

## EVALUATION OF LEARNING SKILLS

### Evaluación de las competencias de aprendizaje

Waldemar Guerrero<sup>1</sup>, Luis José Vera<sup>2</sup>, Luis Castro<sup>3</sup> y Leonardo Fossi<sup>4</sup>  
Universidad Rafael María Baralt

#### RESUMEN

El presente artículo determina los componentes teóricos e instrumentales que permiten la evaluación de las competencias de aprendizaje bajo el enfoque constructivista. Metodológicamente es de tipo descriptiva documental. Concluimos que existe una deficiente aplicación de la evaluación a las competencias de aprendizajes relacionada con el ser y convivir ya que solo se define la valoración del conocimiento y del hacer en el aula de clases.

**Palabras Clave:** Constructivismo, Competencias de aprendizaje, Estrategias, Lineamiento.

#### ABSTRACT

This article provides theoretical and instrumental components that allow the evaluation of learning skills on the constructivist approach. Methodologically It is descriptive, documentary. We conclude that there is a poor implementation of the assessment of learning skills related to being and living as it only defines the value of knowledge and doing in the classroom.

**Keywords:** Constructivism, Learning Skills, Strategies, Guideline.

REVISTA arbitrada indizada, incorporada o reconocida por instituciones como:  
LATINDEX / REDALyC / REVENCYT / CLASE / DIALNET / SERBILUZ / [IBT-CCG UNAM / EBSCO](#)  
[Directorio de Revistas especializadas en Comunicación del Portal de la Comunicación InCom-UAB / www.cvtisr.sk / Directory of Open Access Journals \(DOAJ\) / www.journalfinder.uncg.edu / Yokohama National University Library ip / Stanford.edu. www.nsd.org / University of Rochester Libraries / Korea Foundation Advanced Library kfas.or.kr /](#)  
[www.worldcatlibraries.org / www.science.oas.org/infocyt / www.redhucyt.oas.org/ fr.dokupedia.org/index / www.lib.vnu.ac.jp www.jinfo.lub.lu.se / Université de Caen Basse-Normandie SICD-Réseau des Bibliothèques de L'Université / Base d'Information Mutualiste sur les Périodiques Electroniques Joseph Fourier et de L'Institut National Polytechnique de Grenoble / Biblioteca OEI / www.sid.uncu.edu.ar / www.ifremer.fr / www.unicaen.fr / www.science.oas.org /](#)  
[www.biblioteca.ibt.unam.mx / Cit.chile. Journals in Electronic Format-UNC-Chapel Hill Libraries / www.biblioteca.ibt.unam.mx / www.ohiolink.edu. www.library.georgetown.edu / www.google.com / www.google.scholar / www.altavista.com / www.dowling.edu / www.uce.resourcelinker.com /](#)  
[www.biblio.vub.ac / www.library.yorku.ca / www.rzbx1.uni-regensburg.de / EBSCO / www.opac.sub.uni-goettingen.de / www.scu.edu.au / www.docelec.scd.univ-paris-diderot.fr / www.lettres.univ-lemans.fr / www.bu.uni.wroc.pl / www.cvtisr.sk / www.library.acadiau.ca / www.mylibrary.library.nd.edu / www.brury.uonbi.ac.ke /](#)  
[www.bordeaux1.fr / www.ucab.edu.ve / www.phoenicis.dgsca.unam.mx / www.ebscokorea.co.kr / www.serbi.luz.edu.ve/scielo / www.rzbx3.uni-regensburg.de /](#)  
[www.phoenicis.dgsca.unam.mx / www.liber-accion.org / www.mediacioneducativa.com.ar / www.psicopedagogia.com / www.sid.uncu.edu.ar /](#)  
[www.bib.umontreal.ca www.fundacionunamuno.org.ve/revistas / www.aladin.wrlc.org / www.blackboard.ccn.ac.uk / www.celat.ulaval.ca / +++ /](#)  
No bureaucracy / not destroy trees / guaranteed issues / Partial scholarships / Solidarity /  
/ Electronic coverage guaranteed in over 150 countries / Free Full text / Open Access  
[www.revistanegotium.org.ve / revistanegotium@gmail.com](#)

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular e Investigador de la UNERMB. E- Mail: waldemarg24@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular Jubilado e Investigador de la UNERMB. E- Mail: luisjverag@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular e Investigador de la UNERMB. E- Mail: llcastro@hotmail.com.

<sup>4</sup> Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular Jubilado e Investigador de la UNERMB. E- Mail: leofossi@hotmail.com

### **INTRODUCCIÓN**

La situación actual de la Educación superior Venezolana exige la presencia de profesionales, altamente especializados en la evaluación del aprendizaje de los participantes, que sean capaces de estar en sintonía con las necesidades de modernización de la misma. Esta situación obliga a las instituciones de Educación Superior de la zona occidental del país a incrementar esfuerzos en la preparación del recurso humano docente para capacitarlo suficientemente en su labor multiplicadora del conocimiento.

Esto estará encaminado a proveer al sector educativo de los profesionales universitarios que dominen las herramientas cognoscitivas e instrumentales necesarias para abordar los retos generados en la aparición de nuevos enfoques tales como el constructivismo y la definición de nuevas competencias de aprendizaje para el ser humano tales como las definidas por la UNESCO para efectos de la formación de recursos humanos en aspectos tales como el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Para lograrlo, se hace necesario que estas instituciones brinden al docente las máximas posibilidades para cumplir con tareas y funciones exigidas en su profesión, incentivándolos para el logro de una práctica permanente en labores de capacitación y desarrollo cuyos frutos se verán reflejados en la proyección de su labor en beneficio de su medio educativo circundante.

Con base a la apreciación anterior, se propuso determinar los componentes teóricos e instrumentales que permitieran la evaluación de las Competencias de aprendizaje bajo una óptica constructivista.

### **EL PROBLEMA**

A nivel mundial, dentro del proceso educativo de los denominados países desarrollados se está llevando a cabo una gran transformación. Este escenario de cambios se expresa por medio de la innovación del conocimiento en una serie de aspectos relacionados con nuevos enfoques teóricos que permiten definir una nueva visión de aprendizaje profunda y significativamente diferente al que dominó el desarrollo socio-educativo y cultural de los últimos cincuenta años.

Por ello, el conocimiento ya no se expresa como en el pasado, cuando todo el proceso educativo estuvo centrado en determinar cuantitativamente cuales eran los niveles de aprendizaje dominados por los participantes dentro de un enfoque pasivo en el que actuaban como simples receptores de una serie de contenidos expresados por el docente magistral inmerso en un escenario de propiedad del

conocimiento en el cual no podía establecerse divergencia alguna de lo expresado en una circunstancia y temática académica determinada.

En el mundo de hoy, la globalización del conocimiento y el fácil acceso a la información científica actualizada cambian el rumbo del aprendizaje y por ende las estrategias para lograrlo. Esta nueva forma de acceder al conocimiento exige un cambio radical en el “deber ser” de las actividades de la pedagogía utilizada en la Educación, para tratar de actualizar la manera de llevar a cabo la praxis pedagógica en las distintas instituciones educativas.

Dentro de esta nueva visión de la educación en la que confluyen dimensiones diferentes para lograr su máxima excelencia, tales como el constructivismo, los aprendizajes significativos, la evaluación cualitativa de los aprendizajes y de las competencias de aprendizaje personales del estudiante entre otras, hacen necesaria la realización de estudios que tengan como objetivo aportar información válida y confiable sobre las distintas teorías que sustentan las nuevas realidades.

El contexto antes citado ha generado la necesidad de reuniones permanentes de científicos y gerentes educativos para tratar de abordar la problemática que emerge de la aplicación de nuevos enfoques de aprendizaje en nuevos escenarios y realidades en los distintos países del continente americano. De esta forma, se realizó en Chile (1997), la I Reunión de Rectores Latinoamericanos, la cual concluyó que los resultados obtenidos en los sistemas educativos y en especial el sub-sistema de educación superior no han cubierto las expectativas esperadas, apareciendo como una de las causas de la pérdida de calidad en la mayoría de las universidades latinoamericanas, el tipo de evaluación de los aprendizajes utilizado por los profesores de éstas instituciones de educación superior.

Documentos como la conferencia internacional sobre la crisis mundial (UNESCO), las conferencias regionales sobre las políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latinas y el Caribe (UNESCO – CRESAL), son algunos ejemplos de la preocupación por la educación y por ende de la evaluación en el mundo y América Latina.

A nivel nacional, con base a los mencionados informes, tanto mundial como latinoamericano, el estado venezolano, a través del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2002), ha planteado la necesidad de realizar un análisis profundo a un elemento importantísimo como es la evaluación de los aprendizajes, en cuanto a como está concebida y practicada en los participantes de los diferentes subsistemas de educación. Con este lineamiento se supera una visión

tradicional del proceso educativo hasta hace poco tiempo, según el cual, tal como lo afirma Flórez (1999: 27) “la evaluación era casi un componente accesorio y el último a ser considerado en cualquier ajuste que se hiciera al currículo, cuando en verdad, forma parte de él” .

Con la implantación en Venezuela del Currículo Básico Nacional (CBN) se avanzó en cuanto al nivel de la praxis pedagógica de los docentes del sistema educativo. Sin embargo según Alves – Acevedo (1999), el desarrollo de un mejor nivel en cuanto a las estrategias para el aprendizaje, puesta en práctica por los docentes en los diferentes subsistemas de educación, no han ido de la mano con la práctica referida al proceso de evaluación de los aprendizajes.

Por ello en el CBN se recomienda la actualización y modernización del Sistema Educativo Venezolano en cuanto a sus docentes e igualmente se induce a la aplicación de nuevos enfoques relacionados con paradigmas tales como la teoría del constructivismo en el diseño de entornos de aprendizajes, basados en el enfoque paradigmático según el cual, tal como lo define Díaz Barriga (1999):

...aprender no significa reemplazar un punto de vista (el incorrecto) por otro (el correcto), ni simplemente acumular nuevo conocimiento sobre el viejo, sino más bien transformar el conocimiento”. Esta transformación, a su vez, ocurre a través del pensamiento activo y original del aprendiz. (p.98)

De esta forma, está planteada la posibilidad de incluir el nuevo enfoque constructivista de aprendizaje en la educación superior venezolana y entre otras en su área de evaluación, que permite identificar la problemática generada en el desarrollo de las competencias de aprendizaje estudiantil bajo esta modalidad, en la cual se agregan componentes correspondientes a otros niveles que necesitan evaluarse, tales como la experimentación y la resolución de problemas, tratando de identificar su comportamiento académico cuando están envueltos en tareas y temas que cautivan su atención.

Por lo tanto, desde la nueva perspectiva constructivista planteada para las instituciones formadoras de recursos docentes, es necesario perfilar un mediador de aprendizaje que sea capaz de evaluar lo que interesa a sus participantes, elaborando contenidos curriculares para apoyar y expandir esos intereses, involucrando al estudiante en el proyecto de aprendizaje e igualmente evaluarlo plenamente para conocer de sus competencias de aprendizaje en cuanto a la realidad presente en su formación, formulando alternativas para superarlas.

En cuanto a la evaluación del participante que forma parte de los programas de formación docente en las universidades venezolanas se hace necesario, según el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2002), la elaboración de modelos teóricos para permitir identificar su capacidad de hacer equivalentes eventos percibidos como diferentes, la creación de relaciones significativas en lo referido al hecho de aprender, afianzar y evocar en producciones lógicas los conocimientos, utilizando ciertos rasgos o atributos del entorno para agrupar los objetos y/o acontecimientos.

Por lo antes expresado, en la actualidad se genera la necesidad de implantar en todos los niveles educativos y específicamente en la Educación Superior Venezolana, los postulados de la evaluación de competencias de aprendizaje de aprendizaje, en los que se toma como elementos teóricos de partida los postulados de la UNESCO (1995), dentro de un modelo sistémico abierto hacia las dimensiones asociadas a las competencias de aprendizaje del estudiante relacionadas con el conocer, el hacer, el ser y el convivir. Al ser abierto se permite evaluar y comprender su continuo crecimiento dentro de un ambiente cambiante.

Sin embargo, para implantar paradigmas de evaluación alternos en la educación superior venezolana, es necesario, según Alves (2000), contar con docentes cuyas actitudes sean proclives al cambio en cuanto a la aplicación de técnicas evaluativas modernas para el aprendizaje exigidas en los nuevos postulados, capaces de definir las necesidades que genera la medición de competencias de aprendizaje estudiantiles, en especial, el desarrollo de ambientes de aprendizajes propicios utilizando todos los enfoques educativos, garantizando al estudiante un rendimiento adecuado para tratar de garantizar su excelencia académica.

De esta manera, la misión educativa, bajo el enfoque del paradigma constructivista orientado hacia el proceso evaluativo de las competencia de aprendizajes, obliga a la Educación Superior a incrementar esfuerzos en la preparación de las condiciones que propicien su aplicación, por ello es necesario realizar diagnósticos institucionales, de recursos docentes y materiales para asumir nuevas posturas frente a la evaluación de éstas, en la búsqueda de alternativas educativas adecuadas a los retos futuros, como necesidad inherente a la actividad académica en el aula y fuera de ella.

En el caso específico de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB), creada mediante decreto presidencial N° 1435 de fecha 15 de Marzo de 1982, puede incluir su realidad dentro de los planteamientos anteriormente indicados. En esta institución de educación superior según Borjas

(2002) se presentan problemas en el proceso de evaluación que pudiera estar atentando en el rendimiento académico de los participantes de las asignaturas adscritas en el currículo de las diferentes carreras que hacen vida en la UNERMB.

Tal como lo afirma el autor antes citado, el problema de la evaluación se evidencia claramente cuando se observa como el proceso de evaluación de las competencias de aprendizaje por parte de los docentes de esta Institución se reduce a un triple reduccionismo, para lo cual cita a Alves (1999: 17) cuando afirma, para efectos aplicables a los docentes de la UNERMB, lo siguiente:

- Se hace énfasis en los resultados de la evaluación, olvidando el análisis y valoración de las estrategias para el aprendizaje en su posible redimensión.

- Se define a primacía de los resultados observables, previamente establecidos como objeto de evaluación, desestimando los procesos cognitivos y afectivos del participante en sintonía con su ritmo de aprendizaje.

- Se delimita la responsabilidad e interés de la evaluación exclusivamente al docente, olvidando que los participantes son el centro del proceso del aprendizaje, por ende actores principales, para el análisis y discusión de los diferentes tipos y formas de evaluación que se desarrollen en las diferentes asignaturas que cursan durante el semestre.

Tomando como referencia la anterior reflexión se puede afirmar la existencia en la UNERMB de problemas evaluativos en los aprendizajes, dado que se reduce esta actividad a una necesidad meramente administrativa de medir los conocimientos adquiridos por los participantes, cuantificándolos para su posterior entrega a las coordinaciones académico- administrativas. Pocos docentes, tal como lo afirma Guerrero (2003), reflexionan acerca de la importancia de los valores y competencias de aprendizaje indispensables para realizar un verdadero proceso evaluativo integral.

Estudios recientes en la UNERMB, hacen referencia a la relación existente entre la formación docente y la aplicación de un enfoque evaluativo acertado al rendimiento académico de los participantes. Indudablemente la estrategia docente adoptadas por los profesores de la UNERMB, según Vera (1998: 52) “influyen directamente en el rendimiento académico de los participantes, obteniendo resultados que evidenciaron bajo rendimiento académico (65% aplazados) en los docentes cuya praxis académica es conductista y un alto rendimiento académico (33% aplazados) en los docentes con praxis constructivista”.



Como se puede observar en los resultados anteriores, si bien, los docentes que practican estrategias de aprendizaje constructivista para el aprendizaje, obtuvieron mayor rendimiento académico en sus participantes, también es cierto que el porcentaje de aplazados sigue siendo alto, a lo que Vera (1998), responde que la evaluación sigue aplicándose de manera tradicional por parte de los profesores del Proyecto de Profesionalización Docente (P.P.D.) en la UNERMB, para obtener una medida de las Competencias de aprendizaje en sus participantes.

Esto podría generar cierta contradicción con lo expresado por el Ministerio de Educación (1996: 46) cuando afirma: "La evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y es, en consecuencia, una continua actividad valorativa que se realiza simultáneamente, es decir, de forma coherente e interactiva con la práctica pedagógica", por ello su aproximación a la visión constructivista en la que se enfrenta la visión tradicional de la evaluación, tal como sucede en la UNERMB, a la que se hace referencia en el párrafo anterior.

Dentro de este marco, la universidad, como agente de formación de recursos humanos de excelencia, tiene como principal compromiso, según el Ministerio de Educación Superior (2003), asumir nuevos enfoques y paradigmas sintonizados con los cambios transformadores del proceso educativo venezolano y entre otros, la manera de evaluar aprendizajes dentro de la corriente constructivista propuesta por el Ministerio de Educación Superior (2002, 89) para las distintas instituciones universitarias.

Esta limitación se ha observado en estudios tales como el realizado por Borjas (2002) en el cual se evidenció la inexistencia de nuevos modelos de evaluación del aprendizaje distintos a los tradicionales de tipo cuantitativo reflejados en una calificación numérica de uno (1) a veinte (20) puntos, sin especificar otros rasgos evaluables para las diferentes asignaturas del Proyecto de Profesionalización Docente (PPD) de la UNERMB.

No obstante, la sintonía con los postulados constructivistas en el área evaluativa, debe estar acompañada de una clara definición sobre sus dimensiones más importantes, sirviendo de guía precisa al docente para lograr el dominio del conocimiento y aplicación práctica de nuevos enfoques, tipos, formas, técnicas e instrumentos de evaluación bajo la perspectiva del modelo constructivista, contribuyendo al aporte de herramientas novedosas para la educación superior, promoviendo el aprendizaje permanente, como requisito indispensable para afrontar y tratar de aportar soluciones a la problemática educativa relacionada con el rendimiento académico estudiantil en las universidades venezolanas..

El poco nivel de aplicación de enfoques de evaluación basados en el constructivismo, para determinar las competencias de aprendizaje requieren un cambio en este proceso administrado por el docente e implica la necesidad de innovar las estrategias evaluativas a fin de lograr un profesional altamente calificado en el área de formación docente del PPD de la UNERMB, razón por la cual se formula el problema a través de la siguiente interrogante:

¿Cuáles son los componentes teóricos e instrumentales que permiten realizar una efectiva evaluación de las competencias de aprendizaje bajo el enfoque constructivista?

### **OBJETIVO GENERAL**

Determinar la Evaluación de las Competencias de Aprendizaje Bajo el Enfoque Constructivista.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar los componentes teóricos e Instrumentales de la evaluación Bajo el Enfoque Constructivista.

- Puntualizar las competencias de aprendizajes bajo un enfoque constructivista.

- Establecer los componentes teóricos e instrumentales que permiten la evaluación de las competencias de aprendizaje bajo el enfoque constructivista.

### **JUSTIFICACIÓN**

La evaluación de las Competencias de aprendizaje bajo el enfoque constructivista representa un estudio de incalculable valor para el sistema educativo en general que requieren de estudios sistemáticos para su abordaje, por tanto abarcan una cantidad de factores, los cuales influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto esta investigación presenta un sustento teórico con una visión constructiva del proceso evaluativo, utilizando los postulados teóricos de Vigotsky, Piaget, Ausubel, Díaz Barriga, Flórez, entre otros teóricos.

Partiendo de la anterior premisa, este estudio posee relevancia científica, ya que permite ampliar la información existente sobre el tópico y en el especial en el ámbito educativo, contribuyendo así al desarrollo de los conocimientos referidos al tema en el campo de la educación, en ese sentido contribuye en grado superlativo con el avance científico. Aportando una nueva visión de la evaluación, introduciendo al debate científico términos como: sobre y sub-evaluación. Además



de una novedosa dimensión humanizadora de las competencias de aprendizaje del saber, hacer, ser y convivir.

Por otro lado, considerando la situación que actualmente presentan las universidades venezolanas, las cuales se mantienen en un constante proceso de adaptación y reestructuración en materia evaluativa impuesto por los nuevos avances nacionales e internacionales del quehacer educativo, la presente investigación aporta estrategias de evaluación innovadoras, las cuales metodológicamente sirven para abordar otras variables más amplias en otras áreas del saber.

Lo anterior expuesto constituye para esta investigación una relevancia instrumental porque el estudio de la evaluación bajo el enfoque constructivista puede contribuir al desarrollo de las técnicas e instrumentos más idóneos que den respuestas efectivas a las necesidades en cuanto a las competencias de aprendizaje de los participantes, de las diferentes áreas del saber e incluso en cualquier subsistemas de educación.

Además, para el sistema educativo, esta investigación representa la oportunidad de establecer un proceso de retroalimentación con los docentes en materia de evaluación de los aprendizajes en los distintos subsistemas de educación. Situación necesaria para formar a los futuros profesionales como hombres y mujeres libres para interactuar como actores socialistas que permitan insertarse en el aparato productivo venezolana.

Éste artículo se justifica por cuanto servirá de orientación al docente sobre la necesidad de conocer estrategias de evaluación con instrumentos idóneos bajo el enfoque constructivista con el propósito de registrar las competencias de aprendizaje de los estudiantes, desde el punto de vista teórico contribuye a llenar el vacío en el desconocimiento que tienen la mayoría de los profesores sobre la importancia de utilizar instrumentos de evaluación adecuados en cada actividad de aprendizaje desarrollada por los participantes.

Además, constituirá un aporte a la innovación del desempeño docente en cuanto al uso de estrategias de evaluación bajo el enfoque constructivista en los niveles de educación básica, media y universitaria, cuyos resultados servirán para sugerir la mejora de la práctica y la formación de los profesionales, orientadas a cambiar el enfoque de suministrar información teórica y procedimientos de enseñanza por la reflexión sobre la práctica docente para alcanzar la calidad del aprendizaje.

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

En los tiempos actuales se han observado distintos enfoques y paradigmas sobre la temática relacionada con la evaluación en el campo educativo. En todos ellos se profundiza sobre algunos aspectos y entre ellos, los fundamentos que permiten el logro de una nueva visión de aprendizaje que posibilita la caracterización de la evaluación desde el constructivismo. En este sentido el Ministerio de Educación Superior (1999: 26) establece que la evaluación constructivista se caracteriza por ser: Continua, Integral, Flexible, Sistemática, Acumulativa, Individualizada e Informativa.

Si la enseñanza y el aprendizaje son procesos continuos y la evaluación forma parte de ellos, está presente en cada una de sus fases. El docente como evaluador mantiene una actitud de observación constante que le permite registrar el progreso estudiantil, a partir del perfil que se define en el diagnóstico, la evolución de la adquisición de los aprendizajes durante el proceso y la obtención de los resultados de la aplicación de nuevas propuestas de aprendizaje.

La observación permanente y debidamente registrada, facilita la emisión de juicios valorativos sustentados en una amplia información. Estos juicios se complementan con la autoevaluación y la coevaluación de los participantes. La evaluación continua es de carácter formativo y secuencial por sus fines orientadores, reguladores y de reorientación de los procesos de construcción y consolidación de los aprendizajes.

Se considera integral, al definir que la finalidad de la Educación Superior es la integralidad del currículo, por consiguientes, la evaluación debe ser coherente con ese principio. En este contexto, evaluar multidireccionalmente bajo un enfoque constructivista se expresa evaluando al estudiante durante todo el proceso, a partir de sus contextos, como una totalidad que comprende las dimensiones del ser, convivir, hacer y conocer. Toma en cuenta su desarrollo socio-económico, en sus avances para eliminar los factores que lo interfieren. Las actividades de aprendizaje se planifican para cada área del conocimiento, son a la vez oportunidades de evaluación, se complementan entre sí y por lo tanto están relacionadas.

Es flexible, por la inclusión de diversas estrategias de aprendizaje que representan oportunidades de evaluación. Si bien pueden definirse en la planificación momentos específicos de evaluación, la observación permanente y continua con fines evaluativos permite registrar eventos de significación en donde el estudiante evidencie actitudes que indiquen la evolución del proceso de adquisición del conocimiento, en la medida en que se vayan produciendo. Las estrategias e

instrumentos de evaluación a utilizar estarán determinados por las situaciones concretas de cada realidad educativa.

Se caracteriza por ser sistemática por seguir un orden secuencial que permite reconstruir la forma como los participantes van aprendiendo durante el desarrollo de las actividades de aula. En ellos está contenida la planificación de los distintos contenidos de aprendizaje y de evaluación que permiten la descripción de la evolución del proceso de adquisición del conocimiento desde el diagnóstico, que propicia la determinación de las condiciones del estudiante en su contexto social.

Es acumulativa en un sentido diferente del tradicional. El enfoque cualitativo de la evaluación en consonancia con la visión constructivista del aprendizaje, lo entiende como un proceso de adquisición progresivo y gradual que es caracterizado y comprendido a través de la evaluación. Recoge además de los juicios valorativos del docente, los producidos por los participantes, equipo interdisciplinario, auxiliar de aula, entre otros.

Las decisiones que se tomen para mejorar el proceso o para la promoción, se sustentan sobre una amplia recopilación de información acumulada durante el proceso. Esa multiplicidad de enfoques y de fuentes de información posibilita la visión multidireccional de la evaluación, permitiendo una visión de amplia diversidad en las condiciones del aprendizaje, permitiendo programar correctivos a los problemas presentados dentro de una situación determinada.

Es individualizada, cada sujeto se compara consigo mismo en la evolución del proceso de adquisición del conocimiento. La evaluación Multidireccional Cualitativa bajo el enfoque constructivista, coloca un énfasis especial en la autoevaluación, permitiendo al estudiante tomar conciencia de su aprendizaje y de los factores de interferencia o facilitación. Esto le permite participar en la regulación de su propio proceso, con autonomía dentro de un auténtico sentido crítico.

Esta característica de la Evaluación Multidireccional Cualitativa de corte constructivista, marca una diferencia importante con el concepto tradicional que compara el rendimiento de cada estudiante con el del grupo, a fin de ubicar a cada sujeto en una escala que lo discrimina como: malo, regular, bueno, muy bueno y excelente. Es aquí donde aparece la génesis de la exclusión. Por eso es necesario valorar los progresos del estudiante de acuerdo con sus posibilidades. Si tiene grandes potencialidades se le proveerá de lo necesario para desarrollarlas aún más. Aquel rodeado de dificultades y obstáculos se le dará el tratamiento necesario para impulsar su avance.

Es informativa, por tanto permite al docente y a los demás miembros del equipo interdisciplinario disponer de un cúmulo variado de información relacionada con el proceso educativo. Así mismo, informar a los participantes acerca de los progresos alcanzados en el momento en que éstos sean solicitados por los interesados. El docente debe también planificar reuniones informativas con los participantes cada vez que lo considere oportuno.

Los distintos tipos de evaluación permiten valorar al estudiante a partir de una reconstrucción integral del acto de aprender. La reconstrucción de la realidad educativa, implica trascender a la descripción e interpretación hasta propiciar una reflexión crítica de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, que evidencie los procesos de transformación individual y social, a partir de la intencionalidad preestablecida, permitiendo según Alves y Acevedo, (1999: 70), “la aplicación de los distintos tipos de evaluación permiten la adquisición de conocimientos de la realidad estudiada en el qué y el cómo se aprende”. Los distintos tipos de evaluación pueden caracterizarse de la forma siguiente:

En cuanto a la evaluación diagnóstica, ésta se hace al inicio de una actividad y supone el conocimiento pormenorizado de la situación objeto de evaluación para prescribir acciones pertinentes. En el caso de la evaluación del aprendizaje se requiere conocer el nivel previo del estudiante para planificar el proceso enseñanza y aprendizaje. A partir de esta evaluación se pueden conocer potencialidades, debilidades y limitaciones, así como las causas que la originan.

De allí que se realice al inicio de una actividad pedagógica para conocer las condiciones que presentan el estudiante, el programa y el entorno institucional y social, que puedan favorecer o perturbar el proceso previsto. Este tipo de evaluación del aprendizaje, parte del principio que cada nuevo aprendizaje esté vinculado a las experiencias previas y conocimientos anteriores.

Según Pérez Gómez (1993), la evaluación diagnóstica justifica su utilidad pedagógica cuando se utiliza como recurso para conocer el proceso de los participantes y el funcionamiento de los procesos de aprendizaje con el de intervenir en su mejora. Ese poder diagnóstico se puede utilizar en varios sentidos:

- Conocimiento del estudiante para detectar el punto del que parte y establecer necesidades de aprendizajes previos.

- Conocimiento de las condiciones personales, familiares o sociales del estudiante para obtener una perspectiva global de la persona en su propio contexto.

- Para tomar conciencia sobre el curso del proceso de aprendizaje, proporciona información para obtener errores, incomprensiones, carencia y poder corregirlos y superarlos.

- Para determinar el estado final de un estudiante después de un tiempo de aprendizaje, del desarrollo de una parte significativa de la materia o unidad didáctica.

Igualmente, se puede diagnosticar cualidades y considerarlas al distribuirlos en grupos, por su interés para formar talleres, rasgos de personalidad y sociabilidad, tarea en equipo, hábitos de trabajo unos u otros. Sirve entonces para valorar proceso mediante la recolección de información a medida que éste se lleva a cabo, para tomar decisiones inmediatas a fin de mejorarlo o perfeccionarlo. Este tipo de evaluación proporciona información continua del proceso con un fin regulador, orientador, para señalar progresos y prevenir obstáculos.

Verificar este tipo de aprendizaje permite tomar y ejecutar acciones de índole pedagógica: actividades de nivelación, clasificación de los grupos de acuerdo con las actividades de nivelación, necesidades e interés, incorporación de estrategias pertinentes, entre otras. No sólo es necesario conocer el aprendizaje previo del estudiante, sino hasta dónde conoce lo que se le pretende enseñar. Evidentemente hay diferencias entre los participantes y resulta absurdo planificar sin este conocimiento.

Por otra parte, tener presente las condiciones psicológicas, biológicas y socioculturales del sujeto que aprende, facilita enormemente la planificación del proceso. Esto último resulta fundamental en los primeros años del estudio donde estas diferencias pueden ser determinantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, esta evaluación debe determinar el nivel de aprendizaje que poseen los participantes en relación con lo que van a aprender, sus características y disposición, el punto de entrada en la construcción del aprendizaje que sea más apropiado para el grupo, así como las posibles actividades de recuperación o nivelación indispensables antes de comenzar el proceso.

La evaluación formativa va dirigida a mejorar el proyecto pedagógico en construcción, y por tanto, sujeto a revisión para su perfeccionamiento. Tiene un carácter formativo, por lo que se realiza durante toda la acción pedagógica y cumple con la función de motivar y orientar el proceso de aprendizaje del estudiante y alumna, para iluminar lo que está ocurriendo, de forma tal que

permita enriquecer el conocimiento de la acción educativa, para planificar sobre la marcha actividades pedagógicas necesaria para incentivar y mejorar el proceso.

Esto implica llevar un control de los contenidos y actividades presentados al estudiante y su relación con la función cognitiva que se pretende de cada nivel y de la secuencia jerárquica que se deben presentar los mimos para lograr el aprendizaje esperado. Esto último, requiere del conocimiento por parte del docente, de la estructura lógica y psicopedagógica del área de aprendizaje.

De esta manera, la evaluación de proceso lleva implícita la vinculación de la evaluación de la enseñanza con la de los aprendizajes, ya que al intentar mejorar el aprendizaje del estudiante se revisan, para superar, las estrategias, medios, materiales didácticos y el propio profesor como facilitador del proceso. Con relación al carácter formativo de la evaluación, Camperos (1995) evidencia un conjunto de ventajas que se pueden resumir en estos aspectos:

- Permite el diagnóstico de dificultades y limitaciones que confronta el estudiante y alumna en la adquisición del aprendizaje, para ofrecer retroalimentación apropiada.

- Permite el refuerzo oportuno de aprendizajes logrados y estimula el interés para recuperar y lograr lo no aprendido.

- Estimula el repaso y el estudio continuo. La atención sistemática y facilitadora del docente contribuye a formar hábitos de estudio.

- Favorece la adquisición de aprendizajes consistentes y duraderos ya que se exige el conocimiento de la estructura lógica del área de aprendizaje y por tanto le da las oportunidades necesarias para demostrar su superación y los dominios alcanzados.

- Proporciona retroalimentación al docente sobre la eficiencia de sus estrategias y materiales pedagógicos y permite la renovación de los estilos didácticos.

- Brinda mayor seguridad y confianza al docente a la hora de valorar el aprendizaje del estudiante.

- Emplea formas de evaluación no tradicionales como la autoevaluación, la coevaluación y procedimientos de observación sistemática. Además de propiciar la reflexión autocrítica del docente indispensable para su superación.



Estas características señaladas por Camperos, evidencian que la evaluación de proceso está inmersa en la acción de enseñanza y aprendizaje, ya que brinda una oportunidad de expresar lo adquirido por el estudiante y tomar conciencia de su situación.

Evaluación de Balance o Final. La evaluación de balance o final va dirigida, tal como lo afirma Alves y Acevedo (1999), a valorar los méritos de los logros o procesos ya finalizados. Se realiza al finalizar un proyecto, un año escolar, una etapa, o el nivel educativo. Cumple con la función administrativa de la evaluación y debe reflejar la naturaleza cualitativa e integral de la misma. Para ello se toma la información proporcionada por la evaluación de procesos durante el periodo respectivo, contenida en los registros acumulativos que verifican el alcance de las competencias de aprendizaje de los participantes evaluados, y se integran.

Su carácter administrativo está definido por su sujeción al periodo académico independiente del ritmo de aprendizaje de los participantes y alumnas, y por las decisiones que se derivan de ella con respecto a la prosecución, mejoramiento, superación de interferencias, ubicación y promoción. En tal sentido, se ve obligada a expresarse de forma tal que permita su igualación con los diferentes grupos sociales. Es así como en muchos casos, luego de terminado el periodo académico se utiliza letras para sintetizar las descripciones e interpretaciones de la valoración obtenida integralmente por el estudiante o alumna, dependiendo del paradigma evaluativo donde esté enmarcada la institución.

En el caso venezolano se ha propuesto una valoración que va desde la A como máximo nivel de logro, hasta la E para indicar que el nivel alcanzado no es suficiente para la prosecución. Esas letras, que bien pudieran ser palabras, no encierran un valor numérico en sí, a pesar de su carácter aparentemente jerárquico, sino que son una referencia para ubicar a un estudiante o alumna en las aspiraciones sociales y contribuir a evaluar otros sistemas como la escuela y la educación básica a nivel nacional. De ninguna manera se pretende homologar, sólo tener un nivel referencial. Se entiende que la influencia sociocultural e histórica está implícita en la valoración del aprendizaje.

Las formas de participar en los procesos de evaluación de los aprendizajes, ha sido abordada desde múltiples enfoques. Sin embargo, La Unidad Coordinadora de Programas con Organismos Multilaterales [UCEP] (1999), las sistematiza y expresa que es la forma más directa para el estudiante en cuanto a abordar la realidad de su propia actuación, determinando lo alcanzado, tomando conciencia de sus limitaciones y ventajas.

Por ello, el docente debe estimular y crear las condiciones que posibiliten la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los participantes. Este es, según la UCEP, un requerimiento indispensable para una verdadera Evaluación Multidireccional Constructivista centrada en procesos de aprendizaje y de enseñanza. El participante debe aprender y acostumbrarse a valorar su trabajo durante el proceso y en la fase de evaluación de los resultados.

**Autoevaluación:** Es una herramienta básica para la adquisición de un aprendizaje significativo, autónomo y autorregulado. Además desarrolla el sentido crítico y la toma de conciencia de las limitaciones y las fortalezas del estudiante en su aprender. En esta estrategia cada sujeto evalúa sus propias acciones, es decir, dado que los agente educativos involucrados pueden y deben valorar su desempeño, el participante también puede y debe hacerlo. Para ello es necesario establecer criterios entre los que se encuentran los logros esperados. Mediante la autoevaluación el participante emite juicios de valor sobre sí mismo en función de ciertos criterios o puntos de referencia, analizando y describe sus actividades, características y la variedad de causas de sus éxitos y fracasos.

En la autoevaluación el estudiante es capaz de estimular la retroalimentación constante de sí mismo para mejorar su actuación, participando críticamente en la construcción de su aprendizaje. Evaluando todo el proceso, así como su propio interés, dedicación, atención, preparación anterior manteniendo una actitud positiva frente a su progreso, decidiendo la causa del acierto y el error par evitarlos, planeando mejor la actividad de aprendizaje exigida. La autoevaluación es muy recomendable como medio valiosa para impulsar la formación integral, por cuanto mediante ella se logra aumentar en los participantes su autoestima, despertar su sentido de responsabilidad y afianzar su autonomía.

**Coevaluación:** Consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. La UCEP igualmente plantea que este proceso puede definirse como la valoración respetuosa y positiva que los participantes pueden formular del desempeño de uno de ellos, dentro de un clima de cooperación, complementaridad e interacción como complemento de la autoevaluación presente en los procesos de aprendizaje.

Es importante para promover en los participantes un aprendizaje autónomo. Se recomienda que las secuencias didácticas de aula. Mediante la coevaluación el participante determina los logros personales y grupales. Incrementa su participación, reflexión y crítica constructiva ante situaciones específicas de aprendizaje, aportando soluciones para el mejoramiento individual y grupal. Igualmente opina sobre su actuación en el grupo desarrollando su capacidad de

liderazgo y actitudes para la integración del grupo. Mejora su responsabilidad e identificación con el trabajo. Posee la libertad para emitir juicios valorativos acerca de otros.

Heteroevaluación: Como lo afirma Flórez (1999), existen actores del proceso de evaluación que no están estrictamente vinculados con el aprendizaje formal sistemático en el aula de clases y en algunos casos pueden participar en las evaluaciones de los aprendizajes. En esta forma de participación en la evaluación pueden interactúan personajes externos a la institución educativa, para evaluar una condición específica de aprendizaje, pudiendo estar presente en algunos momentos de este proceso.

La heteroevaluación ofrece a los docentes, información y matices individualizadores de gran significatividad y de gran valor a la hora de formular cualquier tipo de diagnóstico o informe sobre el rendimiento académico o situación concreta en la que se encuentra un estudiante en un momento determinado de su aprendizaje.

La auto evaluación, la coevaluación y la heteroevaluación permiten que el docente se entere del grado de profundidad y de complejidad, así como la potencialidad de lo aprendido por el estudiante, también se relacionan directamente con el nivel de comprensión metacognitiva alcanzado. De este modo, el aprendiz logra aprendizajes significativos, y expresa en cuanto los conoce en donde y para cual contextos le son válidos, así como en qué momento podrá utilizarlos para aprendizajes novedosos o para la solución de problemas determinados.

La exploración detallada del reticulado conceptual, producto del aprendizajes constituye todo un desafío para el Docente. Siempre será difícil por ello es necesario acudir a la auto evaluación, coevaluación y heteroevaluación para detectar la complejidad y la integración de los significados que los participantes han logrado construir; si la construcción se encuentra todavía en proceso, en otras debido a la utilización ingenua de ciertos instrumentos, o también si el docente facilitador de los programas no han aclarado lo suficiente los criterios de significatividad del aprendizaje en los objetivos de enseñanza.

En la actividades de evaluación no tienen validez las recetas que expresan, que tal o cual forma de participación puede facilitarle información sobre los aprendizajes adquiridos, se asume que ninguna es por sí misma suficiente, si no se utiliza en forma inteligente y reflexiva. Esto quiere decir que el profesor muchas veces podrá obtener información valiosa a partir de cierta forma de participación

estudiantil que le proporcionen datos relevantes sobre los procesos de construcción que realizan sus participantes.

Aquella exhortación, señalada con insistencia en los textos de evaluación, que destaca la necesidad del profesor de contar con la mayor cantidad y diversidad posible de criterios, indicadores e instrumentos para estimar con mayor objetividad un objeto o proceso determinado, sigue validada para el caso de los aprendizajes.

En cuanto a las técnicas, la variedad o uniformidad para evaluar competencias de aprendizaje depende tanto de la posición teórica que se tenga al respecto, como de los recursos de todo tipo que requiere la institución educativa para este rubro. Entre más variedad de instrumentos y modos de evaluar mayores costos y problemas logísticos; Si hay uniformidad menores costos, habrá mayor eficiencia en el manejo y “objetividad”.

Ubicados en el enfoque constructivista, el equilibrio entre ambos extremos puede ser posible: la cognición situada antes referida puede dar escenarios potenciales para actividades de elevada complejidad y por otro lado, es posible contar con cierta uniformidad de instrumentos de evaluación que se diseñen con criterios claramente establecidos que permitan tener evidencias de los procesos de comprensión, reflexión y análisis de los participantes con respecto a la disciplina de que se trate.

Con respecto a decidir cada cuando evaluar, esto tiene que ver con el control que queremos tener acerca del proceso enseñanza-aprendizaje. Decidir cuantas evaluaciones y de que tipo tiene implicaciones tanto para el aprendizaje de los participantes como para los aspectos académico-administrativos del sistema. Holmberg (1981, cit. Chacón, 1994) sugiere la evaluación continua, incorporando ejercicios de autoevaluación que permitan al estudiante ir retroalimentando sus procesos de aprendizaje.

Hay formas de evaluar donde al estudiante se le da la libertad para escoger incluso la estructura de su trabajo, convirtiendo la evaluación en un acto creativo que no puede limitarse pautas de contenido. Para este tipo de evaluación el docente sólo ofrece pautas generales, categorías estructurales del conocimiento, con cierto grado de flexibilidad para considerar situaciones no previstas.

Si bien las pruebas constituyen en el procedimiento más común para evaluar el rendimiento académico en los métodos tradicionales, los métodos cualitativos no sólo incorporan nuevos procedimientos para la recopilación de la información necesaria cónsonos con el CBN, sino que cambian la jerarquía de uso. De hecho

los principales procedimientos son la observación y las entrevista, los cuales requieren instrumentos en donde se recojan las evidencias para valorar.

**La Observación:** Es un procedimiento que permite evaluar utilizando los sentidos el observador (evaluador) por lo que debe ayudarse con ciertos instrumentos para registrar y valorar los comportamientos observados con mayor objetividad (registros anecdóticos, escalas de estimación). Esta técnica sirve para analizar la información, que a través de los órganos sensoriales recibe el docente, no se puede aislar del contexto en donde se halla la misma; así como del sujeto que la recibe.

Martínez (1989) afirma, que lo que se impone, desde un principio, a la percepción es un conjunto estructurado total que posee un significado personal. Este significado dependerá de la formación previa, de las expectativas teóricas actuales, de las actitudes, creencias, necesidades, intereses, miedos e ideales y de la teoría (asimilada) del instrumento que se está usando.

Este tipo de procedimiento aporta una gran cantidad de información cualitativa, por lo que se exige la mayor naturalidad de las condiciones de la experiencia que se está evaluando. De esta manera se podrá mejorar la precisión en cuanto a lo que se quiere evaluar, la sistematización que permita seguir una secuencia lógica definida por el tipo de aprendizaje que se demuestra y la exactitud en lo que se aprecia.

Para garantizar esto último se tiende a usar un equipo multidisciplinario en la escuela o un equipo de evaluadores. La observación puede ser libre o espontánea para apreciar el proceso, o dirigida cuando se quiere valorar el aprendizaje adquirido. También puede ser individual o colectiva cuando se trata de apreciar actitudes de grupo.

**La Entrevista:** Consiste en una conversación entre el evaluado y el evaluador para determinar su progreso o logro de aprendizaje. Requiere una preparación previa para definir el objetivo, estructurar las preguntas que guían la entrevista y preparar el ambiente de trabajo en función del propósito y el del tipo de aprendizaje que se quiere valorar (cognitivo o afectivo).

Los datos producidos que se registran en algún instrumento que permita dejar constancia de los detalles. Se señala que para apreciar la riqueza de contenido de la entrevista se requieren varias lecturas del material. La entrevista con propósito evaluativo puede ser estructurada en mayor o menor grado, pero debe permitir la

flexibilidad en la respuesta del evaluado e incluso admitir la presencia de elementos no contemplados por el evaluador.

Los instrumentos de evaluación permiten recolectar esta información necesaria, cada uno de ellos cumple diversas funciones, es decir, unos sirven para ciertos objetivos y otros no. Lo importante es conocer el uso adecuado de estos, y aplicarlos a la situación indicada. (Ver Modelo de Evaluación Integral).

Todos los procedimientos señalados anteriormente requieren del registro de la información que se obtiene, en el caso de la prueba escrita, el mismo estudiante registra los resultados, pero en los otros casos es el docente quien tiene la tarea de registrar ese cúmulo de información. Para ello es necesario contar con recursos que sirvan para que la información no se pierda.

Se cuenta con una diversidad de instrumentos para registrar la información. Según Herrero (1997), unos son sofisticados y costosos (equipos de grabación y reproducción de audio, video y audiovisuales). Otros instrumentos pueden ser planificados y diseñados por el mismo docente, son los denominados instrumentos de papel y lápiz.

Por otro lado, las competencias evaluables en el aprendizaje, se presentan, a juicio de los autores, como una visión que redimensiona el aprendizaje de los participantes, el cual sólo era entendido, como la calificación o promedio de calificaciones obtenido en un área determinada del saber. Esta nueva visión de las Competencias de aprendizaje, más humano e integral, se presenta como las capacidades que los participantes deben desarrollar a lo largo del semestre, referidas al conocer, hacer, ser y convivir.

La gran crisis de la educación consiste en que su quehacer cotidiano se ha reducido al almacenamiento masivo de conceptos e ideas, como quien llena una bodega de mercancía, soslayando no solo los demás aspectos de la educación, sino olvidando que el conocimiento tiene que ser cada día renovado y actualizado, sumergiendo al estudiante en una pérdida en el tiempo y el espacio del conocimiento.

Este tipo de aprendizaje que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad del desarrollo del ser humano. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de



comprender, de conocer, de descubrir. Aprender a conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.

Relacionada con un rendimiento académico estudiantil evidencia un individuo capaz de comprender, interpretar, inferir y generalizar conceptos, reglas, principios y métodos; para convertirlos en nociones e ideas que permiten identificar elementos vinculados con el conocimiento científico y tecnológico para poder discernir, en cuanto a los problemas (causa y efectos) del entorno donde se desempeñan.

En primer lugar, el estudiante debe aprender a usar los conocimientos en bien de la sociedad humana. El conocimiento no es para el provecho y disfrute personal egoísta. El saber es útil, en la medida en que se pone al servicio de los demás, para ayudarles a mejorar la calidad de sus vidas. En segundo lugar, el estudiante debe aprender a usar ese saber para su beneficio y provecho propio, y dejar de esperar que las cosas y las soluciones le vengan de fuera. Tal como lo expresa la Comisión de la UNESCO (1995:12), "Aprender a hacer a fin de adquirir no solo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo". Pero también aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia".

El estudiante deberá ser un individuo con un rendimiento académico que le permite procesar y producir información para aplicarla en diversas situaciones y problemas que confronte; utilizando de manera adecuada y racional los recursos y materiales para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje constructivo.

Es el desarrollo total y máximo posible de cada persona. La educación integral de la que se viene hablando desde finales del siglo XIX y comienzos del XX; aquella del pensamiento autónomo. Estos pilares son fundamentales si se consideran globalmente los cuatro, no de dos en dos, es decir, no poner por un lado el conocimiento (la ciencia), y por el otro, el hecho (la tecnología); esto no sólo en el sentido material sino también en el sentido humanístico.

Estos dos pilares hacen plena referencia a liberar a los participantes de la ignorancia para que puedan Ser hombres, Ser personas, Ser humanos; teniendo siempre presente aquella verdad perenne e inalienable de que el hombre es Hombre en sociedad, en comunidad, de que es un "animal social" y, por tanto,

debe vivir en paz, armonía y justicia con sus semejantes, descubriendo al otro en las mismas dimensiones, virtudes y defectos que se descubre a sí mismo como individuo, en vez de autodestruirse a sí mismo y a los demás, entendiendo que se “es” en y por la relación con los demás.

Así lo comision de la UNESCO (1995:14): “Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia – realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos – respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz”.

Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar.

Se plantea así, el reto de formar jóvenes capaces de promover el mejoramiento personal y social a través de su participación activa y consciente en acciones educativas y comunitarias. Para ello deberá ser un individuo abierto al cambio, emocionalmente seguro, con motivación interna, autónomo y autosuficiente, a la vez que valore el trabajo en equipo y mantenga relaciones interpersonales abiertas y positivas.

Se aprende a convivir y a trabajar en proyectos comunes. Tal como lo expresa el Informe de la UNESCO, se asegura que este es uno de los retos más importantes del siglo XXI. Nunca en la historia de la humanidad se había llegado a tener tanto poder destructivo como actualmente. Ante tal situación, se debe aprender a descubrir progresivamente al otro; igualmente ver que tenemos diferencias con los otros, pero sobre todo se tiene interdependencias, dependemos los unos de los otros. Y para descubrir al otro, se debe conocerse a sí mismo: cuando sepa quién es, se sabrá plantearse la cuestión de la empatía, se entenderá que el otro piense diferente y que tiene razones tan justas como las personales para discrepar.

Lo antes expuesto en el ser y convivir, sólo podrá ser logrado utilizando, entre otros elementos pedagógicos, una evaluación de las competencias de aprendizaje bajo el enfoque constructivista, capaz de valorar los componentes cognitivos y afectivos de los participantes, evitando la sobre evaluación y la sub-evaluación, tan nocivas para el proceso de enseñanza y aprendizaje y la educación en general.

## **METODOLOGÍA**

Este artículo se enmarca dentro de una investigación tipo descriptiva documental. Para este caso, se abordaron aportes documentales de investigadores nacionales e internacionales en esta área, tomando como referencia el modelo de investigación de tipo descriptivo documental, el cual según Tamayo y Tamayo (1997, p.21), trabaja sobre realidades teóricas y su característica principal es la de presentar una interpretación correcta sobre una temática seleccionada por el investigador.

En este sentido, la presente investigación se caracteriza por ser de tipo descriptivo; debido a que se describen los resultados del estudio con el objeto de manifestar el comportamiento de la variable: Evaluación de las Competencias de Aprendizaje bajo el Enfoque Constructivista en sus respectivas dimensiones. De acuerdo a lo expresado, el análisis de textos y documentos se efectuó a través de la aplicación de una hoja de contenidos para la obtención de la información sobre el tema estudiado.

El diseño de investigación utilizado en este estudio se corresponde con el no experimental, descriptivo, que de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2000. p. 189) "se caracterizan por la no manipulación deliberada de las variables". De allí que la temática de estudio se evalúa tal como se presenta en los textos, el momento sin influir en su proceso o estado natural de modo que los resultados obtenidos reflejan la realidad del problema planteado.

En su calidad de diseño no experimental se utilizó la matriz de contenidos teóricos, las cuales constituyen en la actualidad de los procesos de investigación uno de los procedimientos más comunes para obtener información en textos sobre nuevos enfoques y datos estadísticos.

Este tipo de metodología en la que se sistematiza todos los hallazgos teóricos por medio de matrices de contenido dentro de un plan de acción investigativo, se realizó en un conjunto de pasos estandarizados cuando se aplicó la matriz para obtener el constructo teórico con fines científicos.

Según Chávez (1997: 162), las unidades de estudio es el universo de la población sobre el cual se pretende generalizar los resultados. Por otra parte, Hurtado y Toro (1998:48) las definen "como el conjunto de casos para el cual serán validas las condiciones que se obtengan a los elementos o unidades (personas, animales, o cosas) que se van a estudiar".

En este sentido, se puede afirmar que las unidades de análisis estarán formadas

por los indicadores temáticos de las distintas dimensiones investigadas. Estos pueden ser:

- a) Literatura sobre el problema investigado
- b) Textos escritos y electrónicos acerca de evaluación y competencias de aprendizaje
- c) Textos escritos y electrónicos sobre el enfoque constructivista y su aporte a la evaluación.

Para efectos de la recolección de información documental, se utilizó una matriz de contenido de entradas múltiples en la que se especifica las características de la misma de acuerdo a columnas contentivas de: Variable Estudiada, Dimensiones, Contenido Teórico, Bibliografía, Autor - Fecha y Editorial. Tal como se especifica en el cuadro n- 1.

VARIABLE DE ESTUDIO	DIMENSIÓN	CONTENIDOS TEÓRICOS	BIBLIOGRAFÍA	AUTOR	FECHA	Editorial
Evaluación de las Competencias de aprendizaje bajo el enfoque constructivista	Principios de la Evaluación	Continua				
		Integral				
		Flexible				
		Sistemática				
		Acumulativa				
		Individualizada				
		Informativa				
	Tipos de evaluación	Diagnóstica				
		Formativa				
		Final				
	Formas de participación	Autoevaluación				
		Coevaluación				
		Heteroevaluación				
	Técnicas e instrumentos	Observación				
		Entrevista				
		Lista de Cotejo				
		Escala de estimación				
		Registro Anecdótico				
	Competencias de aprendizaje	Conocer				
		Ser				
Hacer						
Convivir						

**Cuadro 1. Matriz De Contenidos Teóricos.**

Fuente Guerrero (2013)

La investigación se realizó siguiendo sistemáticamente y coherentemente con las siguientes fases:

- Identificación del área de estudio.
- Revisión bibliográfica y documental correspondiente con la temática investigada.
- Definición del problema de investigación, formulación de los objetivos pertinentes y justificación de la Investigación.
- Construcción del Marco Teórico.
- Elaboración de una matriz de contenidos teóricos.
- Procesamiento y análisis de la información.
- Discusión de los datos obtenidos.
- Obtención de conclusiones en relación con los objetivos.
- Recomendaciones y lineamientos prospectivos para una propuesta de evaluación bajo el enfoque constructivista.

## **RESULTADOS**

El análisis de la información aportada en textos, documentos y fuentes electrónicas sintetizadas en el Marco Teórico permitió una aproximación conceptual a la evaluación de competencias de aprendizaje y las estrategias a ser utilizadas bajo un enfoque constructivista. Esta se entiende como una reflexión constante y necesaria sobre la situación de aprendizaje, y porque incluso se le puede considerar como una parte integral de aquel.

Componentes Teóricos de la Evaluación de Competencias de Aprendizaje bajo el Enfoque Constructivista.

Dado que las aportaciones curriculares que se proveen en el contexto educativo pueden ser de distinta naturaleza (contenidos conceptual, procedimental y actitudinal), la evaluación de sus aprendizajes exigen procedimientos y técnicas diferenciadas. Lo relevante aquí es que todas las evaluaciones de los aprendizajes de cualquier contenido, tiendan a apreciar el grado de significatividad y la atribución del sentido logrados por los participantes.

En el caso del docente, la información proveniente del proceso evaluativo sirve, como ya se comentó, para tomar decisiones en función del logro de aprendizajes significativos en los participantes. Sin embargo, también le permite obtener informaciones y pistas valiosas acerca de sus propias decisiones y de él mismo como agente educativo. Información que repercute en su propia autoestima docente, en las atribuciones y expectativas de autoeficacia que posee respecto a sus capacidades personales, a sus acciones de enseñanza o sobre su capacidad de relacionarse con los participantes.

Es importante que se creen ciertas situaciones y espacios para que los participantes aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes, en función de contenidos específicos y según ciertos criterios que ellos aprenderán principalmente a partir de las valoraciones relevantes realizadas por los docentes. Esta capacidad de autoevaluación es fundamental y necesaria para todo aprendizaje constructivo y es necesario que el estudiante la desarrolle en cualquier situación de aula y extraula.

Así como el aprender de forma significativa y aprender a aprender se consideran metas valiosas en la educación, la actividad de autoevaluación debiese ser considerada igualmente relevante ya que sin ésta aquellas formas de aprendizaje difícilmente ocurrirían en situaciones de aprendizaje autónomo u autorregulado.

Tomando en consideración los señalamientos del Ministerio de Educación Superior (1999), hoy Educación Universitaria, la evaluación constructivista debe caracterizarse por ser: Continua, Integral, Flexible, Sistemática, Acumulativa, Individualizada e Informativa.

Es continua por estar presente en todas las fases del aprendizaje. Integral, al formar parte de la integralidad del currículo; flexible en la medida de permitir aplicar múltiples y variadas estrategias para registrar eventos importantes de aprendizaje; sistemática por su multidireccionalidad y secuencialidad; acumulativa desde un punto de vista cualitativo, dada la adquisición progresiva y gradual de competencias de aprendizaje; individualizada al permitir comparar al participante con sí mismo en la evolución del proceso de adquisición del conocimiento.

Es integral porque considera todos los factores que intervienen en los procesos de enseñanzas y de aprendizaje. Evalúa al participante durante todo el proceso, a partir de su contexto social, como una totalidad que comprenden las dimensiones, del conocer, hacer, ser, y convivir. Por otro lado, se considera flexible por adaptarse a las necesidades del contexto social donde esté inmersa la institución educativa, por eso no deben establecerse criterios uniforme para la evaluación la vinculación de la estrategias a la evolución permiten apreciar, desde el proceso mismo, como los participantes evolucionan en la construcción de su aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje se considera sistemática por su carácter investigativo y de reflexión acerca de la educación. Sigue un orden secuencial que permiten observar la construcción de todas las fases del proceso. Genera de más una abundante información que es procesada y clasificada para la necesaria toma de decisiones pedagógicas y administrativas. Además la evaluación tiene un carácter acumulativo, pues recoge los juicios valorativos de los participantes



durante cada una de las fases diagnóstica, proceso y obtención de los resultados. Esta amplia recopilación de información es la que permite una visión multidireccional de la evaluación.

Por otro lado el proceso evaluativo debe atender las necesidades e intereses de cada uno de los participantes, es por ello que se presenta un carácter individual en la evaluación de los aprendizajes. Además cada estudiante se compara consigo mismo en el proceso de adquisición del conocimiento. Los resultados obtenidos al finalizar cada actividad evaluadora se relacionan con el diagnóstico y la evolución de proceso, de esta forma se determina progreso alcanzado por cada participante con relación a las competencias definidas para el nivel cognitivo exigido por el docente en la asignatura.

Por último la evaluación de los aprendizajes tiene un carácter informativo, ya que permite al docente disponer de información relacionadas con el proceso de aprendizaje, permitiéndole al profesor informar a los participantes sobre los progresos alcanzados grupal o individualmente, cada vez que estos sean solicitados por los interesados.

En cuanto a los distintos tipos de evaluación permiten valorar al estudiante a partir de una reconstrucción integral del acto de aprender. La reconstrucción de la realidad educativa, implica trascender a la descripción e interpretación hasta propiciar una reflexión crítica de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, que evidencie los procesos de transformación individual y social, a partir de la intencionalidad preestablecida, permitiendo según Alves y Acevedo, (1999: 70), "la aplicación de los distintos tipos de evaluación permiten la adquisición de conocimientos de la realidad estudiada en el qué y el cómo se aprende". Los distintos tipos de evaluación pueden caracterizarse de la forma siguiente:

En cuanto a la evaluación diagnóstica, ésta se hace al inicio de una actividad y supone el conocimiento pormenorizado de la situación objeto de evaluación para prescribir acciones pertinentes. En el caso de la evaluación del aprendizaje se requiere conocer el nivel previo del estudiante para planificar el proceso enseñanza y aprendizaje. A partir de esta evaluación se pueden conocer potencialidades, debilidades y limitaciones, así como las causas que la originan.

De allí que se realice al inicio de una actividad pedagógica para conocer las condiciones que presentan el estudiante, el programa y el entorno institucional y social, que puedan favorecer o perturbar el proceso previsto. Este tipo de evaluación del aprendizaje, parte del principio que cada nuevo aprendizaje esté vinculado a las experiencias previas y conocimientos anteriores.

Según Pérez Gómez (1993), la evaluación diagnóstica justifica su utilidad pedagógica cuando se utiliza como recurso para conocer el proceso de los participantes y el funcionamiento de los procesos de aprendizaje con el de intervenir en su mejora. Ese poder diagnóstico se puede utilizar en varios sentidos:

- Conocimiento del estudiante para detectar el punto del que parte y establecer necesidades de aprendizajes previos.

- Conocimiento de las condiciones personales, familiares o sociales del estudiante para obtener una perspectiva global de la persona en su propio contexto.

- Para tomar conciencia sobre el curso del proceso de aprendizaje, proporciona información para obtener errores, incomprendimientos, carencia y poder corregirlos y superarlos.

- Para determinar el estado final de un estudiante después de un tiempo de aprendizaje, del desarrollo de una parte significativa de la materia o unidad didáctica.

Igualmente, se puede diagnosticar cualidades y considerarlas al distribuirlos en grupos, por su interés para formar talleres, rasgos de personalidad y sociabilidad, tarea en equipo, hábitos de trabajo unos u otros. Sirve entonces para valorar proceso mediante la recolección de información a medida que éste se lleva a cabo, para tomar decisiones inmediatas a fin de mejorarlo o perfeccionarlo. Este tipo de evaluación proporciona información continua del proceso con un fin regulador, orientador, para señalar progresos y prevenir obstáculos.

Verificar este tipo de aprendizaje permite tomar y ejecutar acciones de índole pedagógica: actividades de nivelación, clasificación de los grupos de acuerdo con las actividades de nivelación, necesidades e interés, incorporación de estrategias pertinentes, entre otras. No sólo es necesario conocer el aprendizaje previo del estudiante, sino hasta dónde conoce lo que se le pretende enseñar. Evidentemente hay diferencias entre los participantes y resulta absurdo planificar sin este conocimiento.

Por otra parte, tener presente las condiciones psicológicas, biológicas y socioculturales del sujeto que aprende, facilita enormemente la planificación del proceso. Esto último resulta fundamental en los primeros años del estudio donde estas diferencias pueden ser determinantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, esta evaluación debe determinar el nivel de aprendizaje que poseen los participantes en relación con lo que van a aprender, sus características y disposición, el punto de entrada en la construcción del aprendizaje que sea más apropiado para el grupo, así como las posibles actividades de recuperación o nivelación indispensables antes de comenzar el proceso.

La evaluación formativa va dirigida a mejorar el proyecto pedagógico en construcción, y por tanto, sujeto a revisión para su perfeccionamiento. Tiene un carácter formativo, por lo que se realiza durante toda la acción pedagógica y cumple con la función de motivar y orientar el proceso de aprendizaje del estudiante y alumna, para iluminar lo que está ocurriendo, de forma tal que permita enriquecer el conocimiento de la acción educativa, para planificar sobre la marcha actividades pedagógicas necesaria para incentivar y mejorar el proceso.

Esto implica llevar un control de los contenidos y actividades presentados al estudiante y su relación con la función cognitiva que se pretende de cada nivel y de la secuencia jerárquica que se deben presentar los mimos para lograr el aprendizaje esperado. Esto último, requiere del conocimiento por parte del docente, de la estructura lógica y psicopedagógica del área de aprendizaje.

De esta manera, la evaluación de proceso lleva implícita la vinculación de la evaluación de la enseñanza con la de los aprendizajes, ya que al intentar mejorar el aprendizaje del estudiante se revisan, para superar, las estrategias, medios, materiales didácticos y el propio profesor como facilitador del proceso. Con relación al carácter formativo de la evaluación, Camperos (1995) evidencia un conjunto de ventajas que se pueden resumir en estos aspectos:

- Permite el diagnóstico de dificultades y limitaciones que confronta el estudiante y alumna en la adquisición del aprendizaje, para ofrecer retroalimentación apropiada.

- Permite el refuerzo oportuno de aprendizajes logrados y estimula el interés para recuperar y lograr lo no aprendido.

- Estimula el repaso y el estudio continuo. La atención sistemática y facilitadora del docente contribuye a formar hábitos de estudio.

- Favorece la adquisición de aprendizajes consistentes y duraderos ya que se exige el conocimiento de la estructura lógica del área de aprendizaje y por tanto le da las oportunidades necesarias para demostrar su superación y los dominios alcanzados.

- Proporciona retroalimentación al docente sobre la eficiencia de sus estrategias y materiales pedagógicos y permite la renovación de los estilos didácticos.

- Brinda mayor seguridad y confianza al docente a la hora de valorar el aprendizaje del estudiante.

- Emplea formas de evaluación no tradicionales como la autoevaluación, la coevaluación y procedimientos de observación sistemática. Además de propiciar la reflexión autocrítica del docente indispensable para su superación.

Estas características señaladas por Camperos, evidencian que la evaluación de proceso está inmersa en la acción de enseñanza y aprendizaje, ya que brinda una oportunidad de expresar lo adquirido por el estudiante y tomar conciencia de su situación.

Evaluación de Balance o Final. La evaluación de balance o final va dirigida, tal como lo afirma Alves y Acevedo (1999), a valorar los méritos de los logros o procesos ya finalizados. Se realiza al finalizar un proyecto, un año escolar, una etapa, o el nivel educativo. Cumple con la función administrativa de la evaluación y debe reflejar la naturaleza cualitativa e integral de la misma. Para ello se toma la información proporcionada por la evaluación de procesos durante el periodo respectivo, contenida en los registros acumulativos que verifican el alcance de las competencias de aprendizaje de los participantes evaluados, y se integran.

Su carácter administrativo está definido por su sujeción al periodo académico independiente del ritmo de aprendizaje de los participantes y alumnas, y por las decisiones que se derivan de ella con respecto a la prosecución, mejoramiento, superación de interferencias, ubicación y promoción. En tal sentido, se ve obligada a expresarse de forma tal que permita su igualación con los diferentes grupos sociales. Es así como en muchos casos, luego de terminado el periodo académico se utiliza letras para sintetizar las descripciones e interpretaciones de la valoración obtenida integralmente por el estudiante o alumna, dependiendo del paradigma evaluativo donde esté enmarcada la institución.

En el caso venezolano se ha propuesto una valoración que va desde la A como máximo nivel de logro, hasta la E para indicar que el nivel alcanzado no es suficiente para la prosecución. Esas letras, que bien pudieran ser palabras, no encierran un valor numérico en sí, a pesar de su carácter aparentemente jerárquico, sino que son una referencia para ubicar a un estudiante o alumna en las aspiraciones sociales y contribuir a evaluar otros sistemas como la escuela y la

educación básica a nivel nacional. De ninguna manera se pretende homologar, sólo tener un nivel referencial. Se entiende que la influencia sociocultural e histórica está implícita en la valoración del aprendizaje.

### Caracterización de las Estrategias de Evaluación bajo el enfoque constructivista

Los métodos de evaluación constructivista tienen a centrarse en las implicaciones que una construcción particular, de uno mismo o de otras personas, tienen en otros aspectos del proceso de construcción del sujeto. Los constructivistas tienden a evitar los esquemas tradicionales de diagnóstico basados en la sintomatología afectiva; por lo cual, más bien, intentan proporcionar una perspectiva amplia de las construcciones del sí mismo y de los otros del sujeto que responde.

Respecto a las estrategias de evaluación constructivista, tal como lo afirma Flórez (1999), se utilizan ciertas formas de entrevista interactiva en vez de cuestionarios prefabricados. Algunas formas de entrevista son: el escalamiento o flecha descendente; en la primera, como su nombre lo indica, se va escalando, ascendiendo en el tratamiento de un asunto o problemática, de tal forma que permite ampliar el conocimiento, pero, sobre todo, el reconocimiento de lo que se sabe en torno a algo en concreto; en el caso de la flecha descendente, se pretende la profundización para encontrar el origen o causas de un problema.

Para la escogencia de técnicas e instrumentos de evaluación, se presenta un enfoque teórico de los mismos bajo criterios de utilidad práctica para su aplicación en evaluaciones cualitativas de las Competencias de aprendizaje, tomando como referencia las posibilidades de relacionar todas estas definiciones con los postulados del enfoque constructivista para la educación superior venezolana.

Con relación a las estrategias e instrumentos de evaluación que se proponen para su aplicación, aparecen con frecuencia en la literatura educativa manejada por los docentes en ejercicio, los cuales adaptan las técnicas e instrumentos a sus necesidades reales, centrados en su función pedagógica y los resultados traducidos en la orientación y mejoramiento de los evaluados. A continuación, tomando como referencia a Flórez (1999) se especifican algunos de ellos.

La Observación: Es la técnica usada con mayor frecuencia en evaluaciones definidas como multidireccionales cualitativas en el construir permanente del aprendizaje estudiantil. El docente continuamente debe estar atento a las situaciones que se producen en cualquier ámbito educativo. La observación es una actitud permanente, los hechos más significativos pueden producirse en

situaciones no previstas. La observación constante permite una auténtica evaluación continua.

Registros: Puede considerarse como el instrumento más usado para recopilar información producida mediante la observación sistemática. Pueden ser anecdóticos o descriptivos y analíticos. En el registro de actitudes esperadas se utilizan a menudo listas de diversificación o cotejo y escalas de estimación. Los anecdóticos recogen eventos que se producen fortuitamente que se recogen en cualquier ámbito educativo y producen reacciones en el entorno institucional que ameritan ser registrados, describiendo el hecho con el mayor detalle posible.

Concluido el proceso descriptivo, debe incluirse su interpretación y juicios de valor en una nota aparte. Es indispensable, realizar esta tarea en el menor tiempo posible después de ocurrida la situación. Esto permite una mayor riqueza de detalles que pueden pasar al olvido si se deja transcurrir mucho tiempo para el registro. Los registros descriptivos y analíticos recogen la descripción del día a día del aula de clases. Comienza con la memoria descriptiva de las actividades cumplidas por el grupo y se anotarán los aspectos más importantes ocurridos a nivel colectivo e individual.

Es aquí donde se aprecian esas situaciones que se repiten o que dejan de realizarse, y también recoge el surgimiento de las actitudes de los actores de los procesos en el desarrollo de las actividades cotidianas. Es analítico por la interpretación, análisis y valoración que el maestro realiza de la jornada diaria. Tanto para los registros anecdóticos como para los descriptivos y analíticos deben separarse cuidadosamente la descripción del hecho observado, de los juicios, interpretaciones y análisis del observador. De no hacerlo así pueden confundirse las interpretaciones con los acontecimientos que verdaderamente ocurrieron.

Para la observación sistematizada o planificadas producto de una actividad de donde se espera obtener unos determinados resultados, se recomienda la utilización de las conocidas lista de cotejo o verificación y las escalas de estimación. La lista de verificación o de cotejo registran la presencia o ausencia de actitudes, conductas o secuencias de acciones, que pueden ser observadas y que se espera que el evaluado manifieste en determinadas situaciones en donde el evaluador se concreta a observar.

Las listas de cotejo tienen como ventajas su facilidad de diseño y de aplicación. Es de gran utilidad para la observación de áreas académicas que por sus características, puedan subdividirse para precisar mejor la ausencia en la manifestación de ciertas actitudes que se consideren deseables en los alumnos o,



en aquellas áreas que incluyan actividades prácticas. Puede utilizarse también para la evaluación de los padres o miembros del equipo interdisciplinario en situaciones específicas.

Su limitación está dada en el sentido de solo registrar la presencia o ausencia de una acción, no aprecia su calidad. Por ello, es recomendable para su diseño determinar previamente en oraciones o verbos muy concisos lo que se espera observar. Lo observado debe tratarse individualmente, siguiendo los rasgos ya establecidos para tratar de aproximarse a la realidad de la situación observada durante el proceso de aprendizaje planeado.

Escalas de estimación: Consisten en una serie de frases u oraciones que se acompañan de una escala, que permiten establecer el grado en que se manifiesta un atributo o una acción observable. El evaluador marca según su apreciación, el nivel en que se encuentra el evaluado con relación a un estado ideal de una característica específica. En el medio educativo las escalas más utilizadas son: las numéricas y las comparativas.

En las escalas numéricas los rasgos predeterminados a evaluar se enuncian en oraciones y la escala se define con adjetivos que se acompañan de valores numéricos. Por ejemplo: la integración del alumno al grupo fue: Excelente (5), Muy buena (4), Buena (4), Regular (3), No se integró (1). El alumno participa en clase: Siempre (5), Casi Siempre (4), Con Frecuencia (3), Pocas Veces (2), Nunca (1).

En las escalas comparativas se determinan criterios de calidad para comparar productos luego de varias observaciones sucesivas. Cada categoría debe estar definida claramente y con anticipación. Ejemplo: Interpreta fenómenos de la naturaleza que ocurren en la tierra como consecuencia de la radiación solar: No lo hace. Comienza a hacerlo. Lo hace suficientemente. Lo hace adecuadamente. Lo hace excelente.

Las Pruebas Escritas tipo ensayo: Son las únicas de su tipo aplicables a entornos de aprendizaje en los que se aplica la evaluación bajo el enfoque constructivista. En ellas el estudiante responde libremente para resolver un problema presentado o desarrolla un tema solicitado; las respuestas no son únicas en su extensión, redacción, presentación y orden a excepción de los problemas de matemáticas.

Este tipo de prueba escrita contiene preguntas que exigen del alumno respuestas que se construyen a partir de sus propios estilos. Si bien deben apoyarse para sus respuestas en bases aceptadas como válidas, los términos de las mismas

deben ser de la responsabilidad de su autor. Las preguntas de ensayo permiten al estudiante establecer relaciones más complejas en sus respuestas, expresar sus puntos de vista, ejercitar su capacidad expresiva y su creatividad. Constituyen una valiosa oportunidad de autoevaluación y de coevaluación en el momento de la discusión de sus resultados.

- Permite el diagnóstico de dificultades y limitaciones que confronta el alumno y alumna en la adquisición del aprendizaje, para ofrecer retroalimentación apropiada.

- Permite el refuerzo oportuno de aprendizajes logrados y estimula el interés para recuperar y lograr lo no aprendido.

- Estimula el repaso y el estudio continuo. La atención sistemática y facilitadora del docente contribuye a formar hábitos de estudio.

- Favorece la adquisición de aprendizajes consistentes y duraderos ya que se exige el conocimiento de la estructura lógica del área de aprendizaje y por tanto le da las oportunidades necesarias para demostrar su superación y los dominios alcanzados

- Proporciona retroalimentación al docente sobre la eficiencia de sus estrategias y materiales pedagógicos y permite la renovación de los estilos didácticos.

- Brinda mayor seguridad y confianza al docente a la hora de valorar el aprendizaje del estudiante.

- Emplea formas de evaluación no tradicionales como la autoevaluación, la coevaluación y procedimientos de observación sistemática. Además de propiciar la reflexión autocrítica del docente indispensable para su superación.

Estas características señaladas, evidencian que la evaluación de proceso está inmersa en la acción de enseñanza y aprendizaje, ya que brinda una oportunidad de expresar lo adquirido por el estudiante y tomar conciencia de su situación.

3. Evaluación de balance o final: La evaluación de balance o final va dirigida, tal como lo afirma Flórez (1999), a valorar los méritos de los logros o procesos ya finalizados. Se realiza al finalizar un proyecto, un año escolar, una etapa, o el nivel educativo. Cumple con la función administrativa de la evaluación y debe reflejar la naturaleza cualitativa e integral de la misma. Para ello se toma la

información proporcionada por la evaluación de procesos durante el periodo respectivo, contenida en los registros acumulativos que verifican el alcance de las competencias de aprendizaje de los alumnos evaluados, y se integran.

Su carácter administrativo está definido por su sujeción al periodo académico independiente del ritmo de aprendizaje de los alumnos y alumnas y por las decisiones que se derivan de ella (prosecución, mejoramiento, superación de interferencias, ubicación y promoción). En tal sentido, se ve obligada a expresarse de forma tal que permita su igualación con los diferentes grupos sociales. Es así como en muchos casos, luego de terminado el periodo académico se utiliza letras para sintetizar las descripciones e interpretaciones de la valoración obtenida integralmente por el alumno o alumna, dependiendo del paradigma evaluativo donde esté enmarcada la institución.

Por todos los resultados expuestos con anterioridad, producto de la investigación realizada por los autores de éste estudio, quedó diseñada una matriz de contenidos teóricos como propuesta que referencia el estudio y la consulta permanente de éste apasionante tema, como lo es la evaluación de los aprendizajes, por parte de todos los estudiantes, profesores y demás interesados en éste objeto de conocimiento, de la manera siguiente:

VARIABLE DE ESTUDIO	DIMENSIÓN	CONTENIDOS TEÓRICOS	BIBLIOGRAFÍA	AUTOR	FECHA	Editorial
Evaluación de las Competencias de aprendizaje bajo el enfoque constructivista	Principios de la Evaluación	Continua	La Evaluación Cualitativa.	Alves Acevedo	1999	Candidus
		Integral				
		Flexible				
		Sistemática				
		Acumulativa				
	Tipos de evaluación	Individualizada	Regías Docentes para un Aprendizaje Significativo, Una Interpretación Constructivista.	Díaz Barriga F. y Hernández, G.	1999	Editorial McGraw Hill.
		Informativa				
		Diagnóstica				
	Formas de participación	Formativa	Evaluación Pedagógica y Cognición.	Flórez, R.	2000	Serie McGraw Hill. Docente del siglo XXI.
		Final				
Autoevaluación						
Técnicas e instrumentos	Coevaluación	¿Posible transformar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?	Celman, S	2008	Paidos	
	Heteroevaluación					
	Observación					Evaluación de los Aprendizajes: Un enfoque basado en
Entrevista						
Lista de Cotejo						

		Escala de estimación	competencias.			Educación.
		Registro Anecdótico				
Competencias de aprendizaje	Conocer, Hacer, Ser y Convivir		La Educación Encierra un Tesoro	Delors, J	1997	UNESCO
			Constructivismo. Aplicaciones en Educación	Silva, E. y Ávila, F	1998	Fondo Editorial Triot
			Constructivismo y Escuela	Porlan, R.	1997	Diada
			Evaluación de los Aprendizajes: Un enfoque basado en competencias.	Pimienta J.	2008	PEARSON Educación.

**Cuadro 2. Matriz De Contenidos Teóricos.**

Fuente Guerrero (2013)

## CONCLUSIONES

La investigación desarrollada permitió determinar los componentes teóricos e instrumentales en una efectiva evaluación de las competencias de aprendizaje bajo el enfoque constructivista. Se logró la documentación necesaria para caracterizar las diferentes dimensiones de la variable investigada por medio de referencias de texto que permitieron lograr una amplia visión acerca del deber ser de este componente de aprendizaje cuando se aplica en contextos de formación docente tal como el investigado.

En cuanto al primer objetivo específico, relacionado con la identificación de los componentes teóricos e instrumentales de la Evaluación bajo el enfoque constructivista, se llevó a cabo la revisión de enfoques y paradigmas relacionados con la valoración cualitativa que investigadores nacionales e internacionales proponen para la evaluación constructivista, la cual se caracteriza por ser: Continua, Integral, Flexible, Sistemática, Acumulativa, Individualizada e Informativa.

Con relación al segundo objetivo dirigido a puntualizar las competencias de aprendizajes bajo un enfoque constructivista se llegó a la conclusión de plantearse una nueva visión de las Competencias de aprendizaje, más humana e integral, se presenta como las capacidades que los estudiantes deben desarrollar a lo largo del semestre o año escolar, dependiendo del subsistema de educación y están referidas al conocer, hacer, ser y convivir.

En referencia al conocer, se plantea como una competencia que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad del desarrollo del ser humano. En cuanto medio, consiste para cada persona en

aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás.

Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. Aprender a conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. Relacionada con un rendimiento académico estudiantil evidencia un individuo capaz de comprender, interpretar, inferir y generalizar conceptos, reglas, principios y métodos; para convertirlos en nociones e ideas que permiten identificar elementos vinculados con el conocimiento científico y tecnológico para poder discernir, en cuanto a los problemas (causa y efectos) del entorno donde se desempeñan.

Por otro lado en la competencia de aprendizaje dirigida al hacer se concluyó que el estudiante debe aprender a usar los conocimientos en bien de la sociedad humana. Éstos no son para el provecho y disfrute personal egoísta. El saber es útil, en la medida en que se pone al servicio de los demás, para ayudarles a mejorar la calidad de sus vidas. Además, el estudiante debe aprender a usar ese saber para su beneficio y provecho propio, y dejar de esperar que las cosas y las soluciones le vengan de fuera.

El aprender a hacer no tiene como fin solo adquirir una calificación profesional, sino, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo". Pero también aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales de trabajo que el Estado ofrece a los jóvenes que egresan de las universidades nacionales.

En referencia a los pilares ser y convivir se pudo concluir que éstos hacen plena referencia a liberar a los participantes de la ignorancia para que puedan ser hombres y mujeres capaces de vivir en paz, armonía y justicia con sus semejantes, descubriendo al otro en las mismas dimensiones, virtudes y defectos que se descubre a sí mismo como individuo, en vez de autodestruirse a sí mismo y a los demás, entendiendo que se "es" en y por la relación con los demás.

Se plantea así, el reto de formar jóvenes capaces de promover el mejoramiento personal y social a través de su participación activa y consciente en acciones educativas y comunitarias. Para ello deberá ser un individuo abierto al cambio, emocionalmente seguro, con motivación interna, autónoma y autosuficiente, a la vez que valore el trabajo en equipo y mantenga relaciones interpersonales abiertas y positivas.

Se aprende a convivir y a trabajar en proyectos comunes. Tal como lo expresa el Informe de la UNESCO, se asegura que este es uno de los retos más importantes del siglo XXI. Nunca en la historia de la humanidad se había llegado a tener tanto poder destructivo como actualmente. Ante tal situación, se debe aprender a descubrir progresivamente al otro; igualmente ver que tenemos diferencias con los otros, pero sobre todo se tiene interdependencias, dependemos los unos de los otros. Y para descubrir al otro, se debe conocerse a sí mismo: cuando sepa quién es, se sabrá plantearse la cuestión de la empatía, se entenderá que el otro piense diferente y que tiene razones tan justas como las personales para discrepar.

Lo antes expuesto en el ser y convivir, sólo podrá ser logrado utilizando, entre otros elementos pedagógicos, una evaluación de las competencias de aprendizaje bajo el enfoque constructivista, capaz de valorar los componentes cognitivos y afectivos de los participantes, evitando la sobre evaluación y la sub-evaluación, tan nocivas para el proceso de enseñanza y aprendizaje y la educación en general.

Para el tercer objetivo específico referido a establecer los componentes teóricos e instrumentales que permiten la evaluación de las competencias de aprendizaje bajo el enfoque constructivista, se concluyó en el diseño de una matriz de contenidos, con una amplia literatura sobre las distintas dimensiones estrategias de evaluación de competencias de aprendizaje relacionados con los tipos, técnicas y formas de participación para estudiantes y profesores como actores principales del proceso de aprendizaje. Así mismo, se logró la síntesis de los principales postulados internacionales relacionados con los procesos de construcción del conocimiento, logrando aprehender como conclusión, una amplia visión del aprendizaje dentro de postulados entre los que pueden citarse la imposibilidad de tener acceso directo a la realidad externa, singular, estable y totalmente cognoscible, dado que esta se encuentra inmersa en el contexto, que se forja interpersonalmente.

Cabe destacar que la gran mayoría de las literaturas que aparecen como resultado dentro de la matriz de contenido, son de más de una década en su edición, no es menos cierto que continúan vigente en sus aportes referidos al temático objeto de investigación, por ello son recomendado ampliamente por el autor.

## **RECOMENDACIONES**

En primer lugar se recomienda que en los procesos de evaluación de las competencias de aprendizaje en el ser y convivir se aborden desde el punto de vista del tejido teórico propuesto por los autores del presente artículo, y tratar de



conjugar esfuerzos, informaciones y capacidades docentes en función de la modernización y actualización de los procesos de evaluación, bajo un enfoque constructivista que propicie las condiciones de aprendizaje en los participantes que aspiran a egresar como profesionales de la docencia en el PPD de la UNERMB. Se recomienda tomar el presente trabajo de investigación como herramienta conceptual y operativa en la definición de una nueva metodología de evaluación para las competencias de aprendizaje estudiantil, relacionada con la necesidad de indagar permanente sobre las distintas competencias de aprendizaje en el conocer, el hacer, el ser y el convivir, como alternativa de crecimiento de docentes y participantes, encaminada a lograr una mejor calidad de las instituciones de Educación Universitaria en Venezuela, para tratar de incidir directamente en la generación de un nuevo ciudadano lo suficientemente preparado en su futuro rol como profesional de la docencia.

Se recomienda igualmente, el desarrollo de otros trabajos relacionadas con el proceso evaluativo, tratando en todo caso que el docente se "apropie" de los lineamientos de evaluación propuestos que le permita orientar con eficiencia los nuevos papeles que les toca actuar en el escenario cambiante de la educación venezolana.

Se sugiere la realización de investigaciones complementarias en las que se señalen los mecanismos evaluativos para normalizar los procesos de evaluación institucional bajo los enfoques y paradigmas presentes en la educación actual, partiendo de la necesidad permanente que el sector educativo de cambiar hacia nuevos enfoques en el quehacer del aprendizaje estudiantil, lo que redundará en beneficio de toda la sociedad venezolana.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Alves Acevedo (1999). *La Evaluación Cualitativa*. Candidus Venezuela.

Ausubel, D. (1990). *La Educación y la Estructura del Conocimiento*. El Ateneo. Buenos Aires.

Borjas (2002). *Rendimiento Académico de los Participantes del PPD UNERMB*. Cabimas – Venezuela.

Camperos, M. (1995) *La Evaluación del Aprendizaje en las Instituciones*

Celman, S. (2008). *¿Es posible transformar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* Argentina. Paidós.

Coll, César (1998). *Introducción a los contenidos en la educación escolar*. Aula XXI, Santillana.

- Chacón (1994). La Evaluación en el Contexto Educativo. Aula XXI. Santillana.
- Chávez A., Nilda (1994). Introducción a la Investigación. Maracaibo, Edición ARS Gráficas.
- Delors, Jaques (1997). La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por
- Díaz Barriga F. y Hernández, G. (1999). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, Una Interpretación Constructivista. Editorial McGraw Hill. México.
- Escalante (1998). Aprender con Piaget. Texto de la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela.
- Febres Cordero, María (1998). Hacia una Pedagogía del Conocimiento. McGraw Hill. Colombia.
- Flórez, R. (2000). Evaluación Pedagógica y Cognición. Serie McGraw Hill. Docente del siglo XXI. Colombia.
- Formadores de Docentes. Mimeografiado UCV. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación Dto. de Didáctica. Cátedra de Evaluación.
- Guba y Lincoln (1994). Cuarta Generación en Evaluación. Londres. Publicaciones SACE.
- Hernández, Sampieri (1991). Metodología de la Investigación. México. McGraw-Hill.
- Herrero, A. (1997). Unidad II. Las pruebas escritas no son los únicos instrumentos con que cuenta el docente para evaluar el aprendizaje de sus participantes. UCV Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, Cátedra de Evaluación, Mimeografiado. Caracas.
- Jacques Delors. Correo de la UNESCO. Ediciones UNESCO. México.
- Lucena de Soto, Nelly (1994). Las Estrategias de Evaluación tradicionales y Andragógica y su Efecto en el Rendimiento Académico.
- Marengo, Roberto y Sverdlick, Ingrid (1996). La evaluación sigue en debate. Perspectiva docente. Número 20, Argentina.
- Margalef García, Leonor (1997). Nuevas tendencias en la Evaluación. Propuestas metodológicas alternativas. Bordón. Vol. 49, N° 2. Sociedad Española de Pedagogía.
- Ministerio de Educación (1999). Proyecto del Régimen de Evaluación para la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica. Caracas.
- Ministerio de Educación UCEP (1997). Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Primera Etapa. Caracas.
- Moll, L. (1993). Vygotsky y la Educación. Connotaciones y Aplicaciones de la Psicología Socio – Histórica en la Educación. Aique Grupo Editor Argentina.

Pérez González, Olga y Portuondo, Roberto (1998). La actividad valoratoria en la evaluación del aprendizaje. Revista cubana de educación superior. Vol. XVIII, Número 2.

Pérez, Enrique y Sánchez, José (1999). La Evaluación Cualitativa en la Educación Básica. EDUCERE, Año 3, N° 5, Febrero 1999. Mérida. Universidad de los Andes.

Porlan, R. (1997). Constructivismo y Escuela. Hacia un Modelo de Enseñanza Aprendizaje basado en la Investigación. Diada editora.

Rodríguez, R. (1999). La Evaluación Multidireccional. Ponencia presentada en el foro La Constituyente Educativa discute sobre Evaluación en el Marco de la Reforma Educativa. Caracas.

Ruiz Bolívar, C. (1998). Instrumentos de Investigación Educativa. Barquisimeto. Ediciones CIDEG.

Santos Guerra, M. (1998). Evaluar es comprender. Ríos de la Plata, Argentina. Ed. Magisterio.

Sierra, B. (1999). Técnica de Investigación Social. Teoría y Ejercicios. Paraninfo. España.

Silva, E. y Ávila, F. (1998). Constructivismo. Aplicaciones en Educación. Fondo Editorial Triot – Tío. Maracaibo. Venezuela.

Tamayo y Tamayo (2000). El Proceso de Investigación Científica. México D.F. Editorial Limusa.

UNESCO (1995). Informe sobre la Educación en el Siglo XXI. París, Francia.

Vera (1998). Rendimiento Académico Estudiantil en el PPD de la UNERMB. Tesis Maestría. UNERMB. Venezuela.