton de la Ley de la gravitación universal, o repetir el contenido de una fórmula, pero no puede explicarla.

En el segundo nivel, el de saber o **reproductivo**, el estudiante puede explicar el fenómeno en sus aspectos esenciales.

**Ejemplo:** Expresar la segunda Ley de Newton y escribir su expresión matemática.

En el nivel de saber hacer o **explicativo**, el estudiante es capaz de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos, resuelve tareas con las leyes aprendidas, descubre las relaciones de causa y efecto, pudiéndolas relacionar con la vida práctica.

Por último, en el cuarto nivel, **creativo**, el estudiante puede creadoramente aplicar sus conocimientos en una nueva situación.

Por otra parte, el profesor se plantea sus niveles de exigencia que no

necesariamente coinciden con los niveles antes expuestos. Estos niveles de exigencia en cuanto al contenido de la evaluación, cambian en dependencia de la experiencia y preparación del profesor. Algunos profesores, en la práctica, se plantean como nivel más alto la comprensión (segundo nivel de asimilación) asignándole la puntuación mayor de la calificación; otros se plantean como más alto el tercer nivel, otorgándole el máximo de puntos; y así sucesivamente.

Por esto, el contenido de las calificaciones cambia de acuerdo con el criterio del profesor, y es lo que permite explicar por qué en la práctica se observan diferencias en las calificaciones. Creemos que el trabajo colectivo de los profesores que explican una asignatura, contribuye poderosamente a liquidar semejante situación si de manera previa determinan qué contenido será dado para recordar o diferenciar, o para aplicar, y aquellos que introducen para desarrollar las capacidades creadoras; por lo tanto, el colectivo pedagógico debe determinar las exigencias de su enseñanza a considerar en la evaluación.

No queremos terminar este aspecto sin antes mencionar que el nivel de exigencia en la evaluación se corresponde con la efectividad de los métodos de enseñanza que se apliquen. El nivel más alto de asimilación es consecuencia de la aplicación de los métodos productivos y creativos de enseñanza.

### **RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN:**

La evaluación debe convertirse en objeto de investigación permanente por parte de las ciencias de la educación. Desde esta perspectiva, las investigaciones con criterios de científicidad, permitirán la elaboración de modelos de evaluación, la evaluación de organizaciones, programas, procesos de enseñanza y aprendizaje, la reformulación de los mismos y el establecimiento de directrices para el diseño de planes de mejora para la calidad en las instituciones del sistema educativo.

El proceso pedagógico, como parte de la sociedad, requiere cada día de la búsqueda de nuevas vías que contribuya a su perfeccionamiento y desarrollo en relación con el avance de la ciencia y la técnica. En este mejoramiento, es esencial considerar a los estudiantes como verdaderos sujetos de su

aprendizaje y educación, lo cual nos lleva a plantearnos la necesidad de conocerlos mejor para guiar su evolución y que estos a su vez se conozcan para participar conscientemente en su avance como personalidad.

La evaluación del aprendizaje con enfoque personalizado contribuye a este propósito y esta propuesta puede constituir una alternativa para lograrlo, teniendo en cuenta las especificidades de los diferentes niveles de enseñanza en cuanto al desarrollo de la personalidad se refiere.

La evaluación del aprendizaje no es un fin en sí misma, sino un medio a partir del cual se deben diseñar estrategias educativas adecuadas que garanticen el desarrollo de la personalidad de nuestros educandos, sin embargo “la práctica evaluativa responde más a las creencias y experiencias de los docentes, que a acciones concertadas y definidas colegiadamente mediante la definición de un modelo de evaluación que responda a cuestiones como: qué, por qué, para qué, cómo, cuándo, dónde se evalúa y quién evalúa” (Escorcia, Figueroa y Gutiérrez, 2008).

Según Zapata (2005), las actividades de enseñanza y evaluativas están guiadas por series de creencias o amalgama de creencias y supuestos sobre qué son y cómo se producen, este autor considera que “las formas inconscientes como se institucionalizan las prácticas evaluativas conducen a concepciones sobre la evaluación reduccionistas, amalgamadas también con creencias e ideas de sentido común sobre sus funciones, metodologías y objetivos” (Citado por Escorcia, Figueroa y Gutiérrez, 2008)

La innovación en la evaluación supone asumir un nuevo modelo evaluativo y este a su vez depende de la introducción de un cambio en el paradigma educativo.

Aspiramos a una educación sistémica, dirigida al desarrollo integral del estudiante: instructivo - educativo, que lo capacite con un pensamiento reflexivo, crítico, creativo, y también en los planos del dominio procedimental y actitudinal; en el desarrollo individual - autónomo de su personalidad, pero a la vez en sus relaciones colectivas y sociales autóctonas y universales.

Este paradigma educativo requiere de un consecuente modelo evaluativo, dirigido igualmente, al logro de la formación integral del estudiante, pero la

evaluación desde la perspectiva que la han observado Escorcia, Figueroa y Gutiérrez (2008) “se constituye en una acción variada y es posible que no se corresponda con los principios formativos que la demandan.”

La evaluación no es un simple instrumento, es más bien un proceso de discernimiento, de aprendizaje, de conocimiento, de comprensión de la realidad, debe ser liberadora, emancipadora y humanizante, cualidades que le asignan su carácter formativo.

En este sentido, es importante lograr una clarificación conceptual de la categoría evaluación. Algunas ideas (Álvarez, 1997) con que identificamos sus esencias son las siguientes:

### **Evaluar es**

- Obtención de evidencias.
- Comprensión, interpretación de evidencias.
- Constatar el alcance de los logros.
- Formular juicio de valor.
- Proceso sistémico de reflexión sobre la práctica.
- Confrontación entre la evaluación individual y la grupal.
- Fuente de adaptación o ajuste del currículo.
- Fuente de mejoramiento de la calidad.
- Toma de decisiones (las consecuencias de evaluar).
- Orientación.
- Retroalimentación de la práctica.
- Instrumento para ajustar la actuación en el proceso, el centro escolar y la administración.

En el intento de sistematizar una definición de evaluación propongo para su análisis la siguiente:

La **evaluación** es un proceso inherente a la educación, que se inserta en el ambiente general de la sociedad, es de naturaleza totalizadora, remitido a la complejidad de los factores que intervienen en el proceso educativo, en el que juega papel fundamental el profesor, guía de dicho proceso. Tiene funciones instructivas y educativas y se pone al servicio de valores universales y contextuales particulares.

Metodológicamente se basa en la obtención de información (evidencias) representativas del estado de desarrollo del proceso en un momento determinado especialmente referido al aprendizaje individual y grupal de los estudiantes; evidencias que se someten a la interpretación y comprensión de la realidad para emitir juicios de valor, que conducen a la toma de decisiones y de reorientación, cuyo propósito esencial es el mejoramiento de la calidad de la educación.

## **FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN:**

¿Para qué evaluar?

Orientados ya con una concepción totalizadora del proceso educativo, en el cual está inmersa la evaluación; y habiéndonos referido a las relaciones de esta con el contexto social en el que está inserto, abordaremos el problema de para qué evaluar (Álvarez, 1997).

### **1.-Evaluar para que sirva de referente al individuo**

- Para que lo haga más consciente de su realidad.
- Para que pueda enfrentarse a nuevas situaciones.
- Para que pueda utilizar la información adquirida en la toma de sus decisiones.
- Para provocarle estímulos y motivaciones de un aprendizaje significativo.

### **2.-Evaluar para que sirva como referente al mejoramiento del proceso educativo**

- Para recoger información y obtener juicios de valor.
- Para alcanzar criterios científico - técnicos (pedagógicos), contextuales (sociológicos), personales (psíquicos).
- Para interpretar la actividad educativa, de manera que optimice sus perspectivas cualitativamente.
- Para que se pueda valorar todas las dimensiones del proceso educativo.
- Para que pueda servir de orientación a profesores y estudiantes, y a metodologías, estrategias, etc.
- Para establecer nuevas finalidades de la educación: en productos y procesos.
- Para que se amplíe el alcance de la propia evaluación, a todos los elementos que gravitan en torno al proceso: profesor, familia, currículum, institución escolar.

### 3.-Evaluar para que sirva como referente social:

- Para que garantice acreditación adecuada de la educación.
- Para que gane en rentabilidad la evaluación: sea más útil y productiva la aplicación de sus resultados.
- Para que la educación gane en prestigio social.

## FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

Las ambiciosas finalidades de la evaluación la comprometen con un conjunto de funciones en el proceso educativo.

La evaluación tiene función interna del propio proceso educativo y las externas, pero que influyen en aquellas.

### 1.-Funciones externas

- Función político - ideológico - social:

Sin la evaluación es improbable el logro auténtico del aprendizaje, ni la educación, no tanto por el papel en la medición de los resultados, sino por la necesidad de orientar el propio proceso, de dar respuesta a las finalidades, de servir de catalizador de situaciones, de trazar políticas educativas.

La evaluación tiene la función de homologar el sistema, el nivel, o ciclo; de comparar el grado de ajuste de las instituciones con las finalidades del sistema. La evaluación debe contribuir a trazar políticas (toma de decisiones) sobre:

- La formación del personal docente.
- La capacitación permanente del docente.
- Las determinaciones de necesidades de profesionales, o la incorporación de la población a la escolaridad.
- Función de acreditación.

La función de acreditación de la evaluación es de carácter externo al proceso de enseñanza - aprendizaje. Consiste en la certificación de los conocimientos para dar respuesta a una necesidad institucional.

Los resultados alcanzados por el estudiante, hayan sido por vía del análisis cualitativo, o por vía cuantitativa, sumativa, son requeridos como constancia social.

Independientemente de la motivación que pueden tener los estudiantes por educarse, de la satisfacción que puede provocar en adolescentes

y jóvenes el acercamiento al saber, la incorporación a la escuela también es una responsabilidad personal, familiar y social, y se está en la obligación de dejar constancia del uso hecho del tiempo y los recursos. Para ello se institucionaliza un sistema de acreditación que en el plano técnico y moral debía responder lo más posible a los verdaderos saberes del estudiante.

En el plano administrativo la certificación acredita al estudiante el paso de grado, de ciclo, de nivel escolar; facilita la homologación de conocimientos y de títulos a niveles locales, nacionales e internacionales, por lo que en este sentido la evaluación desempeña una importante función.

También se acreditan los centros para cumplir con los requerimientos legales del estado.

Lo objetable de la acreditación es la ideología negativa de base. La identificación de la acreditación con la medición y con los resultados cognitivos exclusivamente; considerarla el centro y única función de la evaluación remite al modelo educativo tradicional, y en el mejor de los casos al tecnológico y le da la espalda a todas las consideraciones que hemos tenido en cuenta de una enseñanza integral.

## 2.-Funciones internas:

### a) Función de desarrollo del estudiante:

#### ▪ Función instructiva

A través de las acciones evaluativas se aprenden los contenidos: consolidando, sistematizando, generalizando, aplicando. El estudiante no ha aprendido totalmente el contenido hasta que no sabe evaluarse, y no es capaz de corregirse.

#### ▪ Función educativa

La evaluación no sólo permite que el estudiante continúe el proceso de aprendizaje cognitivo, en el proceso continuo de la evaluación el estudiante se forma en el plano volitivo y afectivo. Aprende a autorreflexionar sobre sus logros y dificultades, las vías de éxito o fracaso, conoce sus características personales. El estudiante se pone en situaciones de dar criterios, de vivenciar la justicia, honestidad, veracidad, cooperación.

La evaluación es una de las acciones educativas que más pueden contribuir a desarrollar valores positivos. Se trata de que desarrolle su autocontrol, de que no necesite un vigilante permanente y posea una moral íntegra.



### **b) Función del desarrollo del profesor**

- Un buen uso de la evaluación conduce al profesor al cuestionamiento y valoración de su propio trabajo, a su revisión permanente y a la necesidad de constante autosuperación científico - pedagógica.
- La detección de problemas, la introducción de soluciones, el análisis de logros en sus estudiantes y en sí mismo actúan como factor motivacional en el profesor y se humaniza el proceso educativo.

### **c) Función del mejoramiento del proceso educativo**

#### **▪ Función diagnóstica**

A través de ella se detecta el estado cognoscitivo y actitudinal de los estudiantes, para su intervención en el proceso de aprendizaje. El diagnóstico implica conocer sus saberes; representaciones e intereses. También se diagnostica el contexto, y las condiciones en que se desarrollará el proceso. El diagnóstico implica la conclusión del tipo de problema (la comprensión de la situación real) y sus causales.

#### **▪ Función investigativa**

La evaluación tiene función que va más allá del diagnóstico. Implica una actitud de inquietud científica, de enfrentamiento al proceso educativo desde las posiciones del cuestionamiento y la investigación. Esta función consiste en la identificación de la evaluación, y con ella la educación, como un objeto de conocimiento científico, en el cual el docente toma papel de investigador.

Esta función eleva la evaluación al más alto rango del trabajo profesional del docente. Se trata de enfrentar la evaluación, no como una técnica o conjunto de instrumentos detectores de información sobre rendimientos del estudiante, sino como categoría que deviene el centro de la filosofía educativa (es decir, toda la educación es una investigación y como tal se evalúa), la cual requiere del dominio de la metodología evaluativa de la investigación científica y de un cambio de mentalidad del profesional de la docencia.

De esta manera, cuando hablamos de un docente evaluador, cuan lejos estamos de pensar en un examinador, o un supervisor (al estilo tradicional). Pensamos en un investigador que en su accionar, obviamente, tiene que evaluar. Es fácil deducir la inmensa responsabilidad que contraen los centros formadores de docentes en la preparación del profesional de quien hablamos: docente - investigador - evaluador.

**▪ Función de comprobación**

La evaluación tiene la función de comprobar el estado en que se halla el proceso educativo: el aprendizaje del estudiante, el grado de cumplimiento de las finalidades propuestas, la efectividad de metodologías, el papel desempeñado por las condiciones y recursos, etc. Esta función se logra a través de los instrumentos que permiten obtener información.

La comprobación es amplia y compleja, como amplio y complejo es el proceso educativo. En realidad, hay que comprobar todas las dimensiones del proceso. La función de comprobación está inmersa en el proceso, es la que mejor se identifica con el carácter formativo y cualitativo. Ella se concreta en los instrumentos evaluativos. Las demás funciones se apoyan en la de comprobación.

**▪ Función comparativa**

No se trata de decir que la evaluación tiene que ser comparativa, en la que la calificación de un estudiante depende de la nota alcanzada por otro, o por un grupo. Se trata de analizar que se evalúa comparando, estableciendo relación con ciertos criterios. Los resultados se comparan con:

- Las exigencias: suficientes y necesarias, definidas en los logros.
- Los criterios de los contenidos científicos.
- Los criterios del nivel de entrada (previos) del estudiante.

Por otro lado, los resultados adquieren significación en su dimensión comparativa:

- Cuando se evidencian participaciones diferentes del estudiante.
- Cuando se observan distintas calidades en los trabajos del estudiante.
- Cuando los equipos participan en un seminario.
- Cuando se producen encuentros de conocimientos entre los estudiantes.
- Cuando se seleccionan estudiantes para dirigir actividades.
- En la vida es inevitable la comparación. Se trata de no hacer de ella algo patológico o de uso injusto. Que no reine la competitividad y el individualismo y que cada quien aprenda a dar lo mejor de sí y llegar lo más lejos posible a partir de sus propias potencialidades.

**▪ Función de selección**

La función de selección de la evaluación es necesaria en la educación.

Se selecciona, a partir de la evaluación, contenidos a reforzar, medios de enseñanza para apoyar el aprendizaje, estudiantes para integrar equipos, trabajos para ser exhibidos, estudiantes para que hagan una exposición de sus conocimientos, o para que intervengan en una dramatización.

La selección puede servir para discriminar y, entonces, es negativa; pero se trata de hacer ver al estudiante que la evaluación sirve para tomar decisiones. Decide el estudiante: si sigue estudiando un tema o selecciona otro, si utiliza un libro u otro, si hace grupo con estos compañeros o con otros. En todos los casos hay selección.

#### ▪ **Función de jerarquización**

La evaluación también va dejando definido los estudiantes que tienen problemas con ciertos conocimientos, o determinadas habilidades, los que no cumplen los requisitos de asistencia, de puntualidad, de presentación formal de los trabajos, o tienen dificultades en la exposición oral. En ese sentido la evaluación tiene la función de ir jerarquizando, es decir, de establecer diferencias.

La jerarquización más evidente de la evaluación es la de marcar quiénes "aprueban": quienes cumplen las exigencias suficientes y necesarias como para dar satisfacción a las finalidades planteadas por todos, y quiénes "desaprueban" porque no las satisfacen. No hay docente, ni educación, sin la proyección de futuro, sin trazarse logros y aspiraciones; tampoco hay educación ni evaluación que no deje establecido quiénes se desarrollaron en función de aquella proyección.

Otra cosa es hacer de esta función de la evaluación un uso discriminatorio y humillante. En la jerarquización deben participar todos, estudiantes y docentes: los que desean volver a hacer el trabajo, los que quieren reunirse de nuevo a tratar el tema. Son jerarquías que no significan que estos son los "buenos" y estos son los "malos", pero son jerarquías.

#### ▪ **Función de comunicación**

La evaluación no termina al conocer los resultados e interpretarlos. Una función fundamental de la evaluación es la de comunicarse con los demás sujetos del proceso. Se comunican los resultados del aprendizaje, las causas, se intercambia la interpretación que le da cada quien.

La función comunicativa es una de las más educativas de la evaluación. Ella permite la exposición de sus criterios: que el estudiante escuche el del profesor, que conozca el de los compañeros, que libere sus angustias y preocupaciones.

La función comunicativa es también instructiva cuando se vuelve sobre los argumentos cognoscitivos: lo que se pudiera haber explicado y no se hizo; la forma en que lo planteó otro estudiante; la habilidad que ha logrado un compañero.

La función comunicativa, bien llevada, contribuye a las buenas relaciones del grupo, al conocerse mejor, a respetar a los demás, a no creerse mejor, ni peor que los otros.

#### ■ **Función de orientación**

Interpretados los resultados, evaluado lo logrado y aún insuficiente, se toman decisiones para retroalimentar el proceso. ¿Qué hacer?, ¿qué mantener?, ¿qué cambiar?, ¿qué dirección tomar?, ¿qué actitud tiene que asumir el individuo y el grupo?

La orientación es el momento de volver a empezar el proceso a un nivel cualitativamente superior de la espiral.

Como se observa, las funciones de la evaluación son muchas y variadas, como complejo y rico es el proceso educativo.

En el proceso de evaluación, durante la enseñanza - aprendizaje, el flujo de las funciones produce contradicciones que sólo pueden ser resueltas en el propio proceso.

Servirse de la reflexión que deja el análisis de un trabajo realizado, hacer que los estudiantes opinen, limar las asperezas que pueden aparecer al evaluarse unos a otros, convencer de los que deben repetir el trabajo, felicitar a los que han obtenido resultados de más calidad, dejar exhibidos en el mural trabajos bien realizados, son acciones derivadas de las funciones de la evaluación que sólo pueden hacerse en la cotidianidad del proceso educativo.

Nadie debería pensar en días especiales, horas extras, citas en el gabinete del profesor, palabras en los pasillos, para cumplir estas funciones; sólo caben y son idóneos mientras se instruye y se educa, mientras se enseña y se aprende.

## CUALIDADES DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La elaboración de un instrumento de evaluación exige tener en cuenta tres cualidades o requisitos fundamentales: validez, confiabilidad y facilidad de empleo.

La **validez** se define como la adecuada correspondencia entre los aspectos que se quieren evaluar y los que realmente se evalúan. ¿Qué quiere decir esto?: Por una parte, que el contenido objeto de examen debe ser representativo del universo de conocimientos y habilidades desarrollados en los estudiantes. En esto desempeñan un importante papel los logros esenciales del sistema de clases. Por otra parte, que el instrumento evalúe aquello que se desea evaluar y no otra cosa.

Por ejemplo, un instrumento de evaluación no es válido si deseando medir la capacidad de un estudiante para hallar un punto geográfico en el mapa, se le preguntara el concepto de situación geográfica.

La revisión de los logros por el profesor, le ayudará a precisar los conocimientos, habilidades y hábitos que desea evaluar y su expresión concreta y exacta en el instrumento de evaluación.

La **confiabilidad** consiste en la consistencia de los resultados de la aplicación del instrumento. Esta se manifiesta en el hecho de que si un examen es aplicado por otro profesor, el resultado debe ser el mismo. La confiabilidad se manifiesta también cuando se redactan, con palabras distintas, formas equivalentes de exámenes y en sus resultados existe una alta correlación.

Es necesario aclarar que un examen puede ser confiable y no válido, ya que puede mostrar consistencia en sus aplicaciones y medir algo muy distinto a lo que se quiere medir, por lo tanto, la confiabilidad por sí misma no garantiza la validez, sin embargo, si el examen es válido aumenta su grado de confiabilidad.

La tercera cualidad, **facilidad de empleo**, se refiere a la necesidad de que las pruebas y los exámenes estén redactados en términos precisos y claros;

que incluyan instrucciones, en los casos donde sea necesario, y la clave de calificación, cuya función es evitar subjetivismos e imprecisiones.

## FORMAS FUNDAMENTALES DE EVALUACIÓN

### Evaluación frecuente:

Bajo esta denominación incluimos aquellas formas de control que se producen en el propio proceso de la clase y que se efectúan diariamente, ocupando un lugar destacado en el carácter sistemático de la evaluación.

La importancia de la evaluación frecuente radica en que:

- Obliga a los estudiantes a realizar un estudio sistemático por lo que ayuda a erradicar el finalismo.
- Contribuye a dirigir la actividad cognoscitiva del estudiante precisamente por producirse en el curso del aprendizaje.
- Posibilita establecer la retroalimentación. A diferencia de las pruebas y exámenes, la evaluación frecuente permite corregir en el momento las dificultades que puedan surgir en la enseñanza.

Una exigencia actual de la evaluación frecuente es su correspondencia con los logros de la clase. Esto se explica por cuanto las formas de este tipo de control deben responder a los logros fundamentales de la clase, reflejando de este modo los conocimientos y habilidades que tienen mayor significación. Las formas más utilizadas de la evaluación frecuente son: las respuestas a las preguntas orales del profesor, las respuestas a breves preguntas formuladas por escrito, los resultados de los trabajos realizados en las clases prácticas y seminarios.

Las preguntas dirigidas al principio de la clase tienen un carácter introductorio y sirven para relacionar los nuevos conocimientos con los que le sirven de base.

**Ejemplo:** El profesor de Física del décimo grado comienza la clase sobre el esfuerzo de trabajo, formulando a los estudiantes algunas preguntas sobre distintos esfuerzos y deformaciones de los cuerpos.

Las preguntas que el profesor formula en el transcurso de la clase, tienen el objetivo de conocer cómo los estudiantes se están apropiando de los

nuevos conocimientos. De esta manera, estas preguntas de incorporación pueden servir también para consolidar los conocimientos.

**Ejemplo:** El profesor de Geografía cuando explica el tema "América del Norte", plantea que este continente está situado en el hemisferio norte entre los 17° y los 85° latitud norte y entre los 55° y los 170° longitud occidental, e indica a un estudiante que localice estos puntos en el mapa; después continúa su explicación.

La evaluación frecuente en las clases prácticas y seminarios se puede establecer mediante las propias actividades prácticas: elaboración de un objeto como sucede en las clases de Educación Tecnológica, los resultados de la realización de un experimento, en las clases de Química y Física; la solución de un problema, en Matemática; y la realización efectiva de un ejercicio, en la clase de Educación Física.

Estas formas de control frecuente exigen también una calificación y en algunos casos esta puede ser inmediata, por ejemplo, en las preguntas orales, pero cuando el profesor realiza preguntas por escrito, esto no es posible; no obstante, pueden servir para motivar y utilizarlas en la próxima clase.

El control frecuente en las condiciones de la clase puede abarcar un número considerable de estudiantes, aunque no es posible realizarlo con toda la clase, salvo el control escrito, por lo tanto el profesor debe seleccionar cuidadosamente a los estudiantes que serán objeto de control.

### **Trabajos de clase o de compromiso:**

Constituyen una forma importante de evaluación. Pueden iniciarse en la clase y continuarse fuera de ella, o ejecutarse totalmente en la clase o fuera de ella. Los trabajos de clase o de compromiso, en comparación con el control frecuente, tienen la ventaja de poder presentar mayor complejidad y, por consiguiente, ofrecen al profesor una información más amplia sobre la apropiación de los conocimientos, además de que ellos, por sí mismos, constituyen una valiosa forma de adquirir conocimientos independientemente.

**Ejemplo:** En Literatura, el análisis de una obra literaria; en Geografía, comparar la llanura costera del mar Caribe y la del océano Pacífico de la

América Central; y en Biología, clasificar una planta mediante la utilización de una clave.

Es importante que en la calificación del trabajo, el profesor tenga en cuenta entre otros: la presentación del trabajo, su solución correcta, el enfoque adecuado, el buen uso de los métodos de solución, las conclusiones arribadas y la bibliografía utilizada, si fuese necesaria.

### **Las pruebas y los exámenes**

Las pruebas y los exámenes ofrecen la oportunidad de evaluar los conocimientos y habilidades adquiridas durante determinado periodo de tiempo. Se distinguen las pruebas de final de unidad, denominadas parciales en la enseñanza media; y en la superior, prueba intrasemestral, y los exámenes finales.

Las pruebas, al abarcar el contenido de uno o varios temas, permiten comprobar si el estudiante es capaz de conocer los conceptos fundamentales y de distinguir sus relaciones básicas; de esta manera se establecen las mejores condiciones para verificar el grado de desarrollo de determinadas habilidades y la capacidad para generalizar los conocimientos incluidos en la parte del programa en cuestión.

En este tipo de evaluación adquieren gran importancia las preguntas que exigen del estudiante la habilidad para analizar determinada cuestión desde un punto de vista fijado así como para aplicar sus conocimientos a nuevas situaciones.

Las pruebas y exámenes finales tienen como objetivo fundamental comprobar en qué medida los estudiantes son capaces de generalizar los conocimientos adquiridos durante el desarrollo del programa.

El examen final que abarca el contenido de todo el programa, no tiene que incluir todos estos elementos, por cuanto entre los logros de determinado programa se encuentran la comprensión de conceptos, teorías y leyes, su aplicación y la capacidad para generalizados, muchos de los cuales en el transcurso del semestre se fueron evaluando, el énfasis debe centrarse en la capacidad para generalizar y establecer las relaciones entre las asignaturas y aplicar creadoramente sus conocimientos.



Se deduce por lo expuesto que en la elaboración de las pruebas y exámenes, la redacción de las preguntas ocupa un lugar primordial.

## **LA ELABORACIÓN DE LAS PREGUNTAS**

El primer requisito en la elaboración de una pregunta es que se ajuste al logro previamente establecido; partiendo de esta base es posible utilizar cualquier tipo de pregunta.

Las preguntas de verdadero o falso, las de selección múltiple pueden ser utilizadas en los controles frecuentes, y si son bien elaboradas hasta en una prueba de unidad. Sin embargo, en un examen final, no son recomendables estos tipos de pregunta, pues el profesor debe aspirar a que los estudiantes ex-presen clara y correctamente sus ideas, cuestión que no es posible mediante la utilización de los tipos de pregunta referidos.

Cada vez tiene mayor auge el uso de materiales diversos en la elaboración de las preguntas, por lo que en una prueba se pueden emplear libros de texto, esquemas, dibujos, mapas, diapositivas y otros materiales. La utilización de estos materiales estará en dependencia de lo que se quiera evaluar, es decir, de los logros.

Por ejemplo, si el profesor se planteó como logro que los estudiantes identificaran los elementos estructurales de determinado sistema, puede preparar la pregunta de comprobación, mediante la utilización de un esquema del sistema en el que los estudiantes tengan que identificar y nombrar sus distintos elementos.

De igual forma, se puede utilizar un párrafo de un texto para efectuar determinado análisis.

Actualmente se insiste mucho en la utilización de las denominadas pruebas prácticas en las cuales los estudiantes deben realizar algunas actividades de este tipo relacionadas con el contenido desarrollado, fundamentando el porqué del sistema de acciones que ejecutan.

Los tipos fundamentales de preguntas de acuerdo con los logros y con los distintos niveles de asimilación del contenido, se explican a continuación.

### **Preguntas de fijación**

Son aquellas que sólo exigen del estudiante recordar determinado conocimiento.

**Ejemplo:** ¿Qué trastornos produce la lombriz intestinal? ¿A qué se llama masa de un cuerpo? Diga la situación geográfica de las Antillas.

### **Preguntas de interpretación o comprensión**

Este tipo de pregunta va dirigida a conocer en qué medida los estudiantes han penetrado en la esencia del objeto de estudio, cuestión que por lo general se manifiesta mediante una explicación lógica del conocimiento.

**Ejemplo:** Argumente, ¿por qué el relieve de las Antillas Mayores guarda entre sí una gran similitud? ¿Por qué el esqueleto de las esponjas es diverso? Interprete el siguiente fragmento: "....."

### **Preguntas de aplicación**

Su objetivo no sólo es conocer si han interpretado determinado conocimiento, sino también si son capaces de aplicarlos.

**Ejemplo:** El relieve de la región sur de Oriente termina bruscamente junto a la costa, ¿cuál es la causa? En el cultivo de plátanos se detectó la presencia de nematelmintos del género *radopholus*, ¿qué procedimiento tú recomendarías para controlar este parásito? ¿En cuánto ha de variar la longitud de un péndulo simple para que su periodo se reduzca en 20 %?

### **Preguntas de generalización**

Como lo indica su nombre, estas preguntas tienen como objetivo conocer si los estudiantes pueden establecer los nexos entre los conocimientos de una misma asignatura y entre estos y los de otras asignaturas con las cuales se relaciona. Este tipo de pregunta por sus características, es propio de las pruebas parciales y finales.

**Ejemplo:** Establezca las diferencias y semejanzas entre el romanticismo y el clasicismo.

La existencia de una clasificación de las preguntas exige por parte del profesor que ejercite a los estudiantes en cada uno de sus distintos tipos, ya que estos no deben ser sorprendidos por la introducción en el cuestionario de examen, de tipos de preguntas en los que no se haya entrenado. Esto cobra más validez en las preguntas de generalización, las cuales exigen un entrenamiento gradual que vaya de los niveles de generalización más sencillos hasta los más complejos.

En la determinación del tipo de pregunta, un papel fundamentalmente desempeñan los procedimientos utilizados por el profesor y los estudiantes, en la enseñanza y apropiación de los conocimientos. De esta manera, la pregunta: Argumente por qué el relieve de las Antillas Mayores guarda entre sí una gran similitud, deja de ser una pregunta de interpretación para convertirse en una de fijación, si el profesor en su explicación planteó las causas de la semejanza. Por lo tanto, toda pregunta exige, por parte del profesor, el análisis dentro del contexto y forma en que fue enseñado.

### **EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERPRETATIVA (Hallar el ¿Qué?)**

- Encontrar verdades.
- Hacer definiciones.
- Leer esquemas.
- Describir la realidad.
- Manifestar ideas principales.
- Explicar la realidad y los signos.
- Ordenar literal y ordinalmente la información.
- Hacer lectura jerárquica o en orden de importancia.

### **POSIBLES PREGUNTAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERPRETATIVA**

- ¿Qué es.....?
- ¿Qué significa / representa.....?
- ¿Qué elementos integran.....?
- ¿Qué ventajas y/o desventajas tiene.....?
- ¿Cuál es la esencia de.....?
- ¿Cuál es.....?
- ¿En qué se diferencia.....?

## **EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA** **(Hallar el ¿Por qué?)**

- Justificar o encontrar elementos que fundamenten.
- Presentar causas y consecuencias.
- Encontrar motivos y razones.
- Hacer demostraciones.
- Explicar razones de propuestas en síntesis.

## **POSIBLES PREGUNTAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA**

- ¿Por qué.....?
- ¿A qué se debe.....?
- ¿Cuáles son las causas / razones / motivos?
- ¿Cuáles son los.....que pertenecen a.....?
- ¿Qué importancia tiene.....?
- ¿Qué sucedería si.....?
- ¿Qué circunstancias.....?

## **EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PROPOSITIVA (Hallar el ¿Cómo? y el ¿Para qué?)**

- Dar soluciones.
- Resolver problemas.
- Describir de manera oral y escrita mundos ideales, sistemas, espacios, localidades, naciones o instituciones viables y posibles para la convivencia.
- Generar propuestas, condiciones finales, alternativas de solución.

## **POSIBLES PREGUNTAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PROPOSITIVA**

- ¿Cómo .....?
- ¿Cómo es posible.....?
- ¿Para qué .....?
- ¿En qué se puede utilizar.....?
- ¿Cuál es la utilidad de.....?
- ¿Qué acciones.....?
- ¿Qué harías si / para.....?

## HACIA UN MODELO EVALUATIVO INTEGRAL

Las cualidades de la evaluación en este paradigma integral son: procesual, holística, contextualizada, democrática, formativa (al servicio de valores), cualitativa.

Para dar respuesta a estas exigencias proponemos un modelo evaluativo totalizador, contribuyente a la educación integral del estudiante, y que posee las **características** siguientes (Álvarez, 1997):

- Evaluación cualitativa.
- Evaluación investigativa.
- Evaluación continua o de proceso.
- Evaluación inicial.
- Evaluación de resultados.
- Evaluación final.
- Evaluación del docente.
- Autoevaluación.
- Coevaluación.

### **Evaluación cualitativa**

La evaluación es cualitativa porque va dirigida a la ayuda óptima del proceso de aprendizaje, procurando con su intervención elevar la calidad de un sistema que es abierto. Esta concepción de evaluación se basa en la racionalidad de una metodología en que la evaluación puede participar en el proceso, en su interrelación dialéctica con los restantes componentes del proceso: logros, contenidos, métodos.

La acción de la evaluación cualitativa le permite pasar de una fase diagnóstica a la de tratamiento y mejoramiento del proceso, de donde al mejorar el sistema de evaluación mejora el sistema educativo integralmente.

A continuación resumo un análisis sobre las características de la evaluación cualitativa:

- Atiende al conjunto de los hechos y logros que constituyen el proceso educativo. Es de naturaleza holística.
- Se evalúa desde dentro, mediante la interpretación subjetiva.
- Es fenomenológica y comprensiva de la subjetividad de los hechos humanos.

- A partir de la realidad se orienta más al descubrimiento que a la comparación. Es más exploratoria que educativa.
- La realidad en la que opera la analiza en su dinamicidad.
- La eficacia está en la obtención de datos reales analizados en toda su profundidad.
- Se centra en casos únicos. No hay generalización.
- Utiliza técnicas y métodos de naturaleza cualitativa, siendo la observación una técnica de las más extendidas. Las condiciones de fiabilidad y validez las procura a través de métodos de contraste y consistencia interna y externa. Para la fiabilidad la triangulación de datos, de investigadores y de métodos y teorías. Y para la validez el análisis de características del propio modelo (carácter holístico, ausencia de control, y determinación de variables). Pero hay que tener en cuenta el proceso evaluativo (histórico) de los hechos evaluados, las influencias condicionantes introducidas por los evaluadores, no alterar las situaciones naturales, y la mortalidad de los casos, fenómenos y muestras.

### **Evaluación investigativa**

La evaluación cualitativa actúa como investigación ya que en su enfrentamiento al proceso educativo:

- Identifica los problemas.
- Formula las hipótesis causales.
- Formula las hipótesis de intervención.
- Realiza la evaluación cualitativa de la intervención.
- Identifica las nuevas interrogantes cuyo efecto más importante es la dinamización permanente de todo el sistema educativo. La evaluación investigativa pretende averiguar la adecuación entre la inversión efectuada y lo conseguido.

### **Evaluación continua o procesual**

La evaluación en un nuevo paradigma está integrada al proceso educativo y de hecho toma también carácter de proceso. La dinámica del proceso educativo se produce no sólo en la conjunción de innumerables variables que en él intervienen, sino porque ellas mismas en su dialéctica cambian, razón que da a la evaluación de proceso gran complejidad.

Desde mi punto de vista esta característica le da más valor a los logros educativos que con gran sentido de flexibilidad, no pueden dejar de orientar con tino la direccionalidad del proyecto educativo, y expresar tendencias y aspiraciones que posean las mejores potencialidades para no perder la dirección durante el proceso.

En este contexto de cambios opera la evaluación comprobando la marcha del proceso, reorientando logros y estrategias, tomando decisiones sobre las propias vías de evaluación.

La evaluación de proceso se entiende continua, sin rupturas en el proceso temporal, lo que no niega la existencia de evaluación inicial, continua y final. Este tipo de evaluación se desarrolla en la actividad de enseñanza y del aprendizaje, siguiendo las secuencias de estos procesos; identificada también como formativa tiene la finalidad del ajuste permanente del proceso.

Como mecanismo de obtener información y retroalimentación del proceso va directamente en la búsqueda de la calidad de lo que se está produciendo: el aprendizaje del estudiante, la enseñanza del docente, etc.

Los resultados de esta evaluación se traducen inmediatamente en criterios valorativos del proceso, distinguiendo la marcha individual de cada estudiante. Su finalidad no concluye con el ajuste de lo previsto, sino que tiene su próxima fase de observación e interpretación contextualizada. De los resultados observados se incorporan los datos a la evaluación inicial y a los momentos evaluativos anteriores y se realiza el siguiente ajuste. De ahí que en la evaluación estén presentes los conceptos de proceso y de resultado.

### **Evaluación inicial**

La evaluación inicial es de diagnóstico. Determina los prerrequisitos con que cuenta el estudiante al iniciar el aprendizaje: qué representación se hace de la realidad, qué capacidad tiene de realizar conductas, qué expectativas manifiesta, qué actitudes posee, qué lenguaje domina.

La evaluación se amplía a los factores externos del proceso de aprendizaje de los que hemos hablado antes, e influyen en el mismo: condiciones

materiales del centro, el currículum, experiencia de profesor, características de la familia de los estudiantes y el contexto social.

Los resultados de la evaluación inicial pueden orientar el proyecto educativo en muy variados rumbos, y de hecho, los logros del proceso educativo no debían trazarse sin esta evaluación.

En la educación superior (y no es exclusivo de este nivel) la evaluación inicial incluye el importantísimo factor de la producción o los servicios, relacionados con la profesión; de la delimitación de sus problemas y necesidades emanan los criterios para los contenidos de la carrera, las habilidades profesionales que habría que desarrollar en los estudiantes y las posibilidades que ofrece la comunidad para las prácticas e investigación de los estudiantes.

La evaluación inicial deviene fuente que facilita un aprendizaje significativo para el estudiante, por ser contextualizado, en vínculo con la realidad que lo rodea y con sus capacidades previas, motivos e intereses.

### **Evaluación de resultados**

¿Cómo evaluar el proceso sin evaluar los resultados?

Aquí lo que hay que entender es que los resultados no tienen que ser necesariamente los finales del curso, sino resultados parciales, periódicos, intermedios que, obviamente, forman parte del propio proceso. Aquí se establece una generación concatenada de procesos - resultados a los que unos y otros sin sentido por separados, aportan significatividad al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

### **Evaluación final**

La evaluación final se identifica con la tradicional, aquella que se realiza cuando el proceso ha terminado: final de periodo, de semestre. La evaluación final se justifica ya que las generalizaciones de contenidos: teorías, regularidades, conceptos generales, así como habilidades generales, capacidades, sólo se alcanzan con los últimos aportes del contenido o con las últimas ejercitaciones de actividades que interrelacionan habilidades más específicas.



Por otra parte, estos saberes generales, sistematizados, aplicados, son los contenidos de los logros, aquellos que precisamente van a denotar los cambios cualitativos de la formación del estudiante y, por lo tanto, los idóneos para ser evaluados.

La evaluación final es la llamada sumativa cuando es referida a la suma de resultados hitos que no toman en cuenta el seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante, y sólo va dirigida a los logros terminales.

En nuestra concepción evaluativa, la evaluación final no está reñida con la de proceso. Es decir, cabe seguir el proceso de aprendizaje con un sentido evaluativo - reorientativo y unir a ello los resultados de hitos: parciales y finales, entre todos los cuales se configuran los criterios totalizadores de la evaluación del estudiante y del proceso educativo.

### **ALGUNAS EXIGENCIAS DE LA EVALUACIÓN**

- Mide el avance o progreso alcanzado por el estudiante, así como el retroceso en un período de tiempo dado.
- Debe medir lo que el estudiante sabe hacer y no lo que no sabe porque no lo han entrenado para ello.
- El estudiante debe conocer sus éxitos e insuficiencias y deficiencias.
- Se diseñará en correspondencia con los logros de la instancia que mide, atendiendo los niveles de asimilación, profundidad y sistematización.
- Atenderá las funciones instructiva y educativa.
- Retroalimenta la dirección del proceso y permite tomar medidas según los resultados.
- Debe orientar al estudiante a autoevaluar sus resultados.

### **METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN INTEGRAL**

#### **Fases del proceso de evaluación**

De nuestra experiencia docente investigativa, se ha derivado la siguiente metodología del proceso evaluativo, cuyos pasos son consecuentes con la concepción apuntada anteriormente (Álvarez, 1997).

#### **1.-Planificación**

- Delimitación de los logros y contenidos curriculares objeto de la evaluación, consecuentes con el paradigma educativo.

- Selección de las técnicas e instrumentos para recoger las evidencias de los aprendizajes.
- Determinación de los criterios para establecer el análisis de los datos.

**2.-Elaboración de los instrumentos para buscar la información.**

**3.-Aplicación de los instrumentos para recoger la información (recogida de evidencias).**

**4.-Valoración o establecimiento de juicios de valor**

- Emisión de los juicios valorativos sobre los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos. Consiste en dominar las cualidades del proceso hasta un momento dado, mediante la interpretación de los resultados contrastados con las aspiraciones (criterios que se tomaron previamente).
- La calificación del rendimiento del estudiante es un juicio valorativo que puede expresarse con un signo del lenguaje verbal (letras), numéricos (números), o simbólico (colores), etc.

**5.-Toma de decisiones**

¿Qué hacer con los resultados de la evaluación? : Tomar decisiones para corregir, reforzar, utilizar nuevas vías, buscar otras fuentes, establecer nexos, ejercitar, aplicar conocimientos, buscar nuevos recursos, etc.

**6.-Regulación, uso útil de la evaluación**

Reorientación del proceso educativo, aplicando las decisiones.

A partir de esta metodología se puede establecer el siguiente **procedimiento metodológico para la evaluación formativa**:

- 1) ¿Qué error cometió el estudiante en la solución de la situación problemática?
- 2) ¿Cuáles son las causas o razones esenciales de dicho error?
- 3) ¿Cómo podemos guiar al estudiante para que evite dicho error?
- 4) ¿Qué hizo bien el estudiante que se pueda destacar?
- 5) ¿Cómo felicitar al estudiante por sus éxitos y no resaltar tanto el fracaso?

**LA ACTIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN**

El cumplimiento de las funciones instructiva, educativa, de diagnóstico y de desarrollo depende fundamentalmente de dos cuestiones: primero, de la consideración por parte del profesor del control como parte inherente del proceso de enseñanza y no como un elemento aislado, el cual se introduce

en ciertos momentos; y segundo, que tenga en cuenta que el estudiante debe ser un integrante activo del propio control.

El primer aspecto demanda que el control sea incluido dentro de la planificación del sistema de clases, de modo que el profesor tenga ideas precisas en cuanto a qué controlar y cómo realizar el control. Muchas veces esto no es objetivo de la atención del profesor, lo cual trae como consecuencia la elaboración de controles estereotipados y mecanicistas que no pueden reflejar lo que verdaderamente ocurrió en el desarrollo del proceso.

Lo segundo, es decir, que el estudiante sea un elemento activo dentro del propio proceso de control, es consecuencia de lo expresado, por cuanto si el profesor considera que el control es parte inseparable del proceso de enseñanza, en el cual el estudiante no solo es objeto, sino también sujeto de la educación y por consecuencia de la evaluación, dará oportunidad para que este realice el control de su propia actividad.

La actividad de los estudiantes en el proceso de control se puede manifestar mediante dos formas básicas: el control de los resultados, considerado como la simple información de los resultados de la tarea realizada. Después de realizar ejercicios de separación del sujeto y el predicado o de resolver ecuaciones de segundo grado, los estudiantes comparan el resultado obtenido con la solución correcta.

La segunda forma es el control del proceso. Este tipo de participación de los estudiantes en el proceso de control, tiene la ventaja de que posibilita que los estudiantes obtengan información de la etapa o momento de la asimilación de los conocimientos en que se produjeron los errores. Esta forma de retroalimentación es la que mejor contribuye a la consolidación de los conocimientos y en esto radica el valor de semejantes formas de control.

El control del proceso requiere que el profesor ofrezca a los estudiantes un patrón o modelo de todo el proceso de la actividad. El profesor debe plantearle al estudiante los distintos aspectos o ideas que entran en la respuesta a determinada pregunta. De esta manera, puede localizar en que parte del proceso el estudiante cometió el error y establecer qué hay que hacer para rectificarlo.

**Ejemplo:** Si se trata de contestar la pregunta ¿Por qué si los eclipses de Sol ocurren cuando la Luna está en la fase de Luna nueva y los eclipses de Luna cuando esta se encuentra en la fase de Luna llena, estos eclipses no ocurren en cada Luna nueva y llena?

Los elementos para el razonamiento serán los siguientes:

El plano de la órbita lunar generalmente no coincide con el plano de la eclíptica. El plano de la órbita lunar corta el plano de la eclíptica bajo un ángulo de  $5^\circ$  a  $9^\circ$  por eso la Luna pasa generalmente más al Norte o al Sur del plano de la eclíptica; por lo que el plano de la órbita lunar corta el plano de la eclíptica bajo un ángulo de  $5^\circ$  a  $9^\circ$ , por eso la Luna pasa generalmente más al Norte o al Sur del plano de la eclíptica, por lo que no ocurren eclipses; solo durante dos periodos al año, separados por casi seis meses, cuando las lunas llenas y las nuevas ocurren próximas a la eclíptica, es posible la aparición de un eclipse.

En este sentido, ¿Qué se debe evaluar de la gestión de aprendizaje? y ¿cuál es el momento oportuno para hacerlo?

Según los criterios de diferentes autores, se perfilan tres posiciones acerca del contenido y el momento de la evaluación. La primera se sustenta en aquellos que son partidarios de la evaluación terminal, es decir, de la evaluación del resultado o del producto acabado; la segunda posición defiende la evaluación procesal o el seguimiento del proceso de obtención del resultado esperado, mientras la tercera variante considera legítimas las dos formas de evaluación anteriores.

Nosotros, al igual que Bermúdez (1997), nos adscribimos al tercer criterio, pues, a nuestro modo de ver, tanto el primer tipo de evaluación como el segundo deben efectuarse a través de determinados indicadores que reflejen lo más fiel posible las manifestaciones del proceso o del resultado a evaluar.

Cuando vamos a seleccionar un indicador debemos hacerlo con la mayor precisión posible, de manera que oriente de forma completa tanto al profesor como al estudiante. ¿Cómo lograrlo? La determinación de los indicadores con los que se habrá de operar no debe obviar, bajo ningún

concepto, que estos deban responder a la misma naturaleza del fenómeno que se estudia. Estos indicadores constituyen en sí los criterios evaluativos que nos permitirán realizar la evaluación pertinente.

La habilidad para hallar estos indicadores nos obliga a remitirnos a la determinación de aquellos aspectos necesarios e imprescindibles, es decir, esenciales, que debe ejecutar el estudiante, en este caso en el proceso de aprendizaje de un determinado conocimiento o habilidad.

¿Cómo es posible determinar estas invariantes funcionales (acciones y operaciones) y sus correspondientes indicadores?

Para ejecutar cualquier habilidad es preciso operar con determinadas acciones y operaciones. La no realización de tales instrumentaciones implicaría que no tendría lugar dicha actuación. A la determinación de estas invariantes podemos llegar a partir del criterio de expertos. Se infiere que el profesor se constituya en un experto de las habilidades que enseña, por lo que podrá determinar las invariantes funcionales (acciones y operaciones) que correspondan a cada habilidad que persigue sistematizar y convertir en hábito en el estudiante.

**Ejemplo:** Queremos desarrollar como habilidad de nuestros estudiantes la instrumentación resumir un texto, asumida ahora de modo conveniente como acción, que consta de tres invariantes funcionales (operaciones) que el estudiante deberá ejecutar con el siguiente orden lógico:

- a) Leer analíticamente el texto.
- b) Extraer las ideas esenciales del texto.
- c) Jerarquizar las ideas esenciales determinadas.

Una vez que el profesor ha determinado las invariantes funcionales de la instrumentación ejecutora (habilidad) que desea evaluar, procederá a caracterizar los niveles de dominio de estas.

Para el análisis de los resultados necesitamos de una escala valorativa en forma de una Tabla de contingencias o de Doble entrada, donde las columnas de la izquierda registren todas las invariantes funcionales que componen la instrumentación ejecutora a evaluar y las filas registren los

diferentes niveles de dominio, que pueden oscilar desde un nivel muy bajo hasta un nivel muy alto.

Al determinar los indicadores que nos permitan definir los niveles de dominio que caracterizan la ejecución del estudiante, estos han de corresponderse con el tipo de instrumentación ejecutora seleccionada. Los indicadores, según Bermúdez (1997), pueden expresarse en función del grado de independencia mostrado en la ejecución, de la rapidez con que la ejecuta, de la cantidad de errores que se cometen durante la operación, del número de repeticiones que realiza antes de obtener el resultado, entre otros.

**ESTUDIANTE:** \_\_\_\_\_

**FECHA:** \_\_\_\_\_

### **HABILIDAD: Resumir un texto.**

Como profesores no debemos conformarnos con que el estudiante aprenda a realizar una determinada ejecución, sino que esta tenga la calidad requerida.

#### **NIVELES DE DOMINIO**

<b>ACCIONES Y OPERACIONES DE LA HABILIDAD</b>	<b>MUY BAJO</b>	<b>BAJO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>ALTO</b>	<b>MUY ALTO</b>
Leer analíticamente el texto.			X		
Extraer las ideas esenciales del texto.		X			
Jerarquizar las ideas esenciales determinadas en el texto.		X			

Tampoco es deseado que el estudiante aprenda a hacer con cierto nivel de dominio determinadas operaciones aisladas de una ejecución, pues de esta forma no alcanzaría el logro propuesto.

Desde el punto de vista metacognitivo, es conveniente que el estudiante posea una tabla que le ayude a concientizar cómo transcurre en él el

proceso de conocimiento y su ejecución. Esto lo comenzará a entrenar en el conocimiento de sí mismo, en su autovaloración ya planificar y organizar su ejecución, en función de una autoevaluación creada en la que esté en correspondencia su nivel de aspiración con las posibilidades con las que realmente cuenta.

Ahora bien, una vez que tengamos los indicadores que nos ayudarán a evaluar con mayor objetividad al estudiante, y al mismo tiempo, a que este se autoevalúe, se hace necesario traducir esos indicadores en un código de calificación.

¿Qué entender por código de calificación?

Cuando se trata de calificar u otorgar un valor a una determinada manifestación de un fenómeno esto nos hace remitirnos al concepto de medición, pues es necesario comparar dicha manifestación con una unidad de medida.

Reflexionemos por un momento en la posibilidad de determinar con exactitud numérica cuánto conocimiento, habilidad o capacidad, posee una persona en comparación con otra. ¿Cuál es la unidad de medida de un conocimiento o de una habilidad?

El conocimiento o la habilidad son fenómenos de naturaleza psíquica relativos al subsistema de autorregulación cognitivo - instrumental de la personalidad, y como todo fenómeno psíquico, en sí mismo no son mensurables. Sin embargo, a la hora de evaluar al estudiante le otorgamos calificaciones.

¿Cuál será entonces el criterio a seguir para otorgar las calificaciones?

A la hora de realizar evaluaciones en torno a la calidad de una determinada ejecución o conocimiento logrado por el estudiante, nos debemos apoyar en términos estrictamente valorativos acerca del grado de funcionalidad o aplicabilidad de ese conocimiento, la posibilidad que tiene el estudiante de generalizar una instrumentación (habilidad) dada a diferentes conocimientos de distinto grado de complejidad.

El profesor tendrá la oportunidad de comparar cuán adecuada es la ejecución de un estudiante con respecto al modelo ofrecido y la evaluación estará en dependencia del grado de adecuación de la ejecución con respecto al modelo ó patrón.

La tabla propuesta por nosotros con los correspondientes niveles de dominio, pudiera traducirse a un código de calificación aproximado, siempre con la salvedad de que, como toda valoración, tendrá un carácter subjetivo.

El código de calificación siempre será más imperfecto que la evaluación que lo sustenta. Lo más que podemos hacer en nuestro rol de profesores es valorar, en función de determinados indicadores, la correspondencia con la naturaleza misma de la ejecución, su grado de adecuación a un determinado modelo, teniendo en cuenta que esta como tal no podrá ser medida ni cuantificada en si misma.

## **SECUENCIA DE ACCIONES PARA ENSEÑAR A LOS ESTUDIANTES A AUTOEVALUARSE EN LA ACTIVIDAD DE TRABAJO INDEPENDIENTE**

### **Concientización del objetivo**

Permite al estudiante tomar conciencia de lo que se espera de él y asumir la responsabilidad correspondiente, evidenciada en la disposición para realizar la tarea, con lo cual se garantiza la motivación inicial. Se favorece haciendo al estudiante partícipe de la orientación de la tarea.

### **Comprensión de la estructura de la tarea**

Demuestra que entiende las partes, el orden o componentes de la tarea en conjunto. Se manifiesta en la posibilidad de argumentar la estructura de esta, sus facetas, lo cual crea condiciones para realizarla y evita la "tendencia a la ejecución". Se favorece haciendo al estudiante partícipe de la comprensión de las exigencias de la tarea.

### **Operacionalización de la acción o acciones comprometidas**

Se precisa qué operaciones son necesarias para dar cumplimiento a la acción para ejecutar la tarea. Se favorece enseñando a operar con procesos lógicos como definir conceptos, enseñando procedimientos para la solución de problemas y tareas en general.



**Utilización de los conocimientos en su integración con las acciones dominadas por el estudiante**

Constituye la realización de la tarea, para lo cual ante la tarea planteada y para ejecutar la acción y sus operaciones se determina qué conocimientos se requieren. Se favorece si al estudiante se conduce a formar sus estrategias de aprendizaje, a ser auténtico en su proceder, aunque en el colectivo pueda perfeccionar o incorporar un proceder que le da resultado a otro estudiante, brindando la ayuda necesaria para mitigar dificultades.

**Valoración de los resultados**

Se controla o revisa cada paso, implica la autovaloración del proceso y del resultado así como la calificación si esta se ha convenido con el docente o grupo de estudiantes. Se favorece con preguntas de autorreflexión sobre cómo se operó para resolver la tarea.

## CONSIDERACIONES GENERALES

Existen múltiples teorías de aprendizaje que pueden y deben ser aplicadas a la práctica escolar cotidiana, lo más importante en todo caso, no es saber cuántas son, sino identificar aquellas que se ajusten más a nuestra realidad educativa.

En este sentido, podemos tomar como base para la construcción de nuestro modelo pedagógico varias teorías del desarrollo de la personalidad, sin embargo, existen algunas que, por los magníficos aportes que han hecho, son más bondadosas que otras, como por ejemplo: el humanismo, el constructivismo, el aprendizaje significativo y el histórico - cultural.

Estas teorías sirven de base a los modelos pedagógicos, principalmente al modelo de la escuela del desarrollo integral.

Ahora bien, para que la aplicación práctica de dichas teorías tenga el resultado que se espera, es necesario que el docente sea un permanente investigador, y que a diario le dé respuesta al interrogante: ¿cómo investigar desde el aula de clases?

Estos elementos le ayudarán en el proceso de formulación de logros e indicadores de desempeño, en el desarrollo de la capacidad de pensar, sentir y actuar, en el diseño del programa de asignatura y de área, en la elaboración del plan de estudios y del plan de clases, así como en el desarrollo de clases de calidad, como lo demanda la situación actual.

Por supuesto que en todo este proceso, juega un papel esencial la evaluación formativa y, en este sentido, el docente se formulará la siguiente pregunta que queda planteada para la reflexión y el debate:

**¿Evaluar al sujeto o el proceso?**

## BIBLIOGRAFÍA

- ADDINE, F. (1995). Diseño y Desarrollo Curricular. Material Básico del Curso de Maestría. IPLAC. La Habana.
- ADDINE, F., GONZÁLEZ, M., GARCEL, C. (2000) y otros. Diseño curricular. IPLAC, Habana. Cuba.
- ALONSO, L. A. (2000). ¿Cómo modelar los objetivos formativos? Holguín. Cuba.
- ÁLVAREZ, C. (1999). La escuela en la vida: Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- ÁLVAREZ, R. M. (1997). Hacia un Currículum integral y contextualizado. La Habana.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANSESIAN, H. (1997). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas. Segunda Edición. México.
- BERMÚDEZ SARGUERA, R. (1997). Teoría y metodología del aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- CARR, W. Y STEPHEN, K. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado, Barcelona, Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Centro Iberoamericano de Formación Pedagógica y Orientación Educacional (1996). ¿Qué es un currículum abierto? La Habana.
- COL, C. (1997). El marco curricular de una escuela renovada. Edit Popular. España.
- Colectivo de autores (1995). Grupo Sección Currículo DIE-CEP. Investigando el currículo practicado. Santa Fe de Bogotá. Colombia.
- COMENIO, J. A. (1991). Didáctica Magna. Editorial Porrúa. México.
- CONCEPCIÓN, R. (1999). La planificación de la actividad científica. Pedagogía 99. Habana. Cuba.
- CONCEPCIÓN, R. (2004). Material básico del curso “La clase en el modelo pedagógico integral”. Barranquilla.
- DELORS, J. (1996). “La educación o la utopía necesaria”, en informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Compendio, Ediciones UNESCO, Francia.
- DELORS, J. (1998). La Educación encierra un tesoro. Santillana Ediciones Unesco. Madrid. España.
- DÍAZ, F. (1984). Didáctica y currículum, México, Nuevomar.
- DURÁN, J. A. (1998). El proyecto educativo institucional. Una alternativa para el desarrollo pedagógico y cultural. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá.
- ELLIOT, J. (1988). La investigación - acción en la escuela. Ediciones Morata. Madrid.
- FERNÁNDEZ, A. (1992). El currículum como proyecto educacional. Universidad Central de Venezuela.
- FERNÁNDEZ, M. (1994). La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica, México, Siglo XXI.
- FUENTES, H. Y ÁLVAREZ, I. (2000). Dinámica del proceso docente educativo de la educación superior. CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- GALLEGU, R. (1995). Saber Pedagógico. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá. Primera Edición.

- GALTFREDI, J. C. (1996). La pertinencia de la Educación Superior. RESALC. Folleto # 6
- GIMENO, J. (1988). El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata. Madrid.
- GIMENO, J. Y PÉREZ, A. (1990). La enseñanza: su teoría y su práctica. Ediciones Morata. Madrid.
- GLASER, R. (1988). “Las ciencias cognitivas y la Educación”, en revista internacional de ciencias sociales, No. 115 UNESCO.
- GONZÁLEZ, S. D. (1995). Teoría de la Motivación y práctica profesional. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- HERBART, J. F. (1935). Pedagogía General derivada del fin de la educación. Ed. Espasa-Calpe. Madrid.
- HERBART, J. F. (1948). Bosquejo para un curso de Pedagogía. Ed. Espasa-Calpe. Madrid.
- HERNÁNDEZ, C. A. y otros. (1998). Exámenes de Estado: una propuesta de Evaluación por Competencias. Serie Investigación y Evaluación Educativa. ICFES. La Educación Superior. Santa Fe de Bogotá.
- KANDEL, E. y otros (1997). Neurociencia y Conducta. Prentice Hall. Madrid. España. Traducida del inglés por Pilar Herrera de Tejada y otros. Título original: Essentials of Neural Science and Behavior Apleton.& Lange.
- LABARRERE, S. A. (1996). Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los estudiantes. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- LUNDGREN, U.P. (1992). Teoría del Currículum y Escolarización. Ediciones Morata S.A. Madrid.
- MAGENDZO, A. (2003). Transversalidad y currículo. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.
- MALDONADO G., LUIS F. (1997). La pedagogía en el Tercer Milenio: Personalización e Informática. Universidad Pedagógica Nacional. Santa Fe de Bogotá.
- MALDONADO, L. F. (1997). Gestión de Proyectos Educativos. Tecné. Santa Fe de Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (1997). La Evaluación en el Aula y más allá de ella. Santa Fe de Bogotá.
- MINUJIN, Z. A. Y MIRABENT, P. G. (1989). Cómo estudiar las experiencias pedagógicas de avanzada. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- MONROY, B. (1993). Ciencia Cognitiva. Procesos Cognitivos. Parte I. Universidad Pedagógica Nacional. Santa Fe de Bogotá.
- NOVAK, J. D., GOWIN, B. (1988). Aprendiendo a Aprender. Ediciones Martínez Roca S.A. Barcelona. 1988. Título original: Learning how to learn. 1984.
- OROBIO, H. (1997). Educación Matemática y desarrollo del sujeto. Una experiencia de investigación en el aula. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá.
- ORTIZ, A. L. (2004). Metodología de la enseñanza problémica en el aula de clases. Ediciones ASIESCA. Colombia.
- ORTIZ, A. L. (2005). ¿Cómo diseñar el programa de asignatura y de grado?: La elaboración del plan de estudios y del plan de clases. Ediciones CEPEDID. Colombia.
- ORTIZ, A. L. (2005). El arte de enseñar: ¿Cómo preparar y desarrollar clases de calidad? Ediciones CEPEDID. Colombia.
- ORTIZ, A. L. (2005). Evaluación formativa: ¿Evaluar al sujeto o el proceso? Ediciones

- CEPEDID. Colombia.
- ORTIZ, A. L. (2005). Formulación de logros e indicadores de logro: Desarrollo de la capacidad de pensar, sentir y actuar. Ediciones CEPEDID. Colombia.
- ORTIZ, A. L. (2006). ¿Cómo lograr la calidad de la educación? Ediciones CEPEDID. Colombia.
- ORTIZ, A. L. (2009). Pedagogía y docencia universitaria: Hacia una Didáctica de la Educación Superior. Tomos 1 y 2. Ediciones CEPEDID. Colombia.
- ORTIZ, E. (2005). La formación de valores en la educación superior. Universidad de Holguín. Cuba.
- PÉREZ, R.; GALLEGÓ, R. (1994). Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a los mapas de la transformación intelectual. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá.
- POPPER K. (1997). El Mito del Marco Común. En defensa de la ciencia y la racionalidad. Ediciones Paidós Ibérica S.A. Primera Edición. Barcelona.
- Presidencia de la República (1994). Decreto 1860 de 1994. Bogotá.
- RESTREPO, G. (1998). El Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia. Serie Investigación y Evaluación Educativa. ICFES. La Educación Superior. Santa Fe de Bogotá.
- RESTREPO, G. (1998). Exámenes nacionales universitarios de ingreso y de egreso: su relación con el Sistema Nacional de la Evaluación de la Educación. Serie Investigación y Evaluación Educativa. ICFES. La Educación Superior. Santa Fe de Bogotá.
- RICO, M. P. (1996). Reflexión y aprendizaje en el aula. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- RODRÍGUEZ, R. M. y BERMÚDEZ, S. R. (1996). La personalidad del estudiante. Teoría y metodología para su estudio. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- SCHIEFELBEIN, E. (1997). La gestión de una escuela adecuada para el siglo XXI. Educación Hog. Revista de la Conf. Interamericana de Educación. Católica. No. 131 Julio-Sep. Sta Fe de Bogotá.
- Secretaría de Educación del Distrito Capital (1999). Evaluación de Competencias Básicas en Matemáticas y Lenguaje. Resultados. Santa Fe de Bogotá.
- Secretaría de Educación del Distrito Capital (1999). Guía. Evaluación de Competencias Básicas en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias. Tercera Aplicación. Calendario A. Santa Fe de Bogotá.
- Secretaría de Educación del Distrito Capital (1999). Resultados. Evaluación de Competencias Básicas en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias. Segunda Aplicación. Calendario B. Santa Fe de Bogotá.
- Senado de la República (1994). Ley 115 de 1994. Santa Fe de Bogotá. 1994.
- STENHOUSE, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Ediciones Morata. Colección Pedagogía. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1991). Investigación y Desarrollo del Currículum. Ediciones Morata. S.A. Tercera Edición. Madrid.
- THORNDIKE, R. L.; HAGEN, E. P. (1989). Medición y Evaluación. Psicología y Educación. Editorial Trillas. Segunda Edición.
- TORRADO, M. C. (1998). De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias. Serie Investigación y Evaluación Educativa. ICFES. La Educación Superior. Santa

Fe de Bogotá.

Universidad del Magdalena (2004). *Reforma Académica Integral: Camino hacia la excelencia*. Santa Marta.

VILLARINI, A. (2000). *El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico*. Biblioteca del pensamiento crítico. Organización para fomento del desarrollo del pensamiento. Puerto Rico.