

# Lineamientos metodológicos para la evaluación constructiva de los estudios de educación media general

**Becerra de Duque, Tharelys Jacqueline / Castellanos Camacho, Omar Enrique**  
Unidad Educativa Nacional "José Daniel Parra" / Universidad de Los Andes (ULA)  
tharebecerra@gmail.com / ocamachin@gmail.com

Finalizado: San Cristóbal, 2020-02-23 / Revisado: 2020-06-25 / Aceptado: 2020-09-25

## Resumen

*La presente investigación tiene como propósito proponer lineamientos metodológicos para la evaluación constructiva del aprendizaje en los estudiantes de cuarto y quinto año de Educación Media General de la Unidad Educativa Nacional "José Daniel Parra" en la Aldea Agua Caliente, Municipio Jáuregui del Estado Táchira. El estudio es una investigación de campo a nivel descriptivo. Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario con preguntas cerradas diseñado con una escala tipo Likert, conformado por 27 ítems dirigido a 13 docentes y 30 estudiantes, población objeto de estudio. Los resultados obtenidos señalan que los docentes no emplean la evaluación constructivista del aprendizaje, centrándose fundamentalmente en la evaluación unidireccional de resultados mas no de procesos, lo cual indica que no se negocian significados, formas de evaluar, tareas y responsabilidades. Por tal motivo se propone un proceso de formación al personal docente por medio de lineamientos referidos a la evaluación constructivista del aprendizaje.*

**Palabras clave:** Evaluación constructivista, lineamientos metodológicos, evaluación unidireccional.

\*\*\*

## Abstract

### METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR A CONSTRUCTIVE EVALUATION OF HIGH SCHOOL STUDIES

*The purpose of this research it's to propose methodological guidelines for the learning constructive evaluation of the students that are in the 4th and 5th year of Jose Daniel Parra High School in the Agua Caliente village, Jauregui municipality, Táchira. The study it's a descriptive field research. For the data collection was used a close question formulary, designed by a Likert Scale with 27 items aimed at 13 teachers and 30 students. The results were that the teachers don't use the learning constructive evaluation, focusing in the unidirectional evaluation of results and not in the process, which indicates that meaning are not negotiate, evaluation forms, tasks and responsibilities. For that reason it's propose an education process for the teachers through guidelines refer to the learning constructive evaluation.*

**Key words:** Constructive evaluation, methodological guidelines, unidirectional evaluation.

\*\*\*

## Résumé

### LIGNES DIRECTRICES MÉTHODOLOGIQUES POUR L'ÉVALUATION CONSTRUCTIVE DES ÉTUDES GÉNÉRALES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

*Le but de cette recherche est de proposer des lignes directrices méthodologiques pour l'évaluation constructive des apprentissages des élèves de quatrième et cinquième année de l'enseignement secondaire général de l'unité nationale d'enseignement "José Daniel Parra" dans le village d'Agua Caliente, municipalité de Jáuregui de l'État de Táchira. L'étude est une enquête de terrain à un niveau descriptif. Pour collecter les informations, un questionnaire à questions fermées conçu avec une échelle de type Likert a été utilisé, composé de 27 items adressés à 13 enseignants et 30 élèves, population étudiée. Les résultats obtenus indiquent que les enseignants n'utilisent pas l'évaluation constructiviste des apprentissages, se concentrant principalement sur l'évaluation unidirectionnelle des résultats mais pas des processus, ce qui indique que les significations, les modes d'évaluation, les tâches et les responsabilités ne sont pas négociés. Pour cette raison, un processus de formation est proposé au personnel enseignant à travers des lignes directrices liées à l'évaluation constructiviste des apprentissages.*

**Mots-clés:** évaluation constructiviste, lignes directrices méthodologiques, évaluation à sens unique.

## 1. El problema

En el mundo educativo actual la tarea evaluativa ocupa un lugar relevante, incluso en algunos momentos, se pone en manos de ella retos que muchas veces superan el ámbito mismo de lo que debe asumir la educación, visualizada como parte del sistema social. Sin duda, casi todas las actividades que se realizan para el desarrollo académico tienen un componente implícito o explícito, concentrado en la evaluación; esto ha hecho que la misma, se haya convertido en el eje fundamental de la experiencia permanente y cotidiana, tanto dentro como fuera del aula.

En este aspecto, la evaluación según el Ministerio del Poder Popular para la Educación en el Diseño Curricular Bolivariano (2007), adquiere el papel de constructiva por cuanto reconoce que los estudiantes construyen nuevos conocimientos basados en la experiencia. De igual modo, aprecia el proceso de aprendizaje alcanzado por los estudiantes como marco referencial para reflexionar sobre las estrategias aplicadas por el docente para mejorarlas, haciendo especial énfasis en las habilidades y destrezas en el aprender a crear, convivir, participar, valorar y reflexionar.

En este sentido, el estudiante de Educación Media General se evalúa como un ser integral, constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta. Esto implica el desarrollo de habilidades autónomas para promover aprendizajes significativos que según Rogers (citado por Ontoria, 1997) conlleva a “liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de la indagación, abrir todo a la pregunta y a la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total” (P.30), lo cual permite que se identifiquen los intereses del estudiante y del docente, en cuanto a sus habilidades y capacidades para aprehender en un contexto, en el que, la intervención transformadora del docente es un fuente esencial para alcanzar la integralidad evaluativa, que en ocasiones pareciera que trabaja divorciada de todas las demás áreas del conocimiento en el liceo, pero fusionada con ellas ejerce una influencia significativa en la formación

del estudiante, favoreciendo su participación crítica y creativa.

Por otro lado, el proceso metodológico del área evaluativa debe fundamentarse en verdaderas comunidades democráticas, con una organización simplificada que destierre las actitudes sin fundamento e individualistas y dé paso a la actuación de los docentes en todas las áreas del conocimiento con un diálogo abierto, participativo y crítico, para enfrentar exitosamente el inmenso reto que consiste en acceder a la sociedad del conocimiento, defendiendo las especificidades evaluativas en todo su ámbito educativo.

Al mismo tiempo, desde el punto de vista metodológico la evaluación debe ser tratada como elemento expreso, integrado y programado que permitan reflexionar a los docentes en el aula, para comprender qué valorar y con qué mecanismos teóricos de acción general (actitudes, conocimientos y destrezas), aplicar en el entorno concreto para orientar a los estudiantes de manera integral y significativa.

De acuerdo con lo establecido por Venegas (2009), señala que “la evaluación, desde una metodología constructiva, debe ser orientada de forma efectiva por las nuevas tendencias del sistema educativo” (p. 42), en atención a que el estudiante cumple un papel activo al ser creador de significado, es decir abordan la evaluación formativa. Por ello, la mirada del docente debe detenerse en los procesos de construcción personal del conocimiento de los estudiantes, quienes los aplican en situaciones variadas. Esto implica desarrollar destrezas, habilidades que alteran incluso, la dinámica de la interacción establecida por el docente en el aula.

No obstante, en el momento actual, la evaluación presenta serias dificultades en cuanto a la ausente interrelación entre conocimientos y praxis, es decir, el docente establece los parámetros, sin tomar en cuenta la propia valoración y participación de los estudiantes. El estudiante solo recibe una nota o cuantificación, sin los criterios que la justifiquen. Se aplica sólo con los fines de aprobar o reprobar una asignatura. Se balancea sólo hacia las debilidades y errores, más que en los logros.

En este contexto, se presenta la situación evaluativa de los estudiantes de Educación

Media General, de la Unidad Educativa “José Daniel Parra”, ubicada en Babuquena Aldea Agua Caliente, Municipio Jáuregui del Estado Táchira, institución labora la investigadora como docente de las asignaturas Física y Matemática. En relación con su experiencia, ha observado que en el proceso evaluativo de los estudiantes se les da pocas oportunidades para el auto mejoramiento, en cuanto los resultados de las evaluaciones son definitivos, sin posibilidades de corrección. De igual manera, se reitera en las mismas técnicas y estrategias, concentradas generalmente, sólo en pruebas escritas, orales, trabajos, revisión de cuadernos, resolución de preguntas, resolución de ejercicios y exposiciones, dándole a todas una mirada hacia los resultados, sin tomar en cuenta los procesos y retroalimentación continua.

Por otra parte, los docentes muestran apatía para la creación y producción de estrategias creativas para la formación del estudiante. Adicionalmente, existe una marcada confusión e imprecisión conceptual a la hora de evaluar, lo que conduce a la reducción de la evaluación a la acción calificadora. Es decir, la evaluación es interpretada como una cuestión administrativa más que didáctica y creativa, lo que incide tanto en la formación del desarrollo del pensamiento y las actitudes del estudiante como en la autoestima positiva o negativa del mismo.

Así mismo, el Departamento de Evaluación suele ser en muchas oportunidades inoperante, en el sentido de la desatención académica y pedagógica al docente en el aula, lo que afecta el derecho del docente de ser capacitado, actualizado para adaptarse a los cambios curriculares establecidos.

A su vez, los docentes a causa de la escasa asesoría califican sin tener seguridad de que esas calificaciones tengan un fundamento válido. Es decir, se trata solo casos de estudiantes aprobados y no aprobados arbitrariamente o sin los fundamentos suficientes; lo que desvirtúa el sentimiento de justicia que los docentes deben ayudar a internalizar.

Igualmente, el uso del sistema de calificación como instrumento de poder del docente lleva a sentimientos de impotencia y a reales frustraciones, al desconocer otras estrategias de evaluación constructiva que sean acertados a la hora de

realizar el plan de evaluación, conlleva la no aplicación de técnicas e instrumentos que permitan visualizar con claridad la evolución del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se encuentran los actores principales del acto educativo (docentes y estudiantes).

En tal sentido, el docente evalúa según lo que el Sistema Educativo le ha enseñado, es decir, el único que evalúa en el aula es él. Se evalúa sólo al estudiante en el área cognitiva, dejando de lado la totalidad de la personalidad, lo que pone de manifiesto las correcciones de trabajos que proponen los docentes y que destacan sin ningún criterio, sólo expresando que -están mal-, sin especificar ninguna razón, es decir, sin el sustento de un instrumento que valide el proceso en forma clara y auténtica.

Bajo la misma perspectiva, las pruebas toman en cuenta mayormente contenidos conceptuales, más no hábitos y destrezas, del mismo modo se evalúa lo que se tiene previsto y se hace caso omiso de saberes y posibilidades que presentan los estudiantes y que podrían servir para adaptar procesos de enseñanza y mejorar los de aprendizaje. Así mismo, se debe indicar las pocas discusiones sobre el proceso de evaluación que se generan en las reuniones frecuentes o en el denominado *Consejo de docentes*, donde el jefe del Departamento de Evaluación de la institución debería ejercer su papel asesor y orientador de la materia a los demás docentes, donde les exponga la importancia de evaluar procesos y no solamente conocimientos, logros y planificar talleres y cursos para tal fin, motivado probablemente a la aplicación de una evaluación descontextualizada de la realidad social y en aspectos pocos comprendidos por los docentes como el ser, hacer, conocer, crear, convivir y participar a la hora de valorar un aprendizaje en el aula ya que como lo señala Alves y Acevedo(1999) “lo importante es que el docente entienda que el problema del aprendizaje no es que el alumno llegue a dominar la totalidad de los contenidos, sino las competencias que de ellos derivan” (p.83).

Esta situación también se aprecia en el tipo de instrumento y los momentos de evaluación, los cuales no suelen responder a los criterios de que la evaluación forma parte del proceso constructivista del aprendizaje, ya que la misma “debe basarse

en la observación y en los datos obtenidos por medio de instrumentos y técnicas que permitan recoger evidencias de la realidad a evaluar” (Alves y Acevedo, 1999, p.104), los mismos deben tener algunos requisitos que garanticen la confiabilidad, la validez y ser prácticos, para garantizar una evaluación de calidad. A tal efecto se puede evidenciar al no estar metódicamente contruidos, lo que hace probable que no respeten una correcta ponderación de los contenidos que pretenden examinar, ni aseguren coherencia con lo enseñado.

Todo lo referido anteriormente, genera como consecuencia que el docente desconozca los métodos y los procedimientos constructivos para crear instrumentos y herramientas adaptadas a las necesidades de enseñanza y aprendizaje del estudiante. También debe señalarse, la falta de asesoría y actualización en el área de evaluación, lleva a que se minimice la posibilidad de valorar de forma efectiva el aprendizaje, lo que afecta el aprender a aprender y a hacer en el marco del hacer significativo. Al mismo tiempo, se genere la improvisación, la discontinuidad de las actividades valorativas y la deficiente distribución de los contenidos en el tiempo.

En atención a lo planteado, se busca proponer lineamientos metodológicos para la evaluación constructiva del aprendizaje en los estudiantes de cuarto y quinto año, a los fines de solventar las carencias que existen en la valoración del aprendizaje de los estudiantes, mediante el diseño y construcción de nuevas técnicas y estrategias de evaluación constructivas que ayuden a solventar las necesidades y potencialidades que posee cada uno de sus docentes, quienes manejan un conocimiento significativo, pero que requiere ser reconducido.

En virtud de lo señalado, germinaron los siguientes interrogantes ¿Cuál es la metodología utilizada por el docente para la evaluación en el aula? ¿Cuál es la percepción que manejan los estudiantes sobre la forma como son evaluados? ¿Qué factibilidad existe en la elaboración de la propuesta orientada al diseño de lineamientos metodológicos para la evaluación constructiva del aprendizaje? ¿Se pueden diseñar una propuesta en cuanto a los lineamientos metodológicos para la evaluación constructiva del aprendizaje en estudiantes de cuarto y quinto año de Educación

Media General?. Para dar respuesta a las mismas, se plantearon los siguientes objetivos:

## 2. Los Objetivos de la Investigación

**Objetivo General:** Proponer lineamientos metodológicos para la evaluación constructivista del aprendizaje en los estudiantes de cuarto y quinto año de Educación Media General en la U.E.N “José Daniel Parra” en Babuquena, Aldea Agua Caliente, Municipio Jáuregui del Estado Táchira

### Objetivos Específicos

1. Diagnosticar la metodología utilizada por el docente para la evaluación en el aula de clase
2. Describir la percepción que tiene el estudiante sobre la forma que es evaluado
3. Determinar la factibilidad en la elaboración de la propuesta orientada al diseño de lineamientos metodológicos para la evaluación constructivista del aprendizaje
4. Diseñar lineamientos metodológicos para la evaluación constructivista del aprendizaje en estudiantes de cuarto y quinto año de Educación Media General.

## 3. Diseño Metodológico

De acuerdo a la naturaleza del estudio, reúne por su nivel las características de una investigación descriptiva, que para Sabino (2008), “Consiste en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos para destacar los elementos esenciales de su naturaleza” (p. 100). De este modo, se describe la realidad de la metodología utilizada por los docentes en la evaluación, cuya característica fundamental fue dar una interpretación correcta del fenómeno, por eso lo planteado, se aplica a la presente investigación en virtud de que el estudio se enfoca a los docentes y estudiantes del nivel de Educación Media General.

Así mismo, se orienta por el paradigma cuantitativo, el cual según Castro (2010), “Se basa en un tipo de pensamiento deductivo, que va desde lo general a lo particular, utilizando la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente” (p. 115). Además, confía en la

medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadísticas para establecer con exactitud, patrones de comportamiento en una población. Aspectos estos que se aplicaron al estudio de forma sistemática y operativa.

Igualmente el diseño en función de su dimensión temporal y del número de momentos que se introdujeron para la recolección de datos, fue de tipo descriptivo transversal, que de acuerdo a lo que plantean Hernández, Fernández y Baptista (2010), “Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p. 151). Aquí se precisa la manera que tiene el investigador de ir una sola vez al sitio o lugar de estudio a recolectar la información.

En función, al tipo de investigación es de campo, la cual según Gil (2009) es “Una investigación aplicada para comprender y resolver alguna situación, necesidad o problema en un contexto determinado” (p. 235). De esta forma se trabajó en el ambiente natural de la Unidad Educativa Nacional “José Daniel Parra”.

La población la define Lerma (2010), como “el conjunto de todos los elementos que presentan una característica determinada que corresponde a una misma definición y a quienes se les estudiaran sus características y relaciones” (p. 66), para la presente investigación se seleccionaron 13 docentes y 30 estudiantes de cuarto y quinto año de Educación Media General. En la presente investigación se realizó un censo por ser una población muy reducida, ya que Según Hernández (citado por Castro, 2010) “Si la población es menor de 50 individuos, la población es igual a la muestra” (p.122).

La información aportada tanto por los docentes como por los estudiantes fue recolectada por medio de un cuestionario, que de acuerdo a Gil (2009), está conformado por “un conjunto de preguntas escritas que el investigador administra o aplica a las personas o unidades de análisis, a fin de obtener la información empírica necesaria para determinar los valores de la variable motivo de estudio” (p.75).El mismo se estructuró con 23 preguntas y tres alternativas de respuestas identificadas como

siempre, algunas veces, casi nunca, aplicándose a población mencionada.

La validez del cuestionario utilizado para recoger la información, se realizó a través del procedimiento de “Juicios de Expertos”. De allí que se seleccionaron tres profesionales: Uno en Metodología de la Investigación, otro en Evaluación y Planificación Educativa y otro en Redacción de textos, a quienes se les proporcionó una versión del protocolo de validación del instrumento, revelando posteriormente las estimaciones hechas al respecto. Para medir la confiabilidad o consistencia interna de los cuestionarios elaborados tanto para los docentes como para los alumnos se empleó lo establecido por Ruiz (2006), según indica que la confiabilidad “se refiere al hecho de que los resultados obtenidos son su aplicación en una determinada ocasión, bajo ciertas condiciones, deben ser las mismas si se vuelven a medir al mismo rango bajo ciertas condiciones iguales” (p.177). En tal sentido se procedió a calcular la confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, mediante a la aplicación de una prueba piloto a 10 docentes y 10 alumnos de otra institución, pero con características similares a la población en estudio, obteniéndose un resultado de 0,89 para los docentes y 0,81 para los estudiantes, los cual nos indica una consistencia interna muy alta y determinándose que el instrumento es muy confiable.

#### 4. Resultados de la Investigación

La información fue organizada de acuerdo con las variables y dimensiones objeto de estudio provenientes de los objetivos e interrogantes planteadas, llegando a conclusiones y recomendaciones respectivas, y proponiendo los lineamientos metodológicos para la evaluación constructiva de los estudiantes de Educación Media General, con la finalidad de mejorar el proceso de evaluación del aprendizaje en las instituciones que pertenecen a este nivel educativo.

En el indicador **competencias, ítem 1**, se aprecia que los docentes en un 53,8%, siempre proveen información a los estudiantes sobre el proceso de desarrollo de competencias, en contraste los estudiantes señalan en un 40% que casi nunca lo hacen, en este aspecto, la Secretaría

**Tabla 1. Ítems e indicadores de la dimensión evaluación en el aula**

Indicadores	Ítem/ Alter	Docentes						Estudiantes					
		Siempre		Algunas veces		Casi Nunca		Siempre		Algunas veces		Casi Nunca	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Competencias	1	7	53,8	4	30,7	2	15,3	10	33,3	8	26,6	12	40,0
Integralidad	2	3	23,0	3	23,0	7	53,8	11	36,6	3	10,0	16	53,3
Actividades significativas	3	4	30,7	3	23,0	6	46,1	3	10,0	9	30,0	18	60,0
Proporciona información	4	6	46,1	7	53,8	-	-	4	13,3	10	33,3	16	53,3
Diseño y uso de herramientas	5												
a. Pruebas objetivas.		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
b. Pruebas estandarizadas.		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c. Pruebas escritas		13	100	--	--	--	--	30	100	--	--	--	--
-d. Ensayos.		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
e. Proyectos		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
f. Monografías		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
g. Pruebas de Desarrollo		6	46,1	7	53,8	-	-	2	6,6	18	60,0	10	33,3
h. Examen Temático		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
i. Ejercicio interpretativo		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
j. Portafolio		4	30,7	2	15,3	7	53,8	2	6,6	7	23,3	21	70,0
k. Rúbrica		2	15,3	4	30,7	7	53,8	-	-	7	23,3	23	76,6
l. Cuaderno de los alumnos		13	100	-	-	-	-	30	100	-	-	-	-
m. Preguntas sobre el procedimiento		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
n. Guión de observación.		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
o. Guión de preguntas.		4	30,7	6	46,1	3	23,0	6	20,0	15	50,0	9	30,0

Fuente: Información tomada de la encuesta aplicada a los docentes de Educación Media General de la Unidad Educativa Nacional "José Daniel Parra", municipio Jáuregui, Estado Táchira.

de Educación Pública (SEP, 2009), señala por el contrario que la evaluación debe contemplar las competencias genéricas y disciplinares, motivado a su naturaleza multidimensional, los competentes de la competencia (conocimientos, habilidades y actitudes) requieren evaluarse integralmente. Al comparar dichos resultados se perciben resultados opuestos con muy poca correspondencia entre ellos. Se revela mediante el análisis que la información y aplicación de competencias referidas desde los procesos de aprendizajes están medianamente presentes o no están presentes. Solamente la mitad de los docentes (53,8 siempre) las explicita en su proyecto de aprendizaje para verificar mejoramiento del desempeño del estudiante al

final de cada proceso de aprendizaje. Mientras que los estudiantes no están de acuerdo, en su mayoría, presentan dudas sobre las competencias. Al contrario La Secretaria de Educación Pública (SEP, 2013), señalan como elemental que, el docente planifique la evaluación teniendo presente la formación integral del estudiante conjugando todas sus capacidades y observando su desempeño. En torno a lo expresado se aprecia que se origina una contradicción entre los expuesto por los estudiantes y docentes, ante lo que pudiera creerse que existen ciertas debilidades en la información que se le provee a los estudiantes sobre competencias.

En el indicador, **integralidad, ítem 2**, de forma paralela docentes 53,8 y estudiantes 53,3%,

concordaron que casi nunca se consigue que cada estudiante identifique y corrija los errores y supere las dificultades que confronta. En este aspecto, la Secretaría de Educación Pública. (SEP, 2009) el aprendizaje del estudiante es integral y en consecuencia lo es la evaluación, por ello el estudiante debe asumir sus errores y corregirlos para confrontar diferentes formas de aprender de forma activa. No obstante, en torno a los resultados se observa que los estudiantes generalmente no identifican ni corrigen errores, ni superan las dificultades que confrontan, debido a la ausencia de actividades significativas, que influyan en la comprensión para cumplir con este proceso de corrección.

En el indicador, **actividades significativas, ítem 3**, los docentes en un 46,1% manifestaron que algunas veces y los estudiantes en un 60,0%, señalaron que casi nunca se le ofrecen posibilidades auténticas al estudiante de preguntar, exponer dudas y contrastar su valoración con aquella que realiza el profesor. Al contrario, la Secretaría de Educación Pública.(SEP, 2009), indica que la participación activa del estudiante en la dinámica de aprendizaje contribuye a que se disponga significativamente a aprender con entusiasmo y motivación, en cuanto entiende que cumple un papel, no como receptor, sino como actor protagonista. Así, se aprecia un ambiente poco productivo para la construcción del aprendizaje, a causa de la ausente participación en los espacios de aprendizaje.

En el indicador **Información, ítem 4**, los docentes en un 53,8% algunas veces, proporcionan información permanente a los estudiantes sobre sus logros y dificultades, mientras que los estudiantes en un 53,8%, indicaron que esto casi nunca ocurre. En este aspecto, Amaranti (2010), manifiesta que “la retroalimentación es central para promover el aprendizaje e involucra a los docentes y estudiantes en un análisis y diálogo sobre el aprendizaje y las metas que deben alcanzar, a partir de lo cual toman decisiones para mejorar dicho proceso” (p.4).

Sin embargo, se aprecia que el profesor no orienta ni proporciona información a sus estudiantes, sólo la básica, para mejorar su propio aprendizaje. Es decir, se emplean poco las instancias de diálogo sobre el análisis de las evaluaciones, porque se entiende la retroalimentación como una simple

corrección del instrumento de evaluación. Así, el rol del estudiante es pasivo, en cuanto a que no participa de la evaluación, no conoce los criterios con los cuales será evaluado ni tampoco la forma o procedimiento de evaluación que se le aplicará.

En el indicador **instrumentos de evaluación, ítem 5**, los docentes y estudiantes en un 100% respectivamente, declararon que siempre emplean las pruebas escritas, y algunas veces: docentes 53,8%; estudiantes 60% las pruebas de desarrollo; casi nunca: docentes 53,8%; estudiantes 70% realizan portafolios, casi nunca: docentes 53,8%; estudiantes 76,6% utilizan rúbricas. Pero siempre, en forma paralela docentes y estudiantes en un 100% emplean el cuaderno de notas y algunas veces para ambos casos el guion de preguntas. Pero, nunca emplean los ensayos, proyectos, monografías, exámenes temáticos, ejercicios interpretativos, portafolio, rúbrica, preguntas sobre el procedimiento y los guiones de observación.

En función a lo esgrimido, La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009), expresa que con la evaluación constructiva se promueve el uso y diseño de instrumentos de evaluación que den cuenta del proceso de aprendizaje de los estudiantes o recaben evidencias sobre algún desempeño demostrado. Por ello, el docente debe ser un diseñador de instrumentos que le faciliten el análisis e interpretación de la información tanto de la actuación del estudiante como de lo que ocurre en todos los espacios de aprendizaje. Igualmente se observa que los instrumentos más utilizados solo se emplean con fines de obtener resultados, es decir productos, sin detenerse demasiado en el proceso.

En el indicador, **protagonismo, ítem 6**, los docentes y estudiantes registraron un porcentaje para casi nunca en un 53,8% y un 60,0% respectivamente, esto demuestra la carencia de interés en la evaluación constructiva del aprendizaje al no negociar el plan de evaluación, en este caso no se manifiesta el papel activo del estudiante en su proceso de enseñanza ni el incentivo en la enseñanza del docente, tal como lo señala Barriga y Hernández (2003), los cuales consideran que con la evaluación constructiva del aprendizaje “El profesor focaliza la actividad evaluativa durante todo el proceso de construcción que desarrollan los alumnos. El profesor puede considerar los

**Tabla 2. Ítems e indicadores de la dimensión información**

Indicadores	Ítem Alter	Docentes						Estudiantes					
		Siempre		Algunas veces		Casi Nunca		Siempre		Algunas veces		Casi Nunca	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Protagonismo	6	2	15,3	4	30,7	7	53,8	5	16,6	7	23,3	18	60,0
Criticismo	7	8	61,5	5	38,4	-	-	11	36,6	5	16,6	14	46,6
Autonomía	8	2	15,3	3	23,0	8	61,5	3	10,0	9	30,0	18	60,0

Fuente. Información tomada de la encuesta aplicada a los docentes de Educación Media General de la Unidad Educativa Nacional “José Daniel Parra”, municipio Jáuregui, Estado Táchira.

aspectos iniciales así como los que los alumnos utilizan durante el proceso de construcción de los aprendizajes” (p. 182). Por tal motivo, se considera relevante para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje la participación activa del estudiante.

En el indicador, **criticismo, ítem 7**, con relación al aporte de opiniones sobre su proceso de aprendizaje, casi la mitad de los estudiantes con un 46,6% declaran que casi nunca tienen un papel ante la iniciativa y participación en el proceso de aprendizaje, dejando al docente ser el protagonista principal en la enseñanza y contemplando el acto educativo en una sola dirección. Así se resalta el enfoque tradicional dónde el estudiante es meramente receptor y transmisor repetitivo de información. Al contrario el docente, en un 61,5%, devela que siempre lo hace.

En tal sentido, la perspectiva constructivista del aprendizaje se encuentra muy aislado de lo que señala Alfaro (2010), con que “el docente debe dirigir la actividad evaluativa hacia el proceso de construcción de conocimientos que realiza el alumno a partir de sus conocimientos previos, y hacia el proceso de desarrollo personal y social” (p. 24). El docente entonces debe estimular al estudiante para que sea un individuo capaz de generar opiniones valderas que conlleven a la reflexión sobre su propio aprendizaje, así como también en respuesta a ello, el estudiante debe comprometerse con su aprendizaje y hacer del mismo una situación amena y fructífera para sí mismo, para el entorno y para la vida.

En el indicador, **autonomía, ítem 8**, con un 61,5% y un 60% fueron registrados los resultados de ocho docentes y 18 estudiantes respectivamente en la opción casi nunca, correspondiente a la

responsabilidad que demuestran los estudiantes en su aprendizaje. Sólo el 10% referente a tres de 30 estudiantes seleccionaron la opción siempre, esto indica la falta de compromiso que asumen los estudiantes en el momento del proceso educativo.

En tal sentido, Hernández (2014), alude que “El estudiante procesa la información construye y reconstruye el conocimiento de forma significativa, asumiendo protagonismo, autonomía y criticismo” (p. 28). Lo que precisamente, los estudiantes la U.E.N “José Daniel Parra” no están llevando a cabo en su día a día, con una falta de interés que sobre pasa la mitad del porcentaje de la muestra, y es allí donde se torna un ambiente peyorativo que no conduce precisamente a un aprendizaje significativo, ni a situaciones amenas en el acto educativo. Posiblemente existan acontecimientos relevantes en el momento de la enseñanza, pero son tan escasos que sólo dos docentes, generando el 15,3% apuntan a que siempre los estudiantes demuestran responsabilidad por su aprendizaje.

En virtud de lo indicado la Secretaria de Educación Pública (SEP, 2013), por el contrario aseveran que, es fundamental proponer nuevos instrumentos para evaluar, así se podrá decidir, con mayor amplitud los criterios a aplicar para su corrección. El propósito de esta revisión es verificar si la formulación de las preguntas realmente son atingentes a los aprendizajes delimitados en los objetivos. No obstante, se observa el uso de los mismos instrumentos tradicionales, lo que se presenta como una debilidad que afecta la producción significativa del estudiante.

En el indicador **facilita el aprendizaje, ítem 9**, los docentes expresaron en un 53,8% que algunas veces negocian con los estudiantes el



**Tabla 3. Ítems e indicadores de la dimensión lineamientos metodológicos**

Indicadores	Ítem/ Alter	Docentes						Estudiantes					
		Siempre		Algunas veces		Casi Nunca		Siempre		Algunas veces		Casi Nunca	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Facilita el aprendizaje	9	3	23,1	7	53,8	3	23,1	3	10,0	10	33,3	17	56,6
Promueve la participación	10	3	23,1	8	61,5	2	15,3	7	23,3	13	43,3	10	33,3
Promueve el desarrollo psicoafectivo	11	1	15,3	3	23,0	11	61,5	-	-	11	30,0	19	60,0

Fuente. Información tomada de la encuesta aplicada a los docentes de Educación Media General de la Unidad Educativa Nacional "José Daniel Parra", municipio Jáuregui, Estado Táchira.

plan de evaluación, al contrario, los estudiante manifestaron que casi nunca en un 56,6%, Quinquer (2000), al respecto alega que “es conveniente realizar procesos de negociación que les permitan compartir las mismas ideas sobre los objetivos que se persiguen o sobre los criterios de evaluación” (p.18), situación que no se hace presente en los resultados obtenidos.

En el indicador **promueve la participación, ítem 10**, se resalta en un 61,5% en los docentes y un 43,3% en los estudiantes, que algunas veces les dan la oportunidad a los estudiantes para que aporten sus opiniones sobre el proceso de aprendizaje. Al respecto Bataloso (2000), considera que “conseguir que nuestros alumnos participen significa permitir que asuman responsabilidades, y cuando nuestros alumnos son capaces de asumir y compartir responsabilidades y compromisos están explícitamente e implícitamente desarrollándose como personas”(p.52). Ante esto, se devela un espacio carente de significatividad lógica para aprender a aprender y valorar los saberes.

En el indicador **promueve el desarrollo psicoactivo, ítem 11**, de forma equivalente, demostrando un 61,5% y un 60% en docentes y estudiantes, casi nunca se promueve la interacción del estudiante con sus compañeros. El entorno educativo es por naturaleza un ambiente social, donde a pesar de que se tengan que desarrollar habilidades individuales, resulta indispensable prevalecer las relaciones interpersonales entre los mismos estudiantes, así como también entre ellos con los demás entes que conforman el sistema escolar. De acuerdo con la elección de diversas

estrategias y actividades entre docente y estudiantes, es necesario que se obtenga un resultado que conlleve a la superación y al mejoramiento de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar

En el indicador **finalidad o función, ítem 12, 13 y 14**, se pudo notar el desinterés hacia la evaluación constructivista, donde la opinión del estudiante está muy por debajo de los intereses del docente. Los márgenes en cuanto a la valoración de los porcentajes dispuestos en el cuadro dan pie a la falta de voluntad entre docentes y estudiantes en el momento de la valoración educativa. Es decir, casi nunca se exploran las fortalezas y debilidades en cuanto a las potencialidades de sus estudiantes ni se informa a los estudiantes sobre los resultados obtenidos en cuanto al desarrollo de capacidades y a la construcción del conocimiento, aspectos que induce a otra problemática no se verifica el mejoramiento del desempeño del estudiante al final de cada proceso de aprendizaje. Sólo se valora, en esta parte la calificación, más no el rendimiento en el proceso.

En función a lo reseñado, Perassi (2013), indica que en el contexto evaluador-evaluado se debe “asumir una actuación democrática, dando voz al alumno. Desde ese desempeño realiza un esfuerzo importante para arribar a un punto de encuentro entre su evaluación del aprendizaje y la autoevaluación que de la misma, realiza el estudiante” (p.441). En este marco, se logra inferir que se adolece de un clima significativo, plural y abierto en donde tanto estudiantes como docentes desarrollen habilidades y destrezas en el aprender a crear, aprender a convivir y participar,

**Tabla 4. Ítems e indicadores de la dimensión contexto evaluador - evaluado**

Indicadores	Ítem/ Alter	Docentes						Estudiantes					
		Siempre		Algunas veces		Casi Nunca		Siempre		Algunas veces		Casi Nunca	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Finalidad o función	12	3	23,1	3	23,1	7	53,8	3	10,0	10	33,3	17	56,6
	13	13	100	-	-	-	-	30	100	-	-	-	-
	14	1	7,6	5	38,4	7	53,8	2	6,6	11	36,6	17	56,6
Agente evaluador	15	1	7,6	3	23,1	9	69,2	-	-	10	33,3	20	66,7
Agente Evaluador	16	-	-	-	-	13	100	-	-	-	-	30	100
	17	13	100	-	-	-	-	30	100	-	-	-	-
	18	-	-	8	61,5	5	38,4	-	-	11	36,6	19	60,0
Características	19	-	-	8	61,5	5	38,4	-	-	11	36,6	19	60,0
	20	4	30,7	6	46,1	3	23,1	2	6,6	9	30,0	19	60,0
	21	-	-	4	3,1	9	69,2	-	-	3	23,0	27	90,0
Técnicas de Evaluación.	22	13	100	-	-	-	-	30	100	-	-	-	-
	23												
	a. Visitas guiadas	1	7,6	1	7,6	11	84,6	-	-	-	-	-	-
b. Observaciones	1	7,6	2	15,3	10	76,9	-	-	-	-	-	-	
c. Entrevistas	-	-	9	7,6	4	30,7	-	-	6	46,1	24	80,0	
d. Encuestas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
e. Dinámicas de grupos	1	7,6	1	7,6	10	76,9	-	-	-	-	-	-	
f. Juegos	1	7,6	1	7,6	11	84,6	-	-	11	36,6	19	60,0	
g. Mapas	2	15,3	1	7,6	10	76,9	2	6,6	2	6,6	26	86,6	
h. Dibujos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
i. Lecturas reflexivas	1	7,6	2	15,3	10	38,4	-	-	9	30,0	19	60,0	
j. Exposiciones	4	30,7	5	38,4	4	30,7	9	3,0	16	53,3	5	16,6	
k. Dramatizaciones	2	15,3	5	38,4	6	46,1	5	16,6	12	40,0	12	40,0	
l. Ejercicios Kinesiológicos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
m. Dinámicas Fantasiosas	-	-	-	-	13	100	-	-	-	-	30	100	
n. Visualizaciones	-	-	-	-	13	100	-	-	-	-	30	100	
o. Dictado	13	100	-	-	-	-	30	100	-	-	-	-	
p. Copiado	13	100	-	-	-	-	30	100	-	-	-	-	
q. Resolución de problemas	-	-	2	15,3	11	84,6	4	13,3	12	40,0	14	46,6	
r. Interrogatorio	4	30,7	5	38,4	4	30,7	9	3,0	16	53,3	5	16,6	
s. Solicitud de productos	13	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Fuente. Información tomada de la encuesta aplicada a los docentes de Educación Media General de la Unidad Educativa Nacional "José Daniel Parra", municipio Jáuregui, Estado **Táchira**.

aprender a valorar y aprender a reflexionar y fortalecer la interacción entre él y el estudiante, docentes y familia orientando la responsabilidad que corresponde a cada uno, en el proceso de construcción de los aprendizajes.

En el indicador **agente evaluador, ítem 15,16 y 17**, es equivalente en los porcentajes entre la selección de las opciones algunas veces y casi nunca, los cuales van dirigidos hacia la solicitud de que el estudiante se autoevalúe y a que exista

una coevaluación responsable entre los mismos. Inclusive demuestran en un 100% ambos (docente y estudiantes) en la visión de que el docente es el único que evalúa. En atención a lo expresado Giné y Parcerisa (2007), son enfáticos al enunciar que: “es fundamental que se brinde al estudiante la oportunidad de autoevaluarse para que determine como va evolucionado su aprendizaje” (p. 40).

En igual medida, en el indicador **características de la evaluación, ítem 18**, se dan las mismas tendencias, hacia el casi nunca, con lo que se siguen enfatizando las debilidades para ofrecer situaciones en las que el estudiante pregunte, exponga dudas y contraste su valoración con aquella que realiza el profesor. Ante esto en el aula se observan que los docentes ofrecen pocas oportunidades a los estudiantes para que contemplen sus aciertos y errores, aunque algunos preguntan, exponen dudas, que en oportunidades no encuentran respuestas.

**En el mismo indicador, ítem 19**, la mayoría de los docentes afirman que algunas veces en un 61,5% al momento de evaluar toman en cuenta los rasgos relevantes de la personalidad del alumno, el rendimiento y los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. Mientras que los estudiantes señalaron en un 60%, que esto casi nunca ocurre. **Al igual en el ítem 20**, los docentes declararon en un 46,1% que algunas veces dialogan con los estudiantes sobre los resultados de las evaluaciones y se toman acuerdos de acciones para mejorar. Por el contrario los estudiantes en un 60% aseguran que casi nunca se origina esta situación,

En atención a lo expresado Giné y Parcerisa (2007), son enfáticos al enunciar que “es fundamental se establezca un clima dialógico y cooperativo donde el estudiante pueda conocer sus resultados de evaluación” (p. 39), sin embargo, esta situación se hace poco presente en el contexto de evaluación del aula de clase.

En atención al **indicador tipos de evaluación, ítem 21**, se aprecia que las respuestas tanto de docentes como de estudiantes se concentran en un 69,2% y 90% respectivamente en que casi nunca se explora el aprendizaje del estudiante a través de preguntas formuladas durante la clase. Bajo esta dirección Zuleta (Citado por Merchán) señala que: “El uso de la pregunta, propicia

la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis y favorece la expresión oral o escrita, la comunicación entre los estudiantes y la atención de los estudiantes”(p.139). De este modo, se aprecia que los estudiantes son sólo receptivos, en cuanto el docente no orienta el aprendizaje de forma lógica y significativa, mediante preguntas.

En la misma medida, **en el ítem 22**, hay una clara visión en siempre en un 100% tanto para los docentes como para los alumnos ante esto se podría decir que los docentes dan información a sus estudiantes sobre los resultados obtenidos en cuanto al desarrollo de capacidades y a la construcción del conocimiento. Es decir, se informa a los estudiantes mediante el boletín informativo sobre los resultados obtenidos en cuanto al desarrollo de capacidades y a la construcción del conocimiento, el tipo de evaluación suele ser generalmente una heteroevaluación.

En este orden, **en el ítem 23**, tanto como lo expresan docentes como estudiantes en un 100%, se revela, mediante el análisis realizado, que siempre se emplean técnicas pasivas, poco productivas, concentradas en exposiciones, dictados, copiado, interrogatorio, solicitud de productos. Algunas veces: exposiciones, dramatizaciones e interrogatorios. Casi nunca: encuestas, entrevistas, lecturas reflexivas, dinámicas fantasiosas. Resolución de problemas, ejercicios Kinesiológicos y visualizaciones. Sin embargo para Barriga y Hernández (2003), puntualizan “el profesor debe poseer un cierto conocimiento teórico y práctico más o menos preciso de todo un nutrido arsenal de instrumentos y técnicas para evaluar los aprendizajes de los alumnos en los momentos pertinentes cuando decida hacerlo” (p.179). Al mismo tiempo, en el proceso evaluador existen diferentes fases o momentos que se desarrollan desde diversas perspectivas y con objetivos específicos.

Se percibe una tendencia por parte de los docentes hacia una actuación *laissez faire*, es decir dejan pasar aspectos importantes en la evaluación formativa lo que afecta la regulación, seguimiento, control de calidad, al mismo tiempo, existen debilidades en cuanto no se lleva a cabo la auto y coevaluación, lo que incide en consecuencia en la verificación al final del proceso del aprendizaje.

En contraste Delgado (2010), considera que “El docente utilice la gran gama de estrategias e instrumentos existentes según las necesidades que se presenten. La técnica utilizada depende en gran medida de las características del grupo y su contexto” (p.60). A los fines de aminorar el uso frecuente del copiado y del dictado, lo cual impide que el estudiante desarrolle su propia manera de pensar y actuar.

## 5. Conclusiones

El análisis de los resultados producto de las respuestas aportadas por los sujetos objeto de estudio, orientadas al diagnóstico de la investigación, permiten arribar a las siguientes conclusiones:

En cuanto al **objetivo 1**. Se diagnosticó que la metodología utilizada por el docente para la evaluación en el aula, centra su atención en una evaluación concentrada en la obtención de resultados, más no de procesos, convirtiéndose el docente en dador y el estudiante en receptor activo, lo que induce a que no se negocien significados, formas de evaluar, tareas y responsabilidades.

De igual forma, los estudiantes reciben poca información sobre los indicadores que están siendo evaluados, siendo el docente el que define la situación evaluativa en todo momento. Es decir, no participan en la selección de estrategias ni de actividades para las que serán evaluados. Ante lo que se evidencia la ausencia de lineamientos claros para llevar a cabo la evaluación constructivista. Al mismo tiempo, se revela pocas instancias de diálogo para la toma de decisiones en cuanto a cómo conseguir que cada estudiante identifique y corrija los errores y aprenda a superar las dificultades que enfrenta.

Se evidencia es que, tanto al docente como a los estudiantes, se les dificulta estar de acuerdo y fomentar la interacción entre ambos para mejorar el acto educativo en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, siendo receptivos más no productores de nuevas informaciones producto del diálogo y, aportes significativos.

**En cuanto al objetivo 2**, en torno a la descripción de los resultados obtenidos se revela que la percepción del estudiante sobre la forma

cómo es evaluado, tiende hacia la carencia de oportunidades para asumir el protagonismo, para negociar con el docente el plan de evaluación, en cuanto el mismo es impuesto. Esto induce, a que se desvirtúe el criticismo en cuanto no aportan sus opiniones sobre el proceso de aprendizaje. Sin embargo, bajo estas circunstancias se observa un estudiante dependiente que, carece de autonomía para tomar decisiones sobre su aprendizaje, por lo que en ciertos momentos, demuestra poca responsabilidad.

De igual manera, se siguen enfatizando las debilidades para ofrecer situaciones en las que el estudiante pregunte, exponga dudas y contraste su valoración con aquella que realiza el profesor. Al mismo tiempo, hay una fuerte tendencia, hacia el empleo de instrumentos de evaluación, tales como las pruebas escritas, pruebas de desarrollo, cuadernos de los alumnos y preguntas en proceso, seguido de algunos interrogatorios, revisión de trabajos, dibujos, maquetas, resolución de preguntas del libro texto. Ante lo que se confirma, que el docente prefiere usar instrumentos comunes, básicos que tienden a la pasividad del estudiante, asumiendo un papel receptivo y reproductor.

Por otra parte, en relación a la evaluación constructiva, no se asume una actuación democrática en el contexto evaluador-evaluado, a causa de que se aplica sólo la heteroevaluación obviando la autoevaluación y coevaluación, ante lo que se puede inferir la ausencia de un clima significativo, plural y abierto para aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar.

En virtud a la información develada mediante el análisis se observa la tendencia a emplear siempre, técnicas pasivas, poco productivas, concentradas en exposiciones, dictados, copiado, interrogatorio, solicitud de productos, lo cual impide que el estudiante desarrolle su propia manera de pensar y actuar, situación que minimiza las potencialidades del estudiante para conocer, ser, hacer, convivir.

## 6. La Propuesta

La presente propuesta se encuentra estructurada por tres momentos fundamentales determinados por la entrada diagnóstica: qué. Luego viene el

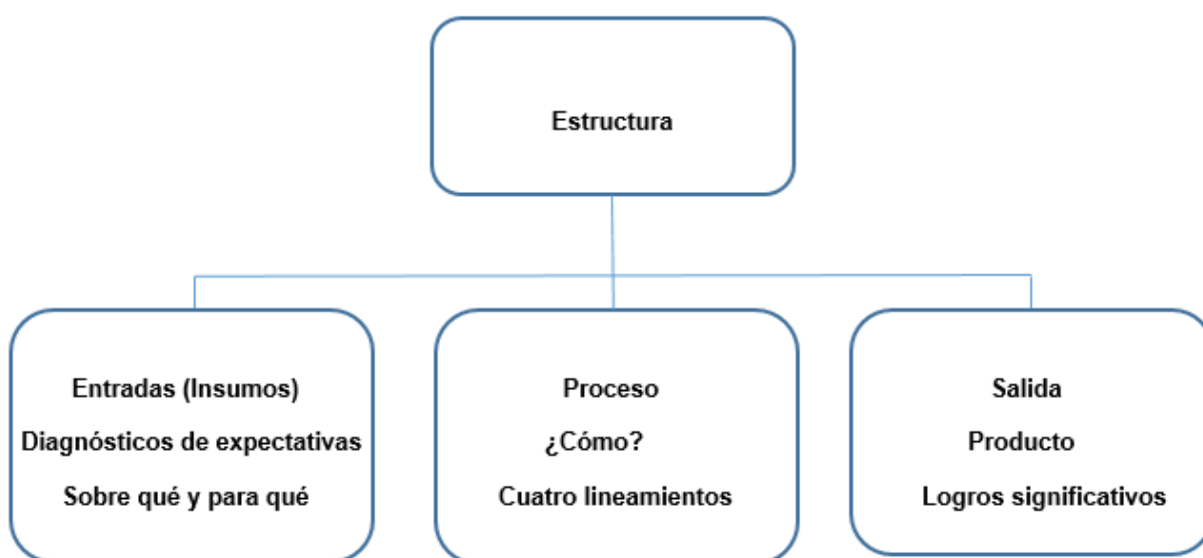
proceso: para qué y el cómo, conjugan la teoría y la práctica para finalizar con los resultados esperados en la salida. Esta estructura se muestra a continuación (Visión Sistémica)

**Entradas (Insumos)** La investigación se desarrolló con 13 docentes y 30 estudiantes de cuarto y quinto año de Educación Media General de la Unidad Educativa “José Daniel Parra”, ubicada en Babuquena, Aldea Agua Caliente, municipio Jáuregui del Estado Táchira. Los resultados evidenciaron en el siguiente cuadro

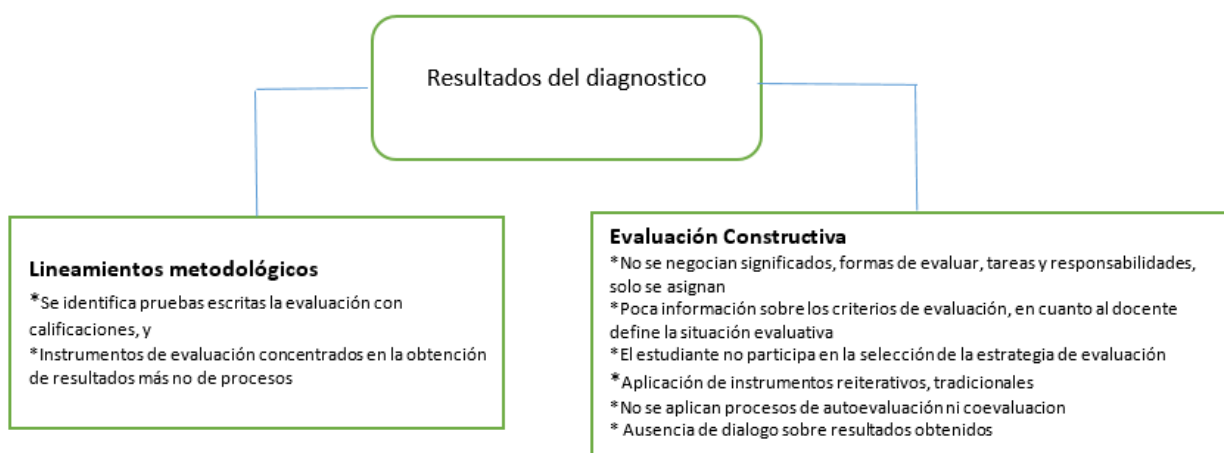
**Proceso:** En esta parte se presentan cuatro

lineamientos, concentrados en la preparación de situaciones motivadoras que conduzcan al estudiante a la búsqueda, discriminación y aplicación de la información. De igual modo se facilitan los métodos, técnicas y estrategias de evaluación procurando que sea el estudiante quien los seleccione a través de criterios claros, mediante herramientas de evaluación constructiva que brinden protagonismo al estudiante, haciéndole responsable de su propio aprendizaje. Al igual se propicia un clima productivo mediante el desarrollo de actividades significativas de evaluación.

**Gráfico 1. Estructurada por tres momentos**



**Gráfico 2. Resultados del diagnóstico**



**Lineamientos metodológicos**

- \*Se identifica pruebas escritas la evaluación con calificaciones, y
- \*Instrumentos de evaluación concentrados en la obtención de resultados más no de procesos

**Evaluación Constructiva**

- \*No se negocian significados, formas de evaluar, tareas y responsabilidades, solo se asignan
- \*Poca información sobre los criterios de evaluación, en cuanto al docente define la situación evaluativa
- \*El estudiante no participa en la selección de la estrategia de evaluación
- \*Aplicación de instrumentos reiterativos, tradicionales
- \*No se aplican procesos de autoevaluación ni coevaluación
- \*Ausencia de dialogo sobre resultados obtenidos

## Lineamiento 1 Evaluación mediante estrategias significativas

**Objetivo Específico:** Disponer de espacios productivos que favorezcan la evaluación mediante la aplicación de estrategias significativas

**Cuadro 3. Estrategias Significativas**

Estrategia	Actividad	Evaluación
<b>Demostraciones orales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El estudiante expone una manera útil que descubrió cuando estaba estudiando.</li> <li>➤ Confección de presentaciones en el aula, dibujos, textos y carteleras.</li> <li>➤ Organización de la secuencia en que se presentará el método modelo o procedimiento ingeniado a la solución que le dio al problema.</li> <li>➤ Demostración la utilidad del descubrimiento a los compañeros de estudio.</li> <li>➤ Mediante preguntas el estudiante conduce a la clase a conclusiones, captando el uso, el uso o la idea que demuestra.</li> <li>➤ Interrogación al ponente, por parte de los compañeros de estudio, sobre por qué le resultó útil la técnica y otras preguntas que les sirva para descubrir el significado que el expositor, en su demostración, desea hacerles conocer.</li> </ul>	<p><b>El docente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recoge información y realiza inferencias acerca de la participación que en el proceso de participación tuvieron el alumno o la alumna, y el de los miembros de la clase, mientras escuchaban la demostración.</li> <li>➤ Abstracción de las estrategias cognoscitivas del estudiante, implícitas en la forma demostrar o convencer a sus compañeros y compañeras.</li> <li>➤ Orienta al estudiante en algunos casos cuando deje confusa e incompleta algunas de sus ideas y afirmaciones, mientras que realiza la demostración.</li> <li>➤ Interroga y, de este acto, extrae inferencias, de la forma en que se defiende, su independencia y autonomía en el aprendizaje.</li> </ul> <p><b>Los estudiantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El ponente y los estudiantes se autoevalúan en la interacción.</li> <li>➤ Los estudiantes toman apuntes de conclusiones y deducciones que logren hacer en el proceso de la demostración del compañero o la compañera.</li> </ul>

## Lineamiento 2 Procesos meta cognitivos, de evaluación, reflexión y aprendizaje activo

**Objetivo Específico:** Facilitar procesos meta cognitivos de evaluación, reflexión y aprendizaje activo

**Cuadro 4. Procesos metacognitivos, de reflexión y aprendizaje activo**

Estrategia	Actividad	Evaluación
<b>Comprensión activa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Selección de las obras literarias (cuento o novelas)</li> <li>➤ Organización de equipos de trabajo por obra.</li> <li>➤ Un primer grupo elaborará un libreto sobre la novela.</li> <li>➤ Un segundo grupo: escribirá una carta a uno de los personajes.</li> <li>➤ Un tercer grupo elaborará un mapa del sitio donde transcurre la historia y elaborará los trajes de acuerdo a la época histórica donde actúan los personajes. Decorarán el aula con dibujos sobre la historia o los personajes de la novela o cuento. Compararán el libro con otro similar que hayan leído. Harán un móvil para ilustrar el libro.</li> <li>➤ Un cuarto grupo: Montarán una función de títeres basada en el libro.</li> <li>➤ Otro grupo: Escribirá una canción que exprese su reacción ante el libro. Escribirán una página en un diario fingiendo ser uno de los personajes. Ilustrarán las partes de la novela en forma de tira cómica. Contar que hubiera hecho si se hubiera encontrado en la situación de cualquiera de los personajes.</li> </ul>	<p><b>El docente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recoge información y realiza inferencias acerca de la participación de la actuación de los estudiantes.</li> <li>➤ Abstrae información de la actuación, participación, creación y producción de los estudiantes.</li> <li>➤ Guía y estimula a los equipos cuando intenten apartarse de la temática.</li> <li>➤ Realiza preguntas</li> <li>➤ Orienta la creación y discusión.</li> </ul> <p><b>Los estudiantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se autoevalúan en la interacción grupal.</li> <li>➤ Se coevalúan de acuerdo a su participación y creatividad.</li> <li>➤ Los estudiantes toman apuntes de acuerdo a lo observado, diseñado, mostrado y elaborado, sacando conclusiones y deducciones.</li> </ul>

### Lineamiento 3 Autoevaluación

**Objetivo Específico:** Facilitar la autoevaluación mediante la creación de bitácoras.

**Cuadro 5. La autoevaluación mediante bitácoras**

Estrategia	Actividad	Evaluación
<b>Bitácora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Inserción de los estudiantes en el registro de informaciones y observaciones en la bitácora o diario de aprendizaje, sobre las situaciones de aprendizaje.</li> <li>➤ Dificultad presentada y propuestas ante las dificultades. (Ver formato de Bitácora Anexo D1)</li> <li>➤ Motivar al estudiante para la utilice semanalmente.</li> <li>➤ Se estructurarán a partir de una pregunta específica propuesta por el profesor</li> <li>➤ del aula para que el estudiante la responda, ¿Qué aprendí? ¿Qué fue lo que facilitó mi aprendizaje? ¿Cómo empleo o emplearé este aprendizaje? Lo que aprendí ¿Cómo se relaciona con mi actuación diaria? ¿Qué fue lo que se me dificultó? ¿Qué necesito para favorecer esas dificultades? ¿Qué estrategias necesito poner en práctica para mejorar mi aprendizaje?</li> <li>➤ ¿Qué necesito modificar o implementar para que mi aprendizaje se vea favorecido?</li> </ul>	<p><b>Docente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Evalúa la forma de enfrentar la información dada para la actividad.</li> <li>➤ La representación del grado de dificultad de la actividad.</li> <li>➤ La capacidad de integrar la información dada con lo que ya sabe o ha aprendido en otras actividades.</li> <li>➤ Grado de abstracción de las situaciones de aprendizaje y las dificultades presentadas.</li> <li>➤ La forma de conceptuar las condiciones de la actividad.</li> </ul> <p><b>Estudiante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se muestran reflexivos, críticos y autocríticos al autoevaluarse.</li> <li>➤ Utiliza la metalectura, metamemoria y metacomprensión en la medida que avanzan en la elaboración de la bitácora.</li> </ul>

## Lineamiento 4. Técnicas e Instrumentos de evaluación constructiva

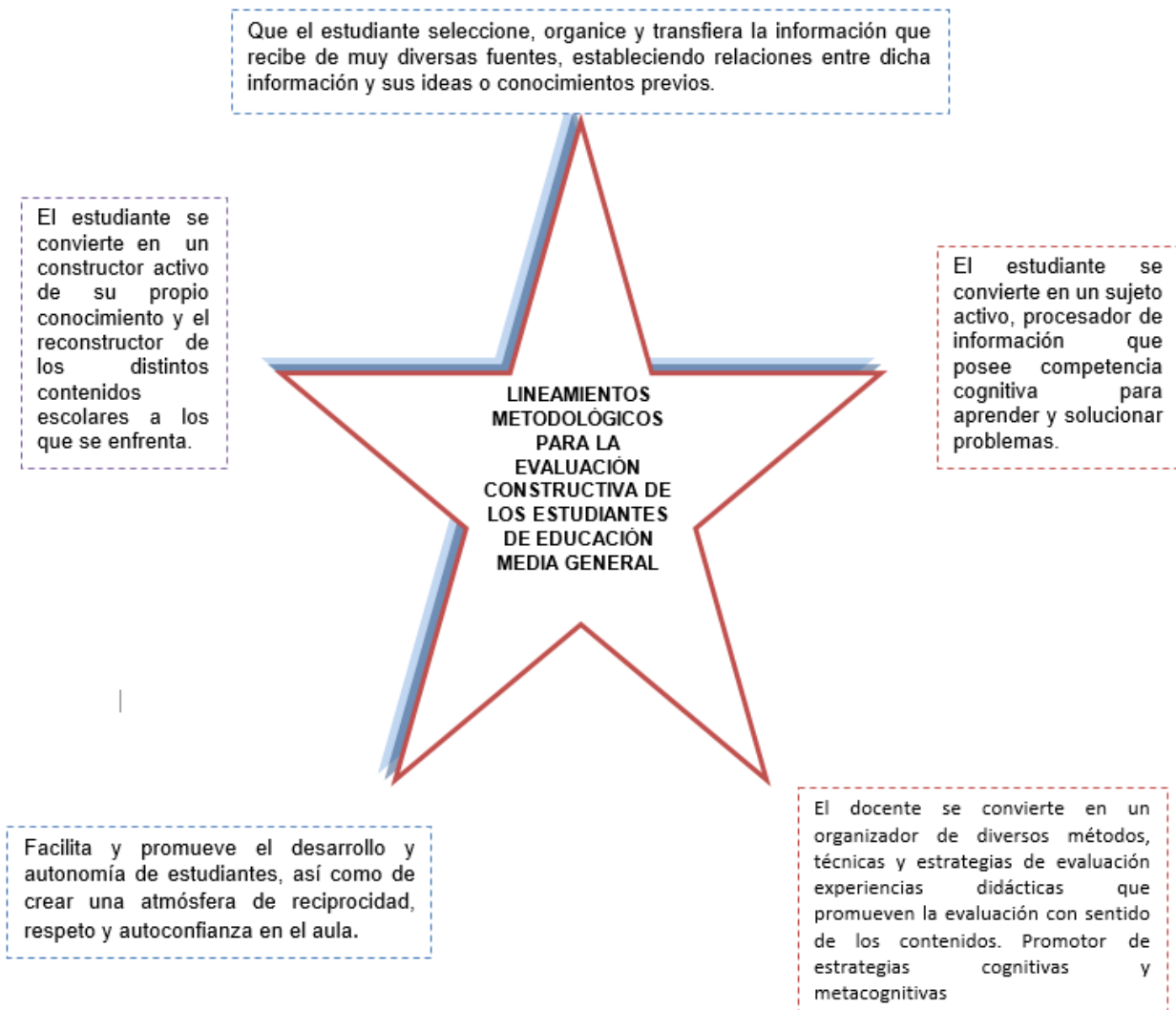
**Objetivo Específico:** Favorecer el uso de diferentes técnicas e instrumentos de evaluación constructiva durante el proceso de aprendizaje.

**Cuadro 6. Técnicas e instrumentos de evaluación Constructiva**

Estrategia	Actividad	Evaluación
<b>Grilla de calificaciones</b>	Los estudiantes se organizan en grupos de dos. Un alumno evalúa y califica al otro a lo largo del juego, bajo la observación activa del docente.	<b>El docente:</b> ➤ Recoge información y realiza inferencias acerca del proceso de observación y demostración.
<b>Reproducción de procesos</b>	Los estudiantes visitan una fábrica, observan directamente, toman la información y la analizan en fuentes diversas o en el laboratorio, luego los reproducen en clase, demostrando la comprensión del proceso y los saberes aprendidos. Puede ser individual, en dúos, tríos o pequeños grupos de cuatro miembros.	➤ Abstracción de las estrategias cognitivas del estudiante, implícitas en la forma observar y demostrar. ➤ Asesora y guía al estudiante. ➤ Realiza preguntas, y extrae inferencias.
<b>Producciones integradoras individuales o grupales</b>	Se pide al estudiante que realice una síntesis final integradora, de un bloque temático, una unidad didáctica, cuyo fin es evaluar la comprensión de los ejes temáticos fundamentales. Cada alumno o grupo elige o pauta con el docente la manera de integrar y sintetizar a través de diversas estructuras de síntesis y expresión de la información: Un grupo: trabaja con Cuadros comparativos, Mapas o redes conceptuales; Mapas semánticos, Mapas mentales, esquemas de contenidos. Otro grupo: con Diagramas o Árbol de representación, formatos más creativos como: Avisos clasificados, Carta a..., Decálogos. Un último grupo con Afiches publicitarios, Campañas de difusión y concientización, Discursos. Políticos; Dramatizaciones; Juegos de Simulación. La idea con estas producciones es que utilicen los procesos metacognitivos. Realimentación permanente.	<b>Los estudiantes:</b> ➤ Se autoevalúan en la interacción. ➤ Realizan preguntas a sus compañeros. ➤ Aportan ideas.
<b>Dossier de aprendizaje</b>	Se organizan los estudiantes en grupos, se les explica la estructura básica del dossier de aprendizaje: índice o el mapa del dossier de aprendizaje, una colección de material seleccionado e ilustrativo de la práctica realizada, y una reflexión, comentando las evidencias que aporta el material del dossier de aprendizaje. A partir de estos ejes, estructuran el dossier de aprendizaje con los apartados siguientes: • Portada e índice de contenidos. • Marco, contexto de aprendizaje. (Cómo se organizarán los comentarios o las reflexiones (por temas, por etapas, por importancia) • Objetivos de aprendizaje, responsabilidades y compromisos adquiridos con referencia a los objetivos. • Metodologías utilizadas. • Ejemplos de materiales auténticos realizados. • Evidencias de autoevaluación, de reflexión y su comentario. Evidencias de la evolución realizada. • Objetivos futuros. • Agradecimientos. Lo presentan ante los compañeros, y se somete a discusión.	<b>El docente:</b> ➤ La interacción grupal y la función evaluativa de la carpeta ➤ Orientaciones para la reflexión. ➤ Tipo de materiales incluidos. ➤ Representatividad de los materiales. ➤ Plantillas de autoevaluación. ➤ Memoria de aplicación. ➤ Criterios de evaluación. ➤ Informe de evaluación. ➤ Conclusiones para la mejora. <b>Los estudiantes</b> ➤ Aportan ideas ➤ Realizan comentarios. ➤ Se autoevalúan.



**Producto:** Es el resultado final de la experiencia que se espera alcanzar luego del desarrollo de la propuesta. Es la respuesta a la pregunta ¿Que se espera lograr con la aplicación de los lineamientos de evaluación constructiva de los estudiantes de Educación Media General



## Referencias

- Alfaro, M. (2010). Evaluación para el aprendizaje. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-FEDUPEL.
- Alves, E. y Acevedo, R. (1999). La evaluación cualitativa. Valencia: Cerinet
- Amaranti, M. (2001). Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media. Disponible en: <http://adepra.org.ar>
- Barriga, F y Hernández, G (2003). Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. Bogotá. Mcgraw-Hill Interamericana. S.A.
- Batalloso, J. (2000) ¿Es Posible una Evaluación Democrática? O Sobre La Necesidad de Evaluar Educativamente. En Evaluación Como Ayuda Al Aprendizaje.(pp.45-54). Caracas: Laboratorio Educativo.
- Castro, M. (2010). El proyecto de investigación y su esquema de elaboración. 6ª edición. Caracas: Uyapal
- Delgado, X. (2010). Manual Técnicas e Instrumentos Para Facilitar La Evaluación del Aprendizaje (documento en línea). Disponible: <http://www.Moodle2.unid.edu.mx/lic/ED/AV/AM/11Manual.pdf>. (Consulta: el 2014, Agosto 10)
- Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007): Sistema Educativo Bolivariano. Ministerio del Poder Popular para la Educación. CENAMEC. Caracas.
- Gil, H. (2009). Fundamentos de la investigación científica. Disponible en: [http://inicia.es/de/maricg/fund\\_enf.htm1.%20Introduccion%20y%20desarrollo](http://inicia.es/de/maricg/fund_enf.htm1.%20Introduccion%20y%20desarrollo)
- Gine, N. y Parcerisa, A. (2007). Evaluación en la educación secundaria: Elementos para la reflexión y recursos para la práctica. Barcelona: Grao.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. 5ª edición. México: McGraw-Hill/interamericana.
- Hernández, R. (2014). Evaluación del aprendizaje significativo en el aula cuadernos para la enseñanza del español. Universidad Estatal a Distancia.
- Lerma, H. (2010). Metodología de la investigación. Propuestas, anteproyecto y proyecto. 4ª edición. Bogotá: Ecoe.
- Merchan, S.(2012). Como desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta. Actualidades Pedagógicas (Revista en Línea), 59 (7). Disponible:<http://www.ciencialasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=ap>. (consulta: el 2014, Octubre30)
- Ontoria, Antonio, (1997) Mapas Mentales. Una Técnica para Aprender (7ª ed). Madrid: Narcea, S.A.
- Parassi, Z. (2013). La relación evaluador-evaluado en educación. Aportes de filosofía para poder pensarla. En *Educere*, 58 (17) Septiembre – Diciembre, 437 – 442.
- Quinquer, D.(2000). Modelos y Enfoques Sobre la Evaluación: EL modelos Comunicativo. En Evaluación Como Ayuda Al Aprendizaje (pp.13-20).Caracas: Laboratorio Educativo
- Ruiz, C. (2006). Instrumento de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación. (3ª.ed). Barquisimeto: C.I.D.E.G.
- Sabino, C. (2008). Metodología de la investigación. Caracas: El Cid.
- Secretaria De Educación Publica.(2013). La Evaluación en la Escuela. Buenos Aires: Autor
- Secretaria de Educación Pública. SEP. (2009). Lineamientos de evaluación de los aprendizajes (Lineamientos Psicopedagógicos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje). México: SEP- Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Vanegas, P. (2009). Planificación educativa. Bases metodológicas para su desarrollo en el siglo XXI. San José de Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.