

MODELO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL ESPACIO PEDAGÓGICO
DE APRECIACIÓN ARTÍSTICA DE LA UPNFM

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO



TÍTULO DE LA TESIS

**MODELO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL ESPACIO
PEDAGÓGICO DE APRECIACIÓN ARTÍSTICA DE LA UPNFM**

Tesis para obtener el título de

Magíster en Currículum

Tesista:

MAYNOR MANUEL COLINDRES UMANZOR

ASESORAS:

MA. RUTH LORENZANA

M.Sc. LOURDES AGUILAR

Tegucigalpa, M. D. C.

Noviembre 2011

AUTORIDADES UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN

RECTOR

M.Sc. David Orlando Marín

VICERRECTOR ACADÉMICO

M.Sc. Hermes Alduvin Díaz Luna

VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

M.Sc. Yenny Aminda Eguigure

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

M.Sc. Rafael Barahona

VICERRECTOR DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

M.Sc. Gustavo Adolfo Cerrato

SECRETARÍA GENERAL

M.Sc. Celfa Adalís Bueso

DIRECTORA DE POSTGRADO

Dra. Jenny Margoth Zelaya

Tegucigalpa, M. D. C.

Noviembre 2011

TERNA EXAMINADORA

Los suscritos miembros de la terna examinadora, nombrados para practicar el Examen de tesis de **Maynor Manuel Colindres Umazor**, alumno inscrito en el Post-Grado **Maestría en Currículum**, cuya tesis se titula **MODELO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL ESPACIO PEDAGÓGICO DE APRECIACIÓN ARTÍSTICA DE LA UPNFM**

Esta tesis fue aceptada y aprobada por la Terna Examinadora nombrada por la Dirección de Estudios de Postgrado de la UPNFM, como requisito para optar al grado académico de **Magíster en Currículum**.

Tegucigalpa M.D.C., 21 DE Noviembre 2011.

M.Sc Doris Sierra

Examinadora-Presidenta

MA. Ruth Lorenzana

Examinadora-Asesora

M.Sc. Omar Gómez

Examinador

DEDICATORIA

Dedicada a:

A Dios por darme la oportunidad de culminar mi trabajo de tesis satisfactoriamente.

A mi madre y hermano por ser los soportes que me animan para seguir adelante.

A mis mejores amigas y amigos que los considero como mi segunda familia por su apoyo incondicional en mi vida profesional y afectiva.

A la memoria de mi segunda madre a quien tengo presente en mi corazón.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios todo poderoso en el cual confío por permitirme escalar un peldaño más en esta etapa de mi vida profesional logrando así la realización de este trabajo de investigación.

A mis asesoras de tesis MA Ruth Lorenzana, M.sc. Lourdes Aguilar por sus orientaciones y apoyo técnico en el desarrollo de esta investigación realizada de una manera válida y confiable.

Al Departamento de Arte de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, así como a los docentes y alumnos de los espacios pedagógicos de Apreciación Artística que estuvieron dispuestos a colaborar para poder realizar esta investigación.

ÍNDICE GENERAL

Portada	
Hoja de autoridades de la universidad	iv
Hoja de terna examinadora	v
Dedicatoria	vi
Agradecimientos	vii
Índice general	viii
Índice de figuras	ix
Índice de tablas	xii
Índice de siglas	xvi
Índice de gráficos	xvii
Contenido	N° Pág.
Introducción	1
Capítulo 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Presentación	6
1.2. Justificación	8
1.3. Planteamiento del problema pregunta de investigación	9
1.4. Objetivo general de la investigación	9
1.5. Objetivos específicos de la investigación	9
1.6. Preguntas de investigación	10
Capítulo 2. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	
2.1 .Situación contextual de la evaluación de los aprendizajes según el enfoque actual	12
2.1.1. Contexto mundial	12
2.1.2. Contexto regional	15
2.1.3. Contexto nacional nivel superior en Honduras	18
2.1.4. Modelo curricular UPNFM	19
2.1.4.1. Fundamentos filosóficos	20
2.1.4.2. Fundamentos psicológicos	20
2.1.4.3. Fundamentos pedagógicos	20
2.1.4.4. Modelo de aprendizaje	20

2.1.4.5. Modelo de evaluación	20
2.1.4.6. Ejes curriculares	20
2.1.4.7. Las competencias genéricas	21
2.1.4.8. Las competencias específicas profesionales	21
2.1.4.9. El humanismo	22
2.1.4.10. La sociedad	24
2.1.4.11. La universidad	25
2.1.4.12. Pedagogía crítica y constructivismo social	26
2.1.4.13. La evaluación por competencias	28
2.1.4.14. Principio de validez	31
2.1.4.15. Principio de confiabilidad	32
2.1.4.16. Principio de imparcialidad	32
2.1.4.17. Características de la evaluación por competencias	33
2.2. La naturaleza de la evaluación en la educación artística	36
2.2.1. Evaluación en la Apreciación Artística	37
2.3. Procesos de evaluación del aprendizaje por competencias orientadas al espacio pedagógico de Apreciación Artística	43
2.3.1. Evaluación auténtica	44
2.3.2. Evaluación continua	46
2.3.3. Evaluación educativa	47
2.3.4. ¿Qué se va evaluar?	47
2.3.4.1. Evaluación de los aprendizajes	47
2.3.4.2. Evaluación del aprendizaje de contenidos conceptuales	50
2.3.4.3. Evaluación del aprendizaje de contenidos procedimentales	51
2.3.4.5. Evaluación del aprendizaje de contenidos actitudinales	57
2.3.5. ¿Cuándo y cómo se va evaluar?	62
2.3.5.1. Tipos de evaluación y su aplicación	62
2.3.5.2. Evaluación diagnóstica	62
2.3.5.3. Evaluación formativa	64
2.3.5.4. Evaluación sumativa	66
2.3.6. ¿Quiénes van a realizar la evaluación?	68

2.3.6.1. Autoevaluación	68
2.3.6.2. Coevaluación	70
2.3.6.3. Heteroevaluación	70
2.3.7. Técnicas e instrumentos de evaluación	70
2.3.7.1. Técnicas de evaluación informal	70
2.3.7.2. Observación de las actividades realizadas por los alumnos	71
2.3.7.3. Técnicas semiformales	73
2.3.7.4. Trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase	73
2.3.7.5. Las tareas o trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlos fuera de la clase	73
2.3.7.6. La evaluación carpeta o portafolio del docente	74
2.3.7.7. Ventajas a nivel personal	75
2.3.7.8. Ventajas para la instancia evaluadora	76
2.3.7.9. Ventajas a nivel institucional	76
2.3.7.10. Principios en los que se basa la carpeta o portafolio del docente	76
2.3.7.11. Diseño de la carpeta docente	77
2.3.7.12. Estructura y apartados del portafolio docente	79
2.3.7.13. Evaluación carpeta o portafolio del alumno	81
2.3.7.14. Proceso de elaboración del portafolio del estudiante	82
2.3.7.15. Portafolio electrónico o digital	83
2.3.7.16. Técnicas formales	84
2.3.7.17. Pruebas o exámenes	84
2.3.7.18. Mapas conceptuales	85
2.3.7.19. Evaluación del desempeño	85
2.3.7.20. Rúbricas	86
2.3.7.21. Elaboración de rúbricas	87
2.3.7.22. Listas de control verificación o escalas	89
Capítulo 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
3.1. El tipo de investigación	92
3.2. Hipótesis de trabajo	92
3.3. Tipos de Variables	93

3.4. Escala de Interpretación	95
3.5. Construcción de variables	95
3.6. Recolección de datos	96
3.6.1. Cuestionario	96
3.6.2. Análisis documental	97
3.6.3. Listas de control o cotejo	97
3.7. Caracterización y delimitación de la población y el objeto de estudio	97
3.7.1. Universo y población	97
3.7.2. Muestra	98
3.7.3. Planteamiento del problema muestral	99
3.7.4. Desarrollo del problema muestral	100
3.7.5. Selección sistemática de los elementos muestrales	101
3.8. Plan de análisis	102
Capítulo 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
4.1. Análisis y resultados	104
4.1.1. Análisis e interpretación de datos Cuestionario para Estudiantes	105
4.1.2. Análisis e interpretación de datos Cuestionario para Docentes	125
4.1.3. Comparación de los resultados	
Cuestionario para Estudiantes- Cuestionario para Docentes	141
4.1.4. Tabulación y análisis de datos Lista de Cotejo	149
4.1.5. Triangulación de los resultados	160
4.2. Conclusiones	166
4.3. Recomendaciones	170
4.4. Referencias Bibliográficas	172
4.5. Anexos	177
4.5.1. Cuestionario para Estudiantes	179
4.5.2. Cuestionario para Docentes	181
4.5.3. Lista de Cotejo para analizar la carpeta o portafolio del docente	183
4.5.4. Propuesta de Portafolio del Docente	185

ÍNDICE DE FIGURAS O ESQUEMAS

N°	Contenido	N° Pág.
1.	Modelo educativo de la UPNFM	22
2.	Proceso de formación del pensamiento	49
3.	Evaluación de los contenidos curriculares	61
4.	La autoevaluación del alumno como modalidad de la evaluación	69
5.	Rúbricas como estrategias de evaluación auténtica	88

ÍNDICE DE TABLAS

N°	Contenido	N° Pág.
1.	Construcción de las variables	178
2.	Planificación didáctica	106
3.	Metodología	108
4.	Porcentaje de aplicabilidad de la metodología	109
5.	Tipos de evaluación y su aplicación (Diagnóstica, formativa, sumativa)	110
6.	Evaluación y su aplicación (Frecuencias y puntajes totales)	111
7.	Formas de participación en la evaluación (Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación).	112
8.	Formas de participación en la evaluación (Frecuencias y puntajes totales)	112
9.	Grados o niveles de asimilación del conocimiento	113
10.	Nivel de asimilación (Frecuencias y puntajes totales)	114
11.	Instrumentos empleados en el registro de la evaluación	115
12.	Instrumentos empleados en el registro de la evaluación (Frecuencias y puntajes totales)	115
13.	Estrategias de evaluación	116
14.	Estrategias de evaluación (Frecuencias y puntajes totales)	117
15.	Criterios de evaluación	117
16.	Criterios de evaluación frecuencias y puntajes totales	118
17.	Evaluación de los aprendizajes (Porcentajes totales)	118
18.	Porcentaje totales de las categorías (Planificación, metodología evaluación)	119
19.	Mayor grado de aplicabilidad de las categorías	119
20.	Formas de participación en la evaluación (Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación).	120
21.	Grados o niveles de asimilación del conocimiento	121
22.	Instrumentos empleados en el registro de la evaluación	122
23.	Estrategias empleados en el registro de la evaluación	123
24.	Planificación didáctica	126
25.	Metodología	127
26.	Metodología frecuencias y puntales totales	128

27. Tipos de evaluación y su aplicación (Diagnóstica, formativa, sumativa)	129
28. Evaluación y su aplicación (Frecuencias y puntajes totales)	129
29. Formas de participación en la evaluación (Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación)	130
30. Formas de participación en la evaluación (Frecuencias y puntajes totales)	130
31. Grados o niveles de asimilación del conocimiento	131
32. Nivel de asimilación frecuencias y puntajes totales	131
33. Instrumentos empleados en el registro de la evaluación	132
34. Instrumentos empleados en el registro de la evaluación (Frecuencias y puntajes totales)	132
35. Estrategias de evaluación	133
36. Estrategias de evaluación (Frecuencias y puntajes totales)	134
37. Criterios de evaluación	134
38. Criterios de evaluación frecuencias y puntajes totales	134
39. Evaluación de los aprendizajes (Porcentajes totales)	135
40. Porcentaje totales de las categorías (Planificación, metodología evaluación)	135
41. Mayor grado de aplicabilidad de las categorías	136
42. Formas de participación en la evaluación (Porcentajes totales)	137
43. Grados o niveles de asimilación del conocimiento porcentajes totales	138
44. Instrumentos de evaluación porcentaje totales	139
45. Estrategias de evaluación porcentaje totales	140
46. Aplicabilidad del modelo desde la perspectiva (Del docente y el alumno)	141
47. Porcentajes finales de cada una de las categorías	142

48. Comparación de porcentajes (Formas de participación en la evaluación)	143
49. Comparación de porcentajes sobre (Los grados o niveles de asimilación del conocimiento)	144
50. Comparación de porcentajes (Sobre los instrumentos de evaluación)	145
51. Comparación de porcentajes (Sobre las estrategias de evaluación)	146
52. Comparación de porcentajes sobre los criterios de evaluación	148
53. Portafolio o carpeta del docente	149
54. Contexto del área pedagógica al cual (Se adscribe el Espacio Pedagógico)	150
55. Perfil del docente	152
56. Responsabilidad académica del docente	153
57. Tipo de Evaluación y su Aplicación ¿qué evaluar?	154
58. Tipo de evaluación y su aplicación ¿Cuándo y cómo se va evaluar? Porcentajes	155
59. Tipo de evaluación y su aplicación ¿Quiénes van a ejecutar la evaluación?	156
60. Instrumentos de registros de evaluaciones porcentajes	157
61. Resultados del proceso de enseñanza aprendizaje porcentajes	158
62. Porcentajes de implementación	160
63. Cálculo de la media y la desviación estándar para estos tres resultados	161
64. Porcentajes de implementación obtenidos (Sobre los instrumentos de registro de la evaluación)	162
65. Porcentaje de implementación obtenidos	164

ÍNDICE DE SIGLAS

CES	Consejo de Educación Superior.
CSUCA	Consejo Superior Universitario Centroamericano.
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior.
PROMEDLAC	Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
SICAR	Sistema de Carreras y Postgrados Regionales.
SICEVAES	Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.
UE	Unión Europea.
UNAH	Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
UPNFM	Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

N°	Contenido	N° Pág.
1.	Grado de aplicabilidad de las categorías	120
2.	Formas de participación en la evaluación (Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación)	121
3.	Grados o niveles de asimilación del conocimiento	122
4.	Instrumentos empleados en el registro de la evaluación	123
5.	Estrategias de evaluación	124
6.	Grado de aplicabilidad de las categorías porcentajes finales	136
7.	Formas de participación en la evaluación (Porcentajes totales)	137
8.	Grados o niveles de asimilación del conocimiento (Porcentajes totales)	138
9.	Instrumentos de evaluación (Porcentaje totales)	139
10.	Estrategias de evaluación (Porcentaje totales)	140
11.	Aplicabilidad del modelo desde la perspectiva (Del docente y el alumno)	141
12.	Porcentajes finales de cada una de las categorías	142
13.	Comparación de porcentajes (Formas de participación en la evaluación Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación)	143
14.	Comparación de porcentajes sobre (Los grados o niveles de asimilación del conocimiento)	144
15.	Comparación de porcentajes (Sobre los instrumentos de evaluación)	145
16.	Comparación de porcentajes (Sobre las estrategias de evaluación)	147
17.	Comparación de porcentajes (Sobre los criterios de evaluación)	148
18.	Contexto del área pedagógica (Al cual se adscribe el espacio pedagógico)	151
19.	Perfil del docente porcentaje	152
20.	Responsabilidad académica del docente	153
21.	Tipo de evaluación y su aplicación ¿Qué evaluar? Porcentajes	154
22.	Tipo de evaluación y su aplicación ¿Cuándo y cómo se va evaluar? Porcentajes	155
23.	Tipo de evaluación y su aplicación ¿Quiénes van a ejecutar la evaluación?	156
24.	Estrategias de evaluación porcentajes	157
25.	Instrumentos de registros de evaluaciones porcentajes	158
26.	Resultados del proceso de enseñanza aprendizaje porcentajes	159

27. Porcentajes de implementación	160
28. Porcentaje de implementación obtenidos (Instrumentos de evaluación)	163
29. Porcentaje de implementación obtenidos (Estrategias de evaluación)	164

INTRODUCCIÓN

Como respuesta a los grandes cambios que demanda la educación, y, para estar a tono con las políticas internacionales, regionales y nacionales, que desde una perspectiva educativa se asocian a las necesidades reales del mundo profesional, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) asume el enfoque curricular basado en competencias académicas profesionales.

En este sentido, el papel del docente cambia radicalmente ya que surgen nuevos retos para la aplicación de un nuevo modelo y perspectiva pedagógica que sea coherente con los grandes cambios. Esta iniciativa se centra en el mejoramiento de la calidad de la educación en general, y particularmente para la educación universitaria. Es así que, desde esta visión el docente debe de estar altamente comprometido con su acción pedagógica convirtiéndolo en un estudioso de su campo de formación orientado al; dominio de la disciplina, conocimiento de su práctica pedagógica, de los procesos de enseñanza – aprendizaje, y principalmente, de los procesos de evaluación de los aprendizajes. Esto lo convierte en un mediador de la enseñanza y en un constante innovador de su práctica orientándola permanentemente para que sus estudiantes aprendan y apliquen las distintas competencias adquiridas del saber, del saber hacer, del saber ser y el saber integrarse en los distintos contextos y eventos de la vida humana.

Como se ha expresado anteriormente, se hace necesario una revisión y valoración de los acontecimientos de las prácticas educativas de los docentes, particularmente lo que concierne a la evaluación los aprendizajes. Ello obedece, a que existe una disonancia entre las estrategias de enseñanza y los modelos de evaluación de los aprendizajes que éstos emplean.

Es así como, en muchas ocasiones se observa que las técnicas evaluativas se encuentran alejadas de la realidad pedagógica y de las necesidades reales de los educandos. Por tanto se hace necesario recalcar que el aspecto de la evaluación en el aula, es una parte esencial del currículo y requiere que se le dé un espacio especial para su estudio y mejora de sus

procesos. No se debe pasar por alto entonces, que la dinámica de la evaluación se orienta en todo momento a la formación integral de los alumnos, estimular el desarrollo de sus capacidades y potencialidades, así como, al desarrollo de sí mismos y de su entorno.

De igual modo, la educación artística desde la visión multifacética y pluridimensional, considera la importancia del papel que debe asumir el docente facilitador en el desarrollo de su práctica pedagógica y evaluativa. Ello obedece debido a los diferentes códigos comunicativos, los discursos creativos, espontáneos y comprensivos del arte, así como, las situaciones o eventos científico sociales, tecnológicos, culturales, axiológicos entre otros, el arte es un elemento socializador e integrador del contexto, y como tal, demanda que toda acción educativa se oriente a la formación integral de los individuos.

En tal sentido, para que se dé un proceso de formación integral, se hace necesario el constante monitoreo de los procesos de enseñanza, particularmente de la evaluación, que en el actual escenario, deberá responder al enfoque basado en competencias prescrito oficialmente en la Institución. De esta manera, es preciso valorar y asegurar el aprovechamiento de los estudiantes. Es decir, es necesario conocer cómo se está conformado el proceso, y si es pertinente conducir algunas adecuaciones orientadas al cambio y la mejora del mismo. Ello es, determinar si se da la relación de efectividad y pertinencia del modelo logrando que los educandos se desempeñen satisfactoriamente en contextos sociales y laborales.

A partir de lo expuesto anteriormente, el estudio realizado sobre el “Modelo de Evaluación por Competencias en el Espacio Pedagógico de Apreciación Artística de la UPNFM”, se condujo a partir del desarrollo de una investigación de carácter descriptivo eminentemente cuantitativa, orientada a fundamentar cómo se está aplicando el modelo de evaluación de los aprendizajes basado en competencias y determinar los aciertos y desaciertos del proceso y a su vez, establecer las estrategias de mejora en caso de que se requieran.

Es así que el estudio en cuestión, se estructuró con base a los lineamientos y directrices propias de la investigación científica, los cuales se contemplan con una estructura en capítulos cada uno de los cuales presenta en detalle la descripción de las diferentes etapas abordadas:

Capítulo 1: presenta el planteamiento del problema de investigación donde se expone la presentación clara y directa de la relación del modelo de evaluación por competencias en el espacio pedagógico de apreciación Artística. Ello se orienta a establecer la dinámica, técnicas, estrategias, procedimientos e instrumentos de evaluación y su correspondencia con el enfoque por competencias educativas profesionales.

Capítulo 2: Contempla el Marco Teórico/Referencial en sus diferentes incisos o apartados, la situación contextual de la evaluación de los aprendizajes según el enfoque por competencias desde las perspectivas: Internacionales, regionales, nacionales y particulares de la UPNFM. Asimismo, se integraron los conceptos sobre la naturaleza de la evaluación en la educación artística, particularmente en la apreciación del arte, y las diferentes estrategias de evaluación del aprendizaje por competencias orientadas al espacio pedagógico de apreciación Artística.

Capítulo 3: Hace referencia a la metodología de la investigación, en este caso la misma es de carácter descriptivo y eminentemente cuantitativa, orientada a conocer las generalidades del problema, e identificar las variables que lo asocian, asimismo, establecer las directrices para probar la hipótesis.

Capítulo 4: Consiste en la presentación de los resultados y hallazgos significativos, a partir de la recolección de los datos que se desarrolló a través de la aplicación de tres instrumentos: el Cuestionario para Docentes, Cuestionario para Alumnos y la Lista de Control o Cotejo empleada en el análisis documental de la carpeta o portafolio del docente. Por otra parte, el análisis e interpretación de los datos se realizó por medio de un programa computacional, en este caso Microsoft Office Excel, lo que permitió establecer diferentes cálculos sobre las variables dimensiones e indicadores. De ello resultó la estructuración de

Tablas o Matrices con las cuales se efectuó representaciones esquemáticas que presentan una noción más clara de la proporcionalidad de los datos obtenidos sobre la evaluación de los aprendizajes a partir del enfoque por competencia.

CAPÍTULO 1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.Presentación

En el contexto mundial se están dando profundas y veloces transformaciones que afectan las estructuras sociales y económicas vinculadas a la globalización. En este sentido, la educación en la actualidad demanda grandes cambios para estar a tono con las políticas internacionales en materia educativa considerando las necesidades reales del mundo profesional.

Por consiguiente, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán UPNFM ha asumido un nuevo modelo y perspectiva curricular coherente con las transformaciones académicas que se están promoviendo y desarrollando para el mejoramiento de la calidad de la educación en general y de la universitaria en particular. Es así que, a partir del rediseño de las carreras de pre grado, esta institución asumió el enfoque curricular basado en competencias, bajo la perspectiva teórica constructivista y la tipología planteada por el Proyecto TUNING Latinoamérica, adaptaciones hechas sobre la base de la realidad nacional e institucional y las demandas que éstas le plantean a la educación superior. Y particularmente a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán como una institución formadora de docentes. (UPNFM, 2008).

En tal sentido, la educación superior orientada a la formación de universitarios altamente calificados, no debe de descuidar los procesos en que estos se ven inmersos particularmente la evaluación de los aprendizajes que facilita información para afrontar cualquier intento de cambio y mejora, el cual debe de partir de un proceso sistemático enmarcado en un contexto real y a la vez considerar que “la evaluación bien entendida es, probablemente el principal elemento de cimentación, de articulación simultanea, de tres conceptos claves en la configuración de una universidad moderna, esto es, autonomía, calidad y responsabilidad” (Villar 2004, p.509).

Por lo tanto, cabe destacar que los conceptos de calidad y de evaluación están íntimamente vinculados, y en la práctica de estos procesos los docentes universitarios tienen la necesidad de atender las especificidades de su quehacer educativo, donde la evaluación se convierte en un componente regulador y retroalimentador que describe, valora y reorienta las acciones acorde a las necesidades que se dan en la ejecución del nuevo enfoque. Este debe responder a una educación de calidad enmarcada en aspectos puntuales como: la relevancia, eficacia, efectividad, congruencia y eficiencia dimensiones que determinan la calidad.

En la misma línea de discusión, la finalidad de la evaluación enfocada en competencias está orientada a obtener información confiable que permita tomar decisiones hacia un mejoramiento continuo y progresivo de la eficacia de la educación, y que genere una reflexión enriquecedora sobre la realidad evaluativa. Esta perspectiva debe de responder las siguientes interrogantes: ¿Qué significa educar para el desarrollo de las competencias?, ¿Para qué se evalúa y cómo debería evaluar por competencias?, ¿Por qué se evalúa?, ¿Cómo se evalúa y cómo se debería evaluar?, ¿Qué dificultades se tienen al evaluar? y ¿Cómo se podría mejorar la evaluación? preguntas orientadas a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, así como las acciones dirigidas a retroalimentar y enriquecer el trabajo de los docentes involucrando aspectos como: los conocimientos, las habilidades intelectuales y motoras, los valores o actitudes, y hacia una evaluación integral e individual. (Pimienta, 2008).

1.2. Justificación

En el marco del mejoramiento de la calidad de la educación superior, la UPNFM, ha rediseñado sus Planes de Estudio de las diferentes Carreras de pregrado fundamentados en el modelo curricular basado en competencias, partiendo desde una perspectiva más actualizada. Es así como, se toma en consideración todas las recomendaciones y aportes de los distintos actores que han participado en los procesos de evaluación y validación de competencias educativas, la diversificación de escenarios de desempeño lo que redundará en la mejora de los procesos productivos y, por ende, en la calidad de vida de sus egresados.

De igual modo, la carrera de Arte a nivel de pregrado da respuesta a las expectativas de la educación del nuevo siglo mediante la implementación de su plan rediseñado. Asimismo, contribuye directamente al desarrollo humano a través del conjunto de experiencias desarrolladas a lo largo del mismo en la formación de docentes para laborar en el sector educativo artístico (público y privado), dando respuesta a las necesidades del contexto; se espera, que sus egresados, posean las competencias formativas necesarias que les permita desempeñarse con un alto grado de eficiencia y eficacia en el campo de las artes.

Por tal razón, la adopción de un nuevo modelo educativo basado en el enfoque por competencias donde la evaluación es un aspecto muy relevante para valorar y mejorar el aprovechamiento de los educandos, es de vital importancia conocer cómo se está dando dicho proceso y si es necesario hacer algunas adecuaciones en relación a la efectividad y la pertinencia del mismo en el desarrollo de competencias que le permitan a los alumnos y alumnas desempeñarse satisfactoriamente en su campo.

Por lo anteriormente planteado, se torna de vital importancia enmarcar los procesos de evaluación del aprendizaje de la educación artística desde el punto de vista científico, a partir del desarrollo de una investigación de carácter descriptivo que fundamente el papel del modelo de evaluación de los aprendizajes empleados en el espacio pedagógico de

Apreciación Artística, con el fin de desarrollar eficientemente el proceso de enseñanza – aprendizaje y las posibles estrategias para mejorar dicho proceso en caso de ser necesario. Por otra parte, es de suma necesidad a nivel institucional conocer como se está dando el proceso de aprendizaje y evaluación en relación a la implementación de los nuevos planes donde deben desarrollarse mecanismos de análisis que fundamenten la disposición de referencias claras incluso estandarizadas para abordar los procesos de planificación de la formación que se ofertará en los espacios pedagógicos. También, se espera vislumbrar los métodos, técnicas y procedimientos específicos innovadores asociados a la formación y evaluación por competencias por parte de los docentes para poder valorar el nivel adquirido por los estudiantes en el proceso educativo que le permita desempeñarse profesionalmente en el escenario socio-laboral de manera competente.

En este contexto es que surge el siguiente problema de investigación:

1.3. Planteamiento del problema pregunta de investigación

¿Cómo se está empleando el modelo de evaluación por competencias en el Espacio Pedagógico de apreciación Artística de la UPNFM?

MODELO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL ESPACIO PEDAGÓGICO DE APRECIACIÓN ARTÍSTICA DE LA UPNFM

1.3.Objetivo general de la investigación

Analizar cómo se está empleando el modelo de evaluación por competencias en el Espacio Pedagógico de apreciación Artística de la UPNFM.

1.5. Objetivos Específicos de la investigación

1. Determinar si los docentes responsables del espacio pedagógico de apreciación Artística están evaluando sustentados en el modelo educativo asumido por la UPNFM.

2. Identificar cuáles son las técnicas, estrategias e instrumentos más utilizados en la evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque basado en competencias.
3. Proponer estrategias para la implementación de una evaluación del aprendizaje por competencias orientada al Espacio Pedagógico de Apreciación Artística.

1.6. Preguntas de investigación

En relación con los objetivos propuestos, se plantean las siguientes preguntas de investigación que permiten delimitar y orientar la dirección de la investigación:

- Según el modelo educativo empleado ¿Qué tipo de evaluación emplean los docentes de los Espacios Pedagógicos de Apreciación Artística de la UPNFM?
- ¿Cuáles son las técnicas, estrategias e instrumentos más utilizados en la evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque basado en competencias?
- ¿Qué estrategias se deberán implementar en el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes para el logro de las competencias en los Espacios Pedagógicos de Apreciación Artística?

CAPÍTULO 2.
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1 Situación contextual de la evaluación de los aprendizajes según el enfoque actual

En la actualidad, en respuesta a la necesidad de promover cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje, se reconoce la importancia de contextualizarlos a través de un marco interpretativo que le dé sentido y permita tomar posturas coherentes en relación a las demandas del mismo proceso en los diferentes contextos:

2.1.1. Contexto mundial

Los grandes cambios y los procesos de crecimiento, expansión, transformación, especialización y diversificación del sistema educativo a nivel superior, se encuentran asociados al aumento de los medios informáticos y comunicativos, y estos a su vez, orientados a la modernización productiva en un contexto globalizado los cuales generan nuevos escenarios y reorientaciones de la educación superior en la actualidad. Aunado a ello, el reconocimiento social sobre la importancia de los procesos educativos superiores en relación a la productividad y la competitividad, demanda la formación de profesionales con las más altas competencias técnicas y científicas, desarrolladas en los procesos formativos a nivel universitario. En este sentido, Delors declara que:

En una sociedad la enseñanza superior es uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a la largo de la vida. Es, a un tiempo, depositaria creadora de conocimientos, además, es el principal instrumento de la transmisión de la experiencia, cultural y científica acumulada por la humanidad. Asimismo, a causa de las innovaciones y del progreso tecnológico, las economías exigirán cada vez más competencias profesionales que requieren un nivel elevado de estudios (Delors, 1996, p. 148).

De igual modo el autor explica que el siglo XXI ofrece recursos sin precedentes tanto para la circulación y almacenamiento de informaciones como para la comunicación, generando así una doble exigencia en la educación, donde a primera vista puede parecer casi contradictoria. Es decir, la educación como un medio de comunicación masivo y eficaz con

un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos, técnicos y evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva porque son las bases de la competencia del futuro en un mundo en permanente cambio

Por otra parte, el vínculo esencial que responda a las demandas actuales de la sociedad y cuya estructuración obedezca a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en un sentido, los pilares del conocimiento:

1. Aprender a conocer, es decir adquirir los instrumentos de la comprensión, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
2. Aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno, a fin de adquirir no solo las competencias profesionales sino más específicamente, las capacidades necesarias para hacerle frente al gran número de situaciones de la vida real y su contexto. Esto es, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen, tanto en el seno del contexto social y los procesos de transformación.
3. Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas. De igual modo, desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizando proyectos comunes para manejar adecuadamente los conflictos bajo el marco del respeto, los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.
4. Aprender a ser, favorece el desarrollo de la propia personalidad y a la vez propicia que las personas se encuentren en condiciones de actuar con capacidad de autonomía, de juicio, y de responsabilidad personal. Por otra parte, se espera favorecer las posibilidades intrínsecas de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, y aptitudes para comunicar entre otras. (Delors, 1996, pp. 95-109).

En este ámbito, los sistemas educativos se orientan a partir de la formación de conocimientos en el proceso de aprendizaje como un todo integrado que deben de contemplar desde las reformas para el bienestar de los individuos, como del medio en el

cual se desarrollan. En este sentido se hace necesario considerar, que el cambio de paradigma organizativo del currículum supone una nueva propuesta desde su surgimiento en escenarios diversos y amplios hasta su concreción en el contexto de la UPNFM.

Es así como, desde sus inicios el proceso que concretizó la organización de la nueva propuesta curricular particularmente, en un contexto legal e institucional y que soporta la organización del currículum universitario en toda Europa, se debe a las instituciones comunitarias europeas en donde se pone en marcha tales iniciativas mediante el Espacio Europeo de Educación Superior: (EEES). En sus inicios el EEES fue iniciativa de cuatro miembros de la Unión Europea: UE, Francia, Reino Unido, Italia, y Alemania los cuales firmaron en 1998, la denominada Declaración de la Sorbonne. Posteriormente, se extiende a otros miembros de la Unión Europea (UE), y otros países denominados extracomunitarios. Esto ha hecho que en pocos años haya crecido de manera significativa el número de países implicados. La declaración de Bolonia de 1999, que puede considerarse como el texto clave de este embrión de comunidad educativa, fue firmada por 30 países inicialmente. De este modo, las conferencias en otros países como: Praga 2001, Berlín 2003, Bergen Noruega 2005, Londres 2007, Lovaina 2009 reafirman “con total rotundidad, como una de las prioridades de la educación superior para la próxima década, el aprendizaje centrado en el alumno”. (Pozo, 2009, p. 62). Por consiguiente, se espera que sucesivamente se celebren reuniones bianuales en las cuales nuevos países se integren para formar la mayor comunidad universitaria a escala mundial.

Es decir, el EEES no es otra cosa que la convergencia europea llevada al marco de la enseñanza universitaria y considerada como un intento que realizan las instituciones europeas, en este caso las universidades, para armonizar y hacer confluir sus propios sistemas universitarios en un marco común. Se espera que esta confluencia permita no solo la homologación de los estudios realizados en las diferentes instituciones europeas, sino que además las conviertan en un referente internacional a escala mundial en lo relativo a la calidad de las instituciones universitarias. (Goñi, 2005, pp. 25-27).

De forma más concreta, el Proyecto Tuning que significa afinar o poner en el mismo tono, y cuyo surgimiento nace en el seno de la UE se propone entre otros objetivos: desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables, en término de competencias genéricas y relativas a cada área de estudio, incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en diferentes áreas del saber. Concretamente, uno de los objetivos claves del Proyecto Tuning es el de contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables. Ello es, que desde la perspectiva de la titulación en términos de resultado de aprendizaje y particularmente en términos de competencia: genéricas (instrumentales, interpersonales, y sistémicas) y competencias específicas a cada área temática, se puedan determinar las capacidades de los educandos y egresados universitarios a lo largo y ancho del continente europeo. (Tünnermann, 2007, pp. 260-261).

2.1.2. Contexto regional

Uno de los mayores problemas que enfrentan las universidades en el área regional en sus procesos formativos actuales, está relacionado con la búsqueda del posicionamiento a través del incremento de la calidad en sus programas educativos. Ello se debe, a las exigencias del desarrollo económico del contexto laboral y a los requerimientos de los avances científicos y tecnológicos. Por tanto, se espera que los mecanismos que las instituciones educativas implementan, respondan a los más altos estándares de los sectores productivos, reorientando así su misión como formadoras de recursos humanos desde la perspectiva de la calidad de la educación.

Es así que, “la evaluación bien entendida es, probablemente, el principal elemento de cimentación, de articulación simultánea, de tres conceptos claves en la configuración de una universidad moderna, esto es, autonomía, responsabilidad y calidad” (Villar, 2004, p. 509). De igual manera, la evaluación de la educación superior deberá reflejar desde su interior la concepción que se tiene frente al hombre, la sociedad y el conocimiento.

Desde la visión de Tünnermann:

Conviene así tener presente que la Declaración de Quito, desde el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC IV, 1991). Que reconoce que sin una educación de calidad no habrá crecimiento económico, equidad ni democracia; y que: Mejorar la calidad de la educación significa impulsar procesos de profesionalización docente y promover la transformación curricular a través de propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades educativas básicas del individuo y de la sociedad, que posibiliten el acceso a la formación, que permitan pensar y expresarse con claridad y que fortalezcan capacidades para resolver problemas, analizar críticamente la realidad, vincularse activamente y solidariamente con los demás, y proteger y mejorar el medio ambiente, el patrimonio cultural y las propias condiciones de vida. (Tünnermann, 2007, p. 101).

En la misma línea de argumentación Rama expone que:

La creación de instituciones de evaluación y acreditación como mecanismos para asegurar estándares básicos de la calidad de los distintos servicios educativos propiciaron que las sociedades, los gobiernos y las universidades buscaran, respuestas para estar a tono con las demandas del contexto: la alta diferenciación de la calidad, la ausencia de información sobre las certificaciones, las recomendaciones de los organismos internacionales, la preocupación por los colegios profesionales por la desvalorización de las certificaciones y las crecientes condiciones competitivas que impone la globalización. Resultando en un impacto positivo orientado a la mejora de la calidad. (Rama, 2008, p. 79)

En este contexto, es importante destacar las experiencias de vinculación institucional a nivel regional de acreditación, y sus antecedentes particulares. Por ejemplo, En Centroamérica el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) ha sido el organismo pionero no solo de la integración regional de la educación superior sino también de los procesos de aseguramiento de la calidad académica. El primer plan para la integración regional de la educación superior centroamericana aprobado por las universidades miembros del CSUCA en 1962 contiene algunos acuerdos para garantizar la calidad académica, asimismo, la creación del Sistema de Carreras y Postgrados Regionales (SICAR).

Igualmente, a partir de 1998 el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES) surge después de un largo proceso de concertación encargado de lograr la homologación de los diplomas y títulos profesionales en Centroamérica con el fin de promover la movilidad de los graduados universitarios en la región y la movilidad académica a través del establecimiento de sistemas de evaluación y acreditación. Bajo esta perspectiva, en el IV Congreso Universitario Centroamericano (1995) se aprobó el Segundo Programa Regional de Integración de la Educación Superior Centroamericana (PIRESC II) que incluye como área prioritaria de trabajo del CSUCA la evaluación y acreditación universitaria.

En esta dirección el CSUCA indicó al SICEVAES entre otros los objetivos siguientes:

- Fomentar en las universidades centroamericanas una cultura de calidad orientada al mejoramiento de las carreras.
- Lograr el consenso entre las universidades centroamericanas sobre los referentes para evaluar la calidad de las carreras de educación superior.
- Promover procesos de autoevaluación de las carreras con fines de mejoramiento y acreditación.
- Promover la formulación de planes de mejoramiento para superar los problemas, debilidades y carencias identificadas en los procesos de autoevaluación y evaluación externa de las carreras (Tünnermann, 2007, pp. 131-132).

En tal sentido, se genera el marco del mejoramiento de la calidad de la educación superior mediante el diseño y rediseño de nuevos planes de estudio. A partir del enfoque por competencias, se da respuesta a los requerimientos crecientes de la sociedad la cual demanda un aprendizaje permanente en la formación de individuos integrales para la transformación de la sociedad misma. A su vez, un alto grado de desempeño eficaz y eficiente lo que propicia la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

En el área latinoamericana se parte de las consideraciones propuestas a partir del Proyecto Tuning contextualizado según las necesidades de la región, es así, que de la reunión llevada a cabo en Buenos Aires en marzo de 2005, los grupos de trabajo en consenso elaboraron una lista de competencias genéricas que se consultaron con académicos, estudiantes, graduados y empleadores de América Latina. A la vez, se establece la prioridad de realizar una serie de reuniones para validar sus esfuerzos: en Belo Horizonte en agosto 2005, San José Costa Rica, febrero de 2006, a través del análisis de las consultas realizadas por los sectores involucrados definen las competencias genéricas de la región en base a las necesidades y las demandas de la misma. (Tünnermann, 2007, p. 271).

2.1.3. Contexto nacional nivel superior en Honduras

En el país, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras UNAH, goza de plena autonomía y se regula a sí misma en el marco de lo establecido en la Constitución hondureña y en su Ley Orgánica. Lo anterior se reafirma en el artículo 160 de la Constitución de la República de Honduras el cual se le confiere a la UNAH como un organismo autónomo y descentralizado del Estado. Además, se asigna la responsabilidad de autorizar, organizar, dirigir, y desarrollar la educación superior y profesional del país. Este precepto constitucional es desarrollado por la Ley de Educación Superior de 1989 y su Reglamento, conducido por el Consejo de Educación Superior (CES) que en la práctica se pueden observar dos sub sistemas la UNAH, y el resto de las universidades públicas y privadas. Asimismo, el CES, es el ente encargado del establecimiento de los marcos y principios básicos de la acreditación educativa en Honduras. (Tünnermann, 2007, pp.139-140).

2.1.4. Modelo curricular UPNFM

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) propone un nuevo modelo y perspectiva curricular coherente con las transformaciones académicas que se están promoviendo y desarrollando para el mejoramiento de la calidad de la educación en general y de la universitaria en particular. Es así que desde esta visión, considera el enfoque curricular basado en competencias, bajo la perspectiva teórica constructivista y la tipología planteada por el Proyecto TUNING Latinoamérica. Con adaptaciones hechas sobre la base de la realidad nacional, regional y las demandas que éstas le plantean a la educación superior, especialmente la UPNFM como institución formadora de los docentes del Sistema Educativo hondureño.

Este modelo curricular bajo el enfoque por competencias se asume a partir de:

- El actual momento histórico demanda a la sociedad hondureña la formación de profesionales que cuenten con las capacidades necesarias para adaptarse permanentemente al cambio, al desarrollo social, tecnológico y de comunicación, y poder así gozar de los beneficios de movilidad y desempeño profesional como ciudadanos del mundo.
- Institucionalmente se considera que este modelo puede permitir a los futuros profesionales graduados por esta institución, poseer ciertas características requeridas actualmente por la sociedad hondureña y la región latinoamericana como ser: posibilitar un desempeño autónomo, entendido éste como un actuar con fundamento, interpretar situaciones, resolver problemas y realizar acciones innovadoras, priorizar la capacidad de juzgar, que integra y superar la comprensión y el saber hacer. Posibilitar el desarrollo de la creatividad en la persona para operar en distintos campos. Permitir la práctica de valores y el vínculo con la sociedad. Así como vincular al estudiante con el mundo del trabajo.
- Y por último aunque no menos importante brindar la oportunidad de abrir un gran espacio de reflexión y flexibilidad permanente. (UPNFM, 2008, pp. 14-15)

Es así como, el desarrollo de los procesos formativos enmarcados en los planes de estudio bajo el enfoque curricular basado en competencias considera los siguientes elementos curriculares que fundamentan y concretizan el modelo educativo institucional:

2.1.4.1. Fundamentos filosóficos:

“Se estructuran a partir de, una serie de concepciones antropológicas, epistemológicas y axiológicas coherentes con los distintos procesos pedagógicos en los que se fundamenta la formación de docentes” (UPNFM, 2008, p. 16).

2.1.4.2. Fundamentos psicológicos:

“El paradigma que se complementa con el objetivo de la formación basada en competencias profesionales es el enfoque psicológico constructivista social desde la perspectiva de Vigotky” (UPNFM, 2008, p. 19).

2.1.4.3. Fundamentos pedagógicos:

Parte de la orientación y el desarrollo de los procesos didácticos y pedagógicos se apoyaran en estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación sustentadas en el método didáctico constructivista y el método transdisciplinario de la mayéutica, entre otros, en si, el desarrollo del currículo se hace efectivo a través del enfoque pedagógico didáctico, basado en los preceptos de la pedagogía crítica (UPNFM, 2008, pp. 20-21).

2.1.4.4. Modelo de aprendizaje:

“Se promueve a través del proceso educativo bajo el modelo de aprendizaje significativo y autónomo” (UPNFM, 2008, p. 22).

2.1.4.5. Modelo de evaluación:

“Se plantea como un proceso participativo, permanente, diagnóstico, formativo, holístico (integral, contextualizado, cualitativo y cuantitativo), multireferencial (auto evaluación, coevaluación, metaevaluación) y multidireccional (estudiante, docente, programa)” (UPNFM, 2008, p. 25).

2.1.4.6. Ejes curriculares:

La intencionalidad del proceso educativo a desarrollarse se afianza sobre la constitución de la tipología asumida del enfoque basado en competencias, en el cual se plantean dos ejes curriculares interdependientes y fundamentales:

2.1.4.7. Las competencias genéricas:

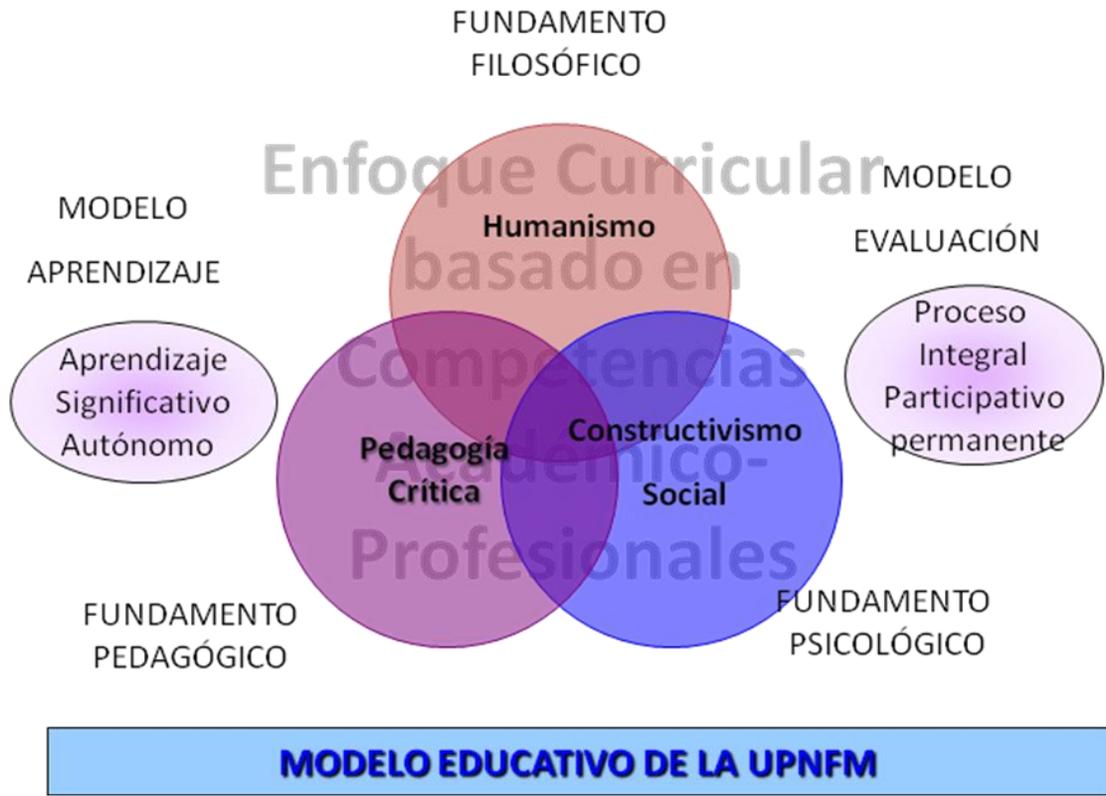
Dentro de las cuales se encuentran las instrumentales, interpersonales y las sistémicas. Estas a su vez, hacen referencia a los desempeños comunes o compartidos a lo largo del proceso de formación, asimismo cabe destacar, que las competencias genéricas o transversales resultan áreas de gran valor ya que en algunas de ellas se abordan la búsqueda de alternativas de la solución a las necesidades y problemas sociales actuales en la sociedad hondureña.

2.1.4.8. Las competencias específicas profesionales:

Estas se relacionan con los conocimientos y herramientas metodológicas específicas y fundamentales en una profesión y por lo tanto un profesional competente en determinada disciplina debe manejarlas de manera eficiente y eficaz. Además estas le confieren identidad y consistencia a cualquier programa académico (UPNFM, 2008, pp. 26-28).

El siguiente esquema presenta una visión articulada de los elementos antes mencionados que integran el modelo educativo institucional:

Esquema N° 1



Fuente: (UPNFM, 2010, p. 5).

A partir de los elementos antes mencionados, se determina el contexto en el que se da el modelo educativo institucional por competencias educativas y se consideran los siguientes elementos que lo integran que a su vez están vinculados hacia el desarrollo efectivo del proceso de evaluación.

2.1.4.9. El humanismo:

El humanismo como parte de la capacidad auto-creadora del hombre en ambientes autónomos y en la recreación de sus entornos ya que los individuos son capaces de lograr las metas que se propongan de acuerdo una perspectiva racional asociada. Desde el ámbito educativo, se parte de la búsqueda del conocimiento y de las formas de cómo transmitirlo considerando así, las metodologías más adecuadas aplicadas en los contextos de cambio en los cuales están inmersos desde su surgimiento hasta la actualidad.

Es así como, la educación humanista se ha practicado desde finales de la Edad Media (Siglo XIII) y se privilegia el origen del humanismo como parte del pensamiento humano a través de la historia y vinculado a la conciencia sobre los valores humanos. Asimismo, se contempla el quehacer docente retomando todos los valores que deben estar implícitos en la construcción de los conocimientos. Desde esta perspectiva, el tema referido a los valores éticos pareciera una moda hoy en día, no obstante, si se rastreara la importancia de la formación integral del individuo, nos remontaría hasta el Renacimiento, donde el pensamiento humanista rescata los valores grecolatinos; pasando de una época cuando el centro era Dios a otra en la que se retoma la trascendencia del ser humano integral.

Ello es, el desarrollo del ser humano integral no solamente se refiere a la activación de habilidades y a la formación de hábitos para lograr así la excelencia, sino, el desarrollo que implica la totalidad: aspectos físicos, espirituales, sociales y mentales entre otros (Pimienta, 2007, p 4). De igual manera, cabe destacar la importancia de aspectos como: el hombre, la sociedad y el entorno educativo. Y es que, a partir de los individuos surge y se da el proceso formativo, en donde se parte de un contexto social del cual vienen, e interactúan en beneficio del mismo. De allí que, el entorno educativo se considera la institución que propicia la internalización hacia los patrones sociales y culturales, influyendo de este modo en su reconstrucción y transformación. El concepto anterior parte de que:

El hombre como tal busca su trascendencia, es decir, un ser impulsado desde sí mismo hasta la autorrealización el cual a través de sus experiencias, genera significados sobre su propio rol como parte integral del proceso de cambio, es así que, “el individuo tiende a realizarse en la plenitud de su persona a través de la posesión: de la capacidad inherente de orientarse, dirigirse y controlarse, siempre que se den ciertas condiciones” (Rogers,1999, citado por, Pimienta, 2007, p. 4).

La educación puede llegar a desempeñar en los alumnos el sentido crítico ante las actitudes sociales dominantes, esto es, que la clarificación explícita de las

intenciones educativas de los contenidos de la enseñanza facilita su posible crítica y contribuye a la madurez de los alumnos. Como consecuencia de esta madurez y a través de ella, la educación coopera a la creación de ciudadanos que serán capaces de modificar las relaciones sociales existentes. (Ruiz, 2005, p 81).

2.1.4.10. La sociedad:

El contexto-socio-cultural. “provee los elementos culturales esenciales que se deben incorporar al currículo para garantizar que el proceso educativo responda a las necesidades demandas y expectativas sociales” (Bolaños y Molina, 2005, p. 81).

Igualmente, en la actualidad desde una perspectiva integrada, constituye un interés social unánimemente compartido el educar no solo para unos determinados roles productivos, sino también para la tolerancia, para la convivencia pacífica y democrática, para la participación ciudadana, para el respeto de los derechos humanos y el reconocimiento de la igualdad entre las personas, para la salud y la protección del medio ambiente y la cultura. (Ruiz, 2005, p 81).

Asimismo, los individuos desde su condición antropológica describe la enseñanza como procesos de humanización en sus dimensiones principales, a la luz de las ciencias humanas contemporáneas, como eje direccional de las posibles acciones educativas, en este sentido, para tener éxito en la proyección transformadora del hombre hay que partir del reconocimiento de sus verdaderas posibilidades. (Flórez, 2005, p 110).

Por tanto, el papel de la sociedad en el proceso educativo como un todo interrelacionado, actúa integralmente desde la participación de todos los grupos de individuos y de las relaciones que se dan entre los mismos. Es así que, a partir de los diferentes componentes que interactúan y reaccionan entre sí, adaptándose a los procesos de cambio y estos a su vez, se transforman en: conocimientos, actitudes, aptitudes y habilidades conjugadas en la transformación de la misma sociedad.

En palabras de Pimienta, la educación plantea al individuo una insaciable búsqueda de sí mismo, para una mejor convivencia con los otros. Por lo tanto, conscientes de la pérdida de todos los estereotipos culturales dominantes de la sociedad la tarea de la labor educativa será imprimir en el proceso mismo un profundo respeto por el hombre que promueva la convivencia. Desde este planteamiento, el proceso educativo debe considerar:

- Educar con respeto y aceptación de los demás, es decir, educar en la diversidad.
- Promover la colaboración para el mutuo enriquecimiento y la cooperación en el bien de los individuos.
- Procurar un proceso de cambio individual y social, superando el individualismo y comprometiéndose en el servicio a los demás.
- Desarrollar la conciencia social y preparar en el conocimiento de obligaciones y derechos, para que los estudiantes den respuesta a su realidad social.
- Formar para la participación en la vida social y la construcción de la comunidad, para que puedan integrarse activamente en los diversos grupos de la sociedad humana (Pimienta, 2007, p 6).

2.1.4.11. La universidad:

Las instituciones educativas en respuesta a las demandas de la sociedad consideran una serie de acciones orientadas al desarrollo del proceso educativo, las mismas se orientan al desarrollo del hombre desde las perspectivas: personales sociales y morales.

La socialización se interpreta como el desenvolvimiento de la realización con los demás, la convivencia con la comunidad, la asimilación de las pautas de conducta y los valores compartidos que constituyen el proceso psicosocial y la personalización misma de este proceso.

Por otra parte considera, el proceso de moralización en el cual la persona internaliza el conjunto de normas y leyes socialmente construidas como marco de acción del

hombre. En este caso las instituciones juegan un papel muy importante como comunidad moral, que viviendo los valores, los construye, reconstruye, transfiere y socializa mediante la reflexión en la comunidad considerando el principio de educar hacia una libertad responsable en una sana convivencia de los integrantes de la comunidad educativa (Pimienta, 2007, pp. 6-7).

Ante esta situación, las instituciones educativas son vistas como los espacios donde los estudiantes y los docentes–mediadores son sujetos activos de los procesos de enseñanza-aprendizaje haciendo un uso significativo del conocimiento, en la vivencia de valores, y la construcción de su momento histórico mediante el uso de canales comunicativos, resolución de problemas y toma de decisiones creativas.

Es decir, la creatividad puede ser un recurso importantísimo para hacerle frente a los desafíos confiadamente. Esa confianza o sensación de seguridad surgirá únicamente si se está convencido o se cree en la capacidad de responder a los desafíos y resolver problemas desde la creatividad como se reafirma en el siguiente pensamiento: “después de haber liberado la creatividad y la imaginación, no hay razón por qué dejarse arrastrar por los cambios, ya que estos, no solo pueden ser administrados y dirigidos, si no también provocar aquellos cambios que ofrezcan nuevas ventajas y oportunidades para los individuos” (Baena, 2005, p. 123). El uso de la imaginación y el talento creativo propicia el descubrimiento de posibilidades que constituyen un factor muy importante del cual disponen los individuos para administrar los cambios tanto presentes como futuros.

2.1.4.12. Pedagogía crítica y constructivismo social

Paulo Freire desde la visión Giroux, sostiene que “el estudio es un tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que se adquiere solo con la práctica”. Freire afirma que subyacentes a la naturaleza de esa práctica, es importante considerar los siguientes postulados: en primera instancia el lector debe de adoptar el papel del sujeto activo en el acto de estudiar, en segunda instancia el acto de estudiar no reduce a

una relación con la inmediatez del texto, sino que, por el contrario, en su sentido amplio es una actitud con relación al mundo. Asimismo, el estudiar es una forma de reinventar, recrear y rescribir y todo esto es tarea de un sujeto no de un objeto, es decir, un estudioso no deberá perder nunca su curiosidad acerca de otras personas o de la realidad.

En la misma línea de discusión, es esencial desarrollar una pedagogía que incorpore formas de experiencia en las que los profesores y los estudiantes puedan actuar con sentido crítico a partir del concepto de acción que considera imágenes de la crítica que plantea la existencia de una demanda implícita. De entender cómo se asimila la experiencia en las instituciones educativas de manera que se de forma activa al aprendizaje crítico. En contraste, las imágenes de la posibilidad establecen el desafío de organizar las experiencias pedagógicas en el contexto de formas y prácticas sociales que invitan a desarrollar tipos de aprendizaje más críticos, abiertos, explorativos y selectivos (Freire citado por Giroux, 1997, pp. 135-136).

Desde la perspectiva de la UPNFM, los preceptos de la pedagogía crítica consideran los siguientes aspectos:

Un espacio para aprender donde todos los miembros de la comunidad educativa aprenden desde su propia práctica, de lo inesperado, y por tanto, las y los docentes, las y los educandos aprenderán de lo previsible e imprevisible, buscarán, de acuerdo con sus posibilidades, trastocar los objetos de estudio disciplinares para construir conocimientos abiertos, rigurosos y sobre todo aplicables en la realidad de sus vidas.

- Su objetivo principal no es la asimilación eficiente de determinados conocimientos por parte de los alumnos, sino la formación de profesionales con autonomía, creatividad, capacidad de identificar los problemas y plantear alternativas construyendo consensos de manera dialógica y atender a las demandas o necesidades experimentadas por los diversos sectores sociales.
- La relación docente–educando será vista como una etapa necesaria en el desarrollo del capital humano, pero considerando al docente como necesitado de aprender y desarrollarse en su relación con los alumnos.

- Los objetivos del aprendizaje, como parte de la dimensión teleológica de la educación, se diseñarán como competencias para validar la calidad del quehacer educativo llevado a cabo para la formación de los docentes; en consecuencia, su referente pedagógico rebasa la calificación y la obsesión por la calificación, para dar paso a resultados que expresen el progreso de las y los educandos a través de niveles de logros.
- Las tareas de aprendizaje responderán a la necesidad de propiciar oportunidades para la construcción del conocimiento, asimismo, servirán para objetivar concepciones pedagógicas y epistemológicas acordes con el modelo curricular por competencias planteado.
- La evaluación de los aprendizajes, hará hincapié en los procesos de comprensión, descubrimiento e invención; y en la aplicación de los conocimientos para la solución de problemas. Se privilegiará la evaluación diagnóstica, formativa, procesual y sumativa, integrándose a las distintas tareas y actividades que tienen lugar para realizar el proceso pedagógico (UPNFM, 2008, p. 21).

Bajo esta premisa, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar enmarcado en tareas auténticas que partan de una negociación mutua y de responsabilidades compartidas orientado a la resolución de problemas a partir de las reflexiones sobre los mismos y los procesos de pensamiento para resolverlos.

2.1.4.13. La evaluación por competencias

La evaluación de las competencias ofrece un nuevo significado al acto de aprender, en la educación basada en competencias quien aprende lo hace al identificarse con lo que produce, al reconocer el proceso que se realiza para construir así, las metodologías que dirigen ese proceso. En tal caso se considera que:

- Al finalizar cada etapa del proceso se deben observar y evaluar las competencias que el sujeto ha construido
- Se describe como un resultado de lo que el alumno está capacitado a desempeñar

- El estilo de liderazgo del docente no debe ser normativo y el ámbito de desarrollo del proceso educativo no debe ser sólo circunscrito al aula, ni solo a la relación profesor–alumno (Argudín, 2006, p 15).

Estos aspectos se enmarcan desde: “la perspectiva constructivista del aprendizaje que considera a los alumnos como sistemas dinámicos que interactúan con otros”. Y a la vez, se considera, “el constructivismo biológico que enfatiza la interpretación y regulación del conocimiento por parte de quien aprende y el constructivismo social que examina el impacto de la interacción social y de las instituciones sociales en desarrollo”.

Entonces, de acuerdo al constructivismo biológico es necesario considerar:

- Lo que logra internamente el estudiante.
- Que el alumno es el elemento más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se conceptualiza el aprendizaje en términos de la construcción de la persona.
- Se provee de actividades que faciliten el desarrollo de la habilidad del estudiante en la construcción de significados asociados.
- Se informa a los estudiantes que deben de ser activos en su proceso de aprendizaje.
- Se propician los procesos de asociación de la información a largo plazo (Klinger, 2000, pp. 8-9).

Todos estos elementos subyacen en el proceso de aprendizaje planteado desde la visión macro del planteamiento anterior: “el aprendizaje significativo de ideas conceptos y principios que ocurren cuando el material se presenta en su forma final y se relaciona con los conocimientos anteriores de los estudiantes” (Schunk, 1997, p. 440).

Por otra parte, los procesos intelectuales han cobrado gran relevancia y a través de estos se logra el aprendizaje, es así, que el docente fundamenta su quehacer en un nuevo marco conceptual que le permite generar actitudes y aptitudes para la construcción del conocimiento estableciendo el compartir de los significados desde una perspectiva amplia y más integrada. Se amplía el concepto desde otro punto de vista pero relacionado con el fin esencial que plantea Vigotsky :

El aprendizaje significativo es un proceso activo donde el sujeto tiene que realizar una serie de actividades para asimilar los contenidos informativos que recibe, en este sentido, lo que aprende depende de lo que hace, es decir, de las actividades realizadas al aprender según el estudiante reproduzca o relacione los conocimientos que posee asociados con lo que aprende. (Maldonado, 2001, p. 24).

En contraste con lo anterior, las competencias a considerar en el área artística desde la visión de Gardner son:

- La producción: hacer una composición (pintura, dibujo, u otra), ejecutar una interpretación musical, o representar una obra teatral a través de la imaginación y la creatividad.
- La percepción: efectuar distinciones o discriminaciones desde el punto de vista del pensamiento artístico.
- La reflexión, alejarse momentáneamente desde la propia producción para comprender los objetivos, motivos, dificultades, y efectos conseguidos.

Asimismo, Gardner señala que quien educa para producir artísticamente a de construir percepciones que van más allá de habilidades básicas. Es decir, debe de saber mirar, observar, captar y por tanto debe de fusionar las habilidades básicas a la competencia y construir percepciones. Ello es, saber distinguir y discriminar desde el pensamiento artístico y a partir de un marco conceptual que fundamente la relación entre las habilidades, los procesos cognitivos y los valores. Así, las competencias se acercan a la idea de aprendizaje total en la que se reconoce:

- El valor de lo que se construye.
- Los procesos a través de los cuales se ha realizado tal construcción (metacognición).
- El individuo como persona que ha construido algo.

Por tanto, la evaluación de las competencias determina aquello específico que va a desempeñar o construir el estudiante y se basa en la misma comprobación del hecho (Gardner, 1998, citado por Argudín, 2006, pp. 15-16). Desde el punto de vista anterior, la educación basada en competencias concierne a una experiencia práctica que vincula los conocimientos para lograr una intención. En consonancia, la teoría y la experiencia práctica convergen con las habilidades y los valores, utilizando la teoría para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo (Argudín, 2006, pp. 15-16).

Desde el nuevo significado de aprender, la evaluación es vista como un medio de aprendizaje ya que a partir de las competencias quien aprende lo hace al identificarse con lo que produce en el reconocimiento del proceso en el que está inmerso y las metodologías que dirigen ese proceso para construirlo. Esto es, la evaluación basada en normas de competencia es una evaluación que se lleva a cabo con relación a los criterios de desempeño que se establecen en las normas, los cuales ayudarán a determinar la cantidad y la calidad de las evidencias requeridas para poder emitir juicios a cerca del desempeño de los alumnos. Cabe destacar, que inicialmente se parte de una idea clara de por qué y para qué se está llevando a cabo la evaluación por competencias, en este sentido es necesario considerar los principios que permiten que sea un proceso justo, pertinente, confiable, transparente, válido y a la vez garantizado y efectivo. Tales definiciones entendidas como:

2.1.4.14. Principio de validez:

Se refiere a la precisión y la importancia con la que se compara una evaluación con una ocupación o programa de formación o capacitación, es decir, se valora lo que pretende evaluar y se relaciona con las normas de competencia relevantes o con los resultados del aprendizaje.

De igual modo, se consideran los siguientes factores para optimizar la validez:

- Los docentes deben ser competentes en el uso de estrategias de evaluación y expertos en su campo profesional.
- Los docentes deben relacionar claramente los eventos y los métodos de evaluación con las normas de competencia relevantes o con los resultados de aprendizaje.
- Reunir suficiente evidencia para que el docente pueda hacer un juicio razonable.

2.1.4.15. Principio de confiabilidad:

Las evaluaciones son confiables si utilizan métodos y procedimientos que presentan juicios consistentes a partir de las evidencias recabadas sin importar la persona que realice la evaluación, el momento o el contexto de la misma. Para mejorar el proceso de confiabilidad de los resultados es necesario considerar lo siguiente:

- Un evento de evaluación es administrado de la misma manera para cada alumno.
- Las instrucciones que se dan a los alumnos son, claras, consistentes y no son ambiguas
- Los docentes utilizan guías de evaluación bien planeadas.
- Los eventos de evaluación no deben de ser ni muy difíciles ni muy fáciles, es decir, que guarden un equilibrio en el nivel de complejidad.
- Los docentes revisan los instrumentos y los resultados de la evaluación con otros docentes o con técnicos expertos siempre que sea posible.

2.1.4.16. Principio de imparcialidad:

Se refiere a la accesibilidad de la evaluación para todos los participantes y efectos sin importar su edad género, discapacidad, antecedentes de origen y sociales, barreras de lenguaje o situación geográfica. Nadie debe de estar en desventaja ante los procedimientos o métodos de evaluación. Es así que para llevar a cabo un proceso imparcial es necesario:

- El proceso de evaluación deberá ser transparente, ello es, claro y que esté disponible para quien quiera valorarlo.
- Los alumnos consensuarán sobre los objetivos, los métodos y los procedimientos de evaluación.
- La retroalimentación informativa deberá ser proporcionada a través del proceso de evaluación.
- Las objeciones y apelaciones deberán ser accesibles y abiertas a todos los alumnos. (Conalep, 1999, pp. 155-156).

2.1.4.17. Características de la evaluación por competencias

Asociado a los principios anteriores se debe tener claridad sobre las características particulares que plantean los procesos de evaluación por competencias desde el proceso mismo de aprendizaje:

- En la educación en competencias, la evaluación debe de ser una experiencia integradora de desarrollo, que permita al estudiante ampliar sus fortalezas.
- Es necesario que los procesos de evaluación sean parte integral del currículum que asegure a los alumnos una guía apropiada que permita mejorar la experiencia y su desarrollo.
- La evaluación se incorpora al currículum de dos maneras: la evaluación como medio de aprendizaje del estudiante y la evaluación de los programas y de la institución. Se trata de un proceso de múltiples dimensiones, es una parte integral del aprendizaje, que implica observar y juzgar el desempeño de cada uno de los alumnos basándose en criterios objetivos, en la autoevaluación y la retroalimentación del estudiante y del profesor.
- Se utiliza para confirmar los logros del alumno y para proporcionarle retroalimentación de manera que pueda mejorar tanto el alumno como el profesor.
- Cada evaluación involucra un proceso que proporciona retroalimentación significativa.

- Permite comparar el desempeño con los criterios que lo califican y emitir juicios basados en la comprobación del modo en que los alumnos se benefician del curriculum (Argudín, 2006, p. 67).

Igualmente, para puntualizar es esencial conocer concretamente cómo se estructura una competencia ya que en la actualidad el término se vuelve familiar en los espacios curriculares y se deberá justificar al mismo tiempo que se certificar su valor.

Desde el marco del aprendizaje, para estructurar las competencias se consideran los siguientes elementos estructurales:

- Operación (acción mental) sobre un
- Objeto (que es lo que habitualmente llamamos conocimiento) para el logro de un
- Fin determinado (contexto de aplicación)

Su formulación se expresa así:

COMPETENCIA = (OPERACIÓN + OBJETO + Contexto y Finalidad).

A manera de ejemplo, se es competente ya que, analizar, atentamente, una situación de conflicto en el entorno próximo (municipal, comarcal) y valorar las diversas alternativas para posicionarse de manera razonada y responsable por alguna de ellas (Goñi, 2005, p.105).

En este sentido, una competencia en lo que se refiere a su estructura, está formada por una operación regulada sobre un objeto.

- La operación se expresa mediante un verbo de acción: analizar, describir, calcular, diseñar.
- La regulación como una forma adverbial que califica al verbo: analizar críticamente, describir con minuciosidad, calcular con precisión y rapidez, diseñar creativamente, esta es la parte de la competencia que está relacionada con las actitudes.
- Los objetos como formas sustantivadas, analizar críticamente las circunstancias en que se desarrolla la profesión artística (Goñi, 2005, p.117).

Por ello, para llevar a cabo la evaluación a partir de las competencias educativas, el docente juega un papel importantísimo en el aspecto de la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se plantea entonces que los docentes que programan un espacio pedagógico

deberán estar preparados para hacerlo redefiniendo sus tareas profesionales, así como las competencias que deberán poseer. En tal sentido, se debe tomar como punto de referencia el papel a desarrollar como facilitador del proceso mismo.

“Inicialmente, necesita entender la propuesta conceptual que fundamenta la evaluación por competencias y el sentido que tiene dentro de las mismas el planeamiento de los estándares curriculares” (Tenti, 2006, p.179).

Por tal razón se concibe, que “los docentes extraordinarios utilizan la calificación para ayudar a los estudiantes a aprender, no solo a clasificar y jerarquizar sus esfuerzos”. Porque en la medida que se propicie el desarrollo intelectual de los estudiantes en las clases, serán variadas las evidencias que se obtendrán sobre la naturaleza y el progreso de ese desarrollo. Igualmente a partir de la docencia, se ayuda y estimula a los estudiantes a aprender de manera que se consiga una diferencia positiva, sustancial, y sostenida en la forma cómo piensan, actúan o sienten, sin causarles ningún daño importante (Bain, 2007, pp.168-185). Se espera que cada docente tome decisiones inteligentes e informadas sobre la calidad de sus propias prácticas si espera mejorarlas.

En consonancia con lo anterior, es necesario que el docente descubra el camino para desarrollar sus propias competencias, se encuentre capacitado y tenga el poder de decisión real a partir de la reflexión contextualizada. Lo anterior sirve como referencia concreta para que las competencias aplicadas a la profesión docente se estructuren a partir de:

- La tarea del profesorado como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La tarea del conocedor disciplinar que orienta el desarrollo de la intervención curricular.
- La interacción de la práctica docente en el contexto (Cano, 2005, p.29).

Estos aspectos sirven de referentes ya que orientan la evaluación y reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el ejercicio docente que le permite conocer cuáles son los aspectos que no han funcionado y proponerse posibles soluciones. De igual manera es importante considerar los aspectos que permiten desarrollar un proceso docente de calidad

como una propuesta práctica para la mejora de las clases a nivel universitario según Zabalza:

- Diseño y planificación de la docencia con sentido del proyecto formativo, la condición curricular.
- Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo.
- Selección de contenidos interesantes y formas de presentación.
- Materiales de apoyo a los estudiantes (guías, dosieres, información complementaria).
- Metodología didáctica.
- Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos.
- Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo.
- Estrategias de coordinación con los colegas.
- Sistemas de evaluación utilizados
- Mecanismos de revisión del proceso (Zabalza, 2006, pp.179-208)

Finalmente, las evaluaciones que más experimentan los alumnos y que mayor impacto tiene sobre su aprendizaje son aquellas diseñadas e implementadas por los docentes en los salones de clase. En general las actividades de evaluación de un docente están dirigidas considerando los procesos de: diagnóstico de conocimiento y habilidades previas, proporcionar retroalimentación correctiva y evaluar y calificar el aprovechamiento estudiantil. Es así, que las evaluaciones efectivas de la clase son un parte continua e integral de la enseñanza. (Arends, 2007, pp. 224-225).

2.2. La naturaleza de la evaluación en la educación artística

Se parte de la finalidad que persigue el espacio pedagógico de Apreciación artística; que el estudiante conozca la naturaleza y las diferentes manifestaciones del fenómeno artístico no solo como un componente integral de la evolución cultural sino también como un medio de recreación ascendente de la realidad. A la vez, contempla la definición y conceptualización del hecho artístico, la complejidad de las manifestaciones artísticas y sus expresiones hasta el proceso mismo de la creación.

2.2.1. Evaluación en la apreciación artística de las artes:

Considera el carácter cognitivo del arte en la educación artística: escénica, musical y visual. Estas disciplinas comparten una naturaleza en común asociada desde el sentido del quehacer artístico. Este mismo, está vinculado a los procesos de pensamiento y deberá ser comprendido en términos de procesos de enseñanza-aprendizaje (educación artística). Ello es, se concreta el carácter cognitivo del arte en el proceso, el mismo que permite observar las acciones del hecho como tal. De este modo, se orienta a la participación activa de los alumnos en las diferentes disciplinas: en la creación de artefactos u obras, la comprensión socio-cultural de las creaciones artísticas y su apreciación estética. Estos elementos se analizan como procesos cognitivos, que se desarrollan en un espacio pedagógico a nivel universitario. En este marco de desarrollo, es necesario destacar que educar en el arte desde una perspectiva cognitiva orientado a la formación de maestros, requiere de un trabajo muy especializado y cuidadoso.

Desde el punto de vista anterior los procesos cognitivos determinan el papel que juega cada uno de ellos en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que en el ejercicio de la práctica permite su interrelación como se establecen a continuación:

- Ráez considera que toda obra de arte es una composición, y a su vez, este término describe el proceso y la resultante del ordenamiento de los elementos formales seleccionados por el artista. Consecuentemente, a partir de la condición fundamental de la misma, como lo es la unidad, se presenta la resultante de la valoración de cada uno de los elementos de la obra en función de la intención expresiva total. De igual manera, la obra es entendida desde el ser individual y social del autor, conjugado en el estilo, la manera propia o peculiar de la expresión del artista, el lugar y a la época de elaboración concretando sus proposiciones estilísticas por medio de la técnica que no es más que; el procedimiento o conjunto de procedimientos que sirven para configurar los elementos formales de la obra con la precisión necesaria y conveniente para no distorsionar las proposiciones del estilo. Asimismo, durante el proceso de

realización la técnica y el estilo se integran para unificar el proceso de la obra de arte en un producto final. (Ráez, 1996, pp. 32-37).

- La comprensión socio-cultural de las obras de arte, surgen y se ubican en un contexto social o en una época histórica determinada, que plantea la relación cambiante del proceso en que se desenvuelven los artistas para expresar mediante las mismas producciones estéticas el contexto social al que pertenecen. Este hecho está configurado por diferentes ámbitos y niveles: la familia, los grupos de pertenencia y la sociedad en su conjunto entre otras. Todos estos elementos constituyen el ambiente natural de desarrollo de los seres humanos, propio para generar la cultura en la que están inmersos y que a la vez se configura en el modo de ser, de pensar y de actuar del individuo orientado al desarrollo humano, y de lo que tendrán que hacer para su realización personal. Se fundamenta en un contexto socio-cultural, según sean los modos de vida, los valores aceptados, las metas que se propongan. Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuirá al desarrollo de la persona en la medida que se integre el pensamiento (lo intelectual), sentimientos (lo afectivo), actividades (la acción), valores (lo axiológico); todo esto vinculado al proyecto de vida de manera responsable y creativa, (Ander, 2006, pp. 24-28).
- La apreciación artística se define como, apreciar es analizar el particular ordenamiento de la creación estableciendo que mecanismos desencadenan la experiencia estética que la obra de arte proporciona. A partir de este concepto la apreciación artística se fundamenta en que las obras de arte son estímulos y lo que debe de hacer el análisis es tratar de comprender los mecanismos mediante los cuales las obras de arte producen sus efectos. Por lo tanto las obras de arte estimulan imaginativa, emocional e intelectualmente mediante el efecto orgánico sensorial que provocan los elementos formales que estimulan la sensopercepción; solo si se ahonda perceptualmente se gozará plenamente de su universo estético (Ráez, 1996, pp. 64-65).

En este contexto la sensopercepción considera, las sensaciones que se refieren a experiencias inmediatas y básicas, generadas por estímulos aislados simples y la

percepción incluye las interpretaciones de esas sensaciones dándoles significado y organización. Estos procesos se conjugan o relacionan a través del carácter cognitivo que los asocia involucrando la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y el uso del conocimiento conjugado en los procesos de creación, apreciación y contextualización socio-cultural (Matlin y Foley 1996, p. 2).

En consecuencia, el arte se convierte en un punto de referencia para comprender el entorno de los individuos y a su vez presenta diferentes versiones en la configuración de la realidad de tal manera que las disciplinas artísticas se conjugan como lenguajes o sistemas simbólicos de diálogo multidisciplinario que orienta las reflexiones sobre las formas en que el carácter cognitivo se expresa y a la vez, se hace presente en procesos de producción, apreciación, valoración y comprensión de la realidad socio-cultural de las obras artísticas, desde las manifestaciones: musicales, escénicas y visuales.

Se enfatiza lo anterior, en vista que éstas deben ser el punto de referencia en el ámbito pedagógico, ya que, a partir de las mismas se orienta el desarrollo de los procesos cognitivos que se dan en los individuos en sus diferentes interacciones con el entorno en la acumulación, experimentación de los conocimientos y la confrontación de los mismos en contextos; sociales, culturales y educativos. Como respuesta, le permite tener diferentes perspectivas contextuales de su entorno.

Por consiguiente, en la enseñanza de las artes la evaluación se convierte en un proceso más complejo en donde se consideran aspectos no solo cuantitativos sino también cualitativos. Esto permite obtener una visión más integral que propicia el empleo de diversas técnicas, estrategias e instrumentos a utilizar a través de las mediaciones cognitivas enriquecidas contextualmente por los procesos y los productos generados a partir de ellos. En un campo tan complejo como el de las artes, se relacionan los distintos parámetros del conocimiento: el saber, el saber hacer, y el saber ser y se conjugan en un proceso de aprendizaje ampliamente valorado el cual es orientado para alcanzar las más altas competencias dentro del proceso de formación artística. Por lo tanto, es necesario que los

alumnos tengan bien claros los aspectos para valorar su proceso de aprendizaje en relación a las competencias planteadas en el programa.

En palabras de Eisner es necesario establecer, qué es lo que pueden enseñar los profesores de arte y en consecuencia, qué es lo que aprenden los estudiantes que se someten al proceso de aprendizaje. Desde su perspectiva plantea ocho condiciones básicas que influyen en lo que aprenden los alumnos de artes. Estos elementos que considera como factores críticos para el desarrollo del pensamiento artístico, se entienden de una manera más general como inteligencia cualitativa, es así que, la calidad del pensamiento artístico del estudiante determina la calidad del trabajo artístico optimizando las condiciones del aula incidiendo positivamente en el proceso mismo. Por tal razón cada una de las condiciones que se describirán parten de implicaciones prácticas para los docentes y a su vez estas se utilizan como criterios para evaluar la educación artística:

1. La importancia de tener una idea, imagen, o un sentimiento que implique a un individuo a la hora de concebir un proyecto artístico orientado a desarrollar el sentido de finalidad que sirve como motivador principal para el trabajo que va a realizar. Específicamente, como un objetivo importante y genuino para el estudiante, asociado a la expresión, vista como la condensación de una idea, imagen o sentimiento que se consolida dentro de un material. Por ello, el docente debe de ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre ideas, imágenes y experiencias que sean genuinamente significativas. Estas aportan el fundamento intelectual y estético del ejercicio de la clase desde los objetivos, orientando a los alumnos a crearse metas que realmente les importen en relación al trabajo que desarrollan.
2. La importancia de enfrentarse a restricciones dentro de las que hay que trabajar generando ciertos límites y de igual modo trascenderlos sin dejar de considerar los criterios que tiene que cumplir la obra. Es así que las restricciones ayudan a estructurar su actividad planteando retos a los alumnos que les obligan a movilizar tanto su ingenio y su sensibilidad como su destreza técnica.

3. La importancia de atender la cualidad expresiva de la forma, tomando en cuenta qué hace que un problema se convierta en un problema artístico en relación a uno que no lo es. Este punto orienta al estudiante artísticamente desde el pensamiento; sentido que guía el esfuerzo. Es decir, cuándo se da el arte y cuándo utiliza el estudiante los medios de la expresión para dar a conocer lo enseñado. Particularmente, lo que plantea la creación de las condiciones que fomenten el pensamiento orientado a asumir características artísticas y condiciones que provoquen que sus sentimientos tengan una cualidad estética. En consecuencia, que el estudiante aplique su imaginación a nuevas posibilidades asociadas con el carácter expresivo de las formas que sirven de guía para su trabajo y la toma de decisiones durante el proceso. Por consiguiente, se espera que posibilite al alumno para el uso del carácter expresivo de las formas, dando a conocer o representar la idea o la imagen deseada a través de un carácter artístico (denominado arte).
4. La importancia de la continuidad del plan de estudios en las actividades del estudiante. En este sentido, el docente juega un papel importante en la valoración y continuidad sobre lo que ha sido enseñado y aprendido, reorientando los procesos y preparando a los estudiantes en la realización de otros proyectos sobre la base ya existente.
5. La importancia sobre el aprendizaje o de la automaticidad, orientada al control que necesita un estudiante para que su visión pase, de estar pendiente del manejo técnico, a concentrarse en las características estéticas de la forma. Es así que la automaticidad, describe un estado de aprendizaje en el que las habilidades técnicas están tan internalizadas que se dominan hasta tal punto para ser utilizadas sin prestarles atención consciente. De este modo, abre la vía libre al asunto del que se va a tratar el trabajo y la forma a través de la cual éste se realiza. Esta cualidad se beneficia de la continuidad, y éstas a su vez, de las restricciones asociadas las cuales se acrecientan motivadas por las metas importantes para el individuo.

6. La importancia de la enseñanza para la transferencia de conocimientos entre diferentes campos genera las conexiones entre el trabajo del estudiante y el trabajo de otros y de los aspectos de su entorno con el que está relacionado su trabajo. A partir de la transferencia se da desde dos perspectivas:
 - La transferencia proximal que es la capacidad de establecer conexiones entre el aprendizaje en un campo y aplicación de lo que se ha aprendido en ese campo u otra parte del campo mismo.
 - La transferencia distal que le permite a los estudiantes ver conexiones en ámbitos que aparentemente distan bastante del campo en el que ocurrió el aprendizaje original.
7. La importancia de los procesos grupales, especialmente de la crítica en grupo, se puede organizar tanto en la clase como en la comunidad de práctica para apoyar y promover el aprendizaje de las artes. El grupo visto como una comunidad, puede convertirse en un poderoso medio para la promoción del desarrollo individual. En particular cuando se da a los estudiantes la oportunidad de analizar y comentar su obra, la crítica del grupo puede ofrecerle la oportunidad única de ser críticamente útil a sus compañeros.
8. La importancia de mostrar el progreso que han hecho los estudiantes y de debatir sobre ello, orientado a reconocer el crecimiento en y a través de las artes, para la valoración de su propia obra. En este sentido, la evaluación es una condición necesaria para una enseñanza responsable y un proceso fundamental en el facilitamiento del aprendizaje. Por tal razón es necesario dar a conocer prácticas que les permitan comparar sus trabajos a lo largo de sus procesos, con el fin de que puedan ver cuánto han avanzado y además para hacer lo posible de que juzguen sus propios trabajos. Desde este planteamiento, se considera que la educación artística tiene como objetivo el desarrollo de la mente, aspira a ayudar a los jóvenes a ver y trata de promover esa cualidad especial de la experiencia humana que es tan

característica, denominada experiencia estética, es así que la educación artística trata del enriquecimiento de la vida (Eisner 2002, pp. 47-55).

Particularmente se debe hacer un análisis sobre lo que se enseña en las aulas de clase, para que ello trascienda de las mismas, enseñando no solo a utilizar las capacidades de ver, comprender y crear, sino de aplicarlo en otros contextos, y que a partir del proceso de enseñanza aprendizaje, se puede lograr una valoración del hecho artístico concretamente orientada. Es así que, la realidad actual da a conocer reiteradamente las posibilidades creativas de las nuevas generaciones, en ese sentido, es necesario que los docentes de música, artes visuales, y teatro trabajen conjuntamente para intercambiar inquietudes y reflexionar sobre parámetros comunes que los guíen, es así, que la evaluación se debe de enmarcar de forma realista a la situación integral de la enseñanza artística en la educación superior.

2.3. Procesos de evaluación del aprendizaje por competencias orientada al espacio pedagógico de Apreciación Artística

La educación basada en competencias se orienta principalmente al desarrollo de la competitividad del individuo donde particularmente la formación está orientada a desarrollar y fortalecer la enseñanza de capacidades. Se espera que estas competencias le permitan innovar y aplicar productivamente los conocimientos de su formación profesional demostrando integralmente: habilidades, destrezas, valores y hábitos en un contexto socio-laboral y así lograr un mejor nivel de vida. Por lo tanto, se debe de tomar en cuenta que la educación basada en competencias, parte de que el alumno es el fin y el centro del aprendizaje. En este sentido, es necesario reforzar el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante lo que le permitirá contar con las herramientas para discernir, deliberar, y elegir libremente de tal manera que se comprometa con la construcción de sus propias competencias y a la vez para que pueda enmarcar sus procesos reflexivos orientados al desarrollo como persona para la sociedad.

Por tal razón, es necesario que el proceso de aprendizaje del educando esté fundamentado desde las perspectivas que plantea la educación basada en competencias donde la evaluación debe de ser una experiencia integradora que le permita ampliar sus propias fortalezas y a la vez demostrar claramente su proceso de desarrollo. Asimismo, considerar que el enfoque subyace en la teoría constructivista y ésta a la vez, plantea que no debe de establecerse una ruptura ni un desfase entre los episodios de enseñanza-aprendizaje y los de evaluación. En este ámbito, es necesario conocer y vincular las estrategias de evaluación del aprendizaje por competencias desde las perspectivas de la evaluación auténtica o alternativa y continua.

Es decir, que estos procesos demandan una instrumentación compleja y articulada que se centra en las actuaciones efectivas de los sujetos desde una perspectiva situada en el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual se organiza en torno a actividades reales y la evaluación requiere guardar congruencia con ellas. Por consiguiente, este tipo de evaluación busca rescatar información útil sobre el proceso de aprendizaje del estudiante como un hecho integral, el cual parte de un conjunto de estrategias que permitan identificar los mecanismos para ello, según los propósitos formativos involucrados orientados a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes.

2.3.1. Evaluación auténtica

En la actualidad es necesario que los docentes dispongan de algunos conceptos que les permitan interpretar la realidad en la que están inmersos y orientar adecuadamente su intervención en ella. Es así que la evaluación auténtica o alternativa esboza una nueva forma de concebir los procesos de aprendizaje donde se presentan estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a los que han predominado en el proceso educativo, es decir, el docente debe de tener una disposición especial para realizar un análisis crítico de sus prácticas diarias, y de forma llegar a reconocer, cuáles de estas han tenido un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes y cuáles no han resultado eficaces. A su vez, se trata de mejorar las posibilidades de aprender utilizando la evaluación como un medio, que le permita acceder a los alumnos a las vivencias y evidencias sobre el

aprendizaje de procesos más que de resultados asumiendo responsablemente el rol que le corresponde durante el proceso mismo.

Por lo tanto, la evaluación se considera alternativa en el sentido de que busca un cambio en la cultura de la evaluación imperante, centrada en instrumentos estáticos de lápiz y papel que exploran solo la esfera del conocimiento, más que nada de tipo factual. En congruencia con los postulados del constructivismo, una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender como ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación (Díaz, 2006, p. 127).

Por otra parte es necesario destacar, que aunque no exista un consenso en la terminología de las nuevas alternativas de evaluación, los términos de evaluación: alternativa, auténtica y del desempeño, están orientados a valorar el desempeño que los estudiantes realizan en la generación de conocimientos. Por tanto el mismo participa activamente en el desarrollo de tareas complejas y significativas a partir de sus conocimientos previos y habilidades relevantes para resolver problemas reales y auténticos. Por tal razón es necesario ubicarse contextualmente a través de los diferentes planteamientos que esbozan los teóricos de la evaluación desde las distintas perspectivas de abordar el tema:

(Gonzales, y Flores, 2005, p.131) conciben la evaluación alternativa: Como el término aplicado a cualquier evaluación que difiera de los exámenes de opción múltiple, programados para determinado tiempo y enfocados a medir el aprendizaje en una sola ocasión; es decir, una evaluación diferente a la mayoría de las evaluaciones convencionales y típicas del salón de clases.

Asimismo también consideran, “que la evaluación auténtica: popularizada por Wiggins sustenta que las evaluaciones deberán comprometer a los estudiantes a aplicar conocimientos y habilidades de la misma manera que en el mundo real fuera de la escuela” (Gonzales, y Flores, 2005, p.131).

Por otra parte, según Díaz, La evaluación se considera alternativa en el sentido que busca un cambio en la cultura de la evaluación escrita imperante, y desde la

perspectiva constructivista la evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que realizan los alumnos vinculando los procesos teóricos con los prácticos visualizando cómo se da el desempeño en un contexto y situación determinados, y de este modo continuar el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación (Díaz, 2006, p.127).

En relación en los planteamientos anteriores es necesario considerar según palabras de Perkins las características de la evaluación auténtica:

- Es abierta relativamente, en lugar de problemas de una respuesta correcta.
- No solucionable por métodos rutinarios.
- Requiere de una comprensión sustantiva de los significados.
- Demanda más tiempo que los problemas convencionales.
- Genera un número de ideas diversa sobre la materia.

Se generan productos que permiten el análisis para la reorientación del proceso (Perkins, 1993), citado por (Gonzales 2005, p131).

2.3.2. Evaluación continúa:

Según Castillo y Cabrerizo Es aquella que consiste en ir manteniendo un control sistemático del rendimiento del alumno y su adaptación a la estrategia didáctica prevista, su objetivo esencial es ir adecuando los objetivos y la metodología adoptados en el proceso particular ritmo de la clase o de los alumno, e ir subsanado las deficiencias e inadecuaciones que vayan surgiendo mediante procedimientos didácticos correctivos y recuperadores (Castillo y Cabrerizo, 2003, p345).

A partir de estos puntos de vista al considerar los procesos de evaluación auténtica y continua es necesario partir de los aspectos más significativos asociados con ambos procesos que se encuentran inmersos en la evaluación por competencias que plantea el actual enfoque educativo:

2.3.3. Evaluación educativa

La práctica educativa se centra en el estudiante con relación a sus procesos de aprendizaje donde la finalidad de la evaluación enfocada en competencias está orientada a obtener información confiable que permita tomar decisiones hacia un mejoramiento continuo y progresivo de la eficacia de los procesos evaluativos.

2.3.4. ¿Qué se va evaluar?

Se evalúa lo desarrollado en las sesiones de clases, donde se parte de los aprendizajes propuestos en las programaciones de los espacios pedagógicos expresadas en las competencias y claramente especificadas en las manifestaciones de las mismas.

2.3.4.1. Evaluación de los aprendizajes:

Desde una perspectiva integral los contenidos curriculares propician el aprendizaje significativo de los alumnos, por tal razón, es importante tener bien claro el proceso de articulación o de asociándolos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es decir, el contenido es la parte de la cultura seleccionada, con sentido pedagógico, para la formación integral del educando y se refiere a los conocimientos científicos: hechos, conceptos, teorías, enfoques, paradigmas. Incluye además, los modos, (modelos, métodos) de pensamiento y actuación aceptados progresivamente por la sociedad para la comprensión efectiva de los saberes científicos, del dominio de las fuentes requeridas para la actividad y la comunicación social.

Además, el contenido incluye las actitudes, normas y valores productos de la acción humana. Y es visto como, reflejo de la ciencia y de la sociedad en general, lleva implícito las potencialidades para que el hombre lo enriquezca, lo transforme y se transforme a sí mismo. En esencia el contenido es una parte de la cultura que integra conocimientos, modos de pensar, actuar y sentir, y valores personales y sociales,

que se seleccionan con criterios pedagógicos con el propósito de formar integralmente al educando. (Alvares, 1997, pp.55-56).

Asimismo, el contenido no solo tiene referentes culturales y científicos; también lo tiene en el orden psicológico que considera que el aporte fundamental de la psicología, como fuente del contenido, radica en el conocimiento que brinda del educando como sujeto del evento educativo, en especial del proceso de aprendizaje. Es así, que uno de los procesos cognitivos que posibilita la actuación consciente de los alumnos es el pensamiento a través del cual comprende de forma profunda el objeto del conocimiento, dirigido a lo desconocido a resolver nuevas tareas, a descubrir lo que permanece oculto para él (Alvares, 1997).

Es así que, la cualidad de la existencia racional de la consciencia humana suele llamarse pensamiento, y pensar es construir el fragmento idealizado del objeto real. Y a la vez, el pensamiento es un proceso psíquico indisolublemente relacionado con el lenguaje. Y a su vez parte de expresiones sintéticas de los objetos para llegar a su esencialidad, como son los conceptos, juicios y razonamientos. Por otra parte, las teorías psicológicas de los procesos cognitivos han avanzado en la consideración sobre la estructura y los tipos de pensamientos, tanto en sus características esenciales como por el campo científico en el que se mueven considerando, que el estudio del contenido multiforme de las diferentes ciencias, los alumnos deben dominar un amplio sistema de operaciones lógicas y en resumidas cuentas una forma más madura de pensamiento (Alvares, 1997).

En relación a lo anterior, es necesario destacar que el pensamiento enmarcado desde el paradigma constructivista mediante el aprendizaje significativo, en palabras de Ausubel, se resume en un proceso en que el alumno debe transformar el significado lógico en un significado psicológico, donde se relaciona el contenido nuevo, de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe.

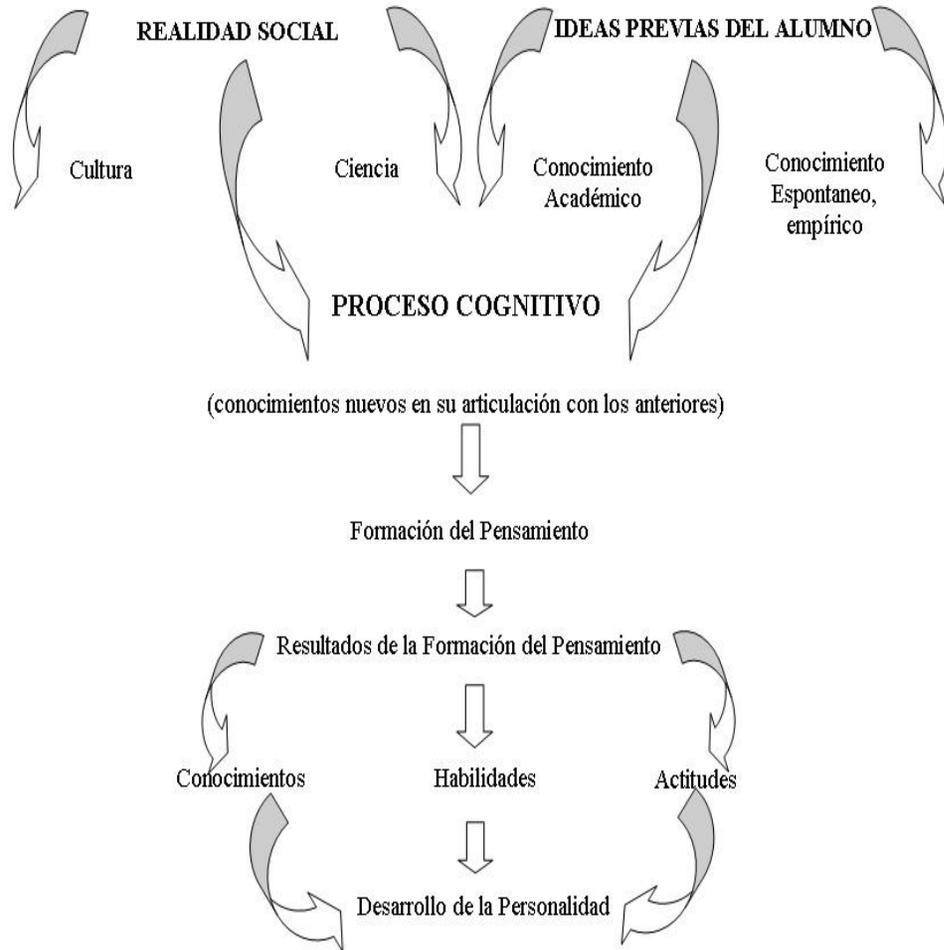
El proceso de formación del pensamiento parte de la realidad social, la cultura y la ciencia y las ideas previas que posee el alumno, tanto académicas como empíricas.

El esquema de Muñoz y Pagés (1991) sirve de base para expresarlo.

(Alvares, 1997, pp.61-62)

Esquema N° 2

Proceso de Formación del Pensamiento



Fuente ligeramente modificada de: Muñoz y Pagés (1991), citado por (Alvares, 1997, p 63).

La evaluación de los aprendizajes contempla tres tipos de contenidos: Conocimientos (saber), habilidades (saber hacer), actitudes (saber ser), es necesario destacar puntualmente la:

2.3.4.2. Evaluación del aprendizaje de contenidos conceptuales:

Los conocimientos son componentes del contenido de la actividad psíquica, tienen la función básica de instrumento de cualquier actividad teórica o práctica. Y a la vez son componentes esenciales del pensamiento, por su forma de estructurarse constituyen momentos importantes en el desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos.

Es así que, el sistema de conocimientos se estructura en el pensamiento en forma de representaciones (fáctico) y en abstracciones (conceptos, juicios y razonamientos) en una dinámica que asciende de lo concreto a lo abstracto y de abstracto a lo concreto pensando; de lo fenoménico a lo esencial.

Los conocimientos pueden ser tipificados así:

- Fácticos: hechos, fenómenos, acontecimientos, procesos, datos, y características de los objetos.
- Conceptuales: conceptos.
- Racionales: causales, leyes, teorías, modelos. (Alvares, 1997, p.66).

En este sentido, es necesario destacar que, la evaluación de contenidos conceptuales (conocimientos) es sin duda el ámbito de la evaluación mejor conocido por todos los docentes ya que es el ámbito sobre el que tradicionalmente se han desplegado la actividad evaluadora. Es así que, los principios presentan un nivel de abstracción muy amplio que suele subyacer a la organización conceptual de un área, los conceptos dotan de significado las informaciones adquiridas. Por otra parte, el hecho que los contenidos conceptuales (conceptos) formen una buena parte de los bloques temáticos que constituyen el currículum, en este ámbito es necesario considerar, la evaluación de los conceptos como hecho de conocimiento y debe de traducirse en una evaluación específica y diferenciada,

como norma general, la evaluación tendrá que ser más válida cuanto menos se diferencie de las propias actividades de aprendizaje.

En este sentido, para evaluar adecuadamente contenidos conceptuales se hace necesario una evaluación inicial que permita al profesor determinar los conocimientos previos y conocer de este modo el nivel de todos y cada uno de los alumnos en cada materia, lo que ha de servir como punto de partida para desarrollar aprendizajes posteriores, estos conocimientos previos son de gran importancia ya que no constituyen siempre ideas vagas e imprecisa, si no que pueden determinar estrategias cognitivas para seleccionar las informaciones pertinentes en una situación, para estructurar y organizar lo real.

La evaluación de los conocimientos de datos o hechos se puede evaluar de dos formas:

- Las tareas de evocación o recuperación de una información sin proporcionar indicios que faciliten el recuerdo y
- Las tareas de reconocimiento de un dato, prestando varias alternativas de respuesta y pidiendo al alumno que marque la correcta.

También cabe señalar que cuando en el diseño curricular se establezca una diferenciación de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, la expresión de la evaluación del proceso de aprendizaje de los contenidos conceptuales deberá hacerse de forma conjunta con la de los contenidos procedimentales y actitudinales y a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.67).

2.3.4.3. Evaluación del aprendizaje de contenidos procedimentales:

Los conocimientos no tienen sentido sin la existencia de los mecanismos de estructuración, conservación y aplicación: por tal razón en el desarrollo del pensamiento interviene las técnicas que desempeñan la función de procedimientos en la dinámica de asimilación de los conocimientos y cuyo dominio constituyen las habilidades, que no son más que, estructuras psicológicas del pensamiento que permiten asimilar, conservar, utilizar y exponer los conocimientos. Y se forman y desarrollan a través de la ejercitación de las acciones mentales y se convierten en modos de actuación que dan solución a las tareas teóricas y

prácticas. El proceso de formación de las habilidades consiste en apropiarse de la estructura del objeto y convertirlo en un modo de actuar, como método para el estudio del objeto.

Es así que, en la asimilación del conocimiento se interioriza la estructura del objeto y se conserva en el pensamiento como mecanismo de actuación. Donde la acción es la forma en que se concreta la organización de la actividad. Y las habilidades se forman en el proceso de asimilación de la acción en su repetición.

En este sentido, los sistemas de conocimiento y habilidades como componentes de las capacidades intelectuales y condiciones para el desarrollo del pensamiento, adquieren dimensión didáctica en los contenidos de la enseñanza-aprendizaje y su asimilación exige una dirección pedagógica. Asimismo, el desarrollo de habilidades responde a las condicionantes siguientes:

- El tipo de materia (ciencia) que se estudia.
- El tipo de conocimientos: fáctico, abstracto o teórico, práctico
- La edad y las características personales del alumno
- El desarrollo previo del alumno
- El tipo de materiales docentes (fuentes del conocimiento) de que se dispone,
- Las exigencias socio-culturales y curriculares. (Alvares, 1997, p.67).

En lo que respecta a las condiciones anteriores, las habilidades parten de la finalidad que el alumno domine, comprenda y aplique el conocimiento. Para alcanzar esta finalidad ocurre una mediación psico-didáctica, propia del proceso docente, que consiste en que el pensamiento del alumno actúe sobre el objeto concreto del conocimiento, o sobre las fuentes en que aquel está representado (abstracción) y que se comunique expresando a través del lenguaje el proceso y producto de su comprensión relacionándose con los demás sujetos que interviene en dicho proceso.

En este sentido, según Alvares las habilidades se clasifican en:

- Habilidades del pensamiento.
- Habilidades del procesamiento de la información.
- Habilidades de comunicación y
- Habilidades profesionales

Además plantea que, las habilidades del pensamiento pueden considerarse de varios niveles de complejidad tales como:

- Primer nivel: en que la actividad cognoscitiva permanece vinculada al objeto o fuente del conocimiento:
 - Observación
 - Recordación
 - Descripción
- Segundo nivel: en el que hay un proceso de comprensión y de ordenamiento de la información:
 - Clasificación
 - Identificación
 - Interpretación
- Tercer nivel: en que ocurren procesos de asimilación inferiores (establecimiento de relaciones):
 - Análisis
 - Generalización
- Cuarto nivel: en que ocurre un procesos superiores:
 - Formular
 - Predecir
 - Sintetizar
 - Explicar
 - Evaluar
 - Resolver problema
 - Decidir

El desarrollo de las habilidades del pensamiento implica las habilidades lógicas y generales de cada ciencia. El proceso de desarrollo del pensamiento puede organizarse a través de métodos o procedimientos del pensamiento.

Es así que, se contemplan las siguientes habilidades del procesamiento de la información y la comunicación:

- Obtención de la información
- Reelaboración de la información

Habilidades de la comunicación:

- Verbal
- No verbal (Alvares, 1997, pp.67-68).

Por otra parte también es necesario enmarcar las habilidades antes mencionadas del pensamiento, procesamiento de la información y la comunicación en el proceso de educación superior ya que existen dos razones esenciales a considerar que plantea Alvares:

1. En que en nuestra realidad latinoamericana, lo general es que el estudiante al ingresar en la universidad no ha alcanzado el dominio de la actividad intelectual necesario para abordar este nivel de escolaridad. Esta realidad no quita que las habilidades propias del nivel universitario son las del ejercicio de la profesión.
2. El estudiante ha de utilizar los años de la formación universitaria en el continuo desarrollo cognitivo y lograr un nivel de dominio de estas habilidades que le permitan la autonomía para la superación posterior y permanente. (Alvares, 1997, p.69).

De lo anteriormente expuesto, las habilidades profesionales comunes planteadas por Alvares, de obligada formación a saber son:

- Integrar los conocimientos y elevarlos al nivel de aplicación profesional.
- Dominar las técnicas para mantener la investigación actualizada.
- Investigar.
- Saber establecer los vínculos en el contexto social
- Gerenciar-administrar los recursos humanos y materiales (Alvares, 1997, p. 6p).

Contextualmente es así como se forman los conocimientos fácticos en su interrelación con los conceptuales, también las habilidades se desarrollan en una compleja red de interrelaciones, en la cual, además, se asimilan conocimientos gracias a la actividad reflexiva de quien aprende, y desarrollo a sus habilidades en el acto de aprender conocimientos. Igualmente es importante destacar, que los contenidos procedimentales designan conjuntos de acciones, de formas de actuar y de resolver tareas, y a la vez se trata de conocimientos referidos al saber hacer cosas o sobre las cosas y solucionar problemas en la búsqueda de nuevos aprendizajes.

Por otra parte, con el aprendizaje de contenidos procedimentales se pretende proporcionar al alumno herramientas y habilidades que le permitan construir su propio bagaje cultural y saber desarrollar el trabajo intelectual, donde, los contenidos procedimentales entendidos como estrategias han estado siempre presentes en el proceso de aprendizaje, los docentes siempre ha procurado dotar al alumno, si no de forma explícita y planificada, si intuitivamente, de los recursos necesarios para hacer frente a su propio aprendizaje como: técnicas de estudio, técnicas de trabajo intelectual, y otras.

Sin embargo, existe una gran cantidad de contenidos procedimentales o estrategias a poner en práctica, dependiendo de cada una de las materias o asignaturas a cursar, presentando diferentes niveles de complejidad, tanto a nivel cognitivo como de aplicación. Donde, con tantos tipos de contenidos procedimentales, lo primero que se hace necesario es realizar una selección de aquellos que sean más adecuados para el nivel o la materia en la que se desarrolla la actividad docente, planificar y programar es conveniente para poder más tarde proceder a su evaluación.

En este sentido, la evaluación del proceso de aprendizaje de contenidos procedimentales plantea los siguientes objetivos:

- a) Analizar las estrategias y procedimientos propuestos para cada una de las áreas o materias, para determinar el grado en que han sido adquiridos
- b) Que cada alumno sea capaz de determinar y definir su propio estilo de aprendizaje.

- c) Descubrir los posibles (errores de estrategias) existentes para subsanarlos (Castillo y Cabrerizo, 2003, pp. 67-71).

Por otro lado, la evaluación del proceso de aprendizaje de los contenidos procedimentales requiere de la utilización de pruebas o ejercicios que impliquen poner en práctica los procedimientos adquiridos, tanto en contextos conocidos como nuevos de aplicación por tal razón se parte, de la realización de una programación previa y adecuada, en la que figuren con claridad los criterios para evaluar los contenidos procedimentales y la ponderación que se va otorgar a los mismos en la evaluación global.

De lo anterior es necesario destacar, las dimensiones que se han de considerar en la evaluación de los procedimientos en palabras de Coll, Pozo y Valls son:

- El grado de acierto en la elección de procedimientos para solucionar una tarea.
- El grado de conocimiento sobre el procedimiento.
- La posibilidad de aplicación del procedimiento a situaciones particulares.
- La generalización del procedimiento en otros contextos.
- El grado de automatización del procedimiento.
- La corrección y precisión en las acciones que componen el procedimiento.

Y también, las dimensiones o niveles que se consideran más significativas, y se centran en los siguientes elementos:

- Primer nivel: adquisición de la información sobre el procedimiento
- Segundo nivel: uso o aplicación del conocimiento en tareas específicas.
- Tercer nivel: sentido otorgado al aprendizaje procedimental.

Para cada uno de estos niveles fija, tanto los objetivos a los que se orienta la actuación como las operaciones y decisiones que consta el procedimiento para pasar posteriormente a adoptar las decisiones pertinentes y realizar los ajustes pedagógicos necesarios (Coll, 1992; Pozo, 1992; Valls, 1992 citado por Castillo y Cabrerizo, 2003, p.71).

En la misma línea de argumentación, se espera que la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos procedimentales debe de realizarse desde diferentes escenarios o situaciones, a la vez. Asimismo estar vinculados a los otros tipos de contenidos, conceptuales y actitudinales integrando una evaluación global que permita desarrollar en los alumnos las competencias necesarias en la resolución de problemas educativos asociados con el aprendizaje y con el mundo del trabajo en la formación de profesionales competentes con dominio de todas las facultades específicas del mismo.

2.3.4.4. Evaluación del aprendizaje de contenidos actitudinales

Para muchos docentes el campo de las actitudes es considerado un área vedada, por la dificultad práctica de poder incidir en ellas, y por la complejidad del tema establece la necesidad de ser abordado desde muy variadas dimensiones. A esto se agrega el criterio de los docentes que se abstraen de intervenir en formación de actitudes del alumno, supuestamente desde las posiciones de la libertad de ideologías y pensamientos

En este sentido es necesario, considerar los elementos esenciales que caracterizan las actitudes como disposiciones a la acción:

- Se forma y se puede modificar aunque se considera una disposición relativamente estable.
- Es un principio de organización mental en relación a un objeto o situación.
- Esta relación se efectúa con un arreglo a una polaridad efectiva.
- Tiene un carácter multidireccional; esto es, integra diversos componentes a través de los que se puede analizar la conducta (Alvares, 1997, pp.70-71).

En este ámbito las actitudes se pueden definir como elementos conductuales de carácter multidimensional que se orienta a tendencia de la acción relativamente estable y susceptible de la formación de cambio donde se reconocen asimismo, reconoce tres componentes fundamentales: el cognitivo, el afectivo, y el comportamental que interactúan entre sí. De esta forma, los componentes de las actitudes contemplan lo siguientes aspectos:

- El componente cognoscitivo hace referencia a la idea o representación mental que tenemos sobre el objeto de la actitud y al que pertenecen fundamentalmente los conjuntos de opiniones, creencias categorías, atributos, conceptos, los que dan información sobre el objeto, aunque su representación cognitiva no siempre es real.
- El componente afectivo remite a la movilidad que impregnan las ideas y con él se relacionan los sentimientos y emociones.
- El componente conductual supone una inclinación a actuar de modo determinado ante, un objeto, o un acontecimiento y es el resultado instigado de la cognición y el efecto. Gairin, J (1988), citado por (Alvares, 1997, p.71).

Según Beltrán las actitudes se situarán entre las opiniones (reacciones aisladas entre los hechos personas o cosas) y los valores (elemento de valoración de la mayoría de las situaciones). Los valores pueden ser considerados como organizaciones de actitudes. El valor central, de una persona considera lo (económico, social, religioso) y se canaliza a través de una serie de actitudes congruentes en la orientación sostenida por ese valor o sistema de valores. Beltrán, J. (1985), citado por (Alvares, 1997, p.71).

De igual manera, la labor educativa plantea la importancia y el convencimiento de que las actitudes se adquieren, se aprenden y se forman a través de la experiencia y que a pesar de su relativa estabilidad pueden ser cambiadas, apoyadas siempre en base a múltiples experiencias. Igualmente, en el desarrollo y la formación de actitudes y sus componentes desempeñan un papel básico metodológico. Por tal razón se señala que se interviene en los componentes cognitivos mediante el suministro de nuevas informaciones; en lo afectivo al proporcionar experiencias agradables o desagradables en presencia del objeto de la actitud; y en el componente conductual a través de la imposición directa o indirecta, de las normas de los participantes.

De esta manera, la intervención pedagógica en pro de la formación, desarrollo o cambio de actitudes exige, como en el caso de los elementos cognitivos, su metodología especializada. Es sí que, la comprensión de que uno de los componentes de la actitud es el cognitivo, refuerza el criterio de la relación que establece ente todos los tipos de contenido en el acto de aprender-enseñar.

De igual manera, la formación de actitudes parte del propio conocimiento que es motivo de estudio, en el cual hay que seleccionar el contenido que será objeto de la actitud a formar. Este objeto de la actitud, sobre el cual se trabaja tiene que reunir las características afectivas, motivacionales necesarias y deberán ser delimitadas las conductas correspondientes y significativas de dicha actitud que serán vivenciadas por los alumnos, en determinadas situaciones de aprendizaje. (Alvares, 1997, pp.71-72).

Asimismo, no se puede omitir que la evaluación de contenidos actitudinales deberá hacerse junto a la de los contenidos conceptuales y procedimentales a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de los alumnos. Conceptos como buena disposición, interés esfuerzo, curiosidad intelectual, responsabilidad, constancia, creatividad actitud general, etc. Son términos que forman parte de lo que se reconoce actitud global frente proceso de aprendizaje, identificándose por lo tanto con los contenidos actitudinales. Estos contenidos actitudinales se relacionan con otro concepto que desde el sistema educativo se transmite con la pretensión de lo que adquiera el alumnado: los valores, de tolerancia, convivencia, participación, comunicación, respeto, etc., han sido y son transmitidos consciente o inconscientemente por los profesores dentro y fuera de las aulas. Es así, que las actitudes poseen un componente valorativo y constituyen la valoración de los valores asumidos. (Castillo y Cabrerizo, 2003, pp. 72-74).

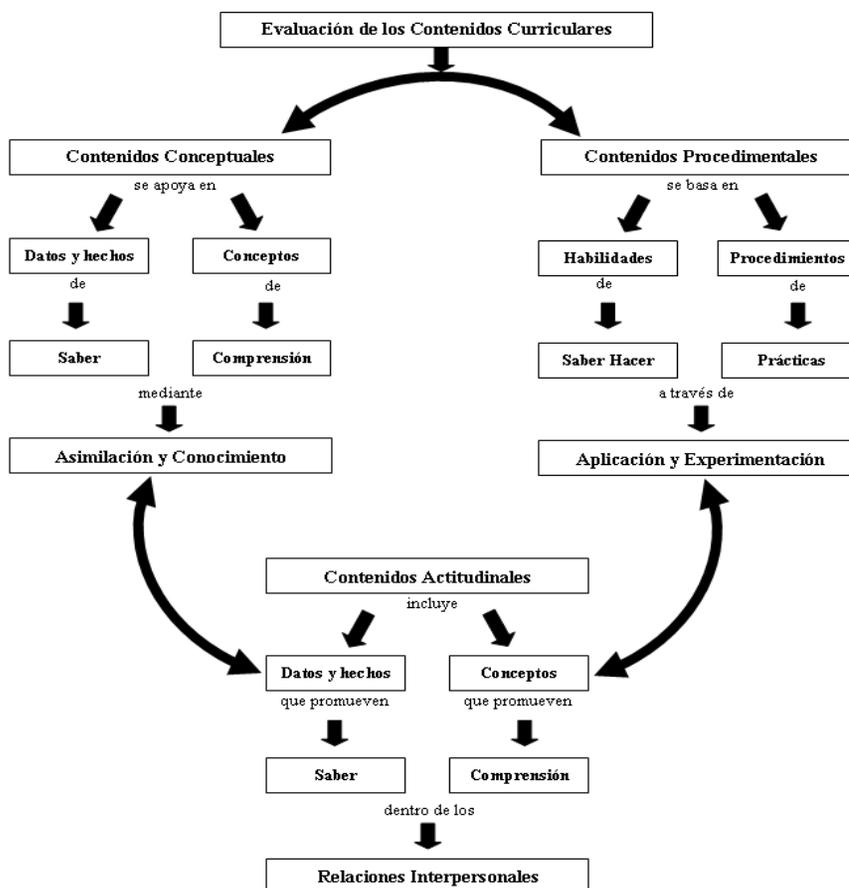
Por otra parte Es necesario destacar, que el principal problema con que se puede encontrar el profesor que evalúa el proceso de aprendizaje de los contenidos actitudinales de sus alumnos, es integrarlos en las dimensiones del procedimiento evaluador, situándolos al mismo nivel que el resto de los contenidos. Para poder valorar el proceso de aprendizaje de modo integrado de acuerdo con lo establecido en el proyecto curricular de etapa y en la programación. A este respecto, Morissette (1994), establece cuatro fases en la evaluación de actitudes y valores:

- a) Examen del campo de toma de decisiones: plantearse qué es lo que se requiere evaluar, que condiciones impone el contexto en que se va realizar la evaluación, que informaciones son necesarias y de qué fuentes disponemos para obtenerlas.
- b) Recogida de la información: recoger la información a través del medio seleccionado (observación, entrevistas, cuestionarios, etc.), analizarla y organizarla de manera que permita la interpretación.
- c) Valoración o juicios de la información: explicitar los criterios internos o externos que son utilizables para evaluar las informaciones. En función de los datos y las consiguientes valoraciones, pronunciarse sobre la situación de los sujetos, grupos o procesos evaluados
- d) Toma de decisiones y comunicación de las mismas: estudiar las acciones posible y selección de la acción a emprender (incluyendo, si de eso se tratara, la elaboración de la calificación o informe tutorial).

En este sentido, los procedimientos y las técnicas de los contenidos actitudinales deben de ser contextualizados. No solo obtenidos por la observación en todo caso, los métodos y las técnicas de evaluación que se pueden emplear son dependientes de los criterios determinados en función de los objetivos pretendidos, que serán los que aporten el sentido y la forma dada a la evaluación. Lo que es necesario resaltar, es que la evaluación de actitudes y valores debe de enfocarse como un proceso formativo en el que es necesario evaluar también los métodos los recursos y los profesores utilizando las técnicas e instrumentos que sean apropiados en cada caso. Morissette, J (1994), citado por. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 75).

Por último, es necesario dejar claro que el desarrollo del proceso, en la situación concreta del aprendizaje, el conocimiento que el alumno va aprendiendo, se presenta en la actividad que requiere una experiencia vivenciada donde el alumno ejercitará sus habilidades y formará actitudes, esto es, que si no hay situación afectiva que forme una actitud no se aprenden conocimientos y habilidades. De igual modo si no hay ejercitación de habilidades, no se asimilan los conocimientos y no se forman actitudes; el contenido es uno en totalidad, como integral es el propósito del educando. A manera de ejemplo se puede ver en el siguiente esquema la integración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales:

Esquema N° 3



Fuente ligeramente modificada: (Castillo y Cabrerizo, 2003, pp. 66-73).

2.3.5. *¿Cuándo y cómo se va evaluar?*

Cuando es necesario contribuir a la mejora de los procesos que proceden de los resultados se incide en la esencia de la evaluación examinando los resultados a partir de las diferentes etapas y momentos de la evaluación de los aprendizajes.

2.3.5.1. *Tipos de evaluación y su aplicación*

Es necesario que los docentes consideren la evaluación de los aprendizajes como un proceso sistemático y continuo orientado a establecer si existe correspondencia con los objetivos previamente establecidos, descartando así, la improvisación del proceso mismo. De esta forma se logrará la eficacia y la eficiencia tomando en cuenta la calidad de la información de las evaluaciones sobre la cual se basan sus decisiones a lo largo del curso en sus diferentes momentos: inicial o diagnóstica, procesual - formativa, final - sumativa.

2.3.5.2. *Evaluación diagnóstica*

A partir del término es necesario hacerse los siguientes cuestionamientos, ¿está preparado el estudiante para adquirir los conocimientos y destrezas correspondientes al nuevo curso? ¿Necesita adquirir estos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades? Probablemente muy pocos maestros se hacen estas preguntas antes de iniciar el curso algunas veces porque desconocen el valor y el alcance de la evaluación diagnóstica, otras veces porque simplemente la consideran inoperante.

a). Concepto: Según Brenes, La evaluación diagnóstica de los aprendizajes es el conjunto de técnicas y procedimientos evaluativos que se aplican antes y durante el desarrollo del proceso mismo que permiten con base en resultados determinar:

- El nivel inicial de aprendizaje del estudiante en relación con las habilidades y conocimientos previos requeridos (requisitos previos) para el ingreso al nuevo curso.
- El nivel inicial del estudiante frente a los objetivos del nuevo curso.

- Las causas subyacentes a deficiencias de aprendizaje que muestra el estudiante mientras se desarrolla el proceso de aprendizaje.

La presencia de problemas de orden psicológico, biológico y social que puedan afectar el rendimiento del estudiante en sus actividades educativas. (Brenes, 2000, pp.27-28).

De igual manera, los elementos y características que intervienen en el proceso de evaluación diagnóstica son: propósito, función, momento, instrumentos, empleo de resultados etc.:

b). Propósito: Tomar las decisiones pertinentes para hacer al hecho educativo más viable o eficaz evitando formulas y caminos inadecuados (fase de planeamiento didáctico).

c). Función: Ubicar al estudiante en el punto de partida adecuado, ajustando las estrategias de enseñanza de acuerdo con su nivel de entrada. En este sentido se propone: En primer lugar, determinar el grado de dominio de un estudiante en relación con los objetivos propios de ciertas conductas o habilidades de entrada consideradas como requisitos previos del curso o unidad de enseñanza planeados; en segundo lugar, establecer si el estudiante posee y en qué grado el dominio de los objetivos de una determinada unidad de enseñanza o curso que se va impartir; en tercer lugar cuando se realiza durante el proceso de aprendizaje establecer las causa de reiterados problemas que están presentando los estudiantes en el proceso mismo.

d). Momento: La evaluación diagnóstica se lleva a cabo fundamentalmente antes de iniciarse el proceso de aprendizaje pero también puede emplearse o administrarse mientras se encuentra en marcha.

e). Instrumentos: La evaluación diagnóstica de los aprendizajes en el área cognoscitiva se utiliza fundamentalmente pruebas no estandarizadas diseñadas por el propio docente.

La evaluación diagnóstica de las causas no educativas relacionadas con el rendimiento escolar se lleva a cabo mediante pruebas estandarizadas.

f). Empleo de resultados: Los resultados de este tipo de evaluación se emplean para realizar ajustes en la planificación y desarrollo de las actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje. En educación se habla de dos ámbitos de la evaluación diagnóstica de los aprendizajes por una parte, el que se refiere a los aspectos cognoscitivos en el aprendizaje del alumno y el que se relaciona directamente con los objetivos del curso o unidad de la enseñanza y por otra parte, el que se refiere al diagnóstico de las causas no educativas, asociadas con el rendimiento escolar del estudiante que pueden ser: problemas físicos, psicológicos, ambientales, etc. (Brenes, 2000, pp.27-32).

2.3.5.3. Evaluación formativa

En contraste con el enfoque, la evaluación formativa de los aprendizajes centra su atención en las posibilidades de utilizar sus resultados para tomar decisiones apropiadas durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así, que toma un papel importante y útil como herramienta para retroalimentar las actividades docentes en sus diferentes etapas, orientada a obtener un mejor rendimiento académico por parte de los estudiantes.

a). Concepto: Visto desde la perspectiva de Brenes, define la evaluación formativa de los aprendizajes como el proceso sistemático de recolección de información, que se aplica durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y que se emplea fundamentalmente, para reorientar las actividades tanto del estudiante como del docente, procurando mejores resultados de aprendizaje. En primera instancia cuando se habla del proceso sistemático se da a entender que esta actividad se desarrolla en forma continua y cíclica y que abarca diversas estrategias. Asimismo cuando decidimos que a partir de sus resultados se pueden reorientar las actividades del estudiante, tanto como las del docente, un enfoque de evaluación que culmina en una toma de decisiones que engloba no solo el quehacer del alumno si no también del docente. (Brenes, 2000, pp.49-50).

Por otra parte, es necesario de establecer los elementos y características que intervienen en el proceso de evaluación formativa: propósito, ¿qué evalúa? funciones, momento, instrumentos, empleo etc.:

b). Propósito: Su propósito fundamental es de colaborar en consecución de lo que se persigue (éxito del alumno) mediante ciclos de control y ajuste, a medida que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

c). ¿Qué evalúa?: La evaluación formativa de los aprendizajes evalúa el grado de avance del estudiante en relación con el logro de los objetivos propuestos.

d). Momento: Esta modalidad de evaluación de los aprendizajes se aplica durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

e). Características: Se realiza cada vez que se considere necesario controlar el avance del estudiante hacia el logro de los objetivos y brinda además información sobre posibles causas de problemas en el aprendizaje que presentan los estudiantes. Es eminentemente específica y se trata de detectar el nivel de aprovechamiento del alumno en dada habilidad de aprendizaje y en los tipos de errores más frecuentes que se dan en el mismo.

f). Instrumentos: Los instrumentos y procedimientos que se utilizan en este tipo de evaluación pueden ser diversos. Entre ellos pueden citar las pruebas cortas, orales, los trabajos individuales, los trabajos en grupo, de observación directa; con listas de cotejo y escalas de observación, etc.

El número de pruebas de carácter formativo no será tan alto que interrumpa demasiado el trabajo de los alumnos, ni tan bajo que demore mucho tiempo el progreso del estudiante, por no detectar a tiempo un problema específico.

g). Funciones:

- Detectar y corregir errores relacionados con los procesos que intervienen en el acto educativo.
- Retroalimentar a los responsables del diseño, la transmisión y la evaluación.
- Reorientar las actividades del docente tanto como del alumno.
- Coadyuvar en el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos

- Propiciar una participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estimular el progreso del estudiante mediante ciclos de control que se informen sobre su avance en el aprendizaje.

En síntesis, la función pedagógica de la evaluación formativa de los aprendizajes es la de contrastar permanentemente el nivel de aprendizaje de cada alumno en cada una de las unidades de aprendizaje. (Brenes, 2000, pp.49-51).

2.3.5.4. Evaluación sumativa

Este tipo de evaluación se realiza al final del proceso de enseñanza-aprendizaje y que, tradicionalmente, se la ha conocido como evaluación sumativa.

a). Concepto:

Según Brenes La evaluación sumativa de los aprendizajes, “es el conjunto de técnicas y procedimientos de evaluación que se aplican al final del curso, o de partes considerables de este, con el propósito de calificar y documentar el éxito o el fracaso del alumno”. (Brenes, 2000, p.63).

Asimismo, es necesario de establecer los elementos y características que intervienen en el proceso de evaluación sumativa: propósito, funciones, tiempo, ¿qué evalúa? instrumentos etc.

b). Propósito: El propósito fundamental de la evaluación sumativa de los aprendizajes es de calificar a los alumnos e informar del éxito o el fracaso que han tenido en sus actividades de aprendizaje.

c). Funciones: La calificación de los alumnos ha sido uno de los principales cometidos que se le ha asignado a la evaluación de los aprendizajes lo que permite juzgar el grado de suficiencia o insuficiencia de los conocimientos mostrados por el alumno, ya que la nota o calificación es la expresión concreta del rendimiento del alumno, que se representa por medio de gráficos números o letras y que obedece a unos requerimientos legales y administrativos, por lo tanto es necesario considerar algunas de las funciones que cumple la calificación como parte integrante de las actividades de aprendizaje:

- **Función reforzadora informativa y formativa**

Informa a los estudiantes sobre sus propios niveles de logro en los diversos aspectos del desarrollo del aprendizaje y puede constituir un elemento altamente motivante que induce al alumno a un mayor esfuerzo cuando no se ha obtenido los resultados deseados.

- **Función informativa para el docente**

Esta función aporta datos sobre:

- Áreas de rendimiento satisfactorias y áreas cuyo rendimiento debe mejorarse.
- Conveniencia de actividades de recuperación.
- La ineficacia o ineficiencia de metodología o estrategias docentes.

- **Dimensión legal y administrativa**

Es cuando las calificaciones se constituyen en documentos formales y oficiales que determinan la superación de los diversos niveles o ciclos y la promoción a los superiores. La evaluación sumativa adquiere la forma de un documento legal (la calificación).

d).Tiempo: La evaluación sumativa de los aprendizajes se realiza al finalizar un curso lectivo o una parte considerable de este.

e). ¿Qué evalúa?: La evaluación sumativa de los aprendizajes evalúa conocimientos y habilidades que el estudiante ha adquirido a lo largo de las partes considerables de un curso. Esta clase de evaluación está relacionada con los objetivos generales, se trata de una evaluación integral de conocimientos y habilidades que fueron aprendidos durante el curso.

f).Instrumentos: Para la evaluación sumativa de los aprendizajes se emplean fundamentalmente las pruebas elaboradas por el docente. Dichas pruebas son de diversos tipos según correspondan a destrezas o habilidades intelectuales o bien de destrezas de ejecución. (Brenes, 2000, pp.63-67).

2.3.6. ¿Quiénes van a realizar la evaluación?

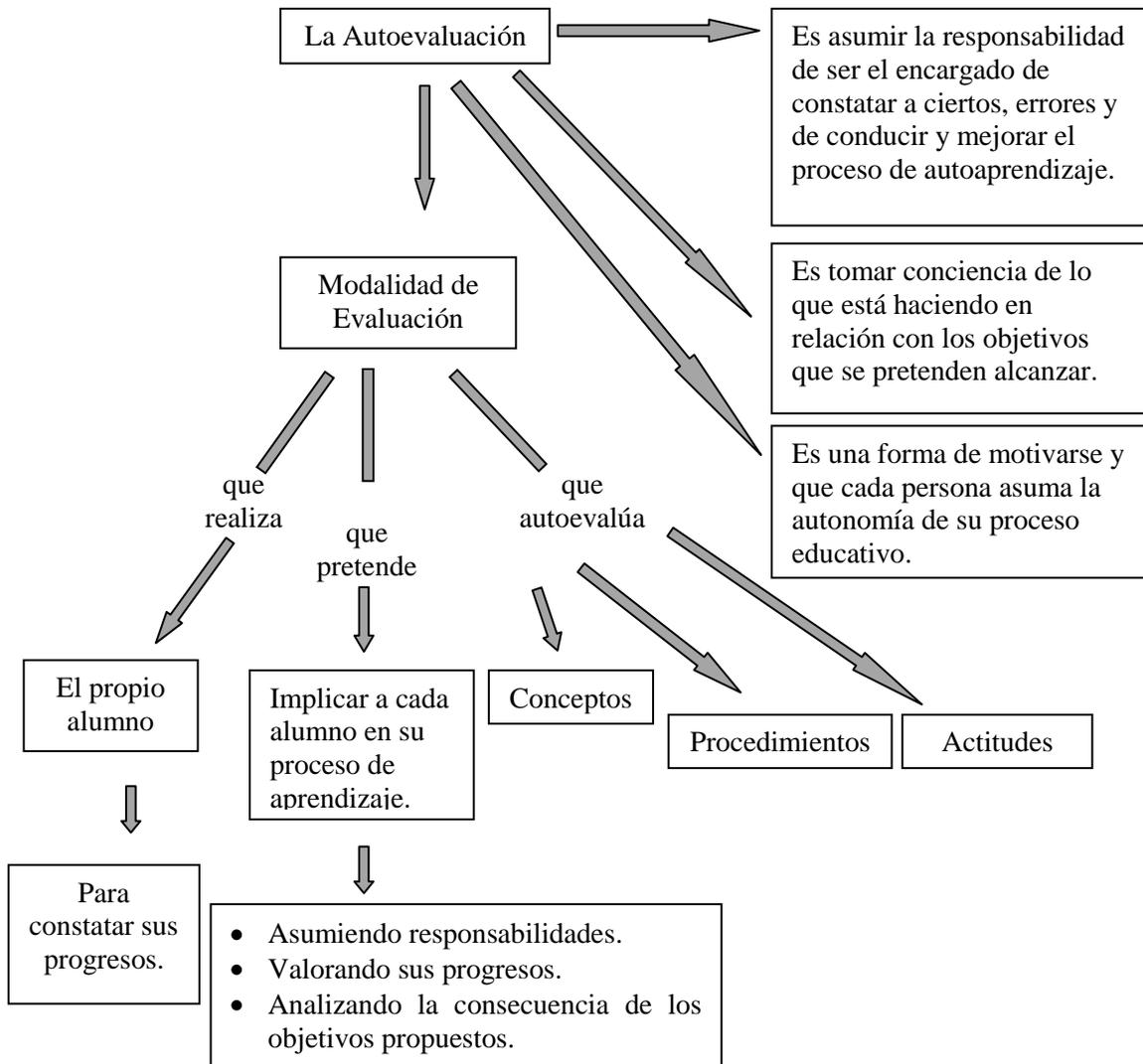
Aunque la respuesta es evidente no obstante, no solo el docente evalúa también se permite que los estudiantes emitan juicios ha cerca del papel desempeñado en el proceso de enseñanza aprendizaje, además, la institución educativa también valora el proceso orientado a la mejora continua y elevar el nivel de la calidad educativa. Es así, que de acuerdo a los actores involucrados es necesario considerar los procesos de: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación según la participación de los agentes evaluadores:

2.3.6.1. Autoevaluación:

Es un procedimiento que les permite a los estudiantes ser capaces de introducirse en una autovaloración a cerca de sus procesos y actuaciones, considerando el aspecto constructivo que resulta de la reflexión sobre los procesos de aprendizaje (meta cognición) y en cuanto contribuye a tomar conciencia de cómo se aprende. (Pimienta, 2008, p.40).

Ampliando el concepto se puede ver todos los aspectos que interviene en la autoevaluación en el siguiente esquema:

LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO COMO MODALIDAD EVALUACIÓN



2.3.6.2. Coevaluación:

Esta modalidad de evaluación se caracteriza, por la evaluación entre pares y es un medio valiosísimo para la emisión de juicios de valor principalmente después de haber concluido un trabajo colaborativo y es así, que la valoración entre pares puede contribuir en forma considerable a la mejora de los procesos de aprendizaje como toma de conciencia a cerca de ciertas actitudes y también permite reforzar los aciertos al trabajar en proyectos conjuntos. (Pimienta, 2008, pp.41-42).

2.3.6.3. Heteroevaluación:

“Es la evaluación más difundida y es la que realiza una persona sobre otra acerca de su actuación, sus productos de aprendizaje y, en general, acerca de su proceso de aprendizaje” (Pimienta, 2008, p.42).

2.3.7. Técnicas e instrumentos de evaluación:

Este apartado se refiere a todas las técnicas, instrumentos y procedimientos empleados en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

2.3.7.1. Técnicas de evaluación informal:

Éstas se utilizan dentro de episodios de enseñanza con una duración breve. Además, pueden utilizarse a discreción en la misma situación de enseñanza aprendizaje. Es decir, dichas técnicas se distinguen por que el profesor no puede presentarlas a los alumnos como actos evaluativos, de esta forma, los alumnos no siente que están siendo evaluados lo que resulta muy relevante para valorar su desempeño. Se identifican dos tipos de técnicas informales:

2.3.7.2. Observación de las actividades realizadas por los alumnos:

Es una técnica que utiliza el profesor en forma incidental o intencional al enseñar y / o cuando los alumnos aprenden en forma más autónoma. Se lleva a cabo en forma asistemática o sistemática, abierta o focalizada en contextos naturales interacciones regulares en el aula o en marcos creados, y en forma participante o no participante en la medida que sea más informal y menos artificial o instrumentada los alumnos se sentirán menos observados y evaluados. Es así, que por medio de la observación es posible valorar los aprendizajes de los distintos contenidos curriculares (conceptuales procedimentales y actitudinales).

De entre las actividades realizadas por los aprendices, el profesor puede dirigir su atención en los siguientes aspectos: el habla espontánea o inducida mediante preguntas de los alumnos, las expresiones y aspectos paralingüísticos, las actividades que realizan los alumnos (incluyendo, habilidades, estrategias y formas de razonamiento e incluso los errores), y los productos que ellos elaboran (en forma individual o en grupos pequeños).

Por otra parte, la observación llega a volverse más sistemática cuando se planifica, se determinan ciertos objetivos que delimitan lo que se observara, y se utilizan ciertos instrumentos que sirven para registrar y codificar datos, para posteriormente hacer la interpretación necesaria que permita la toma de decisiones. Existen varias técnicas e instrumentos que permiten sistematizar el acto de observación planteadas por Casanova. Por ejemplo:

- **Registros anecdóticos:** Se describen por escrito episodios, secuencias, etc. Que se consideran importantes para evaluar lo que interesa en un alumno o grupo de alumnos los registros pueden realizarse por medio de fichas y luego integrarse en un anecdotario y en tiempo pueden visualizarse las observaciones registradas cronológicamente para su análisis.
- **Listas de control:** Se incluyen las conductas o rasgos de las mismas que interesa evaluar en forma de listado. la tarea consiste en ir haciendo una verificación de la presencia o ausencia de cada una de ellas.

- **Diarios de clase:** Se recoge información que interesa durante un periodo largo el diario debe de escribirse con cierta regularidad y sirve para analizar, interpretar o reflexionar sobre los distintos aspectos del proceso educativo.

Por otra parte, el uso del diario se inserta dentro de la tradición del profesor como investigador y constituye un elemento valioso para la reflexión sobre la enseñanza. Los aspectos que debe de contener un diario son:

- **Contexto o ambiente de clase:** (dinámicas, relaciones sociales, participación).
- **Actuación del profesor:** (estrategias metodológicas, formas de interacción, propósitos).
- **Comportamientos de los alumnos:** (implicación en las actividades, estrategias, incidentes). (Casanova, 1998; Bolívar, 1998; Zabalza, 1998), citado por (Díaz y Hernández, 2007, pp.367-369).
- **La exploración a través de preguntas formuladas por el profesor durante la clase**

Las preguntas que el profesor suele plantear en el aula se elaboran con el fin de estimar el nivel de comprensión de los alumnos sobre temáticas desarrolladas en los cursos. Por otra parte, es importante considerar el tiempo apropiado que requieren los alumnos para que piensen y elaboren sus respuestas y a la vez, las preguntas se deben realizar en un marco comunicativo y respetuoso donde el grupo pueda participar en la formulación de interrogantes entre sí. La formulación se debe realizar de acuerdo a las siguientes condiciones:

- Sobre la base de las intenciones u objetivos de clase, o de la temática abordada.
- De manera que demuestren la pertinencia y no disgreguen la atención de los alumnos hacia asuntos irrelevantes.
- Para explorar e indirectamente inducir un procesamiento profundo de la información a niveles elevados de comprensión, análisis y aplicación y no solo la simple reproducción de la información.

Para el logro de un alto nivel de valides y confiabilidad de la técnica Airasian propone tres sugerencias.

- considerar una muestra amplia de estudiantes cuando se intente conseguir información (no solo incluir alumnos voluntarios).
- Tratar de tomar en cuenta diversos indicadores para valorar el progreso del aprendizaje (no solo si los alumnos ponen atención).
- Darle apoyo con técnicas semiformales y formales. Airasian (1991), citado por (Díaz y Hernández, 2007, pp.371 – 372)

2.3.7.3. Técnicas semiformales:

Se caracterizan por requerir de un mayor tiempo de preparación, valoración y exigir a los alumnos respuestas más duraderas. Entre las variantes de la evaluación informal se encuentran:

2.3.7.4. Trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase:

Estos trabajos y ejercicios deben de orientarse en función de los objetivos de aprendizaje y se desarrollan de forma que sean significativos para los alumnos es así que los trabajos o ejercicios realizados de forma individual o en situaciones de aprendizaje, se plantean de modo que den la oportunidad a los alumnos para que reflexionen, profundicen y practiquen sobre determinados conceptos o procedimientos y no realizar prácticas ciegas y estereotipadas por otra parte, los trabajos y ejercicios realizados son importantes recursos para desarrollar la evaluación formativa y tomar decisiones para la regulación interactiva, retroactiva, o proactiva y finalmente es posible emplear distintas estrategias en las que directamente se involucren a los alumnos como evaluadores.

2.3.7.5. Las tareas o trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlos fuera de la clase:

Estos trabajos pueden ser muy variados: ejercicios, solución de problemas, visitas a lugares determinados, trabajos de investigación en biblioteca, museos o en el

ciberespacio, etc. Se pueden realizar de forma individual o en grupos cooperativos, se sugieren las mismas recomendaciones de los trabajos realizados en clase, además se orientan para que los alumnos practiquen reflexivamente, pensar y aprender.

La información obtenida a partir de los trabajos deberá ser retomada en el contexto de enseñanza, para no perder el sentido de la misma. Es decir que los trabajos cuando sean revisados y calificados por el profesor se deben devolver lo más rápido posible con retroalimentación correctiva y precisa. Es recomendable que el profesor los retome en la clase y explique los procesos correctos de solución, de manera que, ofrezca una explicación concisa sobre las intenciones y los criterios de evaluación considerados con el fin de que los alumnos identifique los puntos más relevantes del ejercicio y de la tarea evaluada. (Díaz y Hernández, 2002, pp. 373-374).

2.3.7.5. La evaluación Carpeta o portafolio del docente:

Es un instrumento formativo que contempla los esfuerzos y resultados del docente adaptado al proceso de enseñanza-aprendizaje, para recoger las metas alcanzadas en la formación y poder tomar decisiones de mejora. Por lo tanto los portafolios o carpetas de los docentes son: el registro del aprendizaje de un profesional, el contenedor de diversos documentos y una colección de trabajos del docente, donde se encuentran sus esfuerzos, progresos y logros. Sin embargo no se debe de verse esta única visión de la carpeta como un conjunto de documentos, de evidencias demostrativas del proceso y resultado del aprendizaje. Ya que en este caso la función de las mismas se orientaría a elaborar carpetas o archivos documentales. Es así que los portafolios o carpeta docente deben de contener documentos que partan de un sentido que respondan una reflexión previa realizada por el docente convirtiéndolo en un recurso valioso del proceso de evaluación.

Por lo tanto, “La adopción de los portafolios del docente o del alumno como estrategia de evaluación requiere, para ser en verdad efectiva y congruente, que se produzca un cambio en la cultura de la evaluación de una institución educativa” (Díaz, 2006, p. 150).

De manera que el docente debe de considerar una revisión crítica de sus creencias y concepciones sobre el papel de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, así como

su enfoque práctico en el aula es decir que. En relación con los aspectos que debe planear el profesor respecto a un portafolio orientado a la evaluación del aprendizaje de sus alumnos las tareas básicas son las siguientes:

- Establecer el propósito y el contenido del portafolio en estrecha relación con el curso y los aprendizajes deseados.
- Acordar con los alumnos el tipo y calidad de los trabajos por incluir, así como los criterios y escalas de calificación que empleara en la evaluación.
- Definir el sistema de supervisión o retroalimentación que emplear, así como el tipo de participación de los alumnos en la (auto) evaluación de su propio trabajo. (Díaz, 2006, p. 151).

El portafolio constituye una herramienta fundamental para la labor del docente a través de la cual se puede llevar un registro sistemático del espacio pedagógico, en el que se incluyan los procedimientos que se utilizan, los recursos que se dispone, los indicadores de las fortalezas y debilidades encontradas en los estudiantes y a la vez le permite autoevaluar su propio proceso. Asimismo, desarrollar la calidad docente continuamente ya que facilita la toma de decisiones fundamentada en tres niveles: Personal, de la instancia evaluadora correspondiente, e institucional. Es así que el portafolio o la carpeta del docente ayuda a comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado a encontrar los mejores métodos para propiciar el aprendizaje y evaluar los resultados, presentando una serie de ventajas:

2.3.7.7. Ventajas a nivel personal:

- El portafolio es un medio de autoevaluación de la propia práctica así como una alternativa para la evaluación formativa que se deriva del proceso reflexivo individual y del diálogo con los colegas de diversas áreas. de esta manera de proceder favorece la detección de las fortalezas y /o debilidades de cada quién y por ende la toma de decisiones sobre las áreas que tiene que mejorar o modificar.

- Da la oportunidad a cada profesor/a de contextualizar su experiencia docente, presentarla ante la instancia evaluadora correspondiente y recibir retroalimentación al respecto.
- Será más consciente de lo que hace, por qué lo hace y que efecto tiene en el aprendizaje de sus estudiantes.

2.3.7.8. Ventajas para la instancia evaluadora:

- El proceso de revisión de un portafolio permite a las instancias evaluadoras correspondientes cuenten con información tanto como para hacer una observación más profesional y objetiva de los profesores/as, como para contrastar el cumplimiento de los planes de estudio.
- Las instancias evaluadoras correspondientes podrán establecer los estándares de logro de acuerdo con las características propias de cada área de formación universitaria.
- El uso adecuado de los portafolios ayuda a fomentar una cultura de profesionalismo en la docencia y de reconocimiento por sí misma.

2.3.7.9. Ventajas a nivel institucional:

- La evaluación de la docencia repercute sobre la calidad del servicio.
- Favorece el fortalecimiento de la comunidad universitaria. (Crispín, 1998, pp. 5-6).

2.3.7.10. Principios en los que se basa la carpeta o portafolio del docente:

A partir de los cambios significativos que se están produciendo en el campo de la enseñanza-aprendizaje, el énfasis orientado a las destrezas del pensamiento crítico, la importancia de los procesos académicos, la consideración del estudiante como centro del aprendizaje, orienta el cuestionamiento de los aspectos a considerar o de los instrumentos más adecuados a emplear. En este sentido, la utilización de la carpeta o portafolio docente se fundamenta en algunos principios que hacen de esta estrategia un elemento de reflexión

y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Algunos de estos elementos clave o principios son los siguientes:

- La evaluación como instrumento de mejora: Hay que reflexionar sobre lo que hacemos para poder cambiarlo.
- La multidimensionalidad de la calidad de la enseñanza: Hay múltiples factores a considerar para valorar la calidad de nuestra tarea.
- La necesidad de utilizar diferentes fuentes informativas: Para este motivo la carpeta docente debe de contener una diversidad de contenidos procedentes de vías diferentes.
- La docencia como profesión: El/la profesor/a como profesional reflexivo ha de indagar sobre su propia práctica para emprender los cambios.
- Los procesos de mejora e innovación: Hay que fundamentar las mejoras en una reflexión sobre el modelo de Universidad y de universitario que se pretende y sobre las estrategias necesarias para acercarnos a ellos. (Cano, 2003, pp. 2-3).

2.3.7.11. Diseño de la carpeta docente:

Visto el portafolio como una estrategia de evaluación orientado a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario plantearse algunos cuestionamientos: ¿Qué deben aprender los estudiantes?, ¿Hasta qué punto lo están aprendiendo?, ¿Están aprendiendo lo que se les está enseñando?, ¿Cómo se pueden mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje? Es así que, la evaluación está orientada a valorar, el conocimiento, las habilidades y las destrezas que han adquirido y desarrollado los alumnos en el programa académico al que están adscritos, por esta razón se ve la evaluación como un aspecto integral del mismo proceso y como parte esencial de las tareas que el docente tiene que realizar. Por lo tanto es necesario, contextualizar de dónde parte la implementación del portafolio y los elementos a considerar para su realización, es así que:

La idea del portafolio proviene del ámbito artístico y constituye una manera de dar a conocer y acreditar el trabajo, en este sentido implica una recopilación selectiva de materiales, informes y trabajos seleccionados y presentados de tal forma que den cuenta de los proyectos realizados. En el espacio de la docencia universitaria el

portafolio implica tanto una evaluación sumativa, como formativa, en la medida que presenta las actividades realizadas que conllevan a una acreditación de su actuación a la vez que ayuda al profesor a mejorar su actividad docente a través de una adecuada autorreflexión de su práctica. (Careaga, 2007, p. 1).

El papel del docente universitario desde la perspectiva constructivista reconstruye sus propios conocimientos de forma permanente relacionando teoría y práctica integralmente es así, que el docente cuestiona qué enseñar, cómo presentarlo, cómo integrar los cuestionamientos de sus alumnos, cómo tratar sus problemas, además delimitar las fuentes de sus conocimientos y los procesos de asociación con los nuevos orientados a generar nuevos saberes. En este sentido, al diseñar un portafolio es necesario considerar algunos aspectos relevantes:

- ¿Qué tareas son lo suficientemente importantes y necesarias como para que los estudiantes las lleven a cabo? ¿Qué quiero que aprendan?
- ¿Son estas tareas una muestra válida de sus capacidades? ¿Son representativas de todos los procesos y productos del curso?
- ¿Cómo voy a evaluar su progreso? ¿Estoy exigiendo lo suficiente? ¿Cómo se determinan los niveles de ejecución de los criterios?
- ¿Son auténticas las dificultades de la medición? ¿Ofrezco la oportunidad necesaria para revisar, refinar, preguntar y lograr los altos estándares que he impuesto?
- ¿Son adecuadas mis expectativas? ¿Cuáles son los criterios que sirven de modelo? ¿Qué procedimientos estoy tomando en consideración para asegurar la uniformidad necesaria al evaluar y calificar?
- Uno de los valores del uso del portafolio radica en la necesidad de realizar una planificación sistemática del proceso de aprendizaje en el aula, de modo que en él, se recoja el trabajo real que los estudiantes llevan a cabo durante dicho proceso. Por otra parte, su utilización conlleva un compromiso de involucrar al estudiante en el proceso de autoevaluación y de ayudarlo a tomar conciencia de su desarrollo en cualquier disciplina que curse. (Quintana, 1996, pp. 3,4).

Existe una gran variedad de formas de estructurar la carpeta o portafolio del docente, pero es importante tomar en cuenta que los mismos deben ser concisos y contener solo los aspectos más relevantes y significativos de la práctica docente, de modo que se pueda estar actualizando constantemente. Se trabaja a través de materiales representativos del trabajo de los docentes, que deben ir acompañados de una reflexión que también se tendrá que renovar periódicamente, ya que constituye el factor clave para que el portafolio no pierda su sentido en este contexto se plantea el siguiente formato:

2.3.7.12. Estructura y apartados del portafolio docente:

1. **Descripción de los cursos a cargo del profesor:** Aquí se incluyen todos los programas de los cursos que ha dictado o esté dictando el profesor, tanto de pregrado como de postgrado. Se describen en función de sus objetivos, duración, Mención, Escuela y Facultad a la que pertenece cada asignatura, número de estudiantes y cualquier otro aspecto que se considere de interés incluir.
2. **Concepción de la enseñanza y el aprendizaje que sustenta el profesor:** En este apartado, el profesor debe definir claramente su concepción del aprendizaje y de la enseñanza. Al hacerlo, está apoyándose de manera implícita en un paradigma, enmarcado dentro de la teoría constructivista.
3. **Contribución de las asignaturas que dicta el profesor a la formación del estudiante:** Sobre la base de la concepción de aprendizaje definida en el punto anterior, el docente expresa los objetivos que pretende lograr con cada asignatura.
4. **Procedimientos didácticos utilizados en la asignatura:** Se especifican los procedimientos y estrategias que utiliza el profesor para el desarrollo de los contenidos.
5. **Estimación del grado en que los estudiantes han adquirido los conocimientos, han desarrollado destrezas y actitudes consideradas relevantes:** Se deben incluir muestras de las pruebas escritas, proyectos elaborados, monografías, registro de las intervenciones y de cualquier otro procedimiento que permita apreciar el grado de desarrollo de las competencias requeridas.

6. **Resultados de la evaluación periódica del profesor por los estudiantes:** Se recogen las sugerencias orales o escritas de los estudiantes para mejorar el proceso. Estas sugerencias pueden ser al finalizar una situación de aprendizaje, una unidad, un semestre o un año, de acuerdo a la modalidad del curso de que se trate.
7. **Muestras seleccionadas de recursos y materiales utilizados en la enseñanza, acompañados de su respectiva justificación:** Aquí se incluyen videos, transparencias, libros, capítulos de libros y artículos seleccionados para trabajar durante los cursos. De estos recursos se debe hacer una reseña para tenerla en el portafolio como referencia de la utilidad que tiene en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.
8. **Evidencia del interés demostrado en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y en el mejoramiento del plan de estudios:** Este renglón incluye la actualización que como docente se ha podido lograr durante el período académico para el cual se ha elaborado. La posibilidad de mejorar la calidad de la enseñanza en el aula de clase se evidencia en el interés de mejorar en las áreas de estudio, no sólo en lo que concierne a la docencia sino también a la investigación. Aquí se incluyen los cursos, seminarios, talleres, pasantías y asistencia a eventos de carácter científico a los que haya asistido y/o participado el profesor.
9. **Reflexiones sobre el proceso de la enseñanza y del aprendizaje.** Las apreciaciones del profesor acerca de los cursos, de los grupos de estudiantes, su contribución a la formación académica, la estimación del grado en que los estudiantes han construido los nuevos aprendizajes, deben ser contenidas en este renglón. Se trata de incluir un diálogo escrito a partir de una reflexión crítica de la labor docente, basada en el proceso y el producto de los cursos dictados durante cada semestre, año escolar o período en el que se esté elaborando el portafolio.
10. **Calificaciones de los trabajos realizados por los estudiantes:** Esto significa la inclusión de las planillas de calificaciones en las que se recoja la actuación de

los estudiantes (notas de quizzes, pruebas escritas, proyectos, informes, etc.). También deberá incluirse la valoración cualitativa del rendimiento del curso.

Es decir, la opinión que le merece al profesor la manera en que los alumnos elaboran el conocimiento, construyen sus propios conceptos, se interesan por su rendimiento académico, por la puntualidad en la entrega de las tareas académicas asignadas y cualquier otro aspecto que el profesor considere relevante.

11. Muestras de los productos de los estudiantes: Se sugiere, en este renglón, incluir muestras de los trabajos finales de los estudiantes, las reflexiones sobre su propio aprendizaje y del desarrollo de sus competencias, entre otros.

Es preciso aclarar que la elaboración del portafolio por parte del profesor, es un trabajo individual que puede variar de uno a otro; aun en una misma asignatura los elementos que se incluyan podrían ser diferentes. Esto es posible por cuanto se considera que es una guía personal del trabajo de aula. (Peña, Ball y Barboza, 2005, pp. 5-7).

2.3.7.13. Evaluación carpeta o portafolio del alumno:

Son carpetas de trabajo en las que recopila toda la información relativa a las actividades realizadas por los estudiantes en todo el proceso de aprendizaje, en las diferentes áreas del conocimiento. Asimismo, por su carácter formativo, el portafolio constituye un invaluable recurso para la evaluación centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, en las carpetas los estudiantes recopilan sus producciones en las que se puede apreciar, su esfuerzo, talento, potencialidades, creatividad, habilidades, las evidencias de su proceso de autorreflexión, logros, y las dificultades y problemas del campo específico del conocimiento.

2.3.7.14. Proceso de elaboración del portafolio del estudiante:

El portafolio debe ser, en realidad una combinación organizada de dos componentes: el proceso y el producto. Asimismo, para la elaboración del portafolio el estudiante debe de tener claro el propósito y también los criterios en la selección de los trabajos a incorporar. Según Danielson y Abrutyn los portafolios de los estudiantes se elaboran a partir de cuatro pasos básicos:

- **Recolección:** De diversos elementos del trabajo de los estudiantes considerando la finalidad de la tarea y las metas educativas a lograr.
- **Selección:** Los estudiantes, orientados por el docente, examinan lo que han recolectado, eligiendo sus mejores producciones y los trabajos que consideran insatisfactorios a través de los criterios de selección esto les permite participar en el rol de la evaluación traslado desde el docente hacia los alumnos. Y a la vez los lleva a reflexionar seriamente sobre aspectos relacionados con la calidad y a descubrir las debilidades par retroalimentar el proceso de aprendizaje.
- **Reflexión:** Es la etapa en la cual los alumnos expresan sus ideas generalmente por escrito sobre cada elemento de su portafolio, permite visualizar el proceso de reflexión y estimulación que está ejerce en el desarrollo de la consciencia de sí mismos como personas que aprenden. Y desde la perspectiva del docente se tiene la oportunidad analizar las evidencias sobre los progresos y dificultades para reorientar las estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Proyección:** Este último paso contempla el proceso de revisión que permite valorar cuanto se ha aprendido, que aspectos se deben repetir para mejorar en la comprensión de lo estudiado de acuerdo al programa de del espacio pedagógico contemplado en el portafolio. (Danielson, 2002; Abrutyn, 2002, citado por Peña, Ball y Delhi, 2005, pp.7-10).

Es necesario destacar, que además de estos aspectos que no son exclusivamente una camisa de fuerza se pueden considerar los planteados en el portafolio del docente para enriquecer el portafolio del estudiante. Asimismo, específicamente en el área de las artes es necesario

destacar una alternativa diferente al portafolio físico, como lo es el portafolio electrónico o digital que presenta las siguientes características:

2.3.7.15. Portafolio electrónico o digital:

Desde otra perspectiva es importante que los alumnos logren expandir su experiencia con los portafolios más allá de los materiales escritos e incursionen en el empleo de materiales y equipo audiovisual y multimedia: fotografías videos, grabaciones, programas informáticos, etc. Como herramientas en el proceso de elaboración, edición y exhibición de sus trabajos. De lo anterior es necesario destacar, que ha surgido un interés que va en aumento por los llamados portafolios electrónicos o digitales, mediante los cuales la información se almacena digitalmente en un disco duro de la computadora, en una unidad removible, o se presenta a la disposición de una audiencia amplia en un sitio o pagina web. Por otro lado, lo vuelve un proceso menos oneroso y de gran valor significativo para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Díaz, los portafolios electrónicos o digitales, presentan la información de una forma más accesible y atractiva, y a la vez el profesor y los alumnos podrán aprovechar el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por otra parte, una gran ventaja del portafolio electrónico es que se pueden adicionar imágenes, fotografías, videos sonidos y música, entre otros recursos. Por otro lado, para los alumnos ofrece la oportunidad de aprender de una manera situada diversas habilidades informáticas, artísticas y electrónicas. En este sentido, el lector puede encontrar en internet diversas organizaciones abocadas al diseño y evaluación educativa mediante el uso de portafolios, desde la perspectiva del docente y el alumno con propósitos formativos, de selección, acreditación y promoción.

Asimismo, se ofrecen programas, plataformas informáticas y recursos multimedia para armar un sistema de evaluación a través de portafolios electrónicos o digitales en la institución educativa y con las producciones académicas de los alumnos. Por lo general, el

equipo mínimo consiste en computadoras, escáneres, cámaras digitales y algún programa informático multimedia o un programa de autor diseñado expreso mediante formatos o plantillas preestablecidas para crear portafolios electrónicos. (Díaz, 2006, pp. 152-153).

2.3.7.16. Técnicas formales:

“Estas técnicas exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticado y suelen aplicarse en situaciones que demandan un mayor grado de control” a la vez, este tipo de técnicas suele emplearse en forma periódica o al finalizar un ciclo completo de enseñanza-aprendizaje. (Genovard y Gotzens (1990), citado por (Díaz y Hernández 2007, pp.378-379).

Entre las técnicas formales se encuentran:

2.3.7.17. Pruebas o exámenes:

Las fuertes críticas y los inconvenientes que presentan las pruebas de lápiz y papel no han limitado el uso de estos instrumentos utilizados en la evaluación de los aprendizajes. Por tal razón los exámenes se convierten en la forma de verificar el grado de rendimiento del proceso alcanzado por los alumnos. Esto supone, un proceso de evaluación más objetivo que deberá estar orientado a la práctica desvinculada de interpretaciones subjetivas. Con este tipo de evaluación se espera cuantificar el grado de rendimiento o aprendizaje por medio de calificaciones consistentes en números. Igualmente, La elaboración de este tipo de instrumentos debe de estar orientada a que contengan un nivel satisfactorio de validez es decir, que los instrumentos sirvan para valorar aquello para lo cual han sido contruidos y de confiabilidad que su aplicación en condiciones similares permita obtener resultados similares para su uso posterior. (Díaz y Hernández 2007, p.-79).

Primordialmente las pruebas o exámenes se estructuran a partir de conjuntos de reactivos y la forma de estructuralos interviene en el tipo de procesos cognitivos y de aprendizaje significativos que alcanzan los alumnos.

2.3.7.18. Mapas conceptuales:

Es una estrategia a través de la cual los diferentes conceptos y sus relaciones pueden representarse fácilmente. Los conceptos guardan entre sí un orden jerárquico y están unidos por líneas identificadas por palabras de enlace que establecen la relación que hay entre ellas. (Pimienta 2005, p.-132).

Los mapas conceptuales son recursos gráficos que permiten la evaluación de contenidos declarativos. Para la elaboración y la valoración de los mapas conceptuales como estrategias evaluativas deben de cumplir una serie de criterios:

- Considerar la calidad de la organización jerárquica conceptual en los mapas elaborados, niveles de inclusividad jerarquizados en función de una temática o concepto nuclear.
- Apremiar la validez y precisión semántica de las distintas relaciones establecidas entre los conceptos involucrados.
- Tomar en cuenta dentro del mapa la densidad, nivel de integración correcta de conceptos y las relaciones cruzadas
- Considerar ejemplos incluidos en el mapa.

De igual modo, la evaluación de los mapas conceptuales se puede realizar a partir de tres variantes:

- El profesor propone una temática nueva o un concepto nuclear.
- A partir de un grupo o lista de conceptos que el profesor propone.
- A partir de la estructura de un mapa conceptual sobre un tema determinado y la incorporación de conceptos que se consideren necesarios (Moreira y Novak, 1988; Novak y Gowin 1998; Antoría 1992) citado por (Díaz y Hernández 2007, pp.384-385).

2.3.7.19. Evaluación del desempeño:

Consiste en el diseño de situaciones donde los alumnos demuestran sus habilidades aprendidas ante tareas genuinas, ejecutar una pieza musical, elaborar obras artísticas

plásticas, representación de un personaje en una obra de teatro etc. Particularmente las situaciones de evaluación se orientan a los grados de comprensión y significatividad de los aprendizajes que se pretenden lograr. Se orienta a la evaluación de contenidos procedimentales sin embargo, se emplea con los contenidos conceptuales y actitudinales. Por otra parte la técnica se orienta bajo el planteamiento de situaciones más reales contextualmente hablando.

La evaluación del desempeño debe de presentar las siguientes características:

- Que la tarea requerida corresponda con las intenciones de enseñanza.
- Que la tarea demandada presente el contenido y los procedimientos que se esperan conseguir en los estudiantes.
- Que la tarea permita demostrar a los estudiantes su progreso y sus habilidades implicadas.

Que se empleen tareas reales y auténticas. (Herman y Colls, 1992) citado por (Díaz y Hernández 2007, pp.387-388).

2.3.7.20. Rúbricas:

“Son guías o escalas de evaluación donde se establecen los niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que los alumnos demuestran ante un proceso o producción determinada” (Díaz 2007, p.134).

Particularmente las rúbricas integran un amplio rango de criterios que califican progresivamente el recorrido de un desempeño incipiente o novato al grado de experto. Asimismo, son escalas ordinales que presentan una evaluación del desempeño situada en aspectos cualitativos sin descartar la posibilidad de incorporar puntuaciones numéricas, por tal razón, presentan una evaluación basada en un amplio rango de criterios más que en una puntuación numérica única, a su vez, sirven para medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con criterios de la vida real.

2.3.7.21. Elaboración de rúbricas:

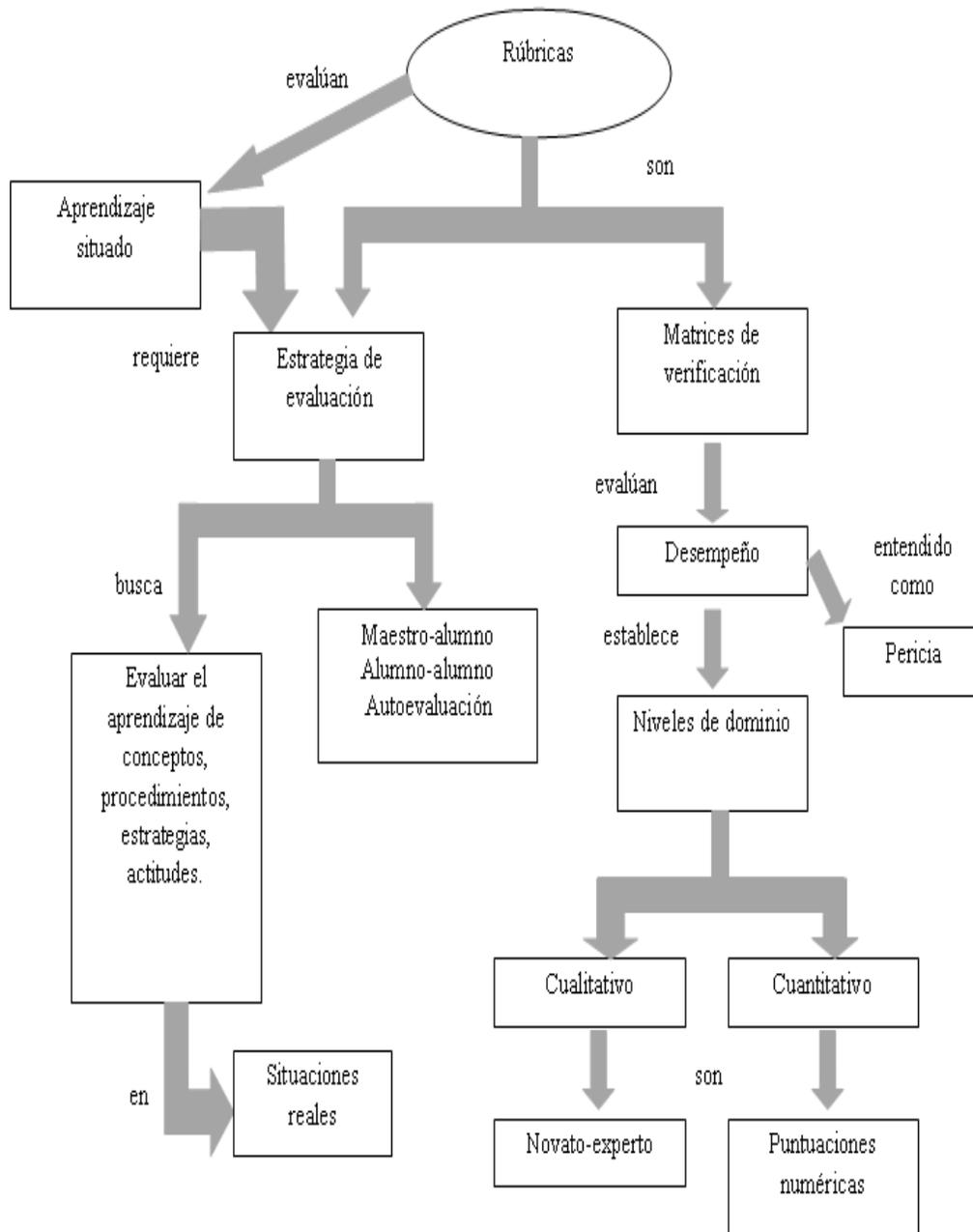
Como verdaderas estrategias de evaluación, en el sentido de procedimientos aplicados por los docentes, para desarrollar de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Por tal razón es necesario considerar, los pasos para el diseño y calificación de rúbricas según Díaz:

- Determinar las capacidades o competencias que se pretenden desarrollar en los alumnos.
- Examinar modelos orientado a la retroalimentación prospectiva.
- Seleccionar los criterios de evaluación en relación a la calidad del desempeño en los trabajos realizados.
- Articular los distintos grados de calidad a través de matrices de verificación.
- Compartir y validar la rúbrica con los estudiantes a partir del análisis del sentido y contenido.
- Utilizar la rúbrica como recurso de autoevaluación y evaluación por pares en la revisión del trabajo que realizan.
- Evaluar la producción final verificando el logro del dominio esperado del contenido.

Conducir la evaluación del docente y comunicar lo procedente, con la misma rúbrica que han venido trabajando los estudiantes (Díaz y Hernández, 2002) citado por (Díaz 2006, p.142).

El siguiente esquema plantea el uso de las rúbricas como estrategias de evaluación auténtica orientadas a la valoración de los aprendizajes:

LAS RÚBRICAS COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA.



Fuente: Díaz, F, (2006), p.137).

2.3.7.22. Listas de control verificación o escalas:

“Se utilizan para realizar observaciones en las aulas de distinto tipo e igualmente como recursos para dirigir la atención a los aspectos relevante”. (Herman y Colls, 1992; TenBrink, 1993) citado por (Díaz y Hernández 2007, p.392).

Por otra parte, le sirven al profesor para determinar el grado de adecuación con que las ejecuciones involucradas en las tareas o situaciones de prueba que están realizando los estudiantes, además estos instrumentos diseñados para estimar la presencia o ausencia de una serie de características y atributos relevantes en la ejecución por ejemplo: el manejo de un instrumento de producción escrita, la aplicación de una técnica pictórica, en el producto de dibujos, diseños gráficos, realizados por los alumnos. Asimismo, es necesario considerar cuatro pasos básicos en la construcción de listas de control o verificación:

- Elaborar un listado de las dimensiones relevantes de los procedimientos y habilidades etc., y / o los productos a observar, deben considerarse los criterios señalados en los objetivos pedagógicos.
- Conviene añadir algunos errores típicos en las listas.
- Establecer un orden lógico esperado con base en la aparición y secuencias de las actividades involucradas en la ejecución, el orden no puede ser tan estricto para el caso de la evaluación de productos.
- Organizar y dar presentación a la lista de tal manera que se facilite su uso

Además se recomienda que las listas de control no sean tan extensas que los ítem sean enunciados con claridad y que se centren en aspectos relevantes y a la vez es necesario dejar espacios entre reactivos para hacer algunos comentarios adicionales posibles sobre la naturaleza de la acción o del procedimiento realizado y / o el producto final. Por otra parte, estos instrumentos no proporcionan información de naturaleza cualitativa sobre los productos realizados, es así, que las escalas aportan las alternativas para la solución de este problema. Por otra parte las escalas se pueden definir como, “instrumentos que permiten establecer estimaciones cualitativas dentro de un continuo sobre ejecuciones o productos realizados por los alumnos” (Díaz y Hernández 2007, p.394).

Asimismo, según Bisquerra, dentro de las escalas se pueden distinguir varios tipos: escalas formales de actitud (Likert, Thurstone, Guttman), escalas de tipo diferencial semántico, escalas de estimación y escalas de producción educativa, cada una de ellas tiene importantes aplicaciones en los escenarios de enseñanza-aprendizaje, su elaboración es más compleja que las listas de verificación aunque pueden seguirse los mismos pasos necesarios para el diseño de estas, pero se agrega el desarrollo de escalas-continuas para cada dimensión relevante de la ejecución o producto que interesa evaluar.

Las escalas pueden ser de dos tipos básicos: cualitativas descriptivas o basadas en criterios o estándares amplios y numéricos en el primer caso, se usan calificativos para caracterizar las dimensiones relevantes con el establecimiento de juicios descriptivos o evaluativos, en el segundo caso se agregan valores numéricos dentro de la escala, lo cual resulta mucho más fácil pero poco informativo si no se cuenta con buenos descriptores. Es así, que los continuos de las escalas pueden tener distintos puntos o segmentos, donde puedan calificarse las características o las dimensiones particulares que contemple, y ubicarla entre dos polos uno positivo y el otro negativo. Para esta norma no existe una regla preestablecida pero se pueden considerar las siguientes sugerencias:

- Que los puntos sean siempre más de dos una escala de cinco o más puntos es más confiable.
- El número de puntos dependerá del tipo de decisiones que se desee tomar con los estudiantes para la conducta, procedimiento o proceso a evaluar.
- El número de puntos deberá permitir identificar las diferencias claras para establecer comparaciones intraalumno intergrupo.
- De preferencia la cantidad de puntos deberá ser un número impar.

La estimación y puntaje no requerirá de dosis elevadas de inferencia e interpretación (Bisquerra, 1989) citado por (Díaz y Hernández 2007, pp.395-396).

CAPÍTULO 3.
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. El tipo de investigación

Se empleará la investigación desde un enfoque: Cuantitativo. Desde este punto de vista se entiende como un método de investigación basado en los principios metodológicos del positivismo y neopositivismo y que se adhiere al desarrollo de estándares de diseño estrictos antes de iniciar la investigación. El objetivo de este tipo de investigación es el de estudiar las propiedades y fenómenos cuantitativos y sus relaciones para proporcionar la manera de establecer, formular, fortalecer y revisar la teoría existente. Hernández, Fernández y Baptista (2006).

La investigación cuantitativa desarrolla y emplea modelos matemáticos, teorías e hipótesis que competen a los fenómenos naturales por lo cual esta será de naturaleza descriptiva donde las funciones principales de esta investigación se orientan a la capacidad para seleccionar las características fundamentales de este objeto de estudio y su descripción detallada de las categorías o clases donde se muestran, narran, reseñan, o identifican hechos, situaciones rasgos, características del objeto de estudio, o se diseñan productos, modelos, prototipos, guías, entre otras (Hernández, 2006).

Asimismo, este enfoque intenta hacer un retrato objetivo, orientado a representar sus diferentes partes, cuantificando (contando o midiendo), y tabulando la información considerando la dimensión del tiempo. Se asumirán dos modalidades: a) la descripción sincrónica, en único corte y b) la descripción diacrónica que presenta los procesos de cambio de los objetos (Hernández, 2006).

3.2. Hipótesis de trabajo

La media del porcentaje de aplicación del modelo de evaluación por competencias en el espacio pedagógico de Apreciación Artística de la UPNFM está abajo del segundo cuartil porcentual.

3.3. Tipos de variables

Variable N° 1

- **Evaluación de los aprendizajes.**

- **Definición conceptual:**

Un modelo: “Es una herramienta conceptual para entender mejor un evento; en la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno” (Flores, 2000, p.32).

Un modelo pedagógico: Es la representación de las realizaciones que describen un fenómeno una teoría (Flores, 2000, p.32).

Evaluación de los aprendizajes: “Evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico” (Pimienta, 2008, p.26).

Modelo de evaluación por competencias: Considera que “El enfoque de evaluación deberá ser planteado como un proceso participativo, permanente, diagnóstico, formativo, holístico (integral, contextualizado, cualitativo y cuantitativo), multireferencial (auto evaluación, coevaluación meta evaluación) y multidirección, estudiante, docente, programa (UPNFM, 2008).

- **Definición operacional:**

Evaluación de los aprendizajes empleada en el proceso de enseñanza – aprendizaje por los docentes en la carrera de Arte, que desde el punto de vista metodológico se parte de un sistema de evaluación que propone para el espacio pedagógico y está fundamentado teórica y prácticamente. Este sistema de evaluación debe comprender la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa como un proceso integrador del aprendizaje significativo y donde el facilitador del aprendizaje establecerá de mutuo acuerdo con los participantes, el plan de evaluación (UPNFM, 2008).

Variable N° 2

- **Espacio Pedagógico de Apreciación Artística**

- **Definición conceptual:**

Se concibe como una propuesta metodológica estructurada que facilita la interrelación de los aprendizajes de carácter humanista científico técnico y funcional que sistematiza y planifica las acciones pedagógicas orientadas al desarrollo de competencias y contenidos pertinentes que promueven un aprendizaje integrado y útil para la comprensión de la realidad específicamente al apreciar artísticamente analizando el particular ordenamiento de la creación, estableciendo que mecanismos desencadenan la experiencia estética que la obra de arte proporciona y sus efectos (UPNFM, 2008)

- **Definición operacional:**

Modelos, enfoques y estrategias implementadas en el proceso de evaluación orientado al espacio pedagógico que ofrece al estudiante la posibilidad de conocer la naturaleza y las diferentes manifestaciones del fenómeno artístico, visto como un componente integral de la evolución cultural y primordialmente como un medio de recreación ascendente de la realidad. Se incluyen como contenido la definición y conceptualización del hecho artístico, la complejidad del arte y su expresión en la obra misma, la diversificación y las destrezas básicas y la creación artística en sus diferentes disciplinas y sus procesos de valoración que debe de contribuir a percibir el hecho artístico a partir de la subordinación de la forma al contenido cada elemento formal debe de estar en función de la expresión de una idea, en relación con los medios expresivos que componen la obra (UPNFM, 2008).

Variable N° 3

- **Porcentaje de aplicación del modelo por competencias.**

- **Definición conceptual:**

Establece que el porcentaje es la cantidad que corresponde proporcionalmente a una parte de cien o a la cantidad de rendimiento útil que brindan cien unidades de algo en su estado normal.

▪ **Definición operacional:**

Se determina: Como el nivel, grado que corresponde proporcionalmente a una parte de cien o a la cantidad de rendimiento útil que brindan cien unidades En relación a la aplicación del modelo por competencias en el espacio pedagógico de apreciación Artística.

3.4. Escala de interpretación

Los resultados se interpretaron a partir de las medidas de posición o localización cuya función es informar del valor o posición que ocupará que la variable (en un determinado porcentaje) para este caso en particular se partió de los cuartiles: que dividen a los datos ordenados o distribuidos en 4 partes iguales, Q_1 , Q_2 , Q_3 y Q_4 correspondientes a 25%, 50%, 75% y 100%. En este caso:

- Los docentes del espacio pedagógico de apreciación Artística están evaluando sustentados en el modelo educativo asumido por la UPNFM, si el porcentaje se encuentra distribuido a partir del segundo cuartil.
- Los docentes del espacio pedagógico de apreciación Artística no están evaluando sustentados en el modelo educativo asumido por la UPNFM, si el porcentaje se encuentra distribuido abajo del segundo cuartil.

3.5. Construcción de variables

En este apartado se plantea la operacionalización de las diferentes variables del estudio considerando las dimensiones, indicadores, sub-indicadores unidades de análisis, técnicas o instrumentos y numeración de las interrogantes planteadas, lo que se puede apreciar en detalle en anexos en la tabla número 1

3.6. Recolección de datos

La investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo desde esta perspectiva las técnicas más apropiadas para la recolección de datos que se sugieren son las siguientes:

3.6.1. El cuestionario:

Explican que el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. El contenido de las preguntas de un cuestionario puede ser tan variado como los aspectos que mida (Hernández, 2006).

Las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuestas que han sido delimitadas. Es decir, se presentan a los sujetos las posibilidades de respuestas y ellos deben circunscribirse a ellas. Pueden ser dicotómicas (dos alternativas de respuestas), o incluir varias alternativas de respuestas.

En las preguntas cerradas las categorías de respuestas son definidas “a priori” por el investigador y se le presentan al respondiente, quien debe elegir la opción que describa más adecuadamente su respuesta. Las escalas de actitudes en forma de pregunta caerían dentro de la categoría de preguntas cerradas.

Ahora bien, hay preguntas cerradas, donde el respondiente puede seleccionar más de una opción o categoría de respuesta. O bien marcar una, dos, tres, cuatro o cinco opciones de respuesta, donde las categorías no son mutuamente excluyentes. En otras ocasiones, el respondiente tiene que jerarquizar opciones, o asignar un puntaje a una o diversas interrogantes o anotar una cifra.

En el caso particular de la investigación esta técnica ofrece la oportunidad de analizar a profundidad los diferentes aspectos que conforman el estudio estructurando un cuestionario para alumnos y docentes.

3.6.2. Análisis documental:

Tamayo (2004) define la observación como un método para recolectar datos es una forma de observación del contenido de comunicación verbal y no verbal orientada al análisis documental para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa, y a la vez hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto.

Asimismo, el análisis documental se efectúa por medio de la codificación, es decir, el proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido de un mensaje se transforman a unidades que permiten su descripción y análisis preciso, es así que se considera la observación indirecta que permite corroborar los datos de otros ya sean testimonio orales o escritos que han tenido contacto de primera mano con la fuente que proporciona los datos, para realizar este procedimiento se considera el uso de una lista de control o cotejo para analizar cada uno de los aspectos del portafolio del docente.

3.6.3. Lista de control o cotejo:

Tobón (2005) expresa que las listas de control o cotejo “Son instrumentos de valoración que tienen como finalidad estimar la presencia o ausencia de una serie de aspectos o atributos de un determinado elemento de competencia” (p. 272). Por este medio se puede evaluar cuantitativamente o ser fácilmente adaptadas a la situación requerida, consiste en un listado de aspectos a evaluar, entendido básicamente como un instrumento de verificación. Es decir, actúa como un mecanismo de revisión de ciertos indicadores prefijados y la revisión de su logro o de la ausencia del mismo.

3.7. La caracterización y delimitación de la población y del objeto de estudio

3.7.1. Universo y población:

Según Tamayo (2002) es una expresión que nace de la investigación cuantitativa, específicamente de los modelos de muestreo probabilística. Donde el Universo es la población que será cubierta como unidad general de investigación. Por ejemplo, si se quiere investigar algún tópico que cubre a la totalidad de los alumnos de una universidad, el

“universo” o “población” son todos los alumnos de esa universidad, naturalmente, como el número total de alumnos de esa universidad puede ser muy grande, se prefiere escoger una muestra estadística, que no es otra cosa que un número más pequeño de alumnos que sirva para representarlos a todos. De manera que, se habla indistintamente del “universo” y la “población de una investigación”, pero siempre referido a la investigación cuantitativa por muestreo.

En el caso particular la población del estudio propuesto la constituyen alumnos y alumnas de los espacios pedagógicos de Apreciación Artística de las secciones A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, en las cuales se matricula a una población estudiantil máxima de 50 alumnos (as) por sección, comprendida entre el género masculino y femenino en el Departamento de Arte de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en el segundo periodo del 2011, dando como resultado el tamaño de la población, un total de **N**: 209 alumnos.

3.7.2. Muestra:

Cuando se hace una muestra probabilística, se debe preguntar: dado que una población es (**N**), ¿Cuál es el menor número de unidades muestrales (alumnos, alumnas) que se necesitan para conformar la muestra(**n**) que asegure un determinado nivel de error estándar, considerando que los niveles de confianza más utilizados para un nivel de significancia puede estar comprendido en un rango de 0.01 a 0.05 del (1 al 5%), el nivel de confianza se situará en un rango del 99 al 95% (Hernández, 2006).

3.7.3. *Planteamiento del problema muestral:*

- **Delimitación de la muestra de los docentes:** Ésta se determinó a partir de una muestra intencionada o de juicio (muestra dirigida seleccionada de sujetos típicos), en la cual se estableció la participación de todos los docentes que imparten el espacio pedagógico de *Apreciación Artística*, esto es, desde la visión cuantitativa este tipo de muestra representa una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características específicas como docentes del espacio pedagógico antes mencionado con un nivel de preparación en la especialidades en las diferentes disciplinas artísticas.
- **Delimitación de la muestra de los alumnos:** De una población de 209, entre alumnos y alumnas de los espacios pedagógicos de *Apreciación Artística*; se desea conocer el porcentaje de aplicabilidad del modelo de evaluación de los aprendizajes empleados en el *Espacio Pedagógico de *Apreciación Artística** y para ello se necesita tomar una muestra, por lo que se requiere saber la cantidad de alumnos y alumnas que se deben encuestar para tener una información adecuada, con un error estándar máximo aceptable de (0.05) y un nivel de confianza del 95% de confiabilidad.

3.7.4. Desarrollo del problema muestral:

Fórmula para calcular muestra para población finita

Donde:

n^1 = tamaño de la muestra

z^2 = nivel de confianza

P = variabilidad positiva

Q = variabilidad negativa

E^2 = precisión o error

N = tamaño de la población

La sustitución de la fórmula resulta así:

$z^2 = 1.96$

P = .50

Q = .50

$E^2 = .05$

El tamaño de la población (N) para estos valores es de 209 individuos

$n^1 = 199$ individuos (alumnos, alumnas) tamaño de la muestra

Ajuste por finitud

$n = 102$ tamaño de la muestra.

3.7.4. Selección sistemática de elementos muestrales:

Hernández, (2006). “Este procedimiento implica elegir dentro de una población N un número de n elementos a partir de un intervalo K intervalo que se va determinar por el tamaño de la población y el tamaño de la muestra” (p.255).

De manera que: $K=N/n$

Donde:

K= Intervalo de selección sistemática

N= la población

n= la muestra

La sustitución de la formula resulta así:

K=?

N= 209

n= 102

K= $N/n = 209/102 = 2.490196$, redondeado = 2

K= 2

El intervalo $1/K = 2$ indica que cada dos $1/K$ se seleccionará hasta completar $n=102$.según los listados de matrícula final de los Espacios Pedagógicos de Apreciación Artística

3.8. Plan de análisis:

Según Hernández, (2006) en los estudios cuantitativos el análisis de datos está determinado en relación a la naturaleza del estudio en cuestión: y actualmente se realiza por medio del ordenador en especial si hay un volumen considerable de datos.

El análisis de datos se efectuará sobre la matriz de datos utilizando un programa computacional el cual debe de considerar sistemáticamente los siguientes aspectos:

- Seleccionar un programa estadístico en computadora para analizar los datos.
- Ejecutar el programa que puede emplearse entre: (SPSS, Minitab, Stats, SAS u otro equivalente).
- Explorar los datos:
 - a) Analizar descriptivamente los datos por variable.
 - b) Visualizar los datos por variable.
- Evaluar la confiabilidad y validez logradas por el instrumento de medición.
- Analizar la estadística inferencial en caso de ser necesario según el estudio.
- Realizar análisis adicionales en caso de ser necesario según el estudio.
- Preparar los resultados para presentarlos (tablas, gráficas, cuadros etc.).

El análisis de datos en esencia incluye dos partes o segmentos: una parte de definiciones de las variables, que a su vez explican los datos (los elementos de codificación ítem por ítem) y la otra parte, la matriz de datos. La primera parte es para que se comprenda la segunda las definiciones, desde luego son efectuadas por el investigador. Lo que este hace una vez recolectado los datos, es definir los parámetros de la matriz de datos en el programa (nombre de cada variable en la matriz- que equivale a un ítem, reactivo, categoría o subcategoría de contenido u observación-, tipo de variable o ítem ancho en dígitos, etc., e introducir los datos en la matriz la cual es como cualquier hoja de cálculo.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS, COCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES

4.1. El análisis y resultados

Se realizó la investigación a partir del enfoque descriptivo de carácter eminentemente cuantitativo. En este caso en particular, la población del estudio propuesto la constituyen alumnos y alumnas de los espacios pedagógicos de Apreciación Artística de las secciones A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, comprendida entre el género masculino y femenino del Departamento de Arte de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en el segundo periodo del 2011, dando como resultado el tamaño de la población, un total de 209 alumnos.

Asimismo, a partir de la muestra probabilística, se determinó el menor número de unidades muestrales que se necesitaron para conformar la muestra (**n**) y verificar el porcentaje de aplicabilidad del modelo de evaluación de los aprendizajes empleado en el espacio pedagógico de Apreciación Artística, es así que se, necesitó tomar una muestra, de alumnos y alumnas a los que se encuestaron para recopilar la información del estudio en cuestión. Se partió, de un error estándar máximo aceptable de (0.05) y un nivel de confianza del 95% de confiabilidad, según el cálculo que se realizó con la fórmula para establecer poblaciones finitas y el ajuste por finitud, donde se obtuvo un tamaño de la muestra de **n** 102.

Por otra parte, la selección sistemática de los elementos muestrales se realizó a partir del intervalo $K= 2$. Que se determinó por el tamaño de la población y el de la muestra, lo que permitió realizar un muestreo aleatorio para la selección de cada uno de los individuos a los que se les aplicaron los Instrumentos. Ello consistió en enumerar los listados oficiales de todos los espacios pedagógicos al final del periodo académico tomando en cuenta no incluir los estudiantes que no se presentan o abandonan los cursos antes de concluirse. Por tanto, después de la discusión de notas se estableció la muestra de manera intercalada según listado.

El análisis de datos se realizó para verificar si el proceso de evaluación de los aprendizajes se está llevando a cabo sustentado en el modelo educativo asumido por la UPNFM. Asimismo, se espera determinar las técnicas, estrategias, e instrumentos más utilizados bajo el enfoque basado en competencias. Orientado todo esto, a la recopilación y el establecimiento de estrategias implementadas en el desarrollo de la evaluación de aula para el logro de las competencias en los espacios pedagógicos de apreciación artística de una forma integrada, desde las perspectivas: conceptual, afectiva, técnica y contextual.

4.1.1. Análisis e interpretación datos cuestionario para estudiantes

El Cuestionario para Estudiantes incluía 20 preguntas, no obstante, para efectos del análisis cuantitativo, se tomaron 18 ítems; los incisos 17 y 19 correspondían a las preguntas abiertas de carácter descriptivo las cuales se analizaron por separado. El Instrumento recopiló información acerca de tres indicadores o parámetros básicos necesarios para los fines de la investigación los cuales se tabularon de la siguiente manera:

La planificación didáctica: contempla el análisis de seis preguntas dicotómicas con las opciones de respuesta **Sí o No**, tal como se presentan a continuación:

Preguntas

1. El docente dio a conocer la planificación didáctica del espacio pedagógico.
2. Estuvo usted de acuerdo con las estrategias de enseñanza aprendizaje planteadas en la planificación didáctica.
3. El docente realizó modificaciones en base a las sugerencias planteadas en la socialización de la planificación didáctica.
4. La planificación didáctica estaba enfocada en el desarrollo y fortalecimiento de la enseñanza de capacidades para la vida y el trabajo profesional.
5. Considera que las metas y los propósitos del curso le permitieron elevar su calidad intelectual y la formación profesional para el trabajo.
6. Las metas y propósitos desarrolladas en el curso son pertinentes para desempeñar funciones productivas y competitivas.

La información recabada del Cuestionario de los Estudiantes se presenta en la siguiente Tabla:

Tabla N° 2 Planificación didáctica

Número de pregunta	Frecuencia		Total	Porcentaje	
	SI	NO		SI	NO
1	98	4	102	96%	4%
2	93	9	102	91%	9%
3	63	39	102	62%	38%
4	99	3	102	97%	3%
5	96	6	102	94%	6%
6	94	8	102	92%	8%
Total	543	69	612		

Con la información de la Tabla No 2 se puede establecer un “Porcentaje de Aplicabilidad” del modelo de competencias en lo que respecta a la planificación didáctica utilizada por el docente.

Es así, que la categoría “Planificación didáctica” comprende 6 preguntas, aplicando la regla de tres se establece lo siguiente:

$$18:100::6: X$$

$$X = \frac{6 \times 100}{18} = 33.33\%$$

Es decir, la categoría “planificación didáctica” abarca el 33.33% del instrumento para cuantificar las respuestas; se considera la respuesta “si” como un “1” y la respuesta “no” como un “0” (ya que “no” significa ningún grado de aplicabilidad del modelo); entonces, para conocer el “porcentaje de aplicación del modelo por competencias en lo que se refiere a “planificación didáctica”, solo bastará sumar el total de respuestas “si” y compararlas con el total de todas las respuestas. En la Tabla anterior se puede observar la suma del total de respuestas “si”, el total de respuestas “no” y el total de ambas respuestas. Es así que, aplicando la regla de tres de proporciones se puede determinar el porcentaje dado por los estudiantes a esta categoría en base al 30% que ya se le había conferido, estableciendo lo siguiente:

$$612 :: 33.33:543: X$$

$$X = \frac{29.57}{33.33} \times 100 = 88.71\%$$

Lo que significa que de un 33.33%, hay un 29.57% de aplicación del modelo en cuanto a la planificación docente, según los estudiantes.

Si quiere ver este porcentaje en base a un 100% (y no a un 33% como se realizó) se puede establecer nuevamente la regla de tres:

$$33.33:100 :: 29.57:X$$

$$X = \frac{29.57 \times 100}{33.33} = 88.71\%$$

Es así que se determina, según los estudiantes un 88.71% de aplicación del modelo en lo referente a la planificación docente. Es decir, el modelo por competencias no se está aplicando en un 11.29% en lo que respecta a planificación didáctica respectivamente.

Metodología: contempla al análisis de cuatro preguntas las cuales plantean las siguientes opciones de respuesta **frecuentemente, algunas veces, nunca.**

Preguntas

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje le permitió desarrollar sus expectativas académicas.
2. La metodología aplicada en el desarrollo del curso le permitió relacionar sus conocimientos en situaciones concretas.
3. Durante el desarrollo del curso la relación del docente fue directa e intensa basada en la retroalimentación permanente durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje.
4. Durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje el rol protagónico lo asumió el docente.

Tabla N° 3 Metodología

Metodología							
Número de Preguntas	Frecuentemente		Algunas veces		Nunca		Total F
	F	%	F	%	F	%	
7	53	52	47	46	2	2	102
8	50	49	47	46	5	5	102
9	77	75	23	23	2	2	102
10	35	34	60	59	7	7	102
Total	215		177		16		408

De igual manera, se puede establecer un porcentaje de aplicabilidad del modelo de competencias en lo referente a la metodología usada por el docente. De las 18 preguntas que contempla el instrumento, solamente 4 le corresponden a esta categoría, se puede establecer mediante la regla de tres el porcentaje que contempla las mismas comparado con todo el instrumento, es así que:

$$18:100::4: X$$

$$X = \frac{4 \times 100}{18} = 22.22\%$$

De lo anterior, se establece que el instrumento contempla un 22.22% a la categoría “metodología”. Para determinar un porcentaje de aplicación del modelo en lo referente a la metodología implementada por el docente, se le asigna un “0” a la opción nunca, ya que “nunca” significa una aplicación nula del modelo; por orden de aplicabilidad, un valor de “1” a la opción Algunas veces y “2” a la opción “frecuentemente”.

Al asignarle un “2” a la opción frecuentemente y como el total de la frecuencia de esta opción es 215 (ver en la tabla número tres) se tiene:

$$\text{Puntaje opción: } 2 \times 215 = 430$$

Ahora bien, al asignarle un “1” a la opción “algunas veces” y como el total de la frecuencia de esta opción es 177 (ver en la tabla número tres) se tiene:

$$\text{Puntaje opción: } 1 \times 177 = 177$$

Como a la opción “nunca” se le asigna un puntaje “0”, su puntaje también será igual a “0”.

$$\text{Puntaje opción: } 0 \times 16 = 0$$

Se suman los puntajes obtenidos en las tres opciones para establecer un puntaje total de “aplicabilidad” de esta categoría:

$$\text{Puntaje total} = 430 + 177 + 0 = 607$$

Con estos datos se puede elaborar la siguiente tabla:

Tabla N° 4 Porcentaje de aplicabilidad de la metodología

Opción	Puntaje	Frecuencia	Puntaje total
Frecuentemente	2	215	430
Algunas veces	1	177	177
Nunca	0	16	0
Total		408	607

A partir de la tabla anterior, como el puntaje máximo es “2” el cual pertenece a la categoría “frecuentemente”, y el total de frecuencias es 408, se establece que, el puntaje que se obtendría si todos los estudiantes hubiesen respondido “frecuentemente” sería el “puntaje máximo” obtenido, esto es:

$$\text{Puntaje máximo} = 2 \times 408 = 816$$

Este puntaje máximo representaría el 20% que anteriormente se le había asignado a esta categoría. Por lo que, ahora se puede calcular el porcentaje asignado por los estudiantes a esta categoría aplicando la regla de tres se obtiene:

$$816: 22.22 :: 607: X$$

$$X = \frac{607 \times 22.22}{816} = 16.52\%$$

Lo que significa que los estudiantes asignaron un 14.88% de aplicación a esta categoría (del 22.22% original).

Asimismo, para el porcentaje de aplicación de la categoría “Metodología” en base a un 100% (y no a un 22% como en el cálculo anterior), se aplica la regla de tres y obtiene:

$$X:100 :: 16.52:22.22$$

$$X = \frac{100 \times 16.52}{22.22} = 74.35\%$$

Es decir, a criterio de los estudiantes, los docentes aplican la metodología según el modelo por competencias en un 74.35%.

Evaluación de los aprendizajes

Las preguntas en esta categoría no presentan opciones homogéneas, por lo que las tabulaciones y el análisis se harán de forma separada, para al final plantear conclusiones generales.

Tipos de evaluación y su aplicación: contempla al análisis de tres preguntas las cuales plantean las siguientes las opciones de respuesta **frecuentemente, algunas veces, nunca.**

Preguntas:

1. El docente indagó sobre los conocimientos previos al inicio del curso o de la unidad temática para articularlos con los nuevos y asegurar aprendizajes significativos.
2. Durante el desarrollo del curso el docente informo sobre el progreso y dificultades en los trabajos realizados.
3. El docente asignó una calificación cuantitativa después de haber concluido cada unidad.

**Tabla N° 5 Tipos de evaluación y su aplicación
(Diagnóstica, formativa, sumativa)**

Evaluación y su aplicación							
Número de Pregunta	Frecuentemente		Algunas veces		Nunca		Total F
	F	%	F	%	F	%	
11	67	66	33	32	2	2	102
12	38	37	55	54	9	9	102
13	67	66	21	21	14	14	102
Total F	172		109		25		306

La tabla anterior presenta la tabulación de las preguntas 11, 12 y 13. Donde se establece un porcentaje de aplicación del modelo para estas preguntas de la siguiente forma.

Como la categoría “evaluación” abarca 8 preguntas de las 18 del instrumento se considera:

$$X: 100::8:18$$

$$X = \frac{8}{18} = 44.44\%$$

Como la tabla anterior solamente abarca 3 preguntas de las 8 de la categoría, se calcula el porcentaje de las mismas con respecto al total de la categoría a través:

$$3:X :: 8:44.44$$

$$X = \frac{3 \times 44.44}{8} = 16.66\%$$

Aplicando el mismo procedimiento de la última parte de la categoría anterior se obtiene la siguiente tabla.

Tabla N° 6 Evaluación y su aplicación
(Frecuencias y puntajes totales)

Opción	Puntaje	Frecuencia	Puntaje total
Frecuentemente	2	172	344
Algunas veces	1	109	109
Nunca	0	25	0
Total		306	607

Asimismo, se le asigna un puntaje de 2 a la opción frecuentemente, 1 a la opción “algunas veces” y “0” a la opción “nunca”, esto por el grado de aplicación que la opción le confiere al modelo por competencias.

El puntaje máximo, es decir, si todos los estudiantes hubiesen contestado la opción “frecuentemente” esta dado por:

$$\text{Puntaje máximo} = 306 \times 2 = 612$$

Es así que, se puede calcular el porcentaje de aplicación del modelo según los datos obtenidos en estas preguntas de la siguiente forma:

$$607:X :: 612:100$$

$$X = \frac{607 \times 100}{612} = 99.18 \%$$

Por consiguiente, es necesario calcular el porcentaje de las tres preguntas con respecto a toda la categoría.

Asimismo, estas tres preguntas representan el 16.66% de la categoría “evaluación” se tiene:
X: 16.66 :: 99.18:100

$$X = \frac{16.66}{99.18} = 16.52\%$$

Formas de participación en la evaluación: contempla al análisis de la pregunta número catorce y sus respectivos incisos: a) individual, b) colectiva, c) individual y colectiva la cual plantea las siguientes las opciones de respuesta **frecuentemente, algunas veces, nunca.**

Pregunta N° 14:

El docente planteó actividades de evaluación de forma: a) individual, b) colectiva, c) individual y colectiva.

**Tabla N° 7 Formas de participación en la evaluación
(Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación)**

Pregunta 14 Formas de participación en la evaluación							
Forma de Evaluación	Frecuentemente		Algunas veces		Nunca		Total F
	F	%	F	%	F	%	
Individual	38	37	55	54	9	9	102
Colectiva	49	48	46	45	7	7	102
Individual y Colectiva	73	72	23	23	6	6	102
Total F	160		124		22		306

Para obtener el “porcentaje de aplicación” del modelo para la pregunta (14) se realizó de igual forma como en los casos anteriores, estableciendo un puntaje a cada opción de la pregunta: “2” para frecuentemente, “1” algunas veces y “0” nunca; obteniendo la siguiente tabla:

**Tabla N° 8 Formas de participación en la evaluación
(Frecuencias y puntajes totales)**

Opción	Puntaje	Frecuencia	Puntaje total
Frecuentemente	2	160	320
Algunas veces	1	124	124
Nunca	0	22	0
Total		306	444

El puntaje máximo sería:

$$\text{Puntaje máximo} = 2 \times 306 = 612$$

Aplicando la regla de tres:

$$612:100:: 444: X$$

$$X = \frac{444 \times 612}{100} = 72.54 \%$$

Como son 18 preguntas se tiene por regla de tres:

$$18: 100:: 1: X$$

$$X = \frac{1 \times 18}{100} = 5.55\% \%$$

Es decir, la pregunta 14 representa el 5% del total del instrumento

Se realizó cálculo del porcentaje de aplicación que presenta la pregunta 14 en relación a todo el instrumento de la siguiente manera:

$$72.54:100 :: X:5.55$$

$$X = \frac{5.55 \times 72.54}{100} = 4\%$$

Grados o niveles de asimilación del conocimiento: Contempla al análisis de la pregunta número quince y sus respectivos incisos: a) aplicación, b) comprensión, c) memorización d) análisis, e) síntesis, la cual plantea las siguientes las opciones de respuesta **frecuentemente, algunas veces, nunca.**

Pregunta N° 15:

Considera que todas las actividades de evaluación se enfocaron en: a) aplicación, b) comprensión, c) memorización d) análisis, e) síntesis.

Tabla N° 9 Grados o niveles de asimilación del conocimiento

Pregunta 15 Niveles de asimilación del conocimiento							
Forma de Evaluación	Frecuentemente		Algunas veces		Nunca		Total
	F	%	F	%	F	%	
Aplicación	63	62	33	32	6	6	102
Comprensión	68	67	30	29	4	4	102
Memorización	15	15	45	44	42	41	102
Análisis	57	56	34	33	11	11	102
Síntesis	33	32	45	44	24	24	102
Total	236		187		87		510

Con la pregunta 15 se realizó el mismo análisis de la pregunta 14 y obtener la siguiente tabla.

**Tabla N° 10 Nivel de asimilación
(Frecuencias y puntajes totales)**

Opción	Puntaje	Frecuencia	Puntaje total
Frecuentemente	2	236	472
Algunas veces	1	187	187
Nunca	0	87	0
Total		510	659

El puntaje máximo sería:

$$\text{Puntaje máximo} = 510 \times 2 = 1020$$

Por regla de tres se obtuvo el porcentaje de aplicación para la pregunta 15

$$1020:100:: 659: X$$

$$X = \frac{659 \times 100}{1020} = 64.61 \%, \text{ uno de los porcentajes más bajos en el instrumento.}$$

Se Puede establecer de igual manera el porcentaje de aplicación de esta pregunta en relación con todo el instrumento.

Partiendo que una sola pregunta en el instrumento representa el 5.55% de este, se plantea:

$$64.61:100 :: X:5.55$$

$$X = \frac{64.61 \times 5.55}{100} = 3.58\%$$

Instrumentos empleados en el registro de la evaluación: Contempla al análisis de la pregunta número dieciséis y sus respectivos incisos: a) registros anecdóticos, b) escalas de calificación, c) listas de control o cotejo d) diarios de clase, e) rúbricas, la cual plantea las siguientes las opciones de respuesta **frecuentemente, algunas veces, nunca.**

Pregunta N° 16:

Durante el desarrollo del curso el docente dio a conocer los instrumentos con los cuales se llevo el registro de las actividades de evaluación realizadas: a) registros anecdóticos, b) escalas de calificación, c) listas de control o cotejo d) diarios de clase, e) rúbricas.

Tabla N° 11 Instrumentos empleados en el registro de la evaluación

Pregunta 16 Instrumentos de evaluación							
Instrumentos de evaluación	Frecuentemente		Algunas veces		Nunca		Total
	F	%	F	%	F	%	
Registros anecdóticos	25	25	21	21	56	55	102
Escalas de Calificación	42	41	31	30	29	28	102
Listas de Control o cotejo	54	53	20	20	28	27	102
Diarios de clase	31	30	21	21	50	49	102
Rúbrica	56	55	12	12	34	33	102
Total	208		105		197		510

De la misma manera que con las preguntas anteriores se elaboró una tabla de frecuencias y puntajes para esta pregunta resultando:

**Tabla N° 12 Instrumentos empleados en el registro de la evaluación
(Frecuencias y puntajes totales)**

Opción	Puntaje	Frecuencia	Puntaje total
Frecuentemente	2	208	416
Algunas veces	1	105	105
Nunca	0	197	0
Total	-	510	521

Puntaje máximo= 510 x2 = 1020

Por regla de tres se planteó:

1020:100::521: X

X= $\frac{521 \times 1020}{100}$ = 51.10%

De nuevo esta pregunta representa el 5.55% del total de las 18 del instrumento, por lo que se tiene:

51.10:100:: X:5.55

X= $\frac{5.55 \times 51.10}{100}$ = 2.83%

Estrategias de evaluación: Contempla al análisis de la pregunta número dieciocho y sus respectivos incisos: a) ensayos escritos, b) presentaciones orales, c) portafolios o carpetas físicas o digitales d) exhibiciones y demostraciones, e) mapas conceptuales, f) redes semánticas, g) informes, h) proyectos, i) prácticas supervisadas, j) exámenes escritos la cual plantea las siguientes las opciones de respuesta **frecuentemente, algunas veces, nunca.**

Pregunta N° 18:

Durante el desarrollo del curso cuales fueron las estrategias de evaluación que empleo el docente: a) ensayos escritos, b) presentaciones orales, c) portafolios o carpetas físicas o digitales d) exhibiciones y demostraciones, e) mapas conceptuales, f) redes semánticas, g) informes, h) proyectos, i) prácticas supervisadas, j) exámenes escritos

Tabla N° 13 Estrategias de evaluación

Pregunta 18 Estrategias de evaluación							
Estrategias de evaluación	Frecuentemente		Algunas veces		Nunca		Total
	F	%	F	%	F	%	
Ensayos escritos	17	17	33	32	52	51	102
Presentaciones orales	69	68	29	28	4	4	102
Portafolios o carpetas Físicas o digitales	25	25	37	36	40	39	102
Exhibiciones y demostraciones	59	58	37	36	6	6	102
Mapas conceptuales	20	20	31	30	51	50	102
Redes semánticas	8	8	12	12	82	73	102
Informes	62	61	23	23	17	17	102
Proyectos	27	26	21	21	54	53	102
Prácticas supervisadas	23	23	28	27	51	50	102
Exámenes escritos	4	4	21	21	77	75	102
Total	314		272		434		1020

De la misma manera que con las preguntas anteriores se obtuvo para la pregunta 18. La siguiente tabla de frecuencias y puntajes totales:

Tabla N° 14 Estrategias de evaluación
(Frecuencias y puntajes totales)

Opción	Puntaje	Frecuencia	Puntaje total
Frecuentemente	2	314	628
Algunas veces	1	272	272
Nunca	0	434	0
Total		1020	900

Puntaje máximo= 2x 1020= 2040

Por regla de tres se tiene:

2040:100::900: X

X= $\frac{900 \times 2040}{100}$ = 44.12%, el porcentaje más bajo según el análisis.

Como solo se analizó una pregunta, se tiene:

44.12:100 :: X:5.55

X= $\frac{5.55 \times 44.12}{100}$ = 2.44%

Criterios de evaluación: Contempla el análisis de la pregunta número veinte la cual plantea las siguientes las opciones de respuesta **frecuentemente, algunas veces, nunca.**

Pregunta N° 20:

Considera usted que los criterios de evaluación que empleó orientaron al alumno a identificar sus errores permitiéndole buscar soluciones y considerar el error como una instancia de aprendizaje.

Tabla N° 15 Criterios de evaluación

Pregunta 20 Criterios de evaluación							
Opción	Frecuentemente		Algunas veces		Nunca		Total F
	F	%	F	%	F	%	
Criterios de evaluación	69	68	29	28	4	4	102

Como la pregunta 20 solamente consta de una opción, el análisis se simplifica

Puntaje máximo= 102 x 2 = 204

Tabla N° 16 Criterios de evaluación frecuencias y puntajes totales

Opción	Puntaje	Frecuencia	Puntaje total
Frecuentemente	2	69	138
Algunas veces	1	29	29
Nunca	0	4	0
Total		102	167

Aplicando la regla de tres se tiene:

$$204:100::167: X$$

$$X = \frac{167 \times 204}{100} = 81.86\%$$

Igualmente la pregunta 20 equivale al 5% del total del instrumento, por lo que:

$$81.86:100 :: X:5.55$$

$$X = \frac{5.55 \times 81.86}{100} = 4.54\%$$

Tabulando todos los porcentajes de la categoría “evaluación” se obtuvo:

**Tabla N° 17 Evaluación de los aprendizajes
(Porcentajes totales)**

Evaluación		
No. Pregunta	Porcentaje total	Porcentaje asignado
11 a 13	16.66 %	16.52 %
14	5.55 %	4 %
15	5.55 %	3.58 %
16	5.55 %	2.83 %
18	5.55 %	2.44 %
20	5.55 %	4.54 %
Total	44.41 %	29.95 %

El 44.41% del total de porcentajes coincide con el 44.44% que se cálculo; esto es, el porcentaje que representa la categoría “evaluación” en el instrumento. Ahora bien, a criterio de los estudiantes de ese 44.44%, los docentes solamente aplican el modelo por competencias en lo referente a evaluación, en un 29.95%.

Si requiere el porcentaje obtenido por esta categoría en base a 100 se tiene:

$$29.95:44.44 :: X:100$$

$$X = \frac{43.5}{64.3} = 67.39\%$$

Es decir, a criterio de los estudiantes, en su espacio pedagógico, la categoría “evaluación” tiene una aplicación del 67.39%

En relación a la información anterior se realizó cálculo: “el porcentaje de aplicación” del modelo de evaluación por competencias que a criterio de los y las estudiantes se está llevando a cabo en los respectivos espacios pedagógicos de la siguiente manera a través, de tabla número 18 se puede visualizar los resultados obtenidos en cada categoría:

**Tabla N° 18 Porcentaje totales de las categorías
(Planificación, metodología evaluación)**

Categoría	Porcentaje por Categoría	Porcentaje obtenido
Planificación	33.33 %	29.57 %
Metodología	22.22 %	16.52 %
Evaluación	44.44 %	29.95 %
Total	99.99 %	76.04 %

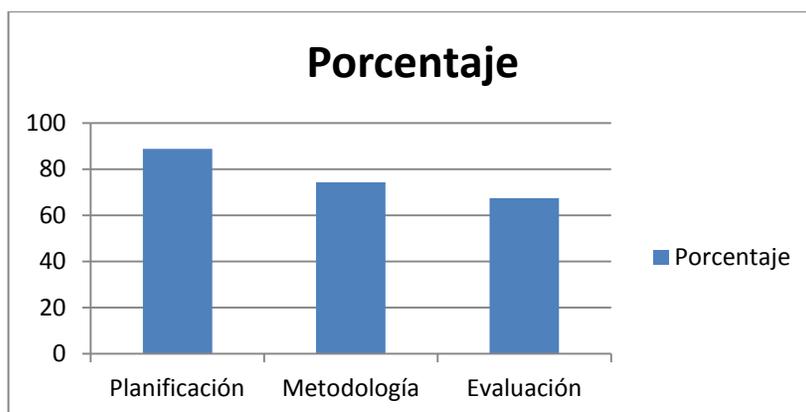
Lo que indica que a criterio de los estudiantes, se puede asegurar con un 99% de confianza que el modelo de evaluación por competencias en los espacios pedagógicos de apreciación Artística se está aplicando en un 76.04%.

Se puede de igual forma identificar el criterio mejor aplicado en el espacio pedagógico de apreciación Artística, si se observa la siguiente tabla y su correspondiente gráfico:

Tabla N° 19 Mayor grado de aplicabilidad de las categorías

Categoría	Porcentaje
Planificación	88.72 %
Metodología	74.35 %
Evaluación	67.39 %

Gráfico N°1 Grado de aplicabilidad de las categorías



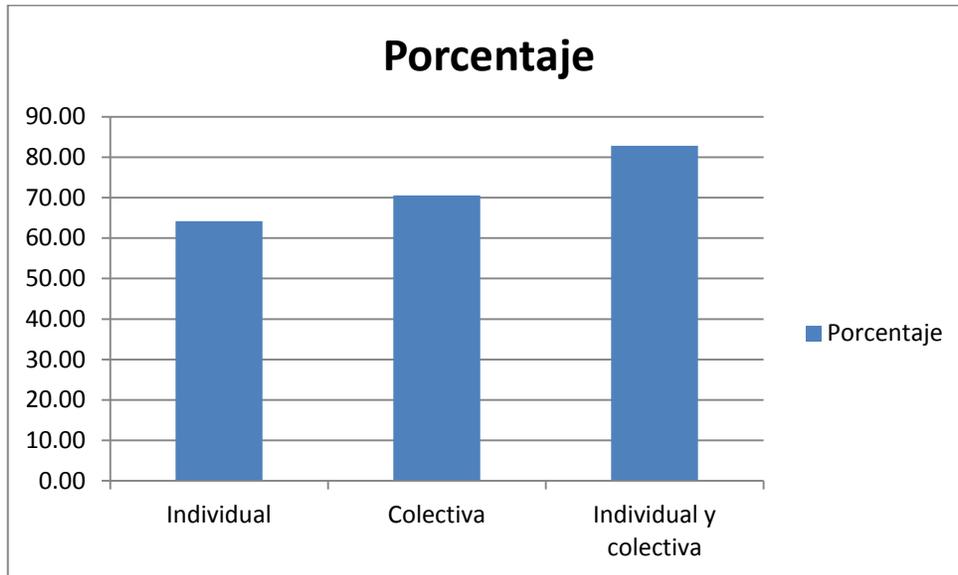
Por consiguiente, se puede establecer que la planificación didáctica es el criterio más aplicado del modelo de evaluación por competencias y la evaluación vendría a ser la que menos se aplica en el espacio pedagógico de Apreciación Artística, según el criterio de los estudiantes.

Asimismo, se realizó un análisis similar para la pregunta número 14, y de esta forma se comparó el porcentaje de aplicación de cada una de sus tres opciones de la siguiente manera:

**Tabla N° 20 Formas de participación en la evaluación
(Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación)**

Pregunta 14						
Opción	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca	Total F	Puntaje	Porcentaje
Individual	38	55	9	102	131	64.22 %
Colectiva	49	46	7	102	144	70.59 %
Individual y colectiva	73	23	6	102	169	82.84 %

**Gráfico N°2 Formas de participación en la evaluación
(Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación)**



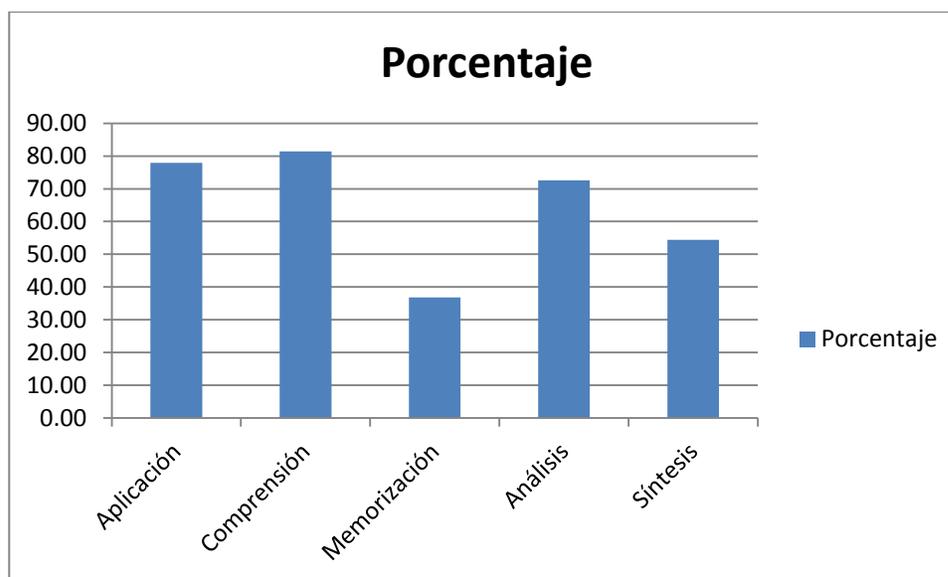
Lo que significa que, a criterio de los estudiantes, los docentes aplican con mayor frecuencia la evaluación individual-colectiva, en comparación con la colectiva e individual, siendo esta última la menos aplicada en el espacio pedagógico de apreciación artística.

Se puede realizar un análisis similar con las opciones de la pregunta 15, de esta forma se tiene:

Tabla N° 21 Grados o niveles de asimilación del conocimiento

Pregunta 15					
Opción	Frecuentemente	Algunas Veces	Nunca	Puntaje	Porcentaje
Aplicación	63	33	6	159	77.94 %
Comprensión	68	30	4	166	81.37 %
Memorización	15	45	42	75	36.76 %
Análisis	57	34	11	148	72.55 %
Síntesis	33	45	24	111	54.41. %

Gráfico N°3 Grados o niveles de asimilación del conocimiento

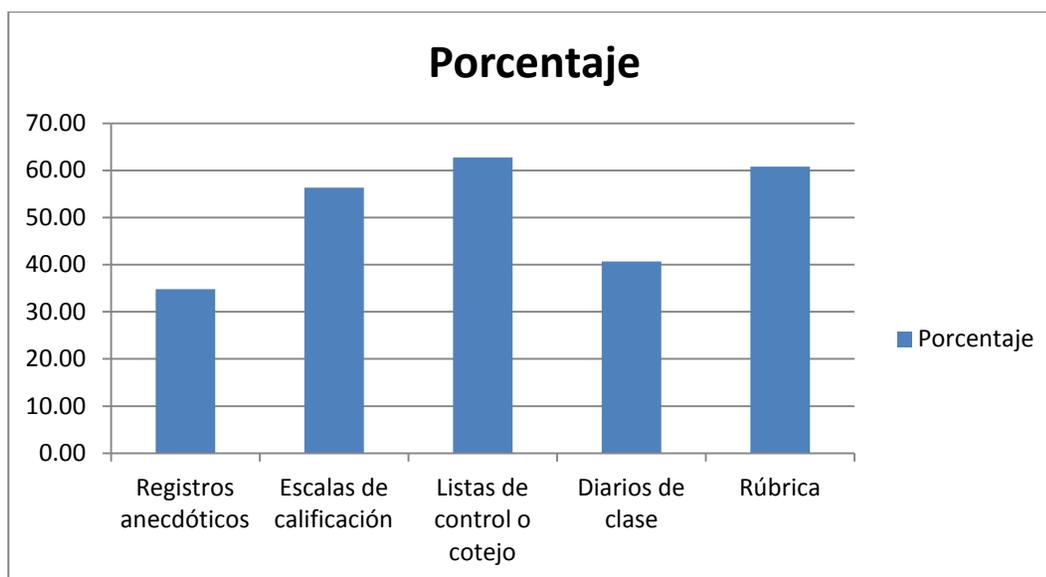


Según el gráfico anterior, la comprensión es el grado o nivel más usado en las actividades de evaluación aplicada por los docentes en el espacio pedagógico de apreciación artística y la memorización es la menos usada.

Tabla N° 22 Instrumentos empleados en el registro de la evaluación

Pregunta 16					
Opción	Frecuentemente	Algunas Veces	Nunca	Puntaje	Porcentaje
Registros anecdóticos	25	21	56	71	34.80 %
Escalas de Calificación	42	31	29	115	56.37 %
Listas de Control o cotejo	54	20	28	128	62.75 %
Diarios de clase	31	21	50	83	40.69 %
Rúbrica	56	12	34	124	60.78 %

Gráfico N°4 Instrumentos empleados en el registro de la evaluación

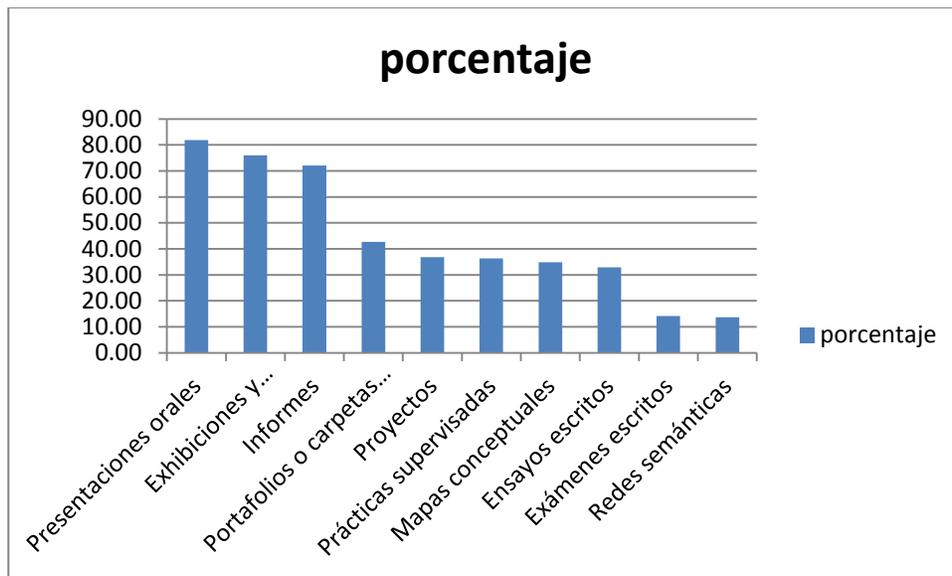


Al analizar la tabla anterior se estableció que la opción “registros anecdóticos” es la menos usada por los docentes, según el criterio de los alumnos, y que la opción listas de control o cotejo es la más aplicada en las evaluaciones.

Tabla N° 23 Estrategias empleados en el registro de la evaluación

Pregunta 18					
Opción	Frecuentemente	Algunas Veces	Nunca	Puntaje	Porcentaje
Ensayos escritos	17	33	52	67	32.84 %
Presentaciones orales	69	29	4	167	81.86 %
Portafolios o carpetas Físicas o digitales	25	37	40	87	42.65 %
Exhibiciones y demostraciones	59	37	6	155	75.98 %
Mapas conceptuales	20	31	51	71	34.80 %
Redes semánticas	8	12	82	28	13.73 %
Informes	62	23	17	147	72.06 %
Proyectos	27	21	54	75	36.76 %
Prácticas supervisadas	23	28	51	74	36.27 %
Exámenes escritos	4	21	77	29	14.22 %

Gráfico N°5 Estrategias de evaluación



Con la gráfica y la tabla de la pregunta anterior se estableció que si se ordenan estrategias de evaluación, desde la más a la menos usada se tendrá que la más aplicada es “presentaciones orales”, le siguen exhibiciones y demostraciones, informes, portafolios o carpetas físicas o digitales, proyectos, prácticas supervisadas, mapas conceptuales, ensayos escritos, hasta llegar a la menos usada, “redes semánticas”.

Pregunta N°17 En el caso que se hayan empleado otros instrumentos de evaluación diferentes a los planteados en la pregunta anterior enumérellos a continuación: pregunta número 16 que considera los instrumentos de evaluación:

Según los alumnos (as) los docentes plantean otros instrumentos como:

1. Hojas de trabajo
2. Fichas de análisis

Pregunta N°19 En el caso que se hayan empleado otras estrategias de evaluación diferentes a las planteadas en la pregunta anterior enumérelas a continuación pregunta número 18 que contempla estrategias de evaluación empleadas por el docente:

Según los alumnos (as) los docentes plantean otras estrategias de evaluación como:

1. Talleres impartidos por expertos
2. Asistencia al teatro y apreciación de obras escénicas
3. Asistencia al cine y apreciación de obras cinematográficas
4. Exámenes orales
5. Visitas a museos apreciación de obras visuales
6. Conversatorios con artistas de la plástica
7. Simulaciones didácticas

4.1.2. Análisis e interpretación datos cuestionario para docentes

El instrumento constaba de 20 preguntas, pero para efectos de este análisis cuantitativo solo se tomaron 18; ya que las preguntas 17 y 19, son preguntas abiertas de carácter descriptivo las cuales se analizaron por separado.

Este recopila información acerca de tres indicadores o parámetros básicos necesarios para los fines de la investigación, los cuales se tabularon por separado de la siguiente manera:

La planificación didáctica: Contempla al análisis de seis preguntas las cuales plantean las siguientes las opciones de respuesta **Sí y No.**

Preguntas

1. Dio a conocer la planificación didáctica del espacio pedagógico al inicio del curso.
2. Discutió con sus alumnos ampliamente las estrategias de enseñanza aprendizaje, metodología, los aspectos a evaluar y las tareas a realizar planteadas en la planificación didáctica.
3. Realizó modificaciones a: estrategias de enseñanza aprendizaje, metodología, los aspectos a evaluar y las tareas a realizar en base a las sugerencias planteadas en la socialización de la planificación didáctica.
4. La planificación didáctica estaba enfocada en el desarrollo y fortalecimiento de la enseñanza de capacidades para la vida y el trabajo profesional

1. Considera que las metas y los propósitos del curso le permitieron elevar la calidad intelectual y la formación profesional para el trabajo a sus alumnos.
2. Considera que las metas y propósitos desarrollados en el curso son pertinentes para desempeñar funciones productivas y competitivas en los alumnos.

Cuestionario Para Docentes

Se desarrolló el mismo análisis que se realizó para el cuestionario para estudiantes, ya que el instrumento aplicado a los docentes consta exactamente de las mismas preguntas.

Tabla N° 24 Planificación didáctica

Número de pregunta	Frecuencia		Total	Porcentaje	
	Si	No		si	no
1	4	0	4	100 %	0 %
2	4	0	4	100 %	0 %
3	3	1	4	75 %	25 %
4	4	0	4	100 %	0 %
5	4	0	4	100 %	0 %
6	4	0	4	100 %	0 %
Total	23	1	24		

A partir la tabla anterior, la cual representa la tabulación de los resultados de la “categoría” planificación docente”, por regla de tres se obtuvo el “porcentaje de aplicación” de esta categoría según los docentes. Se asigna un puntaje de “1” a la respuesta “Si” y un “0” a la respuesta “No”, lo que resulta:

$$23 \times 1 = 23$$

$$1 \times 0 = 0$$

Es decir del total de 24 puntos posibles, solo se obtuvieron 23, por lo que:

$$23:24 :: x : 100$$

$$X = \frac{23}{24} = 95.83\%$$

Es decir que a criterio de los docentes, la categoría planificación se aplica en un 95% en el espacio pedagógico de apreciación artística.

Asimismo, la categoría “planificación” representa el 33.33%, entonces, se estimó el porcentaje, y este es de 33.33%, y se aplicó a criterio de los docentes de la siguiente manera:

$$X:33.33 :: 95.83:100$$

$$X = \frac{95.83 \times 33.33}{100} = 31.94\%$$

Lo que significa que de un 33.33%, hay un 31.94% de aplicación del modelo en cuanto a la planificación, según los docentes.

Metodología: Contempla al análisis de cuatro preguntas las cuales plantean las siguientes las opciones de respuesta **frecuentemente, algunas veces, nunca.**

Preguntas

1. Considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje le permitió desarrollar sus expectativas académicas.
2. Considera que la metodología aplicada en el desarrollo del curso le permitió relacionar sus conocimientos en situaciones concretas.
3. Considera que durante el desarrollo del curso la relación del docente fue directa e intensa basada en la retroalimentación permanente durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje.
4. Considera que durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje el rol protagónico lo asumió el docente.

Tabla N° 25 Metodología

Metodología							
Número de Pregunta	Frecuentemente		Algunas veces		Nunca		Total F
	F	%	F	%	F	%	
7	3	75	1	25	0	0	4
8	4	100	0	0	0	0	4
9	3	75	1	25	0	0	4
10	3	75	1	25	0	0	4
Total	13		3		0		16

La tabla anterior representa las tabulaciones para las preguntas correspondientes a la categoría “metodología” es así que, se puede asignar un puntaje de “2” a la opción frecuentemente, “1” a la opción algunas veces y “0” a la categoría nunca, con lo que se obtiene:

Tabla N° 26 Metodología frecuencias y puntales totales

Opción	Puntaje	Frecuencia	Puntaje total
Frecuentemente	2	13	26
Algunas veces	1	3	3
Nunca	0	0	0
Total		16	29

Puntaje máximo: $16 \times 2 = 32$

Por regla de tres se tiene:

$29:32 :: X:100$

$X = \frac{29 \times 100}{32} = 90.63\%$

Como ya se realizó el cálculo del porcentaje que representan las preguntas de la categoría metodología, del total de preguntas del instrumento, esto es el 22.22% (verificar en el dato en el análisis datos del Cuestionario de los Alumnos), es así, que se cálculo el porcentaje de aplicación del modelo en lo que respecta a metodología de la siguiente forma:

$X:22.22 :: 90.63:100$

$X = \frac{22.22 \times 90.63}{100} = 20.14\%$

Se puede determinar que, a criterio de los docentes, el modelo por competencias se aplica en un 90.63% en lo que respecta a metodología; es decir, en un 20.14% del 22.22% de la categoría.

Evaluación de los aprendizajes

Las preguntas en esta categoría no presentan opciones homogéneas, por lo que las tabulaciones y el análisis se hicieron de forma separada, para al final plantear conclusiones generales.

Tipos de evaluación y su aplicación: Contempla al análisis de tres preguntas las cuales plantean las siguientes las opciones de respuesta **frecuentemente, algunas veces, nunca.**

Preguntas:

1. Realizó indagaciones sobre los conocimientos previos al inicio del curso o de la unidad temática para articularlos con los nuevos y asegurar aprendizajes significativos.
2. Durante el desarrollo del curso el docente informo sobre el progreso y dificultades en los trabajos realizados.
3. Durante el desarrollo del curso asignó una calificación cuantitativa después de haber concluido cada unidad.

**Tabla N° 27 Tipos de evaluación y su aplicación
(Diagnóstica, formativa, sumativa)**

Evaluación							
Número de Pregunta	Frecuentemente		Algunas veces		Nunca		Total f
	F	%	F	%	F	%	
11	4	100	0	0	0	0	4
12	2	50	2	50	0	0	4
13	2	50	2	50	0	0	4
Total F	8		4		0		12

De la tabla anterior, correspondiente a las primeras tres preguntas de la categoría “Evaluación”, se obtuvo de igual forma el porcentaje de aplicación del modelo por competencias correspondiente a estas preguntas.

Puntaje máximo= $12 \times 2 = 24$

**Tabla N° 28 Evaluación y su aplicación
(Frecuencias y puntajes totales)**

Opción	Puntaje	Frecuencia	Puntaje total
Frecuentemente	2	8	16
Algunas veces	1	4	4
Nunca	0	0	0
Total		12	20

A partir del porcentaje obtenido en el análisis datos del Cuestionario de los Alumnos se puede establecer que del total del instrumento, esto es 16.66%, por regla de tres se cálculo el porcentaje de aplicación correspondiente a estas tres preguntas.

X:16.66 :: 20:24

X= ——— = 13.88%

Formas de participación en la evaluación: Contempla al análisis de la pregunta número catorce y sus respectivos incisos: a) individual, b) colectiva, c) individual y colectiva la cual plantea las siguientes las opciones de respuesta **frecuentemente, algunas veces, nunca.**

Pregunta N° 14:

Realizo actividades de evaluación de forma: a) individual, b) colectiva, c) individual y colectiva.

**Tabla N° 29 Formas de participación en la evaluación
(Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación)**

Pregunta 14							
Forma de Evaluación	Frecuentemente		Algunas veces		Nunca		Total
	F	%	F	%	F	%	
Individual	3	75	1	25	0	0	4
Colectiva	3	75	1	25	0	0	4
Individual y Colectiva	4	100	0	0	0	0	4
Total	10		2		0		12

De igual manera se realizó el cálculo del porcentaje de aplicación para esta pregunta:

**Tabla N° 30 Formas de participación en la evaluación
(Frecuencias y puntajes totales)**

Opción	Puntaje	Frecuencia	Puntaje total
Frecuentemente	2	10	20
Algunas veces	1	2	2
Nunca	0	0	0
Total		12	22

Puntaje máximo= 2 x 12= 24

Solo una pregunta del instrumento representa el 5.55%, entonces el porcentaje de aplicación de la pregunta 14 es:

22:24:: X: 5.55

X= $\frac{22}{24} \times 5.55 = 5.09\%$

Grados o niveles de asimilación del conocimiento: Contempla el análisis de la pregunta número quince y sus respectivos incisos: a) aplicación, b) comprensión, c) memorización d) análisis, e) síntesis, la cual plantea las siguientes las opciones de respuesta **frecuentemente, algunas veces, nunca.**

Pregunta N° 15:

Sus actividades de evaluación se enfocaron en: a) aplicación, b) comprensión, c) memorización d) análisis, e) síntesis.

Tabla N° 31 Grados o niveles de asimilación del conocimiento

Pregunta 15							
Forma de Evaluación	Frecuentemente		Algunas veces		Nunca		Total
	F	%	F	%	F	%	
Aplicación	3	75	1	25	0	0	4
Comprensión	3	75	1	1	0	0	4
Memorización	1	25	2	2	1	1	4
Análisis	4	100	0	0	0	0	4
Síntesis	3	75	1	1	0	0	4
Total	14		5		1		20

Tabla N° 32 Nivel de asimilación frecuencias y puntajes totales

Opción	Puntaje	Frecuencia	Puntaje total
Frecuentemente	2	14	28
Algunas veces	1	5	5
Nunca	0	1	0
Total		20	33

Puntaje máximo= 2 x 20= 40

Una pregunta representa el 5.55% del total del instrumento, por lo que, por regla de tres se tiene:

33:40:: X :5.55

X= ——— = 4.58%

Instrumentos empleados en el registro de la evaluación: Contempla al análisis de la pregunta número dieciséis y sus respectivos incisos: a) registros anecdóticos, b) escalas de calificación, c) listas de control o cotejo d) diarios de clase, e) rúbricas, la cual plantea las siguientes las opciones de respuesta **frecuentemente, algunas veces, nunca.**

Pregunta N° 16:

Durante el desarrollo del curso dio a conocer los instrumentos con los cuales se llevo el registro de las actividades de evaluación realizadas: a) registros anecdóticos, b) escalas de calificación, c) listas de control o cotejo d) diarios de clase, e) rúbricas.

Tabla N° 33 Instrumentos empleados en el registro de la evaluación

Pregunta 16							
Instrumentos de Evaluación	Frecuentemente		Algunas veces		Nunca		Total
	F	%	F	%	F	%	
Registros anecdóticos	0	0	3	75	1	25	4
Escalas de calificación	4	100	0	0	0	0	4
Listas de control o cotejo	3	75	0	0	1	25	4
Diarios de clase	1	25	2	50	1	25	4
Rúbrica	3	75	1	25	0	0	4
Total	11		6		3		20

Tabla N° 34 Instrumentos empleados en el registro de la evaluación

(Frecuencias y puntajes totales)

Opción	Puntaje	Frecuencia	Puntaje total
Frecuentemente	2	11	22
Algunas veces	1	6	6
Nunca	0	3	0
Total		20	28

Puntaje Máximo= 2 x 20 = 40

Por regla de tres se tiene:

X:5.55:: 28 :40

X= ——— = 3.89%

Estrategias de evaluación: Contempla al análisis de la pregunta número dieciocho y sus respectivos incisos: a) ensayos escritos, b) presentaciones orales, c) portafolios o carpetas físicas o digitales d) exhibiciones y demostraciones, e) mapas conceptuales, f) redes semánticas, g) informes, h) proyectos, i) prácticas supervisadas, j) exámenes escritos la cual plantea las siguientes las opciones de respuesta **frecuentemente, algunas veces, nunca.**

Pregunta N° 18:

Durante el desarrollo del curso cuales fueron las estrategias de evaluación que empleo: a) ensayos escritos, b) presentaciones orales, c) portafolios o carpetas físicas o digitales d) exhibiciones y demostraciones, e) mapas conceptuales, f) redes semánticas, g) informes, h) proyectos, i) prácticas supervisadas, j) exámenes escritos.

Tabla N° 35 Estrategias de evaluación

Pregunta 18							
Estrategias de Evaluación	Frecuentemente		Algunas veces		Nunca		Total
	F	%	F	%	F	%	
Ensayos escritos	2	2	1	1	1	1	4
Presentaciones orales	4	4	0	0	0	0	4
Portafolios o carpetas Físicas o digitales	1	1	2	2	1	1	4
Exhibiciones y demostraciones	4	4	0	0	0	0	4
Mapas conceptuales	3	3	1	1	0	0	4
Redes semánticas	2	2	1	1	1	1	4
Informes	3	3	1	1	0	0	4
Proyectos	1	1	2	2	1	1	4
Prácticas supervisadas	0	0	3	3	1	1	4
Exámenes escritos	0	0	1	1	3	3	4
Total	20		12		8		40

**Tabla N° 36 Estrategias de evaluación
(Frecuencias y puntajes totales)**

Opción	Puntaje	Frecuencia	Puntaje total
Frecuentemente	2	20	40
Algunas veces	1	12	12
Nunca	0	8	0
Total		40	52

Puntaje máximo= 2 x 40 = 80

Por regla de tres tenemos:

52:80:: X: 5.55

X= $\frac{52 \times 5.55}{80} = 3.61\%$

Criterios de evaluación: Contempla el análisis de la pregunta número veinte la cual plantea las siguientes las opciones de respuesta **frecuentemente, algunas veces, nunca.**

Pregunta N° 20:

Considera usted que los criterios de evaluación que empleó orientaron al alumno a identificar sus errores permitiéndole buscar soluciones y considerar el error como una instancia de aprendizaje.

Tabla N° 37 Criterios de evaluación

Pregunta 20							
Pregunta	Frecuentemente		Algunas veces		Nunca		Total
	F	%	F	%	F	%	
Criterios de evaluación	4	100	0	0	0	0	4

Tabla N° 38 Criterios de evaluación frecuencias y puntajes totales

Opción	Puntaje	Frecuencia	Puntaje total
Frecuentemente	2	4	8
Algunas veces	1	0	0
Nunca	0	0	0
Total		4	8

Puntaje máximo= 2 x 4= 8

Esto es, la pregunta 20 obtuvo el puntaje máximo, es decir, su porcentaje de aplicación es del 100%, pero como corresponde solamente a una 5.55% del total del instrumento, se tiene que el porcentaje de aplicación es del 5.55% del total.

Al tabular todos los resultados obtenidos para las preguntas correspondientes a la categoría “evaluación” se obtiene la siguiente tabla.

**Tabla N° 39 Evaluación de los aprendizajes
(Porcentajes totales)**

Evaluación		
No. Pregunta	Porcentaje total	Porcentaje asignado
11 a 13	16.66 %	13.88 %
14	5.55 %	5.09 %
15	5.55 %	4.58 %
16	5.55 %	3.89 %
18	5.55 %	3.61 %
20	5.55 %	5.55 %
Total	44.41 %	36.6 %

Se estableció que, del 44.41 % asignado a la categoría “evaluación”, a criterio de los docentes, la evaluación de los aprendizajes según el modelo por competencias se cumple en un 36.6%; y en base a 100 se tiene:

$$X:100 :: 36.6:44.41$$

$$X = \frac{36.6 \times 100}{44.41} = 82.41\%$$

Con cada uno de los cálculos obtenidos por cada una de las preguntas se puede elaborar la siguiente tabla en la que aparecen ordenados los porcentajes por categoría.

**Tabla N° 40 Porcentaje totales de las categorías
(Planificación, metodología evaluación)**

Categoría	Porcentaje por Categoría	Porcentaje obtenido
Planificación	33.33 %	31.94 %
Metodología	22.22 %	20.14 %
Evaluación	44.44 %	36.6 %
Total	99.99 %	88.68 %

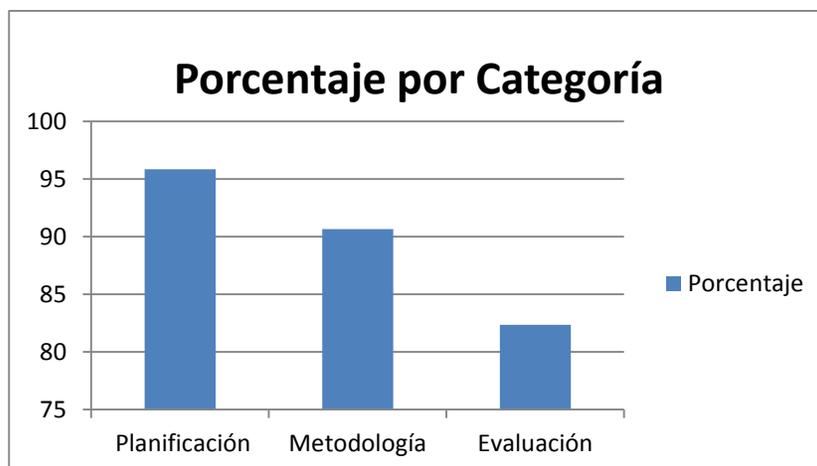
Se estableció que a criterio de los docentes, el modelo por competencias se está aplicando en un 88.68 %

Tabla de los porcentajes que se obtuvieron de cada una de las categorías en base al cien por ciento para realizar las gráficas y comparar cada categoría, lo que permitió determinar la más aplicada.

Tabla N° 41 Mayor grado de aplicabilidad de las categorías

Categoría	Porcentaje
Planificación	95.83 %
Metodología	90.64 %
Evaluación	82.35 %

Gráfico N°6 Grado de aplicabilidad de las categorías porcentajes finales



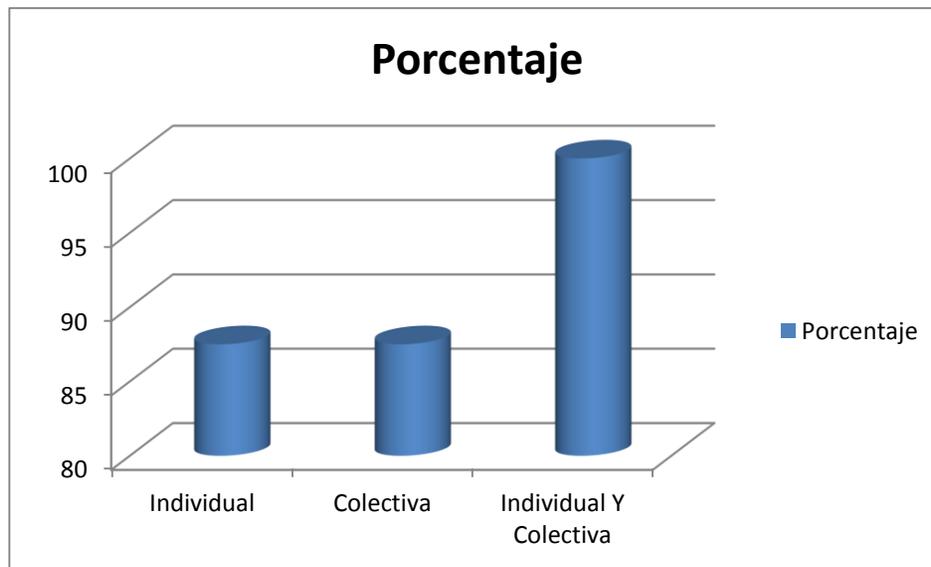
Se estableció que a criterio de los docentes, la categoría planificación es la más aplicada en el espacio pedagógico de "Apreciación Artística" y la categoría evaluación, es la que menos se aplica.

Para las preguntas 14, 15, 16 y 18 se realizó un análisis similar como el que se hizo para el inciso cuestionario de los alumnos (as).

**Tabla N° 42 Formas de participación en la evaluación
(Porcentajes totales)**

Pregunta 14						
Opción	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca	Total F	Puntaje	Porcentaje
Individual	3	1	0	4	7	87.5 %
Colectiva	3	1	0	4	7	87.5 %
Individual y colectiva	4	0	0	4	8	100 %

**Gráfico N°7 Formas de participación en la evaluación
(Porcentajes totales)**

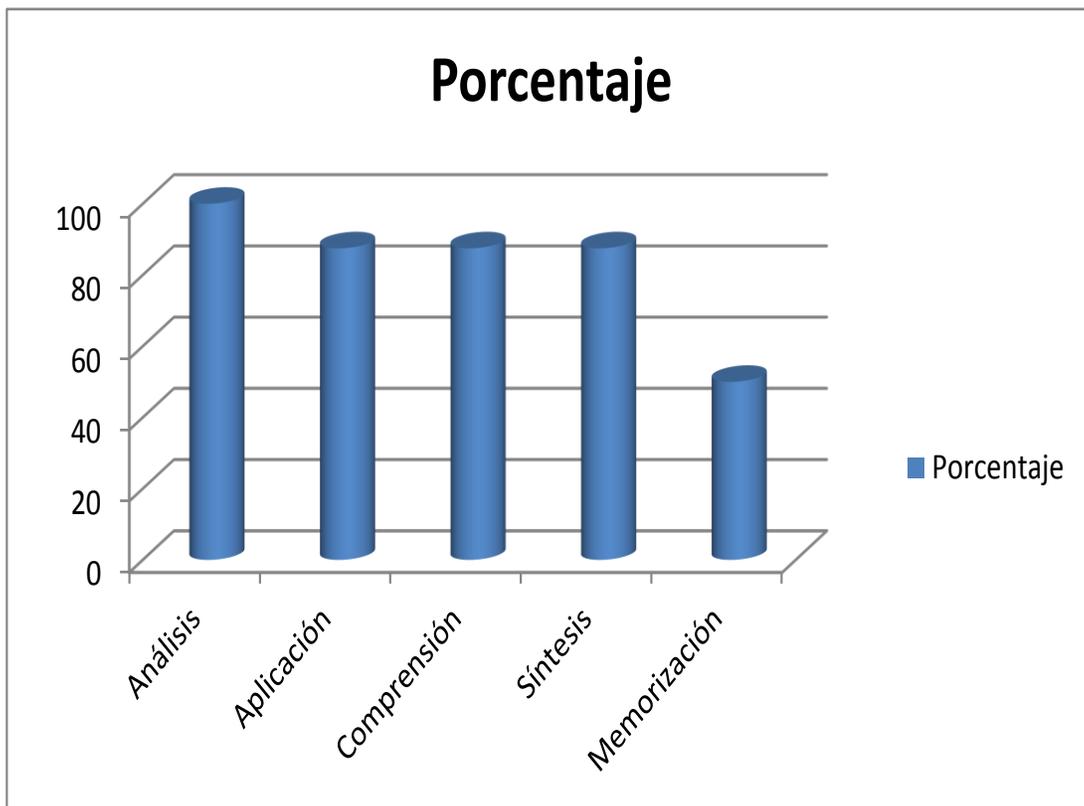


A partir del gráfico se estableció que las categorías individual y colectiva son las menos aplicadas en comparación con la categoría Individual-Colectiva que es la más aplicada a criterio de los mismos docentes.

Tabla N° 43 Grados o niveles de asimilación del conocimiento porcentajes totales

Pregunta 15					
Opción	Frecuentemente	Algunas Veces	Nunca	Puntaje	Porcentaje
Aplicación	3	1	0	7	87.5 %
Comprensión	3	1	0	7	87.5 %
Memorización	1	2	1	4	50 %
Análisis	4	0	0	8	100 %
Síntesis	3	1	0	7	87.5 %

**Gráfico N°8 Grados o niveles de asimilación del conocimiento
(Porcentajes totales)**

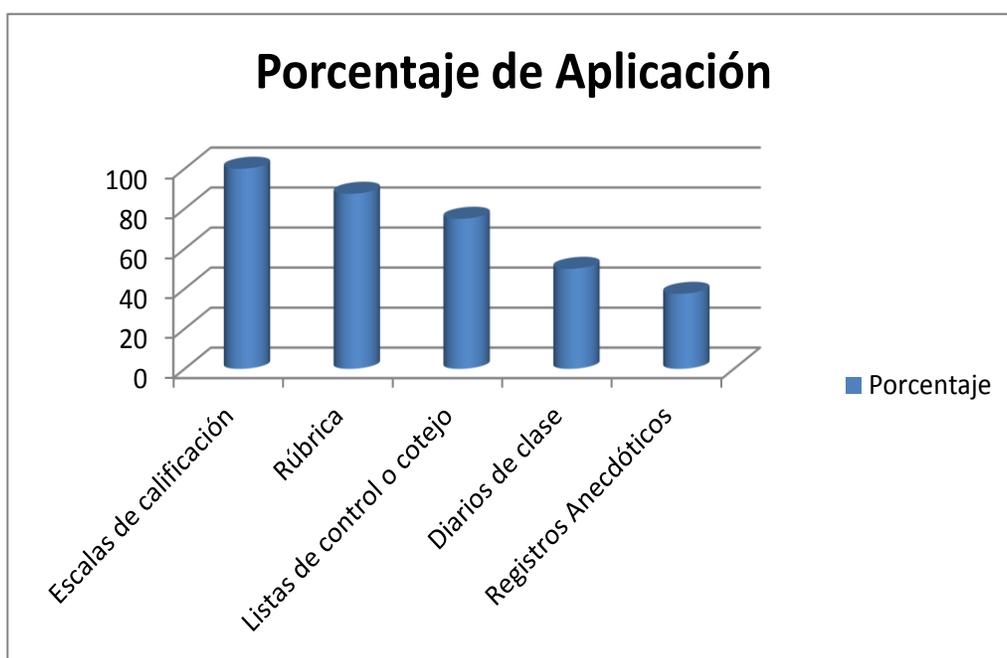


A partir del gráfico anterior se estableció que, el análisis, es la categoría de evaluación más aplicada a criterio de los docentes en sus respectivos espacios pedagógicos. Seguido de la aplicación, comprensión, síntesis y por último, la menos aplicada, la memorización.

Tabla N° 44 Instrumentos de evaluación porcentaje totales

Pregunta 16					
Opción	Frecuentemente	Algunas Veces	Nunca	Puntaje	Porcentaje
Registros anecdóticos	0	3	1	3	37.5 %
Escalas de Calificación	4	0	0	8	100 %
Listas de Control o cotejo	3	0	1	6	75 %
Diarios de clase	1	2	1	4	50 %
Rúbrica	3	1	0	7	87.5 %

**Gráfico N°9 Instrumentos de evaluación
(Porcentaje totales)**



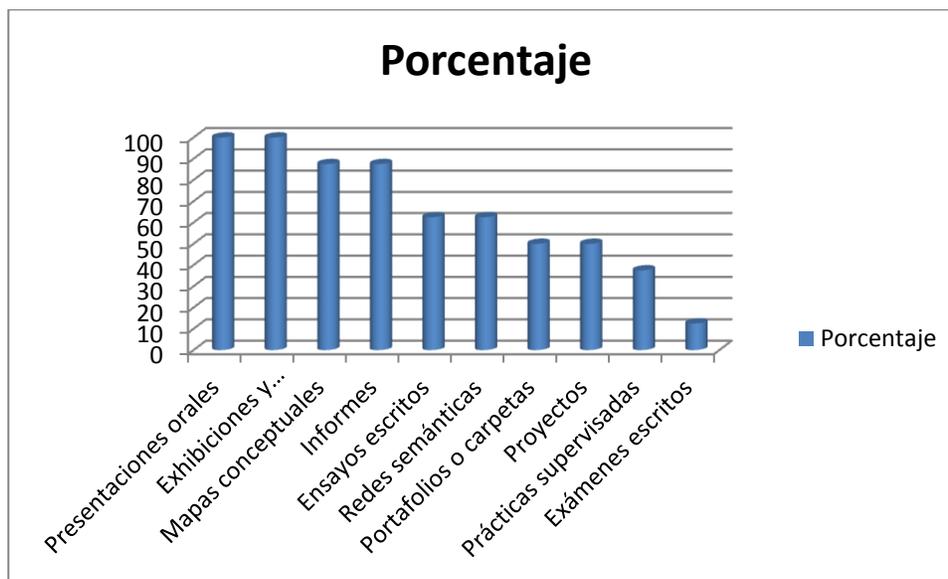
En cuanto a los instrumentos usados para verificar la evaluación, los docentes consideran que el más empleado es “escala de calificaciones” seguido de Rúbricas, listas de control o cotejo, diarios de clase y por último, el menos usado, “registros anecdóticos”.

Tabla N° 45 Estrategias de evaluación porcentaje totales

Pregunta 18					
Opción	Frecuentemente	Algunas Veces	Nunca	Puntaje	Porcentaje
Ensayos escritos	2	1	1	5	62.5 %
Presentaciones orales	4	0	0	8	100 %
Portafolios o carpetas físicas o digitales	1	2	1	4	50 %
Exhibiciones y demostraciones	4	0	0	8	100 %
Mapas conceptuales	3	1	0	7	87.5 %
Redes semánticas	2	1	1	5	62.5 %
Informes	3	1	0	7	87.5 %
Proyectos	1	2	1	4	50 %
Prácticas supervisadas	0	3	1	3	37.5 %
Exámenes escritos	0	1	3	1	12.5 %

Gráfico N°10 Estrategias de evaluación

(Porcentaje totales)



El gráfico anterior ilustra de mayor a menor, las estrategias de evaluación más aplicadas por los docentes en sus respectivos espacios pedagógicos, asimismo, se determinó que la estrategia de evaluación más usada son las “presentaciones orales” y la menos aplicada, a criterio de los docentes, son los: “exámenes escritos”.

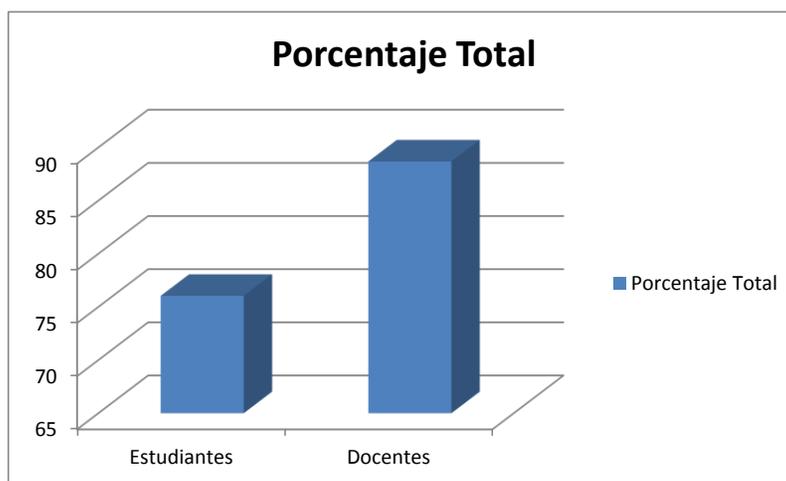
4.1.3. Comparación de los resultados Cuestionario del Alumno - Cuestionario del Docente

Los cuestionarios para el docente y el alumno permitieron visualizar los resultados de cada una de las poblaciones es así que, a través del análisis comparativo del porcentaje de ambas se estableció el grado de aplicación del modelo por competencias en el espacio pedagógico de Apreciación Artística.

**Tabla N° 46 Aplicabilidad del modelo desde la perspectiva
(Del docente y el alumno)**

Población	Porcentaje Total
Estudiantes	76.04 %
Docentes	88.68 %

**Gráfico N°11 Aplicabilidad del modelo desde la perspectiva
(Del docente y el alumno)**



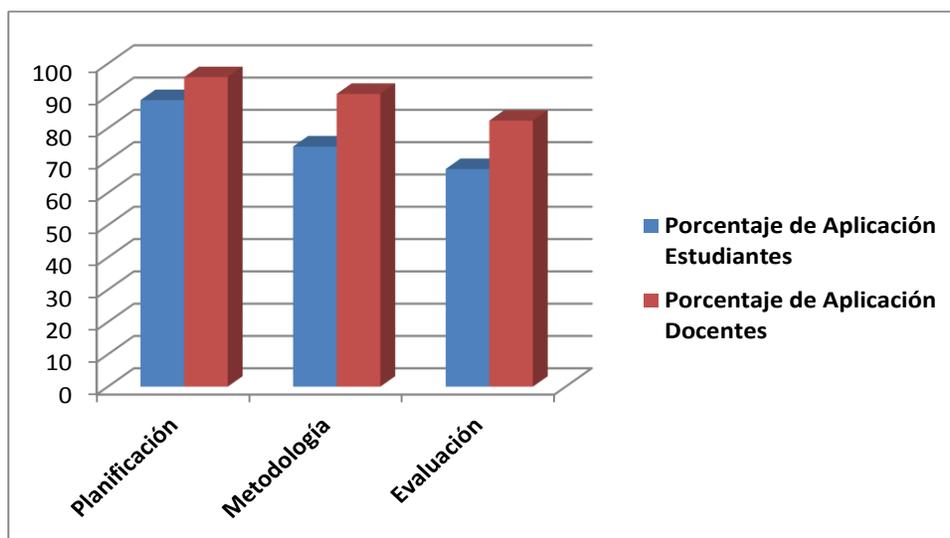
A partir del gráfico anterior, se estableció que la percepción que tienen los estudiantes y los docentes en lo que respecta a la aplicación del modelo por competencias, no es la misma y difiere en un 12.64%; siendo los docentes la población que más considera que el modelo por competencias se está aplicando, con un 88.68%; en cambio los estudiantes apenas le dan un 76.04% de aplicación al modelo en sus respectivos espacios pedagógicos.

Por otra parte, se estableció la comparación del porcentaje de aplicación que ambas poblaciones le dan a la: planificación, la metodología y la evaluación en sus respectivos espacios pedagógicos.

Tabla N° 47 Porcentajes finales de cada una de las categorías

Categoría	Porcentaje de Aplicación	
	Estudiantes	Docentes
Planificación	88.72 %	95.83 %
Metodología	74.35 %	90.64 %
Evaluación	67.39 %	82.35 %

Gráfico N°12 Porcentajes finales de cada una de las categorías



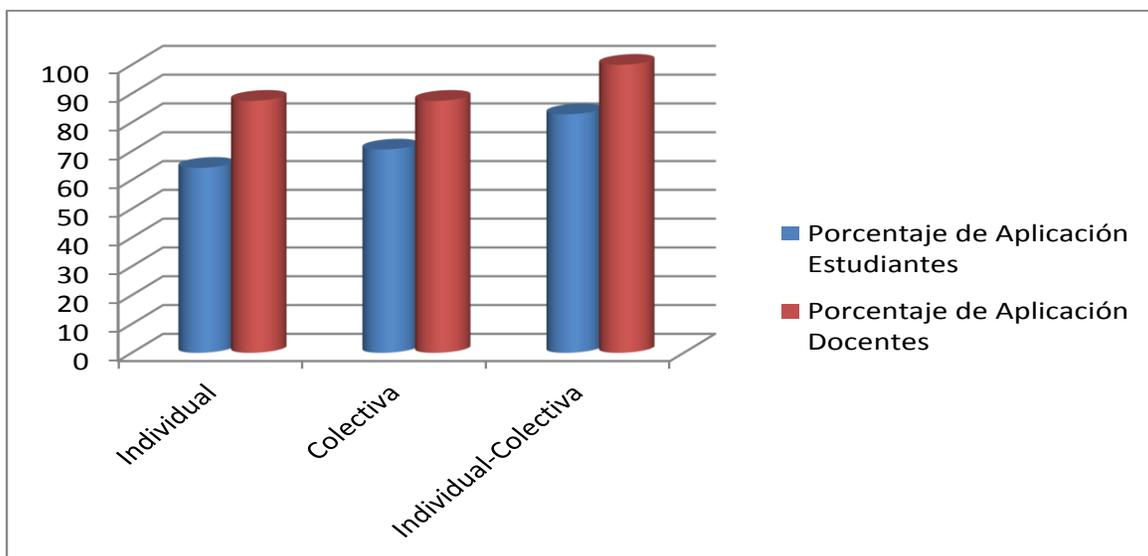
A partir de la tabla y el gráfico anterior se determinó que a cada categoría, son los docentes los que mayor porcentaje le asignan a la aplicación del modelo; sin embargo, es de destacar que ambas poblaciones coinciden con que es la planificación docente, es la categoría más aplicada del modelo, seguida de la metodología y la evaluación, que según ambas poblaciones, es la menos aplicada del modelo en sus respectivos espacios pedagógicos.

Comparación de los resultados para ambas poblaciones:

**Tabla N° 48 Comparación de porcentajes
(Formas de participación en la evaluación)**

Opción	Porcentaje de Aplicación	
	Estudiantes	Docentes
Individual	64.22 %	87.5 %
Colectiva	70.59 %	87.5 %
Individual-Colectiva	82.84 %	100 %

**Gráfico N°13 Comparación de porcentajes
(Formas de participación en la evaluación
Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación)**



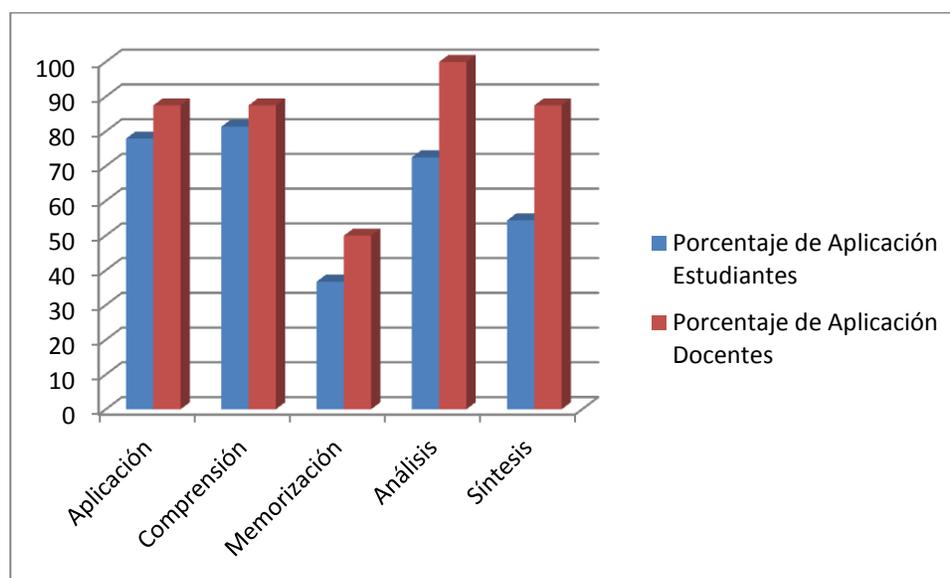
Partiendo de la tabla y el gráfico anterior, ambas poblaciones coincidieron que la forma de evaluación más aplicada es la individual - colectiva, aunque los docentes, son quienes le dan mayor porcentaje de aplicación que los estudiantes, con un 100%, en comparación a un 82.84% de los estudiantes. La opción “individual” es la que menos porcentaje tiene en la población estudiantil, pero en la población docente tiene el mismo porcentaje que la opción “colectiva”; además, la diferencia para esta opción entre la población estudiantil y docente es del 23.28 %.

Comparando los porcentajes asignados por ambas poblaciones para la pregunta 15 se determinó lo siguiente según tabla y gráfico:

**Tabla N° 49 Comparación de porcentajes sobre
(Los grados o niveles de asimilación del conocimiento)**

Opción	Porcentaje de Aplicación	
	Estudiantes	Docentes
Aplicación	77.94 %	87.5 %
Comprensión	81.37 %	87.5 %
Memorización	36.76 %	50 %
Análisis	72.55 %	100 %
Síntesis	54.41 %	87.5 %

**Gráfico N°14 Comparación de porcentajes sobre
(Los grados o niveles de asimilación del conocimiento)**



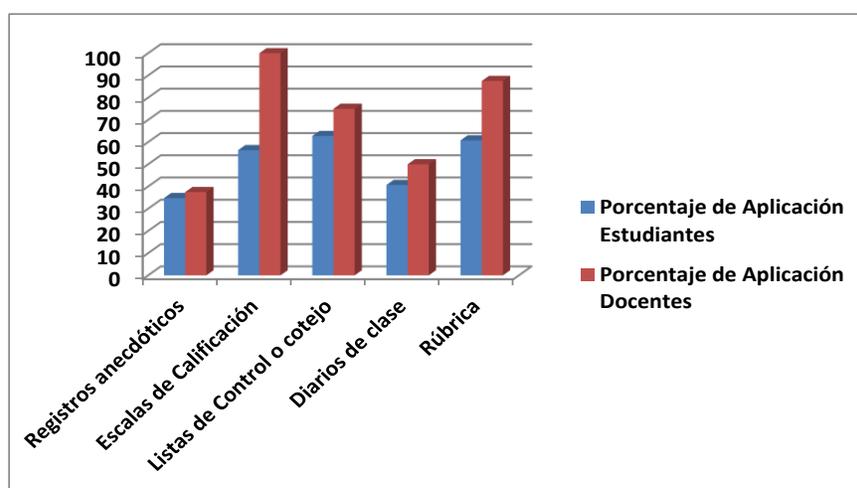
Ambas poblaciones coincidieron que “la memorización”, es el grado o nivel cognitivo de evaluación menos aplicado en los espacios pedagógicos correspondientes. Asimismo, difieren para los docentes es el análisis que es el nivel cognitivo es el más aplicado y para los estudiantes es “la comprensión”. Lo que nos indica que a criterio de estudiantes y docentes, en el espacio pedagógico de Apreciación Artística se evalúan niveles cognitivos elevados y no la simple memorización.

Comparando los resultados de la pregunta 16 para ambas poblaciones se determino lo siguiente:

**Tabla N° 50 Comparación de porcentajes
(Sobre los instrumentos de evaluación)**

Opción	Porcentaje de Aplicación	
	Estudiantes	Docentes
Registros anecdóticos	34.8 %	37.5 %
Escalas de Calificación	56.37 %	100 %
Listas de Control o cotejo	62.75 %	75 %
Diarios de clase	40.69 %	50 %
Rúbrica	60.78 %	87.5 %

**Gráfico N°15 Comparación de porcentajes
(Sobre los instrumentos de evaluación)**



Ambas poblaciones coincidieron que los registros anecdóticos son los menos aplicados; sin embargo, para los estudiantes son: Las escalas de calificación y las listas de control o cotejo asimismo, las más aplicadas para los docentes son las escalas de calificación y el resto de opciones siguen un orden casi común en cuanto a su grado de aplicación.

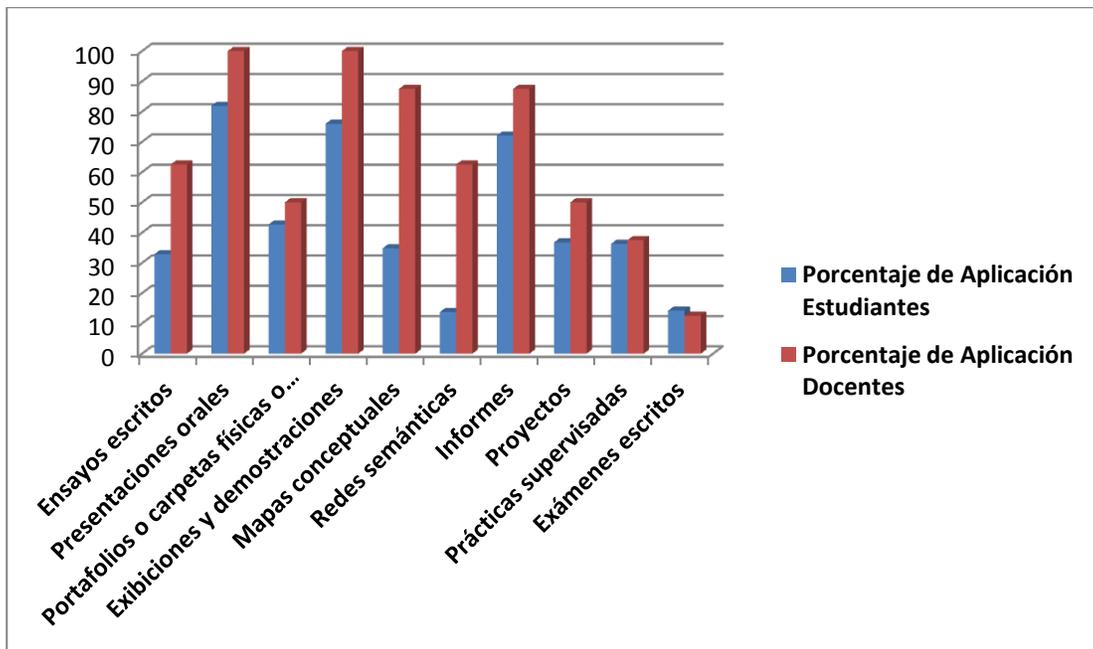
También se estableció que para esta pregunta en particular, las diferencias son más marcadas en cuanto al grado de aplicación para cada una de las opciones; para el caso, los estudiantes le dan un grado de aplicación a las “escalas de calificaciones” apenas del 56.37%, en cambio los docentes le dan el 100%.

Comparación de resultados pregunta 18.

**Tabla N° 51 Comparación de porcentajes
(Sobre las estrategias de evaluación)**

Opción	Porcentaje de Aplicación	
	Estudiantes	Docentes
Ensayos escritos	32.84 %	62.5 %
Presentaciones orales	81.86 %	100 %
Portafolios o carpetas Físicas o digitales	42.65 %	50 %
Exhibiciones y demostraciones	75.98 %	100 %
Mapas conceptuales	34.8 %	87.5 %
Redes semánticas	13.73 %	62.5 %
Informes	72.06 %	87.5 %
Proyectos	36.76 %	50 %
Prácticas supervisadas	36.27 %	37.5 %
Exámenes escritos	14.22 %	12.5 %

**Gráfico N°16 Comparación de porcentajes
(Sobre las estrategias de evaluación)**



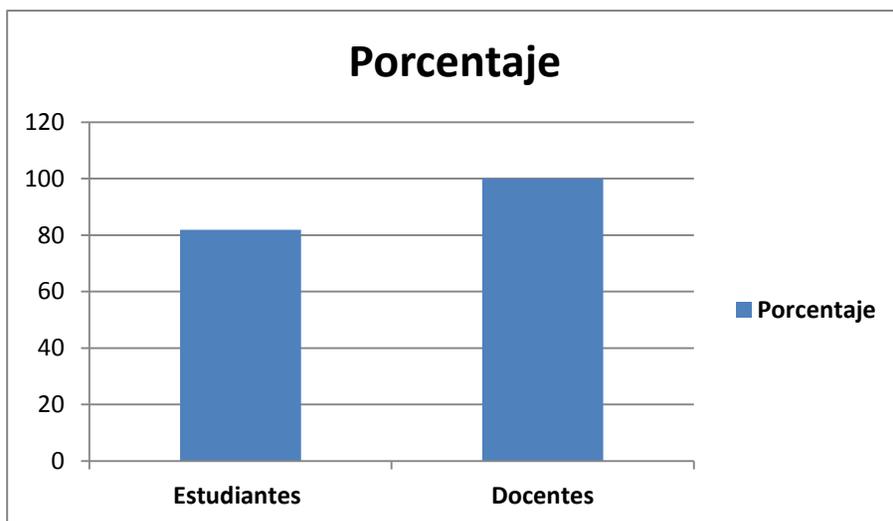
A partir del gráfico anterior se estableció, que para ambas poblaciones los exámenes escritos son de los menos aplicados, sin embargo, para la población estudiantil son las redes semánticas con apenas un 13% de aplicación. Asimismo, se pudo determinar que es en esta pregunta es donde ambas poblaciones tienen mayor grado de diferencia en cuanto al porcentaje de aplicación para el caso, los docentes le conceden un 87.5% a la opción “mapas conceptuales” pero los alumnos apenas le confirieron 34.8%. En relación a las estrategias más aplicada para ambas poblaciones coinciden en que son las presentaciones orales las más usadas en sus respectivos espacios pedagógicos, con un 18.14% de diferencia.

Porcentajes obtenidos para la pregunta 20.

Tabla N° 52 Comparación de porcentajes sobre los criterios de evaluación

Población	Porcentaje
Estudiantes	81.86 %
Docentes	100 %

Gráfico N°17 Comparación de porcentajes sobre los criterios de evaluación



Asimismo, los docentes son los que mayor porcentaje de aplicación le dieron a la pregunta 20, con un 100%, en cambio los estudiantes le dan solamente un 81.86 %, con una diferencia del 18.14%.

4.1.4. Tabulación y Análisis de Datos de la Lista de Cotejo

Como el instrumento contiene las mismas opciones para todas las preguntas (si y no) se tabularon los datos en una sola tabla que se presenta a continuación:

Tabla N° 53 Portafolio o carpeta del docente

Pregunta/Opción	si	no	total	puntaje asignado	Porcentaje	Porcentaje Asignado
1	2	2	4	4	2 %	1 %
2	0	4	4	0	2 %	0 %
3.1	0	4	4	0	2 %	0 %
3.2	0	4	4	0	2 %	0 %
4.1	0	4	4	0	2 %	0 %
4.2	0	4	4	0	2 %	0 %
4.3	0	4	4	0	2 %	0 %
4.4	0	4	4	0	2 %	0 %
4.5	0	4	4	0	2 %	0 %
4.6	4	0	4	8	2 %	2 %
4.7	4	0	4	8	2 %	2 %
5.1	0	4	4	0	2 %	0 %
5.2	0	4	4	0	2 %	0 %
5.3	0	4	4	0	2 %	0 %
5.4	4	0	4	8	2 %	2 %
5.5	0	4	4	0	2 %	0 %
5.6	0	4	4	0	2 %	0 %
6.1	4	0	4	8	2 %	2 %
6.2	0	4	4	0	2 %	0 %
6.3	4	0	4	8	2 %	2 %
7.1	2	2	4	4	2 %	1 %
7.2	2	2	4	4	2 %	1 %
7.3	2	2	4	4	2 %	1 %
8.1	3	1	4	6	2 %	1.5 %
8.2	2	2	4	4	2 %	1 %
8.3	3	1	4	6	2 %	1.5 %
9.1	2	2	4	4	2 %	1 %
9.2	3	1	4	6	2 %	1.5 %
9.3	0	4	4	0	2 %	0 %
10.1	0	4	4	0	2 %	0 %
10.2	3	1	4	6	2 %	1.5 %
10.3	1	3	4	2	2 %	0.5 %
10.4	4	0	4	8	2 %	2 %
10.5	3	1	4	6	2 %	1.5 %
10.6	2	2	4	4	4 %	1 %
10.7	3	1	4	6	2 %	1.5 %
10.8	0	4	4	0	2 %	0 %
10.9	2	2	4	4	2 %	1 %
10.10	0	4	4	0	2 %	0 %
10.11	4	0	4	8	2 %	2 %
11.1	0	4	4	0	2 %	0 %
11.2	2	2	4	4	2 %	1 %
11.3	2	2	4	4	2 %	1 %
11.4	2	2	4	4	2 %	1 %
11.5	4	0	4	8	2 %	2 %
11.6	0	4	4	0	2 %	0 %
12.1	0	4	4	0	2 %	0 %
12.2	0	4	4	0	2 %	0 %
12.3	0	4	4	0	2 %	0 %
12.4	0	4	4	0	2 %	0 %
Total	73	127	200	146	100	36.5

El porcentaje asignado a cada pregunta/opción es del 2%, este se obtiene aplicando la regla de tres, como son 50 preguntas/opciones en total:

$$1:50 :: X :100$$

$$X = \frac{100}{50} = 2\%$$

El cálculo del “porcentaje de aplicación del modelo por competencias” asignado por los datos obtenidos por el instrumento, se realizó como los en incisos anteriores, asignándole un puntaje de “2” a la respuesta “sí” y un “0” a la respuesta “no”.

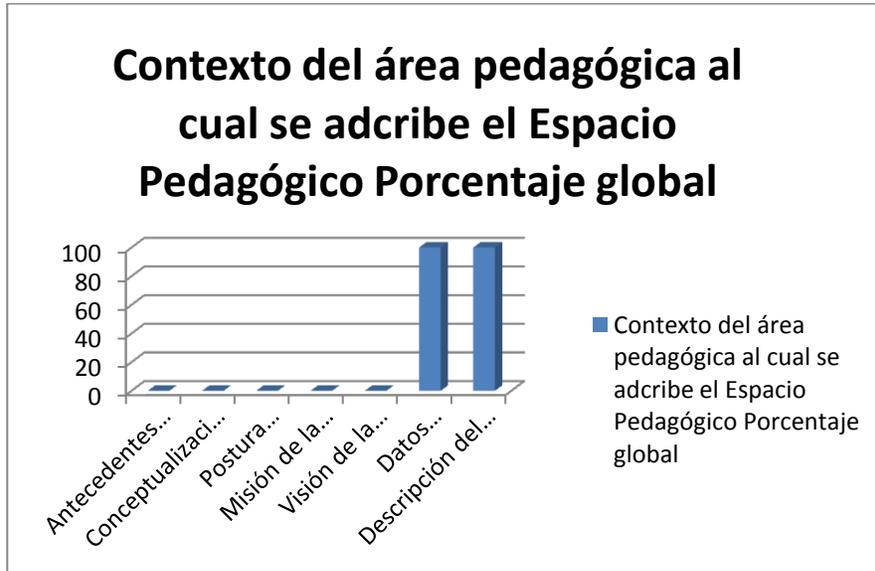
Todos los resultados se presentan en la tabla anterior, incluyendo el porcentaje de aplicación que el análisis de los datos le confirió al modelo por competencias resultando con un 36.5%; lo que indica que según la documentación consultada y analizada, la aplicación del modelo por competencias en el espacio pedagógico de Apreciación Artística, es muy baja en relación al análisis documental del portafolio del docente.

A través de la siguiente tabla y gráfico se establecen todos los aspectos del análisis del contexto del área del conocimiento al cual se adscribe el espacio pedagógico de Apreciación Artística y a la vez se determinaron los siguientes datos:

**Tabla N° 54 Contexto del área pedagógica al cual
(Se adscribe el Espacio Pedagógico)**

Contexto del área pedagógica al cual se adscribe el Espacio Pedagógico		
Opción	Porcentaje asignado	Porcentaje global
Antecedentes de la carrera	0.0%	0 %
Conceptualización de la carrera	0 %	0 %
Postura estratégica de la carrera	0 %	0 %
Misión de la carrera	0 %	0 %
Visión de la carrera	0 %	0 %
Datos generales del espacio pedagógico	2 %	100 %
Descripción del espacio pedagógico	2 %	100 %

**Gráfico N°18 Contexto del área pedagógica
(Al cual se adscribe el espacio pedagógico)**



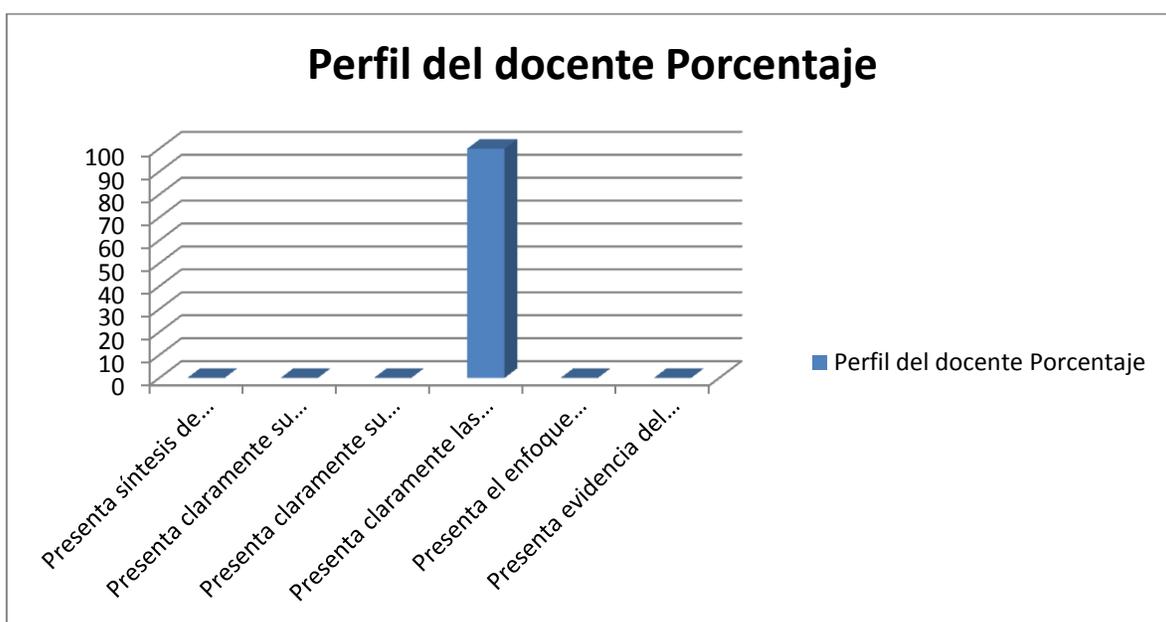
Según el gráfico anterior, los docentes no incorporan en gran medida, aspectos en sus respectivas carpetas o portafolios sobre el contexto del área del conocimiento al cual se adscribe el espacio pedagógico de apreciación artística. Asimismo solo incluyen los datos generales y la descripción de sus respectivos espacios pedagógicos, y en lo que respecta a los antecedentes de la carrera, conceptualización de la carrera, postura estratégica de la carrera, misión de la carrera y visión de la carrera, la inclusión dentro del portafolio es nula.

Por otra parte, a partir del análisis sobre el perfil del docente (ítem 5), en el que se incluye la filosofía de la educación con la que el docente percibe y valora su práctica educativa. Se puede apreciar los resultados en la siguiente tabla y gráfico:

Tabla N° 55 Perfil del docente

Perfil del docente	
Opción	Porcentaje
Presenta síntesis de historia profesional	0 %
Presenta claramente su concepción de la enseñanza	0 %
Presenta claramente su concepción del aprendizaje	0 %
Presenta claramente las competencias que pretende lograr	100 %
Presenta el enfoque particular de la enseñanza del arte	0 %
Presenta evidencia del interés en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza	0 %

Gráfico N°19 Perfil del docente porcentaje



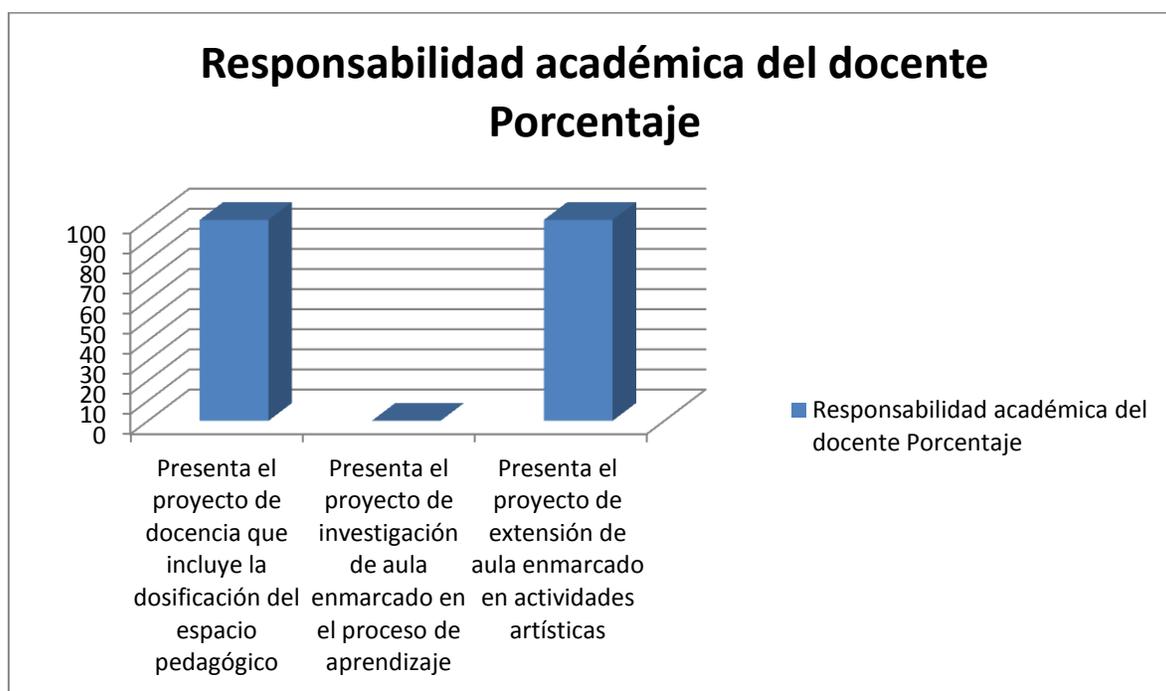
Tanto la tabla como el gráfico anterior muestra que los docentes incluyen en sus carpetas las competencias generales, específicas y subcompetencias que pretende lograr en el espacio pedagógico, sin embargo, no están incluyendo: Una síntesis de su historia profesional. Asimismo, no presentan claramente la concepción que tienen de la enseñanza y del aprendizaje, de igual manera no, presentan el enfoque particular del proceso de enseñanza del arte, y además, no presentan evidencias del interés por mejorar la calidad de la enseñanza a través del mejoramiento de su desempeño.

Se analizó los indicadores de la variable “responsabilidad académica del docente” (ítem 6) y se consideró los datos obtenidos en la tabla y el gráfico siguiente para establecer que:

Tabla N° 56 Responsabilidad académica del docente

Responsabilidad académica del docente	
Opción	Porcentaje
Presenta el proyecto de docencia que incluye la dosificación del espacio pedagógico	100 %
Presenta el proyecto de investigación de aula enmarcado en el proceso de aprendizaje	0 %
Presenta el proyecto de extensión de aula enmarcado en actividades artísticas	100 %

Gráfico N°20 Responsabilidad académica del docente



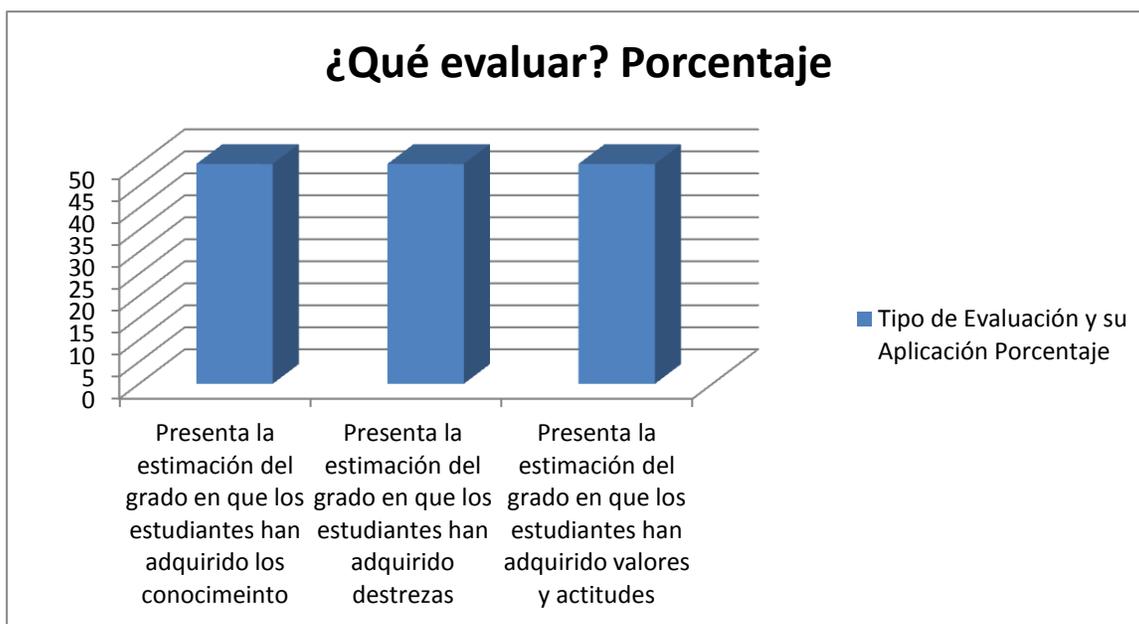
Los docentes no están incluyendo en sus carpetas el proyecto de investigación de aula, lo que indica que este componente no se está cumpliendo. Sin embargo, si están incluyendo en sus respectivos portafolios o carpetas aspectos, referentes al proyecto de docencia que incluye la dosificación del espacio pedagógico y el proyecto de extensión de aula enmarcado en actividades artísticas.

Asimismo, en lo referente al tipo de evaluación y su aplicación en el aula se consideraron los siguientes datos:

Tabla N° 57 Tipo de Evaluación y su Aplicación ¿qué evaluar?

Tipo de Evaluación y su Aplicación	
Opción	Porcentaje
Presenta la estimación del grado en que los estudiantes han adquirido los conocimientos	50 %
Presenta la estimación del grado en que los estudiantes han adquirido destrezas	50 %
Presenta la estimación del grado en que los estudiantes han adquirido valores y actitudes	50 %

Gráfico N°21 Tipo de Evaluación y su Aplicación ¿qué evaluar? porcentajes



A partir del gráfico anterior, se estableció que: tanto el conocimiento, (destrezas y habilidades), (valores y actitudes), son considerados en un 50% por los docentes en sus respectivas carpetas o portafolios.

En lo referente a cuándo y cómo los docentes evalúan, según los aspectos analizados en sus respectivas carpetas se consideraron los siguientes datos:

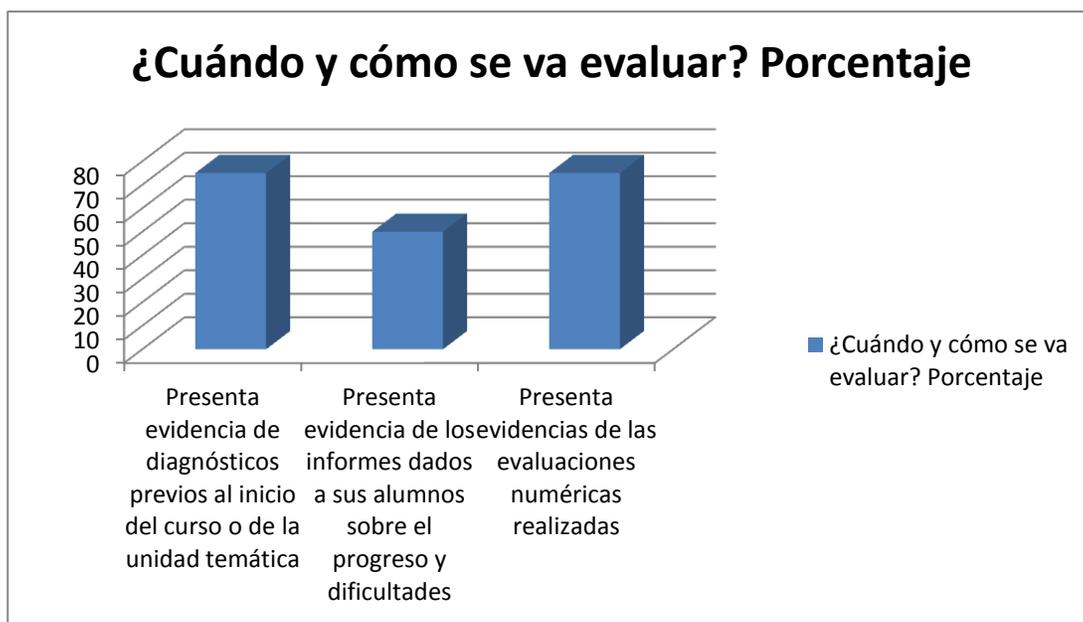
Tabla N° 58 Tipo de evaluación y su aplicación

¿Cuándo y cómo se va evaluar? porcentajes

¿Cuándo y cómo se va evaluar?	
Opción	Porcentaje
Presenta evidencia de diagnósticos previos al inicio del curso o de la unidad temática	75 %
Presenta evidencia de los informes dados a sus alumnos sobre el progreso y dificultades	50 %
Presenta evidencias de las evaluaciones numéricas realizadas	75 %

Gráfico N°22 Tipo de evaluación y su aplicación

¿Cuándo y cómo se va evaluar? Porcentajes



A partir de la tabla y el gráfico anterior, se estableció que según las carpetas o portafolios, los docentes aplican más la evaluación sumativa y diagnóstica que la evaluación formativa, la cual tiene un porcentaje de aplicación de apenas el 50%.

A través del análisis realizado, se determinó quiénes son los protagonistas de la ejecución de la evaluación en el espacio pedagógico respectivo:

Tabla N° 59 Tipo de evaluación y su aplicación

¿Quiénes van a ejecutar la evaluación?

¿Quiénes van a ejecutar la evaluación?	
Opción	Porcentaje
Presenta evidencia de la valoración que los alumnos realizan sobre su propio trabajo	50 %
Presenta evidencia del intercambio de roles entre evaluador y evaluados	75 %
Presenta evidencias de la valoración realizada o llevada a cabo por la institución	0 %

Gráfico N°23 Tipo de evaluación y su aplicación

¿Quiénes van a ejecutar la evaluación?

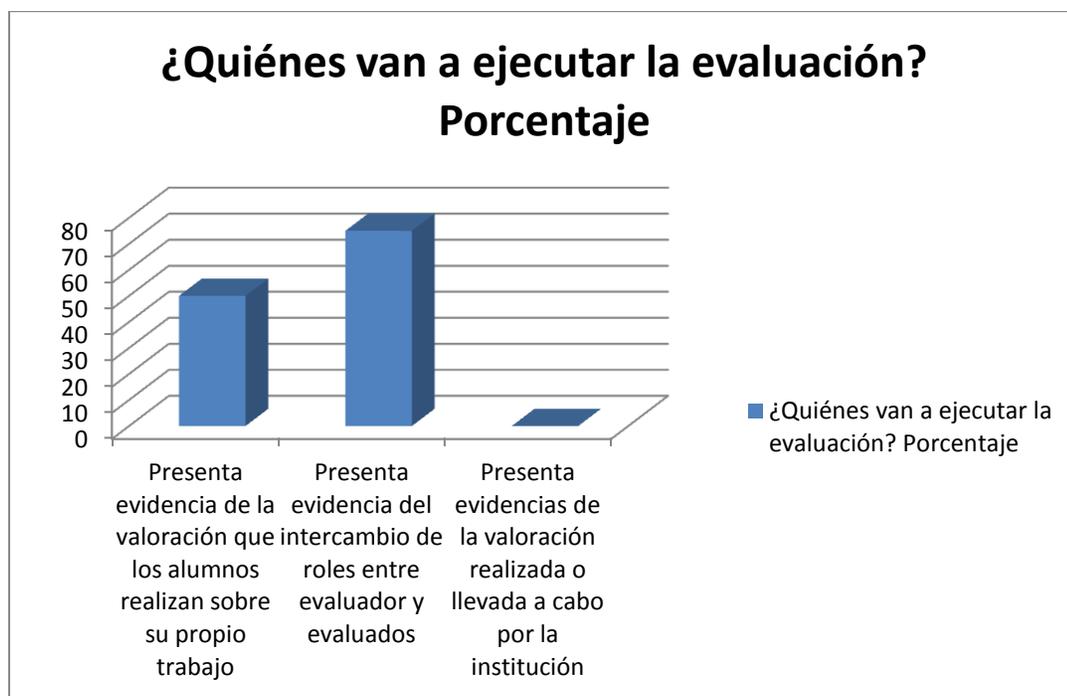
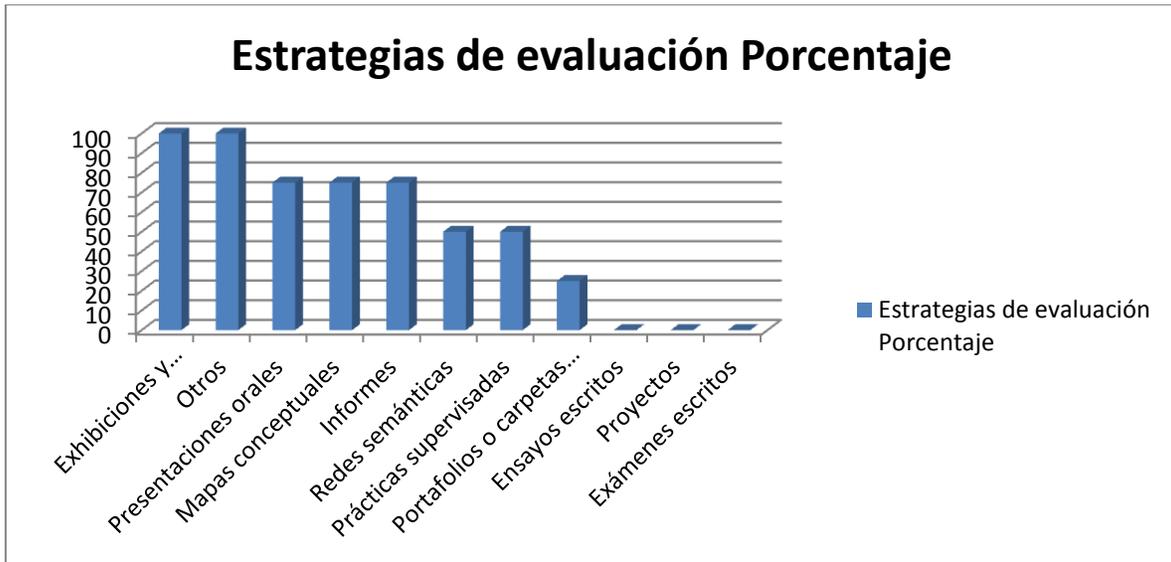


Gráfico N°24 Estrategias de evaluación porcentajes



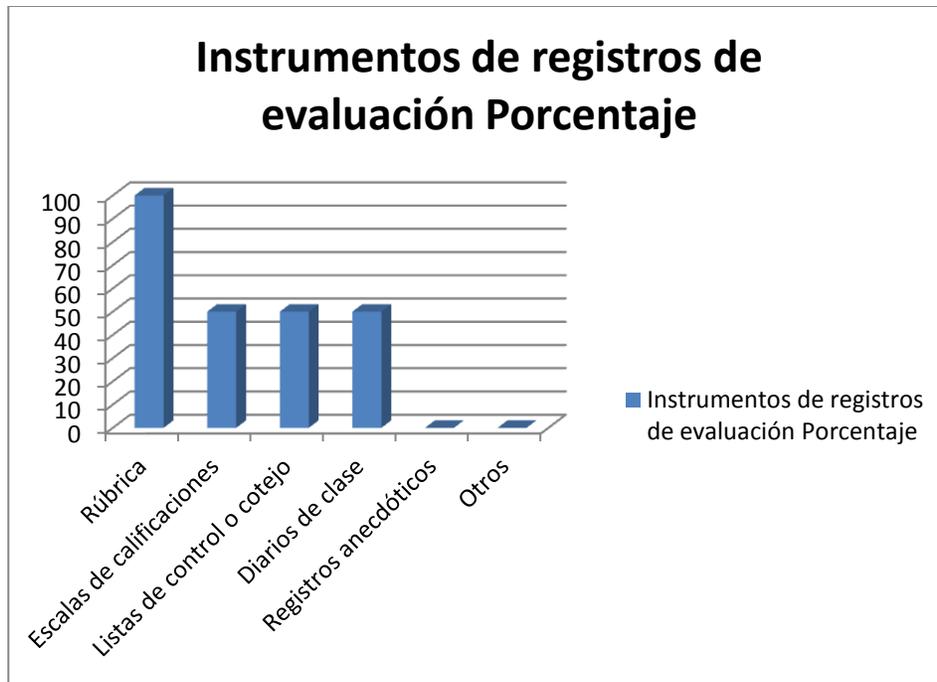
Que las exhibiciones y demostraciones son las estrategias de evaluación más usadas por los docentes, seguido de las presentaciones orales, mapas conceptuales, informes, redes semánticas prácticas supervisadas, portafolios o carpetas. Asimismo, que las menos usadas o que no presentan ninguna evidencia de aplicación en el portafolio o carpeta del docente son los ensayos escritos, proyectos y los exámenes escritos.

A partir del análisis realizado, se puede apreciar en la tabla y el gráfico siguiente que los instrumentos de control y registro de las evaluaciones más aplicados en el espacio pedagógico son:

Tabla N° 60 Instrumentos de registros de evaluaciones porcentajes

Instrumentos de registros de evaluaciones	
Opción	Porcentaje
Rúbrica	100 %
Escalas de calificaciones	50 %
Listas de control o cotejo	50 %
Diarios de clase	50 %
Registros anecdóticos	0 %
Otros	0 %

Gráfico N°25 Instrumentos de registros de evaluaciones porcentajes



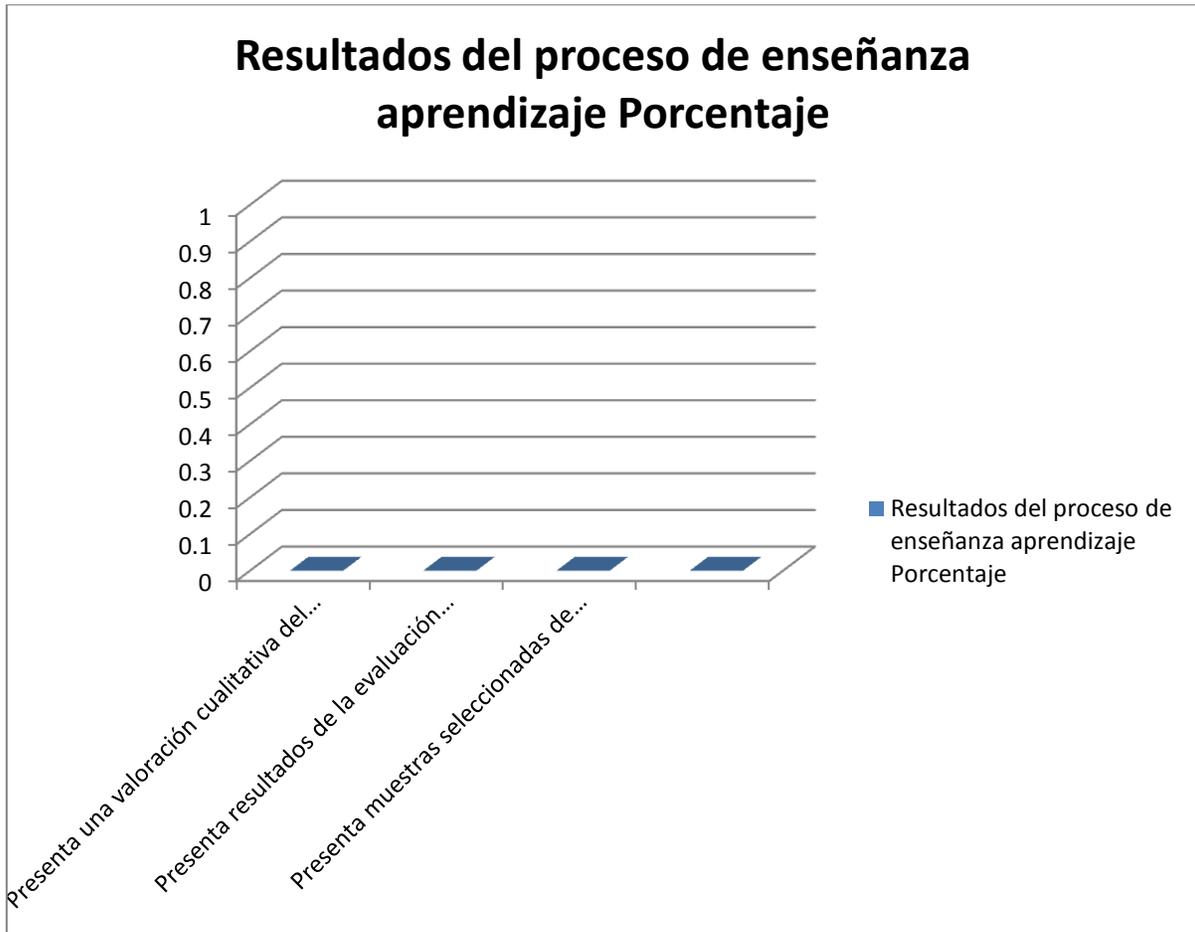
La rúbrica es la que mayor porcentaje de aplicación tiene según el portafolio del docente, seguido de las escalas de calificaciones, listas de control o cotejo, diarios de clase, y por último, con 0% de aplicación, se encuentran los registros anecdóticos.

A partir del análisis de los resultados del proceso enseñanza aprendizaje, en cuanto al promedio de implementación asignado se determinó lo siguiente:

Tabla N° 61 Resultados del proceso de enseñanza aprendizaje porcentajes

Resultados del proceso de enseñanza aprendizaje	
Indicador	Porcentaje
Presenta una valoración cualitativa del rendimiento del curso	0 %
Presenta resultados de la evaluación periódica de los estudiantes al docente	0 %
Presenta muestras seleccionadas de recursos y materiales utilizados en el proceso	0 %
Presenta un plan de mejoramiento donde se incluyen sugerencias	0 %

Gráfico N°26 Resultados del proceso de enseñanza aprendizaje porcentajes



A través del análisis realizado la tabla y el gráfico, se estableció, que los docentes no están incluyendo en sus respectivas carpetas o portafolios evidencias del resultado del proceso de enseñanza aprendizaje, aspecto importantísimo en el mejoramiento de la calidad de los procesos mismos.

4.1.5. Triangulación de resultados

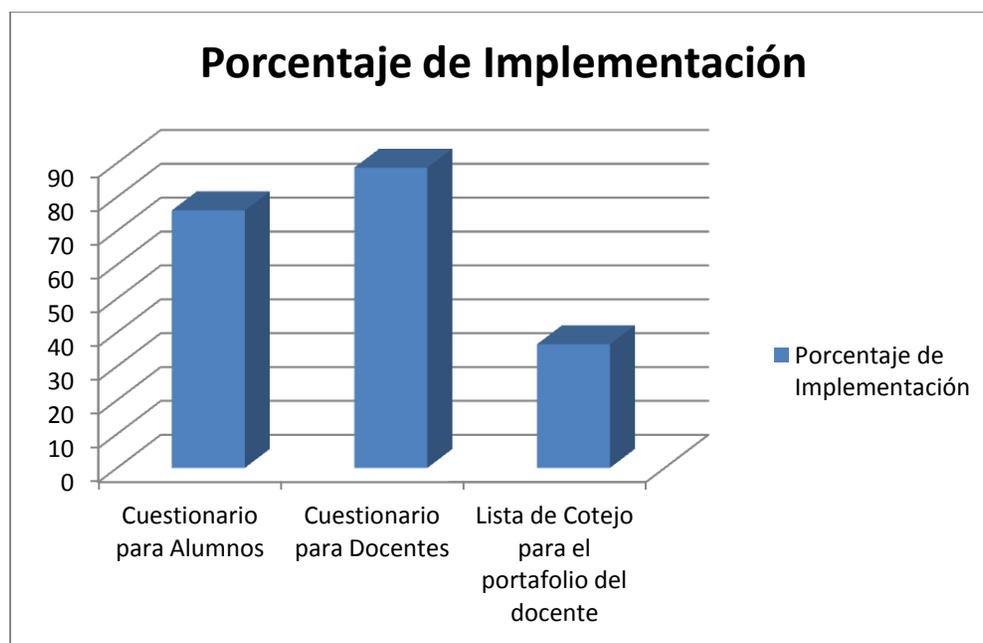
Se realizó el análisis de los tres instrumentos aplicados a dos poblaciones, estudiantes y docentes por separado, luego se relacionaron los resultados estableciendo un análisis de los mismos.

Los tres instrumentos presentan el porcentaje de aplicación del modelo por competencias en el espacio pedagógico de Apreciación Artística, se procedió a compararlos mediante tabla y gráfico los tres porcentajes obtenidos, para estimar la media y la desviación estándar.

Tabla N° 62 Porcentajes de implementación

Instrumento	Porcentaje de Implementación
Cuestionario para Alumnos	76.04 %
Cuestionario para Docentes	88.68 %
Lista de Cotejo para el portafolio del docente	36.5 %

Gráfico N°27 Porcentajes de implementación



Se determinó que el Cuestionario para Docentes es el instrumento que mejor porcentaje presentó sobre la implementación del modelo por competencias, no así la Lista de Cotejo, la cual apenas le concede un 36.5 % a la implementación del modelo, muy alejado inclusive del promedio obtenido a partir del Cuestionario para los Alumnos, el cual le concede la implementación del modelo un 76.04%.

Cálculo de la media y la desviación estándar para estos tres resultados:

Tabla N° 63 Cálculo de la media y la desviación estándar para estos tres resultados

Instrumento	Porcentaje	X- \bar{X}	(X- \bar{X}) ²
Cuestionario para Alumnos	76.04 %	8.966666	80.40111
Cuestionario para Docentes	88.68 %	21.60666	466.8480
Lista de Cotejo para el portafolio del docente	36.5 %	-30.57333	934.7287
Total	201.22 %	0	1481.977

Cálculo de la media

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{n} = \frac{\dots}{\dots}$$

$$\bar{X} = 67.07 \%$$

Cálculo de la desviación estándar

$$s = \sqrt{\frac{\sum (X - \bar{X})^2}{n}} = \frac{\dots}{\dots}$$

$$27.22\%$$

Por lo que, se estableció que el modelo por competencias, se está implementando en el espacio pedagógico de Apreciación Artística en un 67.07% según los datos obtenidos por los tres instrumentos aplicados a la población docente y estudiantil. Además se pudo constatar que los tres porcentajes obtenidos están separados de la media en un promedio de 27.22 puntos porcentuales; es decir, los promedios obtenidos individualmente se alejan de la media en promedio 27.22 puntos porcentuales; un alejamiento significativo pero no mayor que la media misma.

Como la desviación estándar no es mayor que la media, ni mayor que la mitad de ésta, se puede afirmar que no existe un sesgo por la información obtenida por los instrumentos; es decir, no hay un alejamiento significativo entre los tres valores distribuidos alrededor de la media; por lo tanto, los datos obtenidos son representativos.

Calculando la puntuación estandarizada para cada uno de los promedios obtenidos

$$= \frac{\text{Promedio} - \text{Media}}{\text{Desviación Estándar}} = 0.33 \text{ DE}$$

$$= \frac{\text{Promedio} - \text{Media}}{\text{Desviación Estándar}} = 0.79 \text{ DE}$$

$$= \frac{\text{Promedio} - \text{Media}}{\text{Desviación Estándar}} = -1.14 \text{ DE}$$

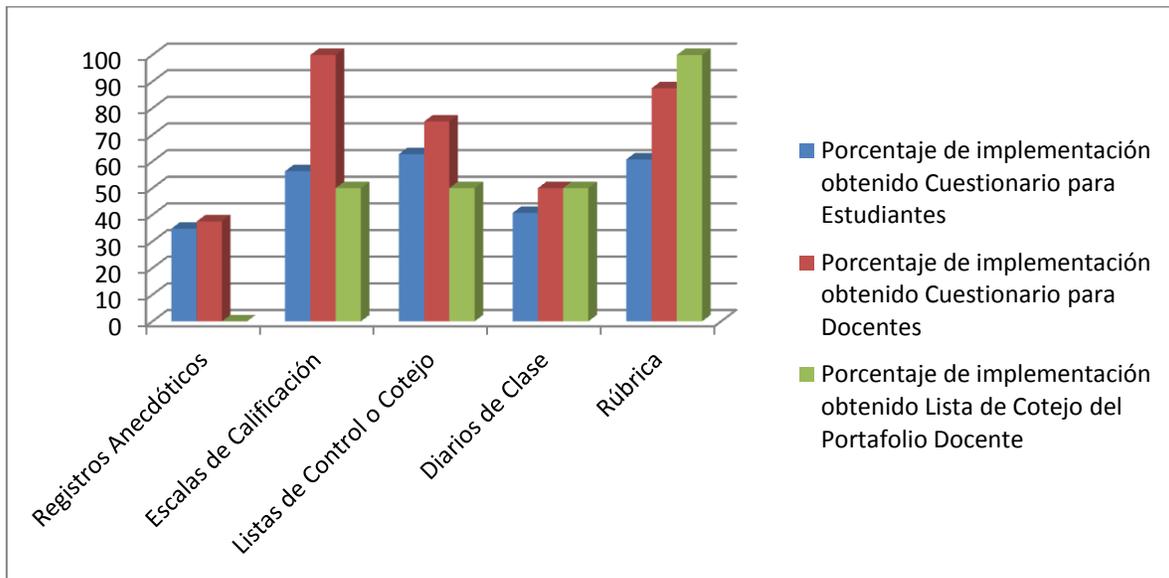
Lo que indica que el promedio obtenido a partir del Cuestionario para Estudiantes, está 0.33 desviaciones estándares arriba de la media, el del cuestionario para docentes está 0.79 desviaciones estándares arriba de la media y el promedio obtenido mediante la Lista de Cotejo se encuentra 1.14 desviaciones estándares debajo de la media; por lo que, resultó que como el promedio obtenido por la Lista de Cotejo es el que más se aleja de la media, en un poco más de una desviación estándar por debajo de la media.

Comparando los instrumentos de registro de evaluaciones realizadas, para obtener conclusiones generales de su uso en el espacio pedagógico.

**Tabla N° 64 Porcentaje de implementación obtenidos
(Sobre los instrumentos de registro de la evaluación)**

Instrumento de registro de evaluación	Porcentaje de implementación obtenido		
	Cuestionario para Estudiantes	Cuestionario para Docentes	Lista de Cotejo del portafolio docente
Registros anecdóticos	34.8 %	37.5 %	0 %
Escalas de calificación	56.37 %	100 %	50 %
Listas de control o cotejo	62.75.%	75 %	50 %
Diarios de clase	40.69 %	50 %	50 %
Rúbricas	60.78 %	87.5 %	100 %

**Gráfico N°28 Porcentaje de implementación obtenidos
(Instrumentos de evaluación)**



A partir del gráfico se estableció que la rúbrica es en promedio, el instrumento de registro de evaluación más usado en el espacio pedagógico; seguido de la lista de control y cotejo, la escala de calificaciones, diarios de clase, y por último, el instrumento menos usado es el registro anecdótico. Al observar el gráfico se puede visualizar que con una pequeña variación, los porcentajes siguen el mismo orden para los tres instrumentos, por lo que, se puede afirmar que la rúbrica es el instrumento de registro más utilizado y que los registros anecdóticos son los que pocas veces o nunca se han utilizado en el espacio pedagógico de apreciación artística.

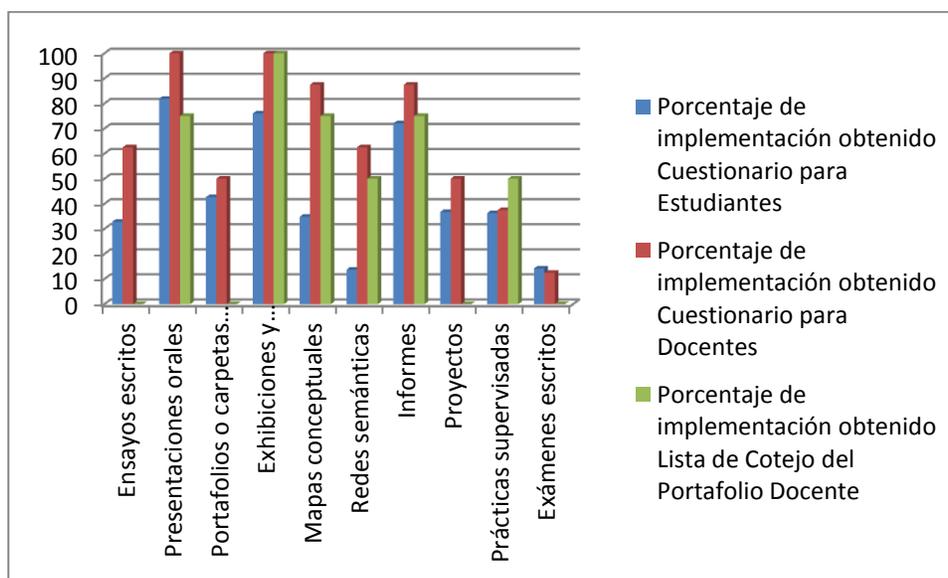
Comparación de estrategias de evaluación implementadas en el espacio pedagógico.

Tabla N° 65 Porcentaje de implementación obtenidos

Estrategias de evaluación	Porcentaje de implementación obtenido		
	Cuestionario para Estudiantes	Cuestionario para Docentes	Lista de Cotejo del portafolio docente
Ensayos escritos	32.84 %	62.5 %	0 %
Presentaciones orales	81.86 %	100 %	75 %
Portafolios o carpetas físicas o digitales	42.65 %	50 %	0 %
Exhibiciones y demostraciones	75.98 %	100 %	100 %
Mapas conceptuales	34.8 %	87.5 %	75 %
Redes semánticas	13.73 %	62.5 %	50 %
Informes	72.06 %	87.5 %	75 %
Proyectos	36.76 %	50 %	0 %
Prácticas supervisadas	36.27 %	37.5 %	50 %
Exámenes escritos	14.22 %	12.5 %	0 %

Gráfico N°29 Porcentaje de implementación obtenidos

(Estrategias de evaluación)



A partir, de la tabla y el gráfico anterior se estableció que en relación a las estrategias de evaluación aunque con ciertas diferencias, los tres instrumentos coinciden en que los exámenes escritos son la estrategia de evaluación menos utilizada, en cambio las exhibiciones y demostraciones son las que mayor promedio de implementación presentan.

Asimismo, para la población docente las presentaciones orales son las más aplicadas, al igual que las exhibiciones y demostraciones que presentan mayor promedio.

Por otra parte, existen diferencias muy marcadas en los porcentajes de implementación de los ensayos escritos, portafolios o carpetas, redes semánticas, proyectos, prácticas supervisadas, informes, mapas conceptuales, lo permitió establecer que los docentes si bien, están implementando estas estrategias de evaluación, no incluyen ninguna evidencia en su carpeta.

4.2. CONCLUSIONES

En la actualidad a la evaluación educativa se le concibe como una actividad indispensable y previa a toda acción encaminada a elevar el nivel de la calidad de la educación, desde esta perspectiva, constituye un aspecto de la planeación fundamentada como una acción racional dotada de múltiples propósitos. Es así como, esta práctica está asociada con los conocimientos que concluyen con la emisión de juicios informados, y cuyos procesos anteceden las decisiones y la acción humana.

De este modo, la práctica educativa y particularmente el proceso de evaluación se transforma en un medio imprescindible que permite determinar aspectos de suma importancia sobre el proceder de los actores involucrados. Esto es, para los docentes, propiciar un clima de experiencias de aprendizaje aprovechándose al máximo, los recursos, el tiempo y los esfuerzos orientados a la mejora de la calidad. Al igual, se cuenta con la oportunidad de estimar su intervención educativa y reajustarla durante la marcha si es preciso, reforzando aspectos necesarios encaminados a la toma de decisiones definitivas de cambio sobre la planificación, metodología, estrategias e instrumentos que permitan el logro efectivo de las competencias que demanda el medio en relación a futuras intervenciones. Para los estudiantes, una oportunidad genuina para participar activamente en cada una de las etapas de su proceso formativo encaminada a una educación sistemática y permanente a lo largo de la vida.

Lo expuesto anteriormente permite considerar que:

Según la escala de interpretación planteada, los docentes de los espacios pedagógicos de *Apreciación Artística* sí están evaluando respecto a las características del enfoque prescrito ya que a partir, de la media y la desviación estándar, se estableció un 67.07% según los datos obtenidos en los tres instrumentos aplicados a la población docente y estudiantil.

En relación a lo anterior, se estableció que los tres porcentajes obtenidos están separados de la media en un promedio de 27.22 puntos porcentuales; es decir, los promedios obtenidos individualmente se alejan de la media en promedio 27.22

puntos porcentuales; un alejamiento significativo pero no mayor que la media misma. Como la desviación estándar no es mayor que la media, ni mayor que la mitad de ésta, se puede afirmar que no existe un sesgo por la información obtenida por los instrumentos; es decir, no hay un alejamiento significativo entre los tres valores distribuidos alrededor de la media; por lo tanto, los datos obtenidos son representativos. Cabe remarcar que el porcentaje obtenido se encuentra sobre el segundo cuartil arrojando un resultado de aplicabilidad bajo en base al porcentaje total, que plantea que no todos los aspectos se están desarrollando óptimamente en relación a las características del enfoque prescrito.

- Puntualmente ambas poblaciones de la muestra, coinciden que la planificación didáctica, es la categoría más aplicada del modelo, seguida de la metodología.

Es así que se puede concluir en relación a la evaluación de los aprendizajes que:

- Tanto docentes como estudiantes coincidieron que la forma de evaluación más aplicada es la individual y colectiva, (heteroevaluación) y la opción individual (autoevaluación) es la que menos porcentaje presenta según la población estudiantil. No así en la población docente la cual presenta el mismo porcentaje que la opción participativa (coevaluación).
- Por otra parte, tanto docentes como estudiantes coincidieron que “la memorización”, es el grado o nivel cognitivo de la evaluación menos aplicado. La información arrojó que para los docentes el análisis es el nivel cognitivo más aplicado y para los estudiantes es “la comprensión”. Se deduce entonces, que a criterio de estudiantes y docentes, en los espacios pedagógicos se evalúan niveles cognitivos elevados y no la simple memorización.
- Ambas poblaciones coincidieron que los registros anecdóticos son los menos aplicados; sin embargo, para los estudiantes son: las escalas de calificación y las listas de control o cotejo. Asimismo, las más aplicadas para los docentes son las

escalas de calificación y el resto de opciones siguen un orden casi común en cuanto a su grado de aplicación. Por otra parte, se determinó, que la rúbrica es en promedio, el instrumento de registro de evaluación más usado en los espacios pedagógicos; seguidos de la lista de control o cotejo, la escala de calificaciones, diarios de clase, entre otros.

- En relación a las estrategias de evaluación, la información arroja que los exámenes escritos son menos utilizados según los docentes. Los alumnos opinaron que son las redes semánticas. Por otra parte, las exhibiciones y demostraciones son las que mayor promedio de implementación presentan en el análisis de los resultados. Asimismo, para ambas poblaciones las presentaciones orales son las más aplicadas, al igual que las exhibiciones y demostraciones que muestran mayor promedio. Por otra parte, existen diferencias muy marcadas en los porcentajes de implementación de los ensayos escritos, portafolios o carpetas, redes semánticas, proyectos, prácticas supervisadas, informes y mapas conceptuales.
- De igual modo, según los estudiantes los docentes plantean otras estrategias de evaluación tales como: Talleres impartidos por expertos, asistencia al teatro y apreciación de obras escénicas, asistencia al cine y apreciación de obras cinematográficas, exámenes orales, visitas a museos y apreciación de obras visuales, conversatorios con artistas de la plástica y simulaciones didácticas.
- Por otra parte, los docentes plantean el uso de las siguientes estrategias: evaluaciones orales y talleres prácticos.
- Asimismo, los datos arrojan que los docentes aplicaron los criterios de evaluación orientados a que sus alumnos identificaran sus errores y a su vez plantearan soluciones como instancias para la mejora del aprendizaje.

- En relación al análisis documental que se realizó al Portafolio del Docente, se estableció que difiere de las características del enfoque prescrito por el bajo promedio encontrado el cual fue del 36.5%. Valdría aclarar, que en la práctica cotidiana los docentes se esfuerzan por desarrollar adecuadamente el proceso de evaluación de los aprendizajes ya que la evidencia lo demuestra. Lo que significa que es necesario reforzar la inclusión de la documentación del proceso en sus respectivas carpetas o portafolios.

4.3. RECOMENDACIONES

Respecto a los resultados y las conclusiones es pertinente recomendar lo siguiente:

- Es de suma importancia que los docentes conozcan los resultados del presente estudio realizado, ya que les brinda un acercamiento contextualizado desde una perspectiva científica sobre su práctica educativa y particularmente del proceso de evaluación, visto como un medio imprescindible que les permitirá identificar los aspectos de suma importancia, sobre su proceder al igual que tendrá la oportunidad de estimar su intervención educativa y a la vez reajustarla si es preciso reforzando los aspectos necesarios para futuras intervenciones en los espacios de apreciación artística a partir de la información obtenida. Esto es, en relación al proceso de implementación de la reforma curricular de la UPNFM. Y el trabajo consensuado que deben de realizar los docentes en la integración de las redes orientadas al diseño y estructuración de los guiones metodológicos. Es así, que este documento se plantea como un insumo desde un esbozo teórico contextualizado que les servirá a los docentes como herramienta de apoyo para la elaboración del guión del espacio pedagógico antes mencionado.
- Por otra parte, en relación a lo anteriormente planteado, es necesario considerar que si bien los docentes están evaluando respecto a las características del enfoque prescrito, por que el estudio así lo establece según los datos obtenidos en los tres instrumentos aplicados a la población docente y estudiantil, cabe mencionar que no en un cien por ciento, y que algunos aspectos no se están desarrollando óptimamente, lo que plantea la necesidad de establecer lo siguiente:
 - A partir de la identificación de las técnicas, estrategias, e instrumentos más utilizadas bajo el enfoque prescrito y según el estudio y la teoría establecida, se determinó a través de la práctica a nivel de aula, según los estudiantes y los docentes, otras estrategias e instrumentos antes mencionadas, las cuales se retomarán como elementos significativos y validados para incorporarse en la propuesta de estrategias para la implementación de una evaluación del aprendizaje por competencias orientada al espacio pedagógico de apreciación Artística.

- De lo anteriormente expuesto y en relación al análisis documental realizado al portafolio o carpeta del docente, donde se pudo establecer, que es uno de los aspectos con menores fortalezas del estudio, es necesario, reforzar y reestructurar la inclusión de la documentación del proceso en sus respectivas carpetas considerando, que existe un modelo de portafolio establecido, por la institución que se ha venido usando, pero que desde la visión artística debe de contemplar otros aspectos orientados a la mejora continua de los proceso, en ese sentido, ya que la idea de los portafolios proviene del ámbito artístico en el cual se constituye una manera de dar a conocer y acreditar el trabajo.
- Es así que, el portafolio o carpeta del docente debe de incluir una recopilación selectiva de materiales, informes y trabajos seleccionados y presentados de tal forma que den cuenta de los proyectos realizados. En los espacios educativos a nivel universitario el portafolio implica tanto una evaluación sumativa como formativa en la medida que da a conocer las actividades realizadas que conlleva una acreditación de su actuación y a la vez orienta al docente a mejorar los proceso en que participa activamente a través de una adecuada autorreflexión de su práctica.
- Por lo anteriormente expuesto y que a partir de la implementación del enfoque por competencias no ha brindado a los docentes un nuevo modelo o esquema de portafolio o carpeta del docente, enmarcado desde la perspectiva del enfoque prescrito, se torna de suma importancia rediseñar o establecer una nueva propuesta de portafolio como estrategia que enmarque los procesos de evaluación del aprendizaje de la educación artística desde el punto de vista científico, orientado particularmente para el espacio pedagógico de apreciación Artística y este a su vez readecuado hacia los otros espacios pedagógicos de la carrera de Arte en la búsqueda continua de la mejora de los procesos en respuesta de las necesidades de los actores involucrados.

4.4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvares, R. (1997). *Hacia un curriculum integral contextualizado*. Tegucigalpa: Editorial Universitaria.
- Ander, E. (2006). *Claves para introducirse al estudio de las inteligencias múltiples*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Argudín Y. (2006). *Educación basada en competencias, nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Arends, R. (2007). *Aprender a enseñar*. México: McGraw Hill.
- Baena, G. (2005). *Construcción del pensamiento prospectivo técnicas para su desarrollo*. México: Trillas.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bolaños, G. y Molina, Z. (2007). *Introducción al currículo*. San José: EUNED.
- Brenes, F. (2000). *Principios y técnicas de evaluación II evaluación diagnóstica, formativa y sumativa*. San José: EUNED.
- Cano, E. (2005). *Como mejorar las competencias de los docentes guía para autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2003). *La carpeta docente como instrumento formativo [versión electrónica]*
Departamento de Didáctica y Organización Educativa Universidad de Barcelona.

http://www.psico.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EEEs/Adaptacion_de_profesorado/metodos_docentes/Carpeta_docente.pdf

- Careaga, M. (2007). Portafolios docentes universitarios [versión electrónica] *Departamento de Educación Médica Facultad de Medicina. Universidad de la República*. (1). Recuperado el 1 de marzo de 2011, <http://www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-10/Careaga.pdf>
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
- CONALEP. (1999). *Formación de facilitadores en competencias*. México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
- Crispín, M. (1998). El uso del portafolio como herramienta para la mejora de la calidad de la docencia. Universidad iberoamericana [versión electrónica] *Centro de Procesos Docentes. Revista Mexicana*. (5,7). Recuperado el 1 de marzo de 2011, <http://acurbelo.org/portafolio/port.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista (2° ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales [versión electrónica]. *Revistas usm. (Arte individuo y sociedad)*. 1, (47-55). Recuperado el 11 de abril de 2011, de

- Flores, R. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Flores, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Colombia: MC Graw Hill.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: PAIDÓS.
- Goñi, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Gonzales, O. y Flores, M. (2005). *El trabajo del docente (2° ed.)*. México: Editorial Trillas.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la Investigación (4° ed.)*. México: Mc Graw Hill.
- Klinger, C. (2000). *Psicología cognitiva, estrategias en la práctica docente*. México: Mc Graw Hill.
- Maldonado, A. (2001). *Aprendizaje y comunicación ¿cómo aprendemos?* México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Matlin, M., Foley, H. (1996). *Sensación y percepción (2° ed.)*. México: PRENTICE HALL HISPANOAMERICANA, S.A.
- Peña, J., Ball, M., y Barboza, F. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación [versión electrónica], *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*.9 (31), (5-7). Recuperado el 1 de marzo de 2011, de

<http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316

- Pozo, M. (2009). El Proceso de Bolonia, en las aulas universitarias una perspectiva europea [versión electrónica], *Cuestiones pedagógicas. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla* 19, (55-73). Recuperado el 22 de abril de 2011, de <http://institucional.us.es/revistas/revistas/cuestiones/pdf/numeros/19/3DelPozo.pdf>
- Pimienta, J. (2005). *Metodología constructivista guía para la planeación docente*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes un enfoque basado en competencias*. México: PEARSON EDITORIAL.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista guía para la planeación docente* (2° ed.). México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Quintana, H. (1996). El portafolio como estrategia para la evaluación [versión electrónica]. *Docentes Universitarios Universidad Interamericana de Puerto Rico*. (3-4). Recuperado el 1 de marzo de 2011, de http://scholar.google.com/scholar?start=20&q=portafolio+del+docente+&hl=es&as_sdt=0
- Rama, C. (2008). *Tendencias de la educación superior en América latina y el Caribe*. Perú: Asamblea Nacional de Rectores.
- Ráez, E. (1996). *Apreciación artística*. Lima: Universidad Nacional Mayor De San Marcos- UNMSM Facultad de Educación.
- Ruiz, J. (2005). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo, e innovación curricular*.

Madrid: Editorial Universitaria, S.A.

- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Tamayo, M. (2004). *El Proceso de la investigación científica*. México D.F: Limusa.
- Tenti, E. (2006). *El oficio docente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias pensamiento complejo diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Editorial ECOE.
- Tünnermann, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Managua: HISPAMER.
- UPNFM. (2008). *Plan de Estudios de la carrera de profesorado en educación artística con orientación en artes visuales, artes escénicas o artes musicales en el grado de licenciatura*. Tegucigalpa: Vice-Rectoría Académica Dirección De Desarrollo Curricular.
- UPNFM. (2010). *Manual para la elaboración de guiones metodológicos de los espacios pedagógicos de la reforma curricular 2008*. Tegucigalpa: Vice-Rectoría Académica Dirección De Desarrollo Curricular.
- Villar, L. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: NARCEA.

Anexos

Tabla N° 1 Construcción de las variables indicado en el apartado 3.5.

VARIABLES	DIMENSIÓN	INDICADORES	SUB INDICADORES	UNIDAD DE ANÁLISIS	TÉCNICAS O INSTRUMENTOS	PREGUNTAS
<p>Modelo de evaluación por competencias en él:</p> <p>Espacio Pedagógico de Apreciación Artística</p> <p>Porcentaje de aplicación del modelo por competencias</p>	Evaluación de los aprendizajes	Planificación didáctica	<p>1. Se basa en el desarrollo y fortalecimiento de la enseñanza de capacidades para la vida y el trabajo profesional.</p> <p>2 Metas: Permiten elevar la calidad intelectual de la formación profesional para el trabajo y su pertinencia orientada a desempeñar funciones productivas y competitivas.</p>	<p>Maestro (a)</p> <p>Alumno (a)</p> <p>Portafolio docente</p>	<p>Cuestionario</p> <p>Cuestionario</p> <p>Lista de cotejo.</p>	<p>1, 2, 3, 4, 5, 6</p> <p>1, 2, 3, 4, 5, 6</p>
		Metodología	<p>1. Es automotivadora y operacional orientada a desarrollar en el alumno la capacidad para aplicar sus conocimientos.</p> <p>2. Proceso de Enseñanza – Aprendizaje: Se concibe a través de la demostración de conocimientos, destrezas, habilidades prácticas, determinadas según el perfil profesional</p> <p>3. Relación maestro – alumno: Es de tipo directa e intensa con el alumno basada en la retroalimentación permanente</p> <p>4. El alumno: Participa en el proceso de cambio, cuestionando, creando y transitando entre el aula y la práctica laboral.</p> <p>5. El maestro: Es un facilitador humanista del aprendizaje de los alumnos en procesos de pensamiento creativo más allá de la simple memorización.</p>	<p>Maestro (a)</p> <p>Alumno (a)</p> <p>Portafolio docente</p>	<p>Cuestionario</p> <p>Cuestionario</p> <p>Lista de cotejo.</p>	<p>7, 8, 9, 10</p> <p>7, 8, 9, 10</p>
		Evaluación, técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación	<p>1. Instrumentación compleja y articulada, que se centra en las actuaciones efectivas de los sujetos (en cuanto a individuos y colectivos) sobre la resolución de problemas propios de la profesión.</p> <p>2. Considera la aplicación de una evaluación auténtica o alternativa.</p> <p>3. Utiliza formas alternativas de evaluación (ensayos escritos, presentaciones orales, portafolios, realizaciones o exhibiciones, mapas conceptuales redes semánticas.</p> <p>4. El docente del aprendizaje establece de mutuo acuerdo con los alumnos el plan de evaluación.</p> <p>5. El docente realiza evaluación inicial al comienzo del curso o de una unidad temática</p> <p>6. El docente informa periódicamente sobre el progreso y dificultades de sus alumnos.</p> <p>7. El docente asigna procesualmente una calificación cuantitativa.</p> <p>8. El docente propicia la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación (evaluación entre alumnos).</p>	<p>Maestro (a)</p> <p>Alumno (a)</p> <p>Portafolio docente</p>	<p>Cuestionario</p> <p>Cuestionario</p> <p>Lista de Cotejo.</p>	<p>11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20,</p>

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICE - RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA EN CURRÍCULUM
CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Apreciado (a) estudiante:

Este cuestionario tiene como finalidad recopilar información relativa a la evaluación de los aprendizajes empleada en el Espacio Pedagógico de Apreciación Artística en la carrera de Arte de la UPNFM.

Los resultados serán utilizados con propósitos eminentemente investigativos y dicha información se manejará de forma confidencial, gracias por su colaboración.

Instrucciones: A la hora de responder lea cuidadosamente, a continuación se le presentan una serie de conceptos y distintas afirmaciones de significado de los mismos que conforman el cuestionario, para lo cual deberá marcar con una **X** en el espacio en blanco que corresponde según su situación y conocimiento.

	Planificación didáctica	Si	No
1.	El docente dio a conocer la planificación didáctica del espacio pedagógico.		
2.	Estuvo usted de acuerdo con las estrategias de enseñanza aprendizaje planteadas en la planificación didáctica.		
3.	El docente realizó modificaciones en base a las sugerencias planteadas en la socialización de la planificación didáctica.		
4.	La planificación didáctica estaba enfocada en el desarrollo y fortalecimiento de la enseñanza de capacidades para la vida y el trabajo profesional.		
5.	Considera que las metas y los propósitos del curso le permitieron elevar su calidad intelectual y la formación profesional para el trabajo.		
6.	Las metas y propósitos desarrolladas en el curso son pertinentes para desempeñar funciones productivas y competitivas.		

	Metodología	Frecuente mente	Algunas veces	Nunca
7.	El proceso de enseñanza-aprendizaje le permitió desarrollar sus expectativas académicas.			
8.	La metodología aplicada en el desarrollo del curso le permitió relacionar sus conocimientos en situaciones concretas.			
9.	Durante el desarrollo del curso la relación del docente fue directa e intensa basada en la retroalimentación permanente durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje.			
10.	Durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje el rol protagónico lo asumió el docente.			

	Evaluación de los aprendizajes	Frecuente mente	Algunas veces	Nunca
11.	El docente indagó sobre los conocimientos previos al inicio del curso o de la unidad temática para articularlos con los nuevos y asegurar aprendizajes significativos.			
12.	Durante el desarrollo del curso el docente informo sobre el progreso y dificultades en los trabajos realizados.			
13.	El docente asignó una calificación cuantitativa después de haber concluido cada unidad.			
14.	El docente planteó actividades de evaluación de forma:	Frecuente mente	Algunas veces	Nunca
	a) Individual			
	b) Colectiva			
	c) Individual y colectiva			
15.	Considera que todas las actividades de evaluación planteadas por el profesor se enfocaron en:	Frecuente mente	Algunas veces	Nunca
	a) Aplicación			
	b) Comprensión			
	c) Memorización			
	d) Análisis			
	e) Síntesis			
16.	Durante el desarrollo del curso el docente dio a conocer los instrumentos con los cuales se llevo registro de las actividades de evaluación realizadas:	Frecuente mente	Algunas veces	Nunca
	a) Registros anecdóticos			
	b) Escalas de calificación			
	c) Listas de control o cotejo			
	d) Diarios de clase			
	e) Rúbricas			
17.	En el caso que se hayan empleado otros instrumentos de evaluacion diferentes a los planteados en la pregunta anterior enumérelos a continuación:	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____		
18.	Durante el desarrollo del curso cuales fueron las estrategias de evaluación empleadas por el docente:	Frecuente mente	Algunas veces	Nunca
	a) Ensayos escritos			
	b) Presentaciones orales			
	c) Portafolios o carpetas físicas o digitales			
	d) Exhibiciones y demostraciones			
	e) Mapas conceptuales			
	f) Redes semánticas			
	g) Informes			
	h) Proyectos			
	i) Prácticas supervisadas			
	j) Exámenes escritos			
	19.	En el caso que se hayan empleado otras estrategias de evaluación diferentes a las planteadas en la pregunta anterior enumérelas a continuación:	_____ _____ _____ _____ _____ _____	
		Frecuente mente	Algunas veces	Nunca
20.	Considera usted que los criterios de evaluación empleados le orientaron identificar sus errores permitiéndole buscar soluciones y considerar el error como una instancia de aprendizaje.			

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICE - RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA EN CURRÍCULUM
CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Apreciado (a) Docente:

Este cuestionario tiene como finalidad recopilar información relativa a la evaluación de los aprendizajes empleada en el Espacio Pedagógico de Apreciación Artística en la carrera de Arte de la UPNFM.

Los resultados serán utilizados con propósitos eminentemente investigativos y dicha información se manejará de forma confidencial, gracias por su colaboración.

Instrucciones: A la hora de responder lea cuidadosamente, a continuación se le presentan una serie de conceptos y distintas afirmaciones de significado de los mismos que conforman el cuestionario, para lo cual deberá marcar con una **X** en el espacio en blanco que corresponde según su situación y conocimiento.

	Planificación didáctica	Si	No
1.	Dio a conocer la planificación didáctica del espacio pedagógico al inicio del curso.		
2.	Discutió con sus alumnos ampliamente las estrategias de enseñanza aprendizaje, metodología, los aspectos a evaluar y las tareas a realizar planteadas en la planificación didáctica.		
3.	Realizó modificaciones a: estrategias de enseñanza aprendizaje, metodología, los aspectos a evaluar y las tareas a realizar en base a las sugerencias planteadas en la socialización de la planificación didáctica.		
4.	La planificación didáctica estaba enfocada en el desarrollo y fortalecimiento de la enseñanza de capacidades para la vida y el trabajo profesional.		
5.	Considera que las metas y los propósitos del curso le permitieron elevar la calidad intelectual y la formación profesional para el trabajo a sus alumnos.		
6.	Considera que las metas y propósitos desarrollados en el curso son pertinentes para desempeñar funciones productivas y competitivas en los alumnos.		

	Metodología	Frecuentem ente	Algunas veces	Nunca
7.	Considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje le permitió al alumno desarrollar sus expectativas académicas.			
8.	Considera que la metodología aplicada en el desarrollo del curso le permitió al alumno relacionar sus conocimientos en situaciones concretas.			
9.	Considera que durante el desarrollo del curso su relación con el alumno fue directa e intensa basada en la retroalimentación permanente durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje.			
10.	Considera que durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje asumió un rol protagónico durante el mismo.			

	Evaluación de los aprendizajes	Frecuentem ente	Algunas veces	Nunca
11.	Realizó indagaciones sobre los conocimientos previos de los alumnos al inicio del curso o de la unidad temática para articularlos con los nuevos y asegurar aprendizajes significativos.			
12.	Durante el desarrollo del curso informó a sus alumnos sobre el progreso y dificultades en los trabajos realizados.			
13.	Durante el desarrollo del curso asignó una calificación cuantitativa después de haber concluido cada unidad.			
14.	Realizó actividades de evaluación de forma:	Frecuentem ente	Algunas veces	Nunca
	d) Individual			
	e) Colectiva			
	f) Individual y colectiva			
15.	Sus actividades de evaluación se enfocaron en:	Frecuentem ente	Algunas veces	Nunca
	f) Aplicación			
	g) Comprensión			
	h) Memorización			
	i) Análisis			
	j) Síntesis			
16.	Durante el desarrollo del curso dio a conocer los instrumentos con los cuales se llevaría registro de las actividades de evaluación realizadas:	Frecuentem ente	Algunas veces	Nunca
	f) Registros anecdóticos			
	g) Escalas de calificación			
	h) Listas de control o cotejo			
	i) Diarios de clase			
	j) Rúbricas			
17.	En el caso que haya empleado otros instrumentos de evaluación diferentes a los planteados en la pregunta anterior enumérelos a continuación:	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
18.	Durante el desarrollo del curso cuales fueron las estrategias de evaluación que empleó:	Frecuentem ente	Algunas veces	Nunca
	k) Ensayos escritos			
	l) Presentaciones orales			
	m) Portafolios o carpetas físicas o digitales			
	n) Exhibiciones y demostraciones			
	o) Mapas conceptuales			
	p) Redes semánticas			
	q) Informes			
	r) Proyectos			
	s) Prácticas supervisadas			
19.	En el caso que haya empleado otras estrategias de evaluación diferentes a las planteadas en la pregunta anterior enumérelas a continuación:	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
		Frecuentem ente	Algunas veces	Nunca
20.	Considera usted que los criterios de evaluación que empleó orientaron al alumno a identificar sus errores permitiéndole buscar soluciones y considerar el error como una instancia de aprendizaje.			

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICE - RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA EN CURRÍCULUM

LISTA DE COTEJO PARA ANALIZAR LA CARPETA O PORTAFOLIO DEL DOCENTE

Este instrumento tiene como finalidad recopilar información relativa a las técnicas, estrategias, e instrumentos, empleados en la evaluación de los aprendizajes en el Espacio Pedagógico de Apreciación Artística en la carrera de Arte de la UPNFM. Comprendido en el tercer periodo académico del 2010.

Portafolio o Carpeta del Docente: Estructura General.		Si	No
1.	Presenta un índice o descripción de contenidos que indique desde el principio qué documentos contiene y cómo están organizados.		
2.	Presenta una introducción al lector que lo orienta en la asimilación del portafolio y le plantea cómo fue estructurado.		
3.	Perfil institucional.	Si	No
	a) Misión de la UPNFM		
	b) Visión de la UPNFM		
4.	Presenta el análisis del contexto del área del conocimiento al cual se adscribe el espacio pedagógico, posición estratégica de la carrera.	Si	No
	a) Antecedentes de la carrera.		
	b) Conceptualización de la carrera.		
	c) Postura estratégica de la carrera.		
	d) Misión de la carrera.		
	e) Visión de la carrera.		
	a) Datos generales del espacio pedagógico.		
	b) Descripción del espacio pedagógico.		
5.	Perfil del docente: Qué incluye la filosofía de la educación del autor qué explica lo que éste valora y en lo que cree.	Si	No
	a) Presenta una síntesis de la historia profesional del docente curriculum vitae		
	a) Presenta claramente la concepción que tiene de la enseñanza.		
	b) Presenta claramente la concepción que tiene del aprendizaje.		
	c) Presenta claramente las competencias generales, específicas y sub-competencias que pretende lograr en el espacio pedagógico.		
	d) Presenta el enfoque particular del proceso de enseñanza del arte.		
	e) Presenta evidencia del interés demostrado en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y en el mejoramiento del plan de estudios, que incluye, actividades de actualización: cursos, seminarios, talleres, pasantías, asistencia a eventos de carácter científico a los que haya asistido y/o participado.		
6.	Responsabilidad académica del docente:	Si	No
	a) Presenta el proyecto de docencia que incluye la dosificación del espacio pedagógico, según formato institucional adecuado a las necesidades del área artística.		
	b) Presenta el proyecto de investigación de aula enmarcado en el proceso de aprendizaje de los alumnos.		

	c) Presenta el proyecto de extensión de aula enmarcado, en actividades artísticas que complementen el proceso de aprendizaje de los alumnos.		
Evaluación de los Aprendizajes.			
7.	El tipo de evaluación y su aplicación ¿Qué evaluar?:	Si	No
	a) Presenta la estimación del grado en que los estudiantes han adquirido los conocimientos a través de datos, hechos y conceptos.		
	b) Presenta la estimación del grado en que los estudiantes han adquirido destrezas en la aplicación y la experimentación a través de habilidades y procedimientos.		
	c) Presenta la estimación del grado en que los estudiantes han adquirido valores y actitudes que promueven acciones y comportamientos dentro de las relaciones interpersonales.		
8.	El tipo de evaluación y su aplicación ¿Cuándo y cómo se va evaluar?	Si	No
	a) Presenta evidencia de diagnósticos previos al inicio del curso o de la unidad temática.		
	b) Presenta evidencia de los informes dados a sus alumnos sobre el progreso y dificultades en los trabajos realizados.		
	c) Presenta evidencia de las evaluaciones numéricas realizadas después de haber concluido una unidad temática.		
9.	El tipo de evaluación y su aplicación ¿Quiénes van a ejecutar la evaluación?	Si	No
	a) Presenta evidencias de la valoración que sus alumnos realizan sobre su propio trabajo.		
	b) Presenta evidencias de la valoración que hacen sus alumnos mutuamente es decir, evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.		
	c) Presenta evidencia de la valoración realizada o llevada a cabo por la institución.		
Técnicas e Instrumentos de Evaluación Alternativa.			
10.	Presenta evidencia de las calificaciones de los trabajos realizados por los estudiantes	Si	No
	a) Ensayos escritos		
	b) Presentaciones orales		
	c) Portafolios o carpetas físicas o digitales		
	d) Exhibiciones y demostraciones		
	e) Mapas conceptuales		
	f) Redes semánticas		
	g) Informes		
	h) Proyectos		
	i) Prácticas supervisadas		
	j) Exámenes escritos		
	k) Otros		
11.	Presenta ejemplos de los instrumentos con los cuales llevó registro de las actividades de evaluación realizadas.	SI	NO
	a) Registros anecdóticos		
	b) Escalas de calificación		
	c) Listas de control o cotejo		
	d) Diarios de clase		
	e) Rúbricas		
	f) Otros		
12.	Resultados del proceso de enseñanza aprendizaje.	SI	NO
	a) Presenta una valoración cualitativa del rendimiento del curso, es decir la opinión que le merece al docente la manera en que los alumnos elaboran el conocimiento, construyen sus propios conceptos y se interesan por su rendimiento académico.		
	b) Presenta resultados de la evaluación periódica del docente por los estudiantes evidencias orales o escritas de las sugerencias de los estudiantes para mejorar el proceso.		
	c) Presenta muestras seleccionadas de recursos y materiales utilizados en la enseñanza acompañados de su respectiva justificación.		
	d) Presenta un plan de mejoramiento donde se incluyen sugerencias para mejorar el espacio pedagógico a partir de una reflexión crítica de su labor docente.		

Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”
Vice-Rectoría Académica
Facultad de Humanidades

DEPARTAMENTO DE ARTE



PORTAFOLIO DEL DOCENTE

Espacio Pedagógico de Apreciación Artística

Nombre del catedrático			
Grado académico			
Periodo académico		Año	

INDICE

I. PRESENTACIÓN

- 1.1. La carpeta o portafolio del docente
- 1.2. Principios en los que se basa la carpeta o portafolio del docente
- 1.3. Ventajas a nivel personal
- 1.4. Ventajas para la instancia evaluadora
- 1.5. Ventajas a nivel institucional
- 1.6. Diseño de la carpeta docente

II. INTRODUCCIÓN

III. PERFIL INSTITUCIONAL

- 3.1. Misión
- 3.2. Visión
- 3.3. Objetivos

IV. Perfil del área de estudios al cual se adscribe el espacio pedagógico de apreciación Artística

- 4.1. Formación de fundamentos generales componente pedagógico electivo
- 4.2. Antecedentes de la carrera a nivel institucional
- 4.3. Conceptualización de la carrera (definición de arte)
- 4.4. Postura estratégica de la carrera
- 4.5. Misión
- 4.6. Visión
- 4.7. Datos generales y descripción del espacio pedagógico

V. Perfil Docente

- 5.1. Curriculum vitae
- 5.2. Filosofía de educación
- 5.3. La enseñanza
- 5.4. El aprendizaje
- 5.5. Competencias a desarrollar
- 5.6. Enfoque particular del proceso de enseñanza del arte
- 5.7. Desempeño docente en la práctica
- 5.8. Actividades de actualización

VI. Responsabilidad académica del docente (Sistematización del espacio pedagógico)

6.1. Proyecto de docencia espacio pedagógico de Apreciación Artística planificación didáctica

6.2. Dosificación de contenidos

6.3. Actividades académicas complementarias

6.3.1. Proyecto de investigación

6.3.2. Proyecto de extensión

6.3.3. Comisiones de trabajo a nivel institucional y externo

6.3.4. Asesoría académica

VII. Resultados de Enseñanza-aprendizaje

7.1 Evidencia del Proceso

7.2. Autovaloración del Proceso

7.1. Reflexiones sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje y la evaluación

VIII. Desarrollo Profesional

8.1. Propósitos de Mejoramiento

IX. Referencias bibliográficas establecidas del portafolio o carpeta del docente

10.1. Referencias bibliográficas incluidas por el docente

XI. ANEXOS

I. PRESENTACIÓN

1.1. La Carpeta o Portafolio del Docente

Como ya se estableció en el Marco Teórico, la información que a continuación se plantea, se refleja en las distintas referencias bibliográficas citadas a lo largo del Capítulo. Es así que, el Portafolio del Docente es un instrumento formativo que contempla los esfuerzos y resultados del docente adaptado al proceso de enseñanza-aprendizaje, para recoger las metas alcanzadas en la formación y poder tomar decisiones de mejora. Por lo tanto los portafolios o carpetas de los docentes son: el registro del aprendizaje de un profesional, el contenedor de diversos documentos y una colección de trabajos del docente, donde se encuentran sus esfuerzos, progresos y logros. Sin embargo, no debe verse esta única visión de la carpeta como un conjunto de documentos y evidencias demostrativas del proceso del resultado del aprendizaje. Ello es, debido a que en este caso, la función de las mismas se orientaría a elaborar carpetas o archivos simplemente documentales. Es así que, los portafolios o carpeta docente deben de contener documentos que partan de un sentido que respondan a un proceso de análisis y reflexión durante todo el momento de la mediación pedagógica, realizada por el docente y convirtiéndolo en un recurso valioso del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, “La adopción de los portafolios del docente o del alumno como estrategia de evaluación requiere, para ser en verdad efectiva y congruente, que se produzca un cambio en la cultura de la evaluación de una institución educativa” (Díaz, 2006, p. 150).

De manera que el docente debe de considerar una revisión crítica de sus creencias y concepciones sobre el papel de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, así como su enfoque práctico en el aula, es decir, que en relación con los aspectos que debe planear el profesor respecto a un portafolio orientado a la evaluación del aprendizaje de sus alumnos, las tareas básicas serían las siguientes:

- Establecer el propósito y el contenido del portafolio en estrecha relación con el curso y los aprendizajes deseados.

- Acordar con los alumnos el tipo y calidad de los trabajos por incluir, así como los criterios y escalas de calificación que empleará en la evaluación.
- Definir el sistema de supervisión o retroalimentación que ha de emplear, así como el tipo de participación de los alumnos en la (auto) evaluación de su propio trabajo. (Díaz, 2006, p. 151).

1.2. Principios en los que se basa la carpeta o portafolio del docente

A partir de los cambios significativos que se están produciendo en el campo de la enseñanza-aprendizaje, el énfasis orientado a las destrezas del pensamiento crítico, la importancia de los procesos académicos, la consideración del estudiante como centro del aprendizaje, orienta el cuestionamiento de los aspectos a considerar o de los instrumentos más adecuados a emplear. En este sentido, la utilización de la carpeta o portafolio docente se fundamenta en algunos principios que hacen de esta estrategia un elemento de reflexión y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Algunos de estos elementos clave o principios son los siguientes:

- La evaluación como instrumento de mejora: Hay que reflexionar sobre lo que hacemos para poder cambiarlo.
- La multidimensionalidad de la calidad de la enseñanza: Hay múltiples factores a considerar para valorar la calidad de nuestra tarea.
- La necesidad de utilizar diferentes fuentes informativas: Para este motivo la carpeta docente debe ha de contener una diversidad de contenidos procedentes de vías diferentes.
- La docencia como profesión: El/la profesor/a como profesional reflexivo ha de indagar sobre su propia práctica para emprender los cambios.
- Los procesos de mejora e innovación: Hay que fundamentar las mejoras en una reflexión sobre el modelo de Universidad y del universitario que se pretende formar y sobre las estrategias necesarias para acercarnos a ellos. (Cano, 2003, pp. 2-3).

Por lo tanto, el portafolio constituye una herramienta fundamental para la labor del docente a través de la cual se puede llevar un registro sistemático del espacio pedagógico, en el que se incluyan los procedimientos que se utilizan, los recursos que se dispone, los indicadores de las fortalezas y debilidades encontradas en los estudiantes y a la vez le permite autoevaluar su propio proceso. Asimismo, desarrollar la calidad docente continuamente ya que facilita la toma de decisiones fundamentada en tres niveles: Personal, de la instancia evaluadora correspondiente, e institucional. Es así que el portafolio o la carpeta del docente ayuda a comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado a encontrar los mejores métodos para propiciar el aprendizaje y evaluar los resultados presentando una serie de ventajas:

1.3. Ventajas a nivel personal

- El portafolio es un medio de autoevaluación de la propia práctica así como una alternativa para la evaluación formativa que se deriva del proceso reflexivo individual y del diálogo con los colegas de diversas áreas, esta manera de proceder favorece la detección de las fortalezas y /o debilidades de cada quién y por ende la toma de decisiones sobre las áreas que tiene que mejorar o modificar.
- Da la oportunidad a cada profesor/a de contextualizar su experiencia docente, presentarla ante la instancia evaluadora correspondiente y recibir retroalimentación al respecto.
- Será más consciente de lo que hace, por qué lo hace y qué efecto tiene en el aprendizaje de sus estudiantes.

1.4. Ventajas para la instancia evaluadora

- El proceso de revisión de un portafolio permite a las instancias evaluadoras correspondientes contar con información tanto como para hacer una observación más profesional y objetiva de los profesores/as, como para contrastar el cumplimiento de los planes de estudio.

- Las instancias evaluadoras correspondientes podrán establecer los estándares de logro de acuerdo con las características propias de cada área de formación universitaria.
- El uso adecuado de los portafolios ayuda a fomentar una cultura de profesionalismo en la docencia y de reconocimiento por sí misma.

1.5. Ventajas a nivel institucional

- La evaluación de la docencia repercute sobre la calidad del servicio.
- Favorece el fortalecimiento de la comunidad universitaria. (Crispín, 1998, pp. 5-6).

El papel del docente universitario desde la perspectiva constructivista reconstruye sus propios conocimientos de forma permanente relacionando teoría y práctica integralmente es así, que el docente cuestiona qué enseñar, cómo presentarlo, cómo integrar los cuestionamientos de sus alumnos, cómo tratar sus problemas, además, delimitar las fuentes de sus conocimientos y los procesos de asociación con los nuevos orientados a generar nuevos saberes.

La idea del portafolio proviene del ámbito artístico y constituye una manera de dar a conocer y acreditar el trabajo, en este sentido implica una recopilación selectiva de materiales, informes y trabajos seleccionados y presentados de tal forma que den cuenta de los proyectos realizados. En el espacio de la docencia universitaria el portafolio implica tanto una evaluación sumativa, como formativa, en la medida que presenta las actividades realizadas que conllevan a una acreditación de su actuación a la vez que ayuda al profesor a mejorar su actividad docente a través de una adecuada autorreflexión de su práctica. (Careaga, 2007, p. 1).

1.6. Diseño de la carpeta docente:

Visto el portafolio como una estrategia de evaluación orientado a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario plantearse algunos cuestionamientos antes de estructurar el mismo: ¿Qué deben aprender los estudiantes?, ¿Hasta qué punto lo están aprendiendo?, ¿Están aprendiendo lo que se les está enseñando?, ¿Cómo se pueden mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje? Es así que, la evaluación está orientada a valorar el conocimiento, las habilidades y las destrezas que han adquirido y desarrollado los alumnos en el programa académico al que están adscritos, por esta razón se ve la evaluación como un aspecto integral del mismo proceso y como parte esencial de las tareas que el docente tiene que realizar.

Por lo tanto es necesario, contextualizar de dónde parte la implementación del portafolio y los elementos a considerar para su realización. En este sentido, al diseñar un portafolio es necesario considerar algunos aspectos relevantes:

- ¿Qué tareas son lo suficientemente importantes y necesarias como para que los estudiantes las lleven a cabo? ¿Qué quiero que aprendan?
- ¿Son estas tareas una muestra válida de sus capacidades? ¿Son representativas de todos los procesos y productos del curso?
- ¿Cómo voy a evaluar su progreso? ¿Estoy exigiendo lo suficiente? ¿Cómo se determinan los niveles de ejecución de los criterios?
- ¿Son auténticas las dificultades de la medición? ¿Ofrezco la oportunidad necesaria para revisar,refinar, preguntar y lograr los altos estándares que he impuesto?
- ¿Son adecuadas mis expectativas? ¿Cuáles son los criterios que sirven de modelo? ¿Qué procedimientos estoy tomando en consideración para asegurar la uniformidad necesaria al evaluar y calificar?
- Uno de los valores del uso del portafolio radica en la necesidad de realizar una planificación sistemática del proceso de aprendizaje en el aula, de modo que en él, se recoja el trabajo real que los estudiantes llevan a cabo durante dicho proceso. Por otra parte, su utilización conlleva un compromiso de involucrar al

estudiante en el proceso de autoevaluación y de ayudarlo a tomar conciencia de su desarrollo en cualquier disciplina que curse. (Quintana, 1996, pp. 3,4).

Existe una gran variedad de formas de estructurar la carpeta o portafolio del docente, pero es importante tomar en cuenta que los mismos deben ser concisos y contener solo los aspectos más relevantes y significativos de la práctica docente, de modo que se pueda estar actualizando constantemente. Se trabaja a través de materiales representativos del trabajo de los docentes, que deben ir acompañados de una reflexión que también se tendrá que renovar periódicamente, ya que constituye el factor clave para que el portafolio no pierda su sentido en este contexto se plantea:

II. INTRODUCCIÓN

Este apartado precisa la presentación de un panorama general que contemple los propósitos y alcances que se pretenden lograr en relación a la implementación del portafolio o carpeta del docente, enfocado o comprender el proceso de enseñanza – aprendizaje orientando la búsqueda de mejores métodos para aplicarlo y valorarlo. Asimismo, establecer decisiones sobre las áreas que tiene que mejorar o modificar en relación al proceso de evaluación, igualmente, considerar la inclusión de una descripción general de cada uno de los incisos principales contenidos de todo el documento.

III. PERFIL INSTITUCIONAL

3.1. Misión

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán es una comunidad comprometida con la formación de los estudiantes para la profesión de enseñar, y el desarrollo de las cualidades científicas, humanísticas y profesionales requeridas para procurar el desarrollo y transformación de Honduras a través del desarrollo de sus programas de estudio.

3.2. Visión

En la próxima década la UPNFM se afianzará como una institución de reconocimiento nacional, regional e internacional en el campo de la formación de docentes, con una formación integral en las áreas científicas, tecnológicas y humanísticas, contribuyendo al desarrollo de la sociedad hondureña.

3.3. Objetivos

1. Formar y perfeccionar a nivel superior los cuadros docentes, técnicos y administrativos que la educación nacional requiera.
2. Contribuir a la conservación e incremento del patrimonio cultural y natural de la nación y divulgar toda forma de cultura.
3. Desarrollar la investigación científica en todas las áreas de formación de la universidad.
4. Vincular sus actividades con entidades nacionales y extranjeras que persigan los mismos objetivos.

IV. Perfil del área de estudios al cual se adscribe el espacio pedagógico de Apreciación Artística

4.1. Formación de fundamentos generales componente pedagógico electivo

La Formación de Fundamento se contempla en los Planes de Estudio de las carreras de la UPNFM, como una ampliación y profundización del proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel medio, encauzada a fortalecer y propiciar conocimientos humanísticos, científicos y de lenguaje, además de iniciar la formación de competencias pedagógicas y tecnológicas básicas y adecuadas para que a partir de ellas, las y los educandos de las diferentes especialidades puedan obtener una visión unificada referente a la sociedad, el ser humano, la cultura, el medio ambiente y la tecnología. Además, en esta área de formación la y el educando comienza el proceso de formación pedagógica, a fin de ir iniciándolo en el conocimiento de la profesión docente y en el desarrollo de las competencias que se le demandan al profesional de la educación, sobre la base de una realidad contextualizada.

Bajo esta perspectiva, la Formación de Fundamento presenta las siguientes características:

- Permite de forma procesual la transición y ruptura de los aprendizajes de la educación secundaria y la inmersión en la educación universitaria y de manera específica, a la educación superior con énfasis en lo pedagógico.
- Es un espacio para acceder a la cultura y potenciar las posibilidades de desarrollar sus propios significados como sujetos personales y como parte de una red de relaciones sociales y profesionales.
- Promueve la adquisición de las competencias genéricas para poder insertarse más eficientemente al campo del trabajo.
- Propicia los primeros encuentros de formación para el ejercicio de la docencia.
- Suscita la reflexión de las opciones elegidas sobre su especialización como profesional de la docencia.
- Favorece la formación de una autonomía personal para la conducción del autoaprendizaje.

- Potencia las posibilidades de lograr un aprendizaje significativo para sí mismo o misma y para la sociedad.
- Genera el desarrollo de una actitud crítica respecto al conocimiento, la ciencia y su vinculación con el entorno social, educativo y natural.
- Ayuda a generar desde los espacios pedagógicos la reflexión filosófico-histórico-sociológico acerca de la institución escolar, su función social y las grandes tendencias actuales de la educación.
- Permite la reflexión sobre los fundamentos de las ciencias de la educación, sus métodos y problemáticas.
- Definen las opciones epistemológicas, psicológicas y pedagógicas sobre el conocimiento y la actividad de conocer.
- Promueve el conocimiento de manera científica de los problemas psicopedagógicos, que permiten a la y el docente, conocer las estructuras y el funcionamiento psicológico de las y los educandos, desde el punto de vista de la acción educativa.

De esta manera, la Formación de Fundamento, propiciará las condiciones académicas que permitan a los estudiantes el logro de las competencias humanísticas y científicas; al apropiarse de concepciones sobre el mundo, la sociedad, los seres humanos, los valores, el respeto a la persona humana, al medio natural y al ejercicio profesional, permitiendo una mejor convivencia social y un balance en su relación con el entorno social, natural, físico y mental, para vivir y ejercer su profesión con vitalidad y entusiasmo.

En este sentido, la formación de Fundamento es concebida como un proceso en el currículum de la carrera y no como una etapa de éste, ya que no concluye sino que fundamenta o complementa la Formación Específica, y sirve de fundamento a la Práctica Profesional, adoptando una perspectiva crítica proactiva en la que los futuros docentes toman conciencia de que pueden aportar a la dinámica de los cambios desde el ejercicio de la práctica misma. (UPNFM, 2008, pp. 39-40).

4.2 Antecedentes de la carrera a nivel institucional

La carrera de Arte fue creada con el propósito de atender la demanda de los cuadros docentes con formación artística, que requiere el proceso de diversificación que sufre la educación artística en todas sus modalidades en el nivel medio del Sistema Educativo Nacional. Al interior de la UPNFM, antes de 1990 en la Escuela Superior del Profesorado, se impartieron tres niveles optativas de Dibujo (I, II, III) y uno de Cerámica; pero es a partir de ese año que se crea el Departamento de Arte, responsable durante los tres años y medio posteriores de impartir cuatro asignaturas: Cerámica, Artes Plásticas, Elementos del Lenguaje Musical e Historia y Apreciación del Arte, componentes alternativos de una materia: Educación Artística, la que se incluye dentro de las asignaturas electivas en los planes de estudio de todas las carreras ofrecidas en la UPNFM.

Es a partir de 1994, que el Departamento de Arte decidió diseñar y elaborar un Plan de Estudios para la titulación de profesores de Arte de Educación Media, con tres orientaciones diferentes en el grado de la licenciatura: Artes Plásticas, Música y Teatro.

La condición fundamental para el surgimiento de la carrera de Arte estriba en la demanda creciente de docentes especializados en la rama artística en todas las modalidades del sistema educativo, en virtud del alto índice de empirismo que priva en la enseñanza de esta materia. Sobre todo en el nivel medio, el mismo venía siendo atendido por egresados de la Escuela Nacional de Bellas Artes, Escuela Nacional de Música y Escuela Nacional de Teatro.

En el año 2003, la carrera de Arte se autoevalúa basándose en la Guía de Autoevaluación del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de Educación Superior (SICEVAES), edición 1996. El informe de este proceso se presentó en marzo del 2004 ante las autoridades competentes de la Universidad y se socializa al interior de la carrera para diseñar e implementar el plan de mejoras.

A esto, se agrega la evaluación de pares externos (especialistas centroamericanos de las diferentes áreas artísticas); el resultado del diagnóstico aplicado a graduados de las carreras

de Arte, empleadores, y directivos de las escuelas de Arte del país; además del estudio comparativo entre los contenidos de las diferentes asignaturas del plan de estudios y los contenidos planteados en el componente Educación Artística del CNB.

En este momento, considerando el proceso ya mencionado, nos encontramos dando respuesta a los requerimientos que, establecidos en los documentos de autoevaluación y evaluación externa a través de un Plan de Mejoras, son sometidos a la discusión interdisciplinaria en el interior de los equipos conformados por docentes de teatro, artes visuales, audiovisuales y musicales, estudiantes y graduados con la finalidad de corresponder coherentemente a la nueva concepción de la carrera de Arte que responda a las necesidades y demandas actuales.

4.2. Conceptualización de la carrera (Definición de Arte)

El arte es historia, cultura, expresión, lenguaje, estética, vínculo de los órganos de los sentidos con la realidad externa e interna; es interpretación del entorno social e individual, punto integrador de las ciencias y otros campos del conocimiento; desarrolla el análisis, la reflexión, la actitud crítica, la resolución de problemas con creatividad, anima la vida emotiva, ilumina la inteligencia, el ingenio, el desarrollo espiritual, cohesiona los grupos a través de la identidad, estimula la apreciación de los valores multiculturales, entre otros.

El Arte es una forma de la conciencia social que tiene por objeto satisfacer las necesidades espirituales de los hombres haciendo uso de la materia, la imagen, el sonido, el cuerpo etc.

La carrera de arte ha mantenido la concepción original respecto a su finalidad, la cual es en principio, ocuparse de la formación de docentes en arte en tres diferentes orientaciones: música, artes plásticas y teatro, ahora concebidas como: artes musicales, artes visuales y artes escénicas. Fundamentalmente la educación en arte a través de este plan de estudio se concibe como la formación interdisciplinaria artística y pedagógica para la creación de profesionales, educadores y gestores del arte en correspondencia a las tendencias actuales.

A esto se suma la actualización y ampliación de fuentes bibliográficas, así como el incremento de otros medios facilitadores del aprendizaje, especialmente en lo que se refiere a los talleres de las diferentes áreas artísticas.

4.3 Postura estratégica de la carrera

Como se mencionó anteriormente, el Sistema Educativo Nacional inserta en el mercado laboral a los egresados de la Escuela Nacional de Música y de la Escuela Nacional de Bellas Artes para atender la demanda existente de profesores especializados en el campo de la formación artística tanto en el nivel primario como en el nivel medio provocando esto, un alto grado de empirismo ya que los egresados de esas instituciones han sido formados para laborar como maestros de educación primaria en el ámbito artístico musical y plástico respectivamente.

La existencia de la carrera de educación artística permite paliar la problemática antes planteada. Es así como la UPNFM a través del Departamento de Arte, propone un plan de estudio que responda a las necesidades de ese nivel, y que sus egresados, posean las competencias formativas necesarias que les permita desempeñarse como docentes en los diferentes niveles educativos del país.

4.5. Misión

La Carrera de Arte de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán tiene como propósito esencial formar profesionales en el ámbito educativo artístico en las áreas de las artes visuales, escénicas y musicales, ofreciendo una base sólida y de permanente innovación que les permita incorporarse a la actual demanda y exigencias del mercado, para la mejora de la calidad de vida personal, familiar y comunitaria de niños, adolescentes, jóvenes y adultos en centros educativos, culturales y afines.

4.6. Visión

La Carrera de Arte de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán formará profesionales de calidad y de reconocido prestigio tanto a nivel nacional como regional, capaces de desempeñarse con eficiencia, y excelencia en los distintos sectores y espacios educativos y productivos de las artes visuales, escénicas y musicales.

4.7. Datos generales y descripción del espacio pedagógico

En este apartado o sección, se extrae de la descripción mínima del espacio pedagógico de Apreciación Artística, especificando los aspectos oficiales que orienta el proceso del espacio mismo. Es así que se describe en función de los aspectos de la descripción mínima tomando en cuenta, número de estudiantes u otros aspectos que consideren de interés incluir en relación a las finalidades y la contribución del espacio pedagógico orientado al desarrollo del perfil profesional de egreso.

V Perfil Docente

5. 1. Curriculum Vitae

En este apartado o sección se presenta el Curriculum Vitae de forma resumida y actualizada.

5.2. Filosofía de Educación

En este apartado el profesor debe definir claramente la concepción que tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje, al hacerlo esta apoyándose de manera implícita en el paradigma enmarcado dentro de la teoría constructivista, en este ámbito considera: (la fundamentación teórica bajo el enfoque prescrito, el dominio de las diferentes estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, materiales y recursos didácticos, técnicas e instrumentos para valorar cada uno de los procesos en el que participan los actores involucrados). Es así que, se establece el dominio científico de los siguientes conceptos y a la vez se considera la incorporación de la información de los siguientes espacios requeridos:

5.3. La enseñanza

5.4. El aprendizaje

5.5. Competencias a desarrollar

5.6. Enfoque particular del proceso de enseñanza del arte

En este apartado o sección se identifican las competencias planteadas en la descripción mínima, en relación a las capacidades a desarrollar en los alumnos, esto es dar a conocer de forma particular las competencias que se deben propiciar de acuerdo al perfil profesional de egreso orientado a la formación integral del estudiante, Considerando las competencias necesarias a incluir: genéricas (instrumentales, interpersonales, sistémicas), específicas (pedagógico didácticas, disciplinares) y la operacionalización de las mismas dada la naturaleza del espacio pedagógico y las demandas formativas de los alumnos.

5.7. Desempeño docente en la práctica

5.8. Actividades de actualización

Se considera la evidencia del interés demostrado en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del plan de estudios: En este apartado o sección se incluyen los procesos de actualización que como docente ha podido lograr durante el período académico en el cual se enmarca el proceso de sistematización. La posibilidad de mejorar la calidad de la enseñanza en el aula de clase se evidencia en el interés de mejorar en las áreas de estudio, no sólo en lo que concierne a la docencia sino también a la investigación. Aquí se incluyen los cursos, seminarios, talleres, pasantías y asistencia a eventos de carácter científico a los que haya asistido y/o participado el profesor.

VI. Responsabilidad académica del docente (Sistematización del espacio pedagógico)

6.1. Proyecto de Docencia espacio pedagógico de apreciación Artística planificación didáctica

En este apartado se presenta un formato de planificación didáctica que recopila cada uno de los elementos que integran el proceso de dosificación de los contenidos, el cual parte de los fundamentos teóricos del presente estudio de acuerdo al contexto institucional y en la puesta en marcha de la reforma curricular.

6.2. Dosificación de contenidos

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Departamento de Arte

Dosificación del Espacio Pedagógico												
Periodo	Carreara	Espacio Pedagógico				Código	Horario	Catedrático				
Unidad temática		N° de Sesiones	N° de Sesión	Fecha de aplicación		Conocimientos previos						
Propósitos de la dosificación												
Competencias disciplinares específicas a desarrollar												
Saberes necesarios para el desarrollo de competencias (dimensiones)												
Conceptual (contenidos declarativos)			Procedimental (contenidos procedimentales – habilidades y destrezas)				Actitudinal (contenidos actitudinales, valores, axiológicos, heurísticos)					
Estrategias de enseñanza aprendizaje												
Competencias genéricas y específicas Capacidades de:	Sub – competencias	Indicadores de logro	Niveles de logro				Estrategias de enseñanza-aprendizaje: de Inicio, desarrollo, y cierre		Duración	Recursos didácticos	Evidencias de aprendizaje	Instrumentos de evaluación y porcentaje asignado
			I	II	III	IV	Enseñanza	Aprendizaje				
Bibliografía básica por unidad						Bibliografía complementaria por unidad						
Validación												
NOMBRE Y FIRMA DEL CATEDRÁTICO						VO. BO. DE LA JEFATURA DEL DEPARTAMENTO						

6.2. Actividades académicas complementarias

En cada uno de los apartados siguientes, se debe de incorporar el registro según el modelo o diseño que estime pertinente cada docente de acuerdo a sus necesidades y las de los alumnos.

6.3.1. Proyecto de investigación

En este apartado o sección se incluyen los aspectos que orientarán el trabajo considerando: tipo de investigación a nivel de aula o externa, objetivos, participantes y tiempo de realización.

6.3.2. Proyecto de extensión

En este apartado o sección se incluyen los aspectos que orientarán el trabajo considerando: Tipo de actividades de extensión, objetivos, participantes y contexto de impacto.

6.3.3. Comisiones de trabajo a nivel institucional y externo

6.3.4. Asesoría académica

Se da en dos sentidos: fuera del aula de clases para orientar algunos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y al final del periodo académico previo al proceso de pre-matrícula.

VII. Resultados de Enseñanza-aprendizaje

7.1 Evidencia del Proceso

En este apartado o sección se deben de anexar las evidencias del proceso de enseñanza - aprendizaje particularmente del proceso de evaluación de los aprendizajes. Asimismo, el docente establecerá los productos más relevantes a incluir según la fundamentación teórica establecida, las necesidades de los alumnos y la experiencia profesional con la que cuenta.

Considerando los siguientes apartados:

- Instrumentos según el tipo de evaluación para la dosificación de los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Instrumentos según el momento en que se el proceso de evaluación su aplicación orientados a la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.
- Instrumentos según la participación de los actores en el proceso de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Por otra parte es necesario establecer, cuáles de las estrategias de evaluación que se plantean a continuación se utilizaron en el proceso para orientar el trabajo de los estudiantes. En este sentido, se marcan con una X. Y a la vez se incorpora la evidencia de las mismas en el portafolio o carpeta del docente.

Estrategias de evaluación	
a) Ensayos escritos	
b) Presentaciones orales	
c) Portafolios o carpetas físicas o digitales	
d) Exhibiciones y demostraciones	
e) Mapas conceptuales	
f) Redes semánticas	
g) Informes	
h) Proyectos	
i) Prácticas supervisadas	
j) Exámenes escritos	

k) Talleres impartidos por expertos	
l) Asistencia al teatro y apreciación de obras escénicas	
m) Asistencia al cine y apreciación de obras cinematográficas	
n) Exámenes orales	
o) Visitas a museos y apreciación de obras visuales	
p) Conversatorios con artistas de la plástica	
q) Simulaciones didácticas	
En el caso que se empleen otras estrategias de evaluación diferentes a la planteadas es necesario incorporarlas en este apartado:	

Instrumentos de registro de la evaluación	
a) Registros anecdóticos	
b) Escalas de calificación	
g) Listas de control o cotejo	
h) Diarios de clase	
i) Rúbricas	
j) Hojas de trabajo	
k) Fichas de análisis de obras visuales	
l) Fichas de Análisis de obras escénicas	
m) Fichas de análisis de obras musicales	
n) Fichas de análisis de obras cinematográficas	
En el caso que se empleen otros instrumentos de evaluación diferentes a la planteadas es necesario incorporarlas en este apartado:	

Asimismo, es necesario establecer cuáles de los instrumentos de registro de evaluación que se plantean a continuación se utilizaron en el proceso para orientar el trabajo de los estudiantes. En este sentido, se marcan con una X. Y a la vez se incorpora la evidencia de las mismas en el portafolio o carpeta del docente.

7.2. Autovaloración del Proceso

7.1. Reflexiones sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje y la evaluación

Las apreciaciones del profesor acerca de los cursos, de los grupos de estudiantes que atiende, su contribución a la formación académica, la estimación del grado en que los estudiantes han construido los nuevos aprendizajes y el proceso de evaluación de los mismos deben ser contenidas en este apartado o sección. Se trata de incluir un diálogo escrito a partir de una reflexión crítica de la labor docente, basada en el proceso y el producto del espacio pedagógico durante el periodo académico establecido.

VIII. Desarrollo Profesional

8.1 Propósitos de Mejoramiento

En este apartado se recogen las sugerencias orales o escritas de los estudiantes para mejorar el proceso. Estas sugerencias pueden dar al finalizar una situación de aprendizaje, una unidad, o un periodo académico, de acuerdo a la modalidad y necesidades del espacio pedagógico.

IX. Referencias bibliográficas establecidas del portafolio o carpeta del docente

- Cano, E. (2003). La carpeta docente como instrumento formativo [versión electrónica] Departamento de Didáctica y Organización Educativa Universidad de Barcelona.
http://www.psico.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EEEs/Adaptacion_de_profesorado/metodos_docentes/Carpeta_docente.pdf
- Careaga, M. (2007). Portafolios docentes universitarios [versión electrónica] *Departamento de Educación Médica Facultad de Medicina. Universidad de la República*. (1). Recuperado el 1 de marzo de 2011,
<http://www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-10/Careaga.pdf>
- Crispín, M. (1998). El uso del portafolio como herramienta para la mejora de la calidad de la docencia. Universidad Iberoamericana [versión electrónica] *Centro de Procesos Docentes. Revista Mexicana*. (5,7). Recuperado el 1 de marzo de 2011,
<http://acurbelo.org/portafolio/port.pdf>
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Quintana, H. (1996). El portafolio como estrategia para la evaluación [versión electrónica]. *Docentes Universitarios Universidad Interamericana de Puerto Rico*. (3-4). Recuperado el 1 de marzo de 2011, de
http://scholar.google.com/scholar?start=20&q=portafolio+del+docente+&hl=es_as_sdt=0
- UPNFM. (2008). *Plan de Estudios de la carrera de profesorado en educación*

artística con orientación en artes visuales, artes escénicas o artes musicales en el grado de licenciatura. Tegucigalpa: Vice-Rectoría Académica Dirección De Desarrollo Curricular.

10.1.Referencias bibliográficas incluidas por el docente

Se incluirán las consultadas por parte del docente encargado del espacio pedagógico de
Apreciación Artística

XI. ANEXOS

En este sentido las muestras de los productos de los estudiantes se incluyen acompañadas de las reflexiones sobre su propio aprendizaje en función del desarrollo de sus competencias.

Y por parte del docente se precisa aclarar que la elaboración del portafolio, es un trabajo individual que puede variar de uno a otro; aún en un mismo espacio pedagógico los elementos que se incluyan podrían ser diferentes. Esto es posible por cuanto se considera que es una guía personal del trabajo de aula.

Asimismo, en este apartado o sección se consideran las siguientes evidencias tanto del docente como de los alumnos, acompañados de su respectiva justificación como referencia de la utilidad que tiene en el proceso de la enseñanza-aprendizaje y la evaluación:

- Materiales y recursos didácticos citados o elaborados por el docente
- Lecturas obligatorias y de apoyo
- Artículos
- Ensayos
- Trabajos de investigación
- Trabajos de extensión
- Innovaciones educativas
- Trabajos relevantes de los alumnos tanto teóricos como prácticos.
- Otros