

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 7

Evaluación participativa de procesos educativos

(Educación de Personas Jóvenes y Adultas)

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 7

Evaluación participativa de procesos educativos
Documento de Trabajo - Segunda Edición

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial
Dirección General de Formación de Maestros

Redacción y Dirección:

Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

Ministerio de Educación (2014). *Unidad de Formación Nro. 7 "Evaluación participativa de procesos educativos"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño

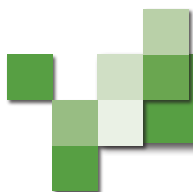
Franklin Nina
Dalia Nogales

Depósito Legal:

4-1-149-14 P.O.

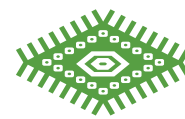
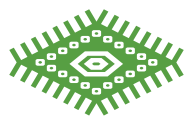
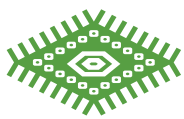
LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2440815



Índice

Presentación	3
Introducción	5
Objetivo holístico de la unidad de formación.....	6
Criterios de evaluación.....	6
Producto de la unidad de formación.....	7
Lectura obligatoria de la unidad de formación.....	7
Tema 1	
Construyendo la Evaluación en la Educación	
Sociocomunitaria Productiva	8
1.1. Evaluación, dicotomía entre la objetividad y la subjetividad.....	9
1.2. La evaluación como ejercicio de poder.....	11
1.3. Evaluación: entre el pensamiento fragmentado y la práctica integral y holística.....	11
1.4. Evaluación: cantidad vs. calidad.....	12
1.5. La evaluación como instrumento para la formación del sujeto social transformador de la realidad.....	13
Lectura Complementaria.....	14
Tema 2	
La Evaluación en la Educación Alternativa	19
2.1. Problemática y cuestionamientos en torno a la evaluación.....	19
2.2. Naturaleza de la evaluación en la EPJA.....	23
2.3. Características de la evaluación de la EPJA.....	23
2.4. Funciones y objetivos de la evaluación en Educación Alternativa.....	24
2.5. Momentos de evaluación participativa en la Educación Alternativa.....	25
2.6. Evaluación cualitativa y cuantitativa.....	28
2.7. Sujetos involucrados en la evaluación de aprendizajes en la EPJA.....	29
2.8. Formas de evaluación de acuerdo a la participación de los sujetos educativos.....	29



2.9. Evaluación del objetivo holístico y las cuatro dimensiones (Ser, Saber, Decidir y Hacer).....	33
Lectura Complementaria.....	35
Tema 3	
Procedimientos e Instrumentos de la Evaluación Participativa en la Educación Alternativa	42
3.1. Técnicas e Instrumentos para evaluar.....	42
3.2. Procedimiento de Evaluación en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.....	45
3.3. Procedimientos según formas de evaluación.....	45
3.4. Escalas de evaluación cualitativa y cuantitativa.....	46
3.5. Instrumentos y registros de las evaluaciones.....	47
Tema 4	
Reconocimiento y Homologación de saberes, conocimientos y experiencias en la Educación Alternativa	52
4.1. Importancia del reconocimiento y homologación de saberes, conocimientos y experiencias.....	53
4.2. Normativa e implicaciones en la EPJA a partir del reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias.....	55
4.3. Criterios y procesos para el reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias (propuesta).....	58
Lectura Complementaria.....	67
Bibliografía	78





Presentación



El Ministerio de Educación presenta la Unidad de Formación No. 7, titulada **Evaluación Participativa de Procesos Educativos** que se ha elaborado con la finalidad de reflexionar sobre un tema tan complejo e importante como es la evaluación integral de los procesos educativos dentro del marco socio comunitario productivo, dirigido al ámbito de la Educación Alternativa.

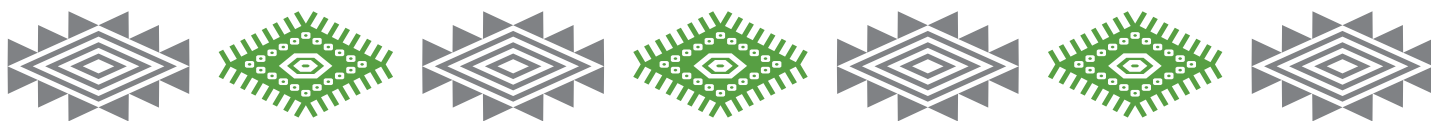
El contenido temático de la Unidad se constituye es un aporte dentro del marco del Sistema Educativo Plurinacional ya que en él se desarrolla uno de los pilares fundamentales, la evaluación integral, complementaria a la implementación del nuevo currículo que consolida las transformaciones dentro del marco del proceso educativo en el ámbito de la formación de Personas Jóvenes y Adultas.

Se profundiza en el conocimiento de las características, funciones y objetivos, criterios, actores, momentos del proceso de evaluación dentro del modelo socio comunitario productivo, brindando los elementos teóricos necesarios para planificar los procesos evaluativos de la formación integral y holística, bajo las características del Sistema Educativo Plurinacional.

Concibe a la evaluación integral como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, formativa y de resultado. Evalúa y registra de manera permanente, mediante procedimientos integrales y comunitarios el proceso de apropiación de los conocimientos y construcción de las nuevas habilidades y destrezas.

En él se motiva a todos los sujetos que participan del proceso educativo como corresponsables de lograr y alcanzar la calidad educativa, por un lado y por otro como generadores de procesos innovadores en el ámbito de la evaluación integral que respondan a las múltiples experiencias generadas en el accionar educativo en complementariedad con los saberes y conocimientos previos, fortaleciendo de esa manera la intra e interculturalidad, enriqueciendo dinámicamente el contexto de la transformación educativa.

La evaluación es establecida en un tiempo y espacio de reflexión que facilita el desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas aplicadas a la vida en cuanto a su uso y pertinencia, vinculados a



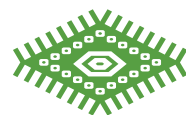
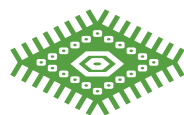
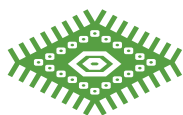
los valores socio comunitario productivo, fortaleciendo actitudes positivas hacia la transformación social, en relación complementaria con la Naturaleza y el Cosmos para el Vivir Bien.

Concibe al participante como parte activa de la comunidad educativa, que es sujeto de una formación educativa integral y holística, con visión intracultural, intercultural, plurilingüe y pensamiento crítico y propositivo que actúa en el marco de los principios y valores del Estado Plurinacional, con autodeterminación ideológica, política, económica y cultural. Que está comprometido con la problemática local y nacional que contribuye en la generación de procesos de transformación y desarrollo. Aplica y crea tecnologías propias y apropiadas en todos los ámbitos de la vida, de manera integral en la producción material e intelectual en armonía con la Madre Tierra y el Cosmos.

La familia, comunidad y el Estado se instituyen en la matriz cultural que consolida la identidad y la memoria histórica de los pueblos, constituyéndose en el soporte del actual modelo educativo y de igual manera del proceso de evaluación. Facilitan la apropiación de saberes, conocimientos, prácticas y valores que proyectan la formación integral y holística a partir de la relación complementaria y recíproca entre el sistema educativo y el Estado Plurinacional.

Finalmente, la Unidad Formativa presenta el sistema de reconocimiento y homologación de saberes, conocimientos y experiencias, que se constituye en un sistema innovador dentro del ámbito de Educación Alternativa que brindará respuesta a los requerimientos de personas que durante años han ido acumulando experiencias, ya sea a través de habilidades y destrezas técnicas como conocimientos dentro del ámbito humanístico, que se encuentra normada en la Ley Educativa Avelino Siñani – Elizardo Pérez, y que es considerada como otro elemento dinamizador que aporta a concretar y consolidar el Sistema Plurinacional de Educación.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN





Introducción



La Unidad de Formación No. 7 titulada: “Evaluación Participativa de Procesos Educativos”, tiene el propósito de aportar elementos centrales para la evaluación participativa de los procesos educativos de la Educación de Jóvenes y Adultos en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

La evaluación es parte del proceso educativo participativo comunitario que *analiza y valora la formación integral y holística* de las y los participantes, *para lograr la transformación social*. En ese entendido la evaluación no se constituye en un fin en sí mismo, *sino un proceso necesario e importante*, donde a partir de la recolección de la información describimos y emitimos juicios de valor para tomar decisiones y contribuir a mejorar de procesos educativos. Por ello la evaluación del proceso educativo que se plantea, contempla diferentes momentos y espacios educativos que supera la concepción unidireccional de la educación.

Con el desarrollo de la presente Unidad de Formación se hace una aproximación para responder a las preguntas ¿Para qué evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Quiénes intervienen en la evaluación? ¿Cómo se evalúa?

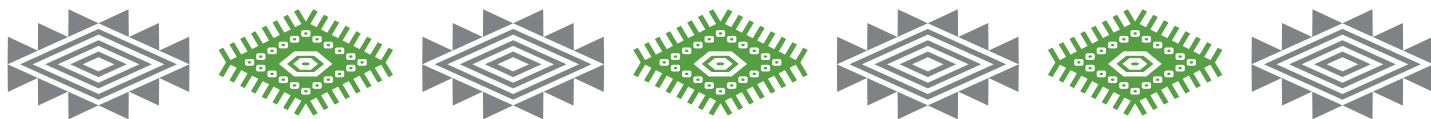
A la luz de lo señalado, la Unidad de Formación No. 7 está constituida por cuatro temas, abarcará desde los fundamentos teóricos, hasta brindar los elementos prácticos para construir los instrumentos de evaluación en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

En el primer tema se presenta el análisis teórico sobre los paradigmas dominantes en relación a la evaluación que ha prevalecido dentro el ámbito de la educación y da cuenta del desafío de avanzar hacia una evaluación del proceso educativo coherente con el Modelo Sociocomunitario Productivo.

El tema dos, contiene los elementos de la evaluación, como las características, funciones y momentos de la evaluación. Expone los cimientos sobre los cuales se sustenta la evaluación educativa dentro del marco constituido por el Sistema Educativo Plurinacional, y de manera particular, el Subsistema de Educación Alternativa y Especial.

El tema tres, referido a los Procedimientos e Instrumentos de Evaluación, nos plantea los procedimientos de aplicación, acompañamiento y comunicación, los cuales permitirán exponer los resultados del desarrollo de los procesos educativos de la EPJA.

Y, finalmente, el tema cuatro, da cuenta sobre las posibilidades que nos abre el Sistema Educativo Plurinacional boliviano para el proceso de reconocimiento y certificación de saberes, conocimientos y experiencias. En ese marco presenta lineamientos y procedimientos generales para su puesta en marcha en los Centros de Educación de Adultos.



A partir de los criterios y aspectos de la evaluación propuestos en la presente Unidad de Formación se aprobará reglamentación específica para la EPJA por el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial del Ministerio de Educación.

Objetivo holístico de la unidad de formación

Incorporamos valores sociocomunitarios productivos, identificando elementos centrales de la evaluación participativa comunitaria de los procesos educativos diseñando y aplicando instrumentos pertinentes de valoración, promoviendo el desarrollo integral de las personas jóvenes y adultas para contribuir a la mejora de la calidad educativa y la transformación social.

Criterios de evaluación

SER: Incorporamos valores sociocomunitarios productivos

- Incorporamos el enfoque de participación comunitaria dentro de la evaluación de los procesos educativos.
- Buscamos la formación integral y holística de las personas.

SABER: Identificando elementos centrales de la evaluación participativa comunitaria de los procesos educativos

- Conocemos el enfoque de la evaluación Sociocomunitaria Productiva.
- Conocemos los momentos y sujetos que participan en el proceso de evaluación educativa.
- Analizamos y conocemos los procedimientos e instrumentos de evaluación educativa

HACER: Diseñando y aplicando instrumentos pertinentes de valoración

- Elaboramos instrumentos de evaluación educativa en el marco de la Educación Sociocomunitaria Productiva.
- Aplicamos de manera coherente las nuevas formas de evaluación participativa comunitaria en los procesos educativos de la EPJA.
- Realizamos comunitariamente la retroalimentación al proceso de evaluación educativa planteado para la EPJA.

DECIDIR: Promoviendo el desarrollo integral de las personas jóvenes y adultas para contribuir a la mejora de la calidad educativa y la transformación social

- Establecemos el rol que desempeñará la evaluación dentro del proceso educativo.
- Evaluamos el proceso educativo con el enfoque holístico integral.

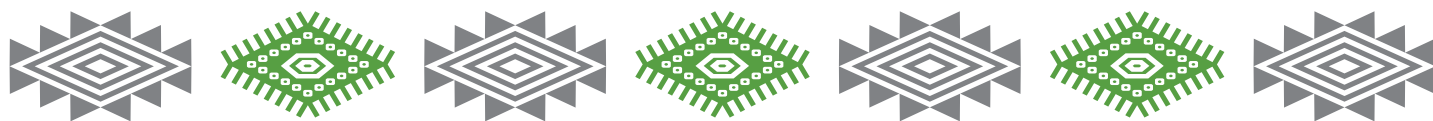


Producto de la unidad de formación

De forma personal *realizamos un ejercicio de evaluación* del proceso educativo de un módulo curricular (fundamental o emergente) del Centro de Educación Alternativa, correspondiente a una de las áreas de saberes y conocimientos, de acuerdo a las orientaciones propuestas en la Unidad de Formación 7 y realizamos, de manera comunitaria, una valoración de lo aplicado.

Lectura obligatoria de la unidad de formación

CEPOs (2013). Concepciones y prácticas de valoración y evaluación en las Naciones y Pueblos Indígena Originarios Campesino. Informe final.



Tema 1

Construyendo la Evaluación en la Educación Sociocomunitaria Productiva

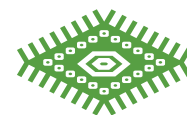
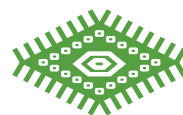
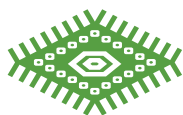
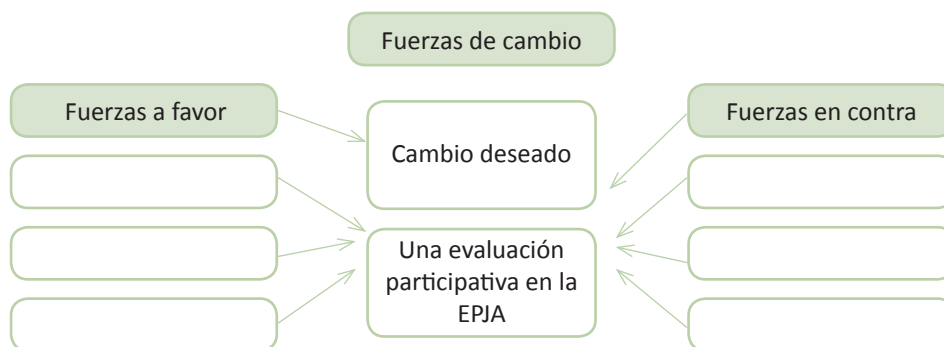
Este tema persigue una doble intención: por un lado, reflexionar comunitariamente sobre algunas realidades dominantes, en relación a la evaluación, que han estado presentes, pero que no han sido problematizadas y menos desmanteladas y transformadas. Por otro, identificar pistas teórico – metodológicas que desde las experiencias latinoamericanas y bolivianas contribuyen al desafío de construir una nueva forma de practicar la evaluación en coherencia a la Educación Sociocomunitaria Productiva.

Partiremos asomándonos a nuestra realidad fundamentalmente para observarla y analizarla críticamente.



Actividad 1. De formación comunitaria

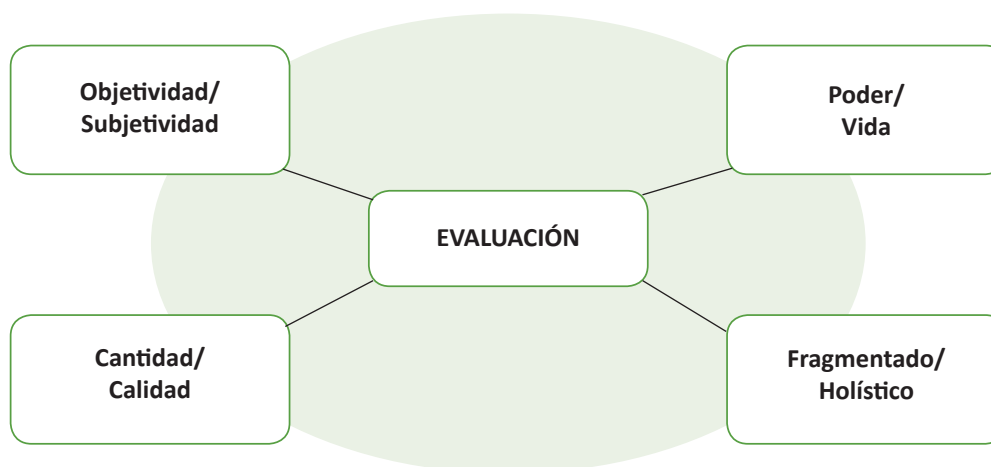
1. En una hoja tamaño carta dibuja una silueta, luego corta la misma: En uno de los lados escribirás las experiencias positivas (personales) que llevas sobre la evaluación (vivida en la escuela, colegio, universidad u otras instancias); en la otra cara, escribe las experiencias negativas sobre el mismo tema.
2. En comunidad analizamos la situación de nuestras vivencias en relación a la evaluación utilizando la herramienta de “**fuerzas a favor**” y “**fuerzas en contra**”. Es decir qué fuerzas podrían favorecer para transformar y qué fuerzas podrían estar en contra. Los resultados serán socializados en plenaria.



Abordar la reflexión sobre la práctica de la evaluación, nos exige volver a plantearnos viejas preguntas pero que exigen nuevas respuestas más aún en nuevas épocas: ¿Qué es educar? ¿Para qué educar? ¿Cómo educar? En cuyo contexto adquieren mayor pertinencia replantearnos las preguntas: ¿Qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿A través de qué instrumentos evaluar?

Son algunas de las inquietudes en las que la educación tradicional ha quedado atrapada en los parámetros de la ciencia moderna occidental. Asumir el modelo Educativo Sociocomunitario Productivo exige superar dichos parámetros para que el estudio y la transformación en nuestras maneras de entender y practicar la evaluación sean diferentes.

El primer tema de esta Unidad de Formación es reflexionar sobre problemáticas asociadas a la práctica evaluativa herencia de la educación tradicional, en muchos casos, presente también en la educación alternativa, a saber:

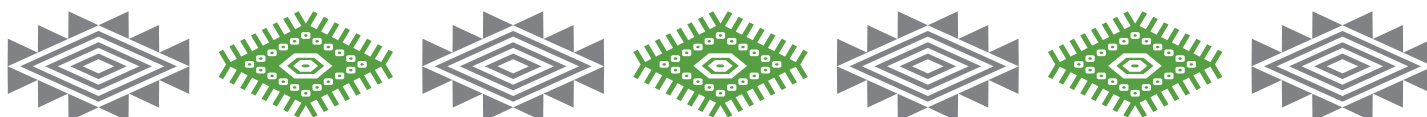


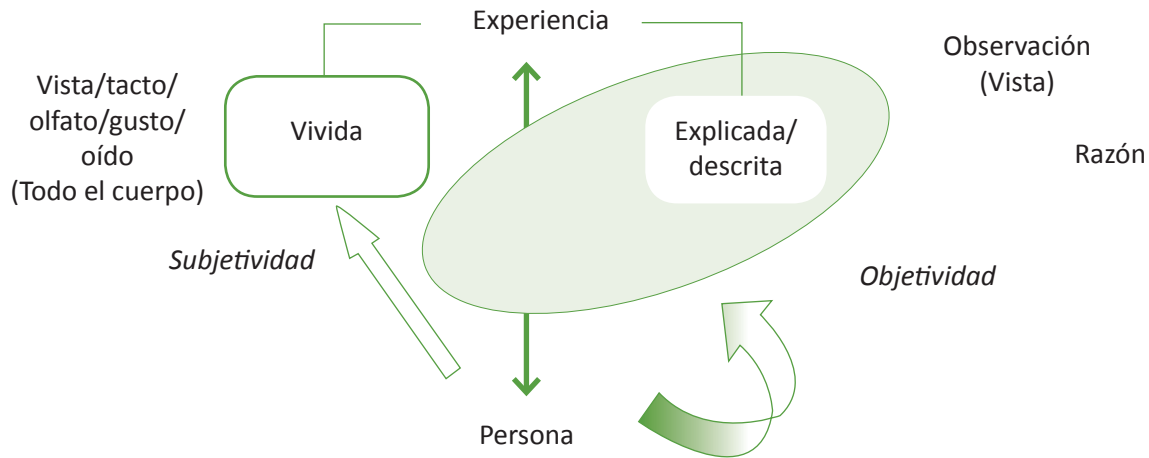
1.1. Evaluación, dicotomía entre la objetividad y la subjetividad

¿Por qué la evaluación educativa sobredimensionó la objetividad en los procesos evaluativos, cuestionando la subjetividad? Repasemos algunos principios doctrinales al respecto.

Se postula que el conocimiento se construye a partir de la experiencia o, mejor dicho, de las experiencias que las personas establecemos con otras personas y con el cosmos. Toda experiencia primeramente es vivida luego es explicada.

La dicotomía entre objetividad y subjetividad surge cuando el pensamiento occidental moderno, privilegia que la única manera de conocer la realidad es mediante la ciencia. Estableciendo además que el único método válido es el naturalista y basado en la experiencia. El conocimiento obtenido debe ser “objetivo”, es decir, mediado por la razón. Con el surgimiento de la ciencia moderna quedó impuesto que el conocimiento verdadero era aquel explicado por la razón. Lo que no pasaba por el filtro de la razón no era considerado conocimiento válido.





Desde entonces, la objetividad como un modo de relacionarse con la realidad y de construir conocimientos supone que *la realidad existe fuera de nosotros*, y, en consecuencia, lo que queda es el reto de inventar la mejor manera de acceder a dicha realidad.

La manera más acertada de acercarse, y por tanto de construir conocimiento, fue a través de la *razón* (así lo entendieron y asumieron). Desde ese modo ver y actuar, todos los saberes que no hubieran pasado por el *filtro de la razón* y que no hayan sido fruto de un proceso metódico y lógico eran confinados a una existencia marginal.

Fue de ese modo que el conocimiento científico que se reconocía como un conocimiento objetivo, demostrable, pero sobre todo explicable se cuidó de no ser interferido por la subjetividad (los sentimientos, las ideologías, las opciones de vida). La subjetividad, en este contexto, carecía de valor.

Siguiendo por este rumbo, el ser humano (sujeto cognoscente) asume una postura de dominio frente al objeto por conocer. Se construye entonces una relación de desigualdad entre ser humano en posibilidad de conocer (científico) y el objeto a ser conocido (que podía ser otro humano, la naturaleza u otro fenómeno).

Si miramos con autocrítica la educación (sobre todo la educación moderna), no ha contribuido a disminuir este riesgo, al contrario, apuntó en la misma dirección: a una pérdida paulatina de la sensibilidad de la realidad. Este es un punto muy importante, en este momento de construcción de un nuevo modelo educativo en el país, porque, estamos frente a la oportunidad de superar la soberanía de la “supuesta racionalidad objetiva” y reivindicar la “sensibilidad” como igualmente valorada y estimulada. Como se puede ver, el problema no es sólo de concepción y de práctica educativa sino de modos de vivir en sociedad. Tiene que ver con tipos de cultura, incluso más, con tipos de civilización.

Desde nuestra experiencia de vida andina, valluna y amazónica, donde todo está entrelazada, objetividad (explicar la experiencia desde la razón) y subjetividad (vivir la experiencia con todo el cuerpo y vinculado estrechamente al cosmos) no están enfrentadas, se complementan aunque cada una tiene su lugar.

En un modelo educativo comunitario productivo objetividad y subjetividad no se contradicen son dos formas de vivir la experiencia que se enriquecen mutuamente.

Visto de ese modo, la concepción e instrumentación de la evaluación busca superar un modo de pensamiento que fragmenta (objetivo o subjetivo) para avanzar y ser más coherente con un pensamiento integral y holista.

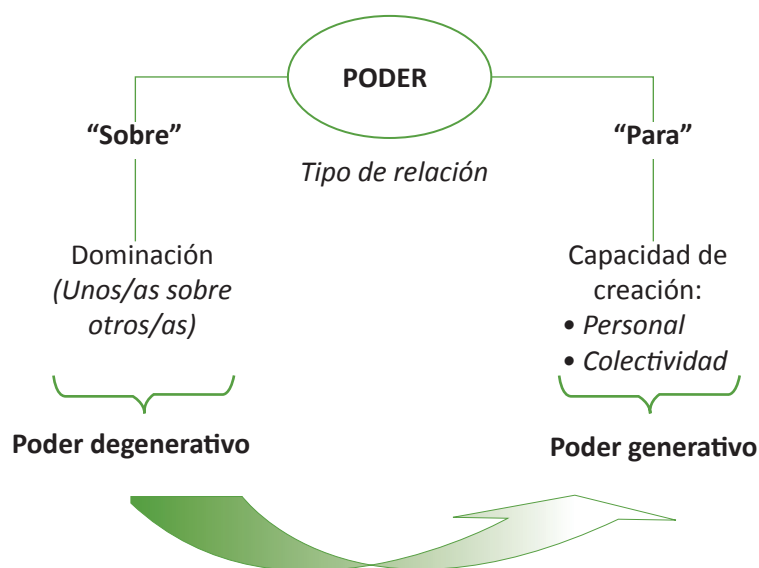


1.2. La evaluación como ejercicio de poder

Otra experiencia que merece ser reflexionada en esta unidad de formación es la relación **evaluación y ejercicio de poder**. Quienes sostienen que la educación es una experiencia objetiva, no aceptan que en ella se da determinadas relaciones de poder.

Asumiendo que el poder es un tipo de relación que se establece entre las personas y su mundo circundante (que no se limita a otras personas) la pregunta es ¿qué forma de relaciones de poder se privilegió históricamente en la educación moderna colonialista?

Como muestra el gráfico siguiente, en la vida diaria constantemente experimentamos dos formas de poder: El **“poder sobre”** y el **“poder para”**.



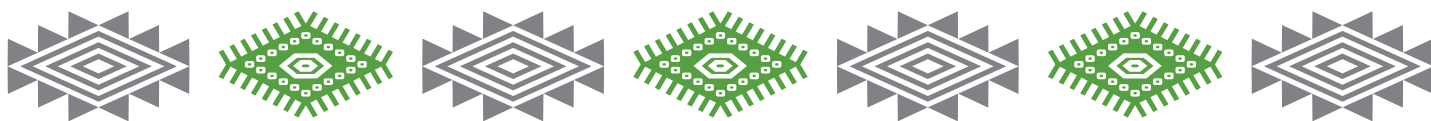
Mientras el “poder sobre” supone una relación de dominación de unos sobre otros, el “poder para” potencia la capacidad de creación. Se dice que cuando el poder es entendido y ejercido como una relación de dominación, estamos frente a un poder degenerativo; en cambio cuando el poder es comprendido y practicado como una relación de potenciamiento de nuestras capacidades de creación (sean estas individuales o colectivas) estamos frente a un poder generativo. Es decir constructivo, saludable para la vida en comunidad.

Siendo así, en los procesos educativos, como la EPJA en el marco de la construcción de un modelo educativo Sociocomunitario productivo, se busca potenciar el “poder para”.

Desde este modo de ver, el “poder generativo” se caracteriza por el impulso a la “unidad” y promueve la “transformación”. Entonces, estamos frente a una pedagogía de la transformación colectiva, lo que será más viable si la experiencia camina sobre sus dos pies: Unidad y Transformación.

1.3. Evaluación: entre el pensamiento fragmentado y la práctica integral y holística

Como hemos señalado en los puntos anteriores, nuestra educación, al ser altamente influenciada por la cosmovisión de las sociedades modernas occidentales, asumió formas de pensamiento que no corresponden propiamente a nuestras formas de pensar. Pero como lo que venía de afuera siempre era más valorado entonces las adoptó sin mucho cuestionamiento.





Una de las formas que adoptó la educación, por su opción de desarrollar una formación científica, fue promover un pensamiento fragmentado y fragmentador. Veamos con más de calma esto.

La ciencia surge enfocada en una parte de la realidad (su objeto de estudio) dejando a la filosofía (mirar la totalidad). Inventa métodos para estudiar con profundidad esa parte de la realidad. Es desde esas miradas particulares que genera una variedad de teorías.

Estas teorías nacen locales pero crecen universales. Sin embargo, les cuesta asumir que “en realidad, una teoría es una especie de mapa del universo y, como cualquier otro mapa, es una abstracción limitada y no del todo exacta” y por otro lado, a pesar de que “las matemáticas proporcionan un aspecto de la totalidad del mapa, pero se necesitan otras maneras de pensamiento” (Bohn, 1997). A pesar de esas voces de advertencia el pensamiento de la ciencia moderna occidental terminó asumiendo como la única verdadera.

Fue así, tal como plantea Boaventura de Sousa (2012), como con la aparición de la ciencia moderna se radicaliza un proceso de **epistemicidio** (matanza de otros saberes que no sean los científicos) ¿Y cómo fue esto? A través del permanente desconocimiento y desprestigio de aquellos saberes que no eran científicos.

Fue por este camino del constante desprestigio y desconocimiento que se condujo a la construcción de un gran abismo entre los saberes científicos, en uno de los lados, y los otros saberes en el otro lado. A esta forma de asumir el conocimiento, Boaventura de Sousa lo llama **pensamiento abismal** (2000).

En el modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, propio de una sociedad y un Estado Plurinacional, estas actitudes indolentes frente a la diversidad de saberes, estas actitudes de desconocimiento y permanente desprestigio ya no tienen cabida. La educación de un espacio monocultural, uniepistémico está llamada a convertirse en una experiencia de los saberes compartidos.

Entonces, en esas circunstancias, la evaluación además de recuperar y potenciar la cosmovisión holística, está llamada a revalorizar la diversidad de saberes en condiciones de igual legitimidad. En una experiencia de Educación de Personas Jóvenes y Adultas con el enfoque del nuevo modelo, los saberes científicos y los saberes y conocimientos producto de la experiencia personal y comunitaria son igualmente valiosos, como por ejemplo, los saberes de las generaciones jóvenes y adultas, los saberes artísticos, poéticos, musicales, tecnológicos y otros.

1.4. Evaluación: cantidad vs. calidad

Una cuarta temática que requiere ser reflexionada y superada en la cultura evaluativa del nuevo modelo educativo es el desequilibrio entre cantidad y calidad. Para la evaluación de la educación, hasta ahora dominante, con algunas excepciones, siguió teniendo mayor validez la cantidad frente a la calidad. En



realidad esto respondía, no sólo a una comprensión sólo en el campo evaluativo sino que reflejaba una visión que también se daba en otras áreas: “Cuantificar” la vida, “medirla” a toda costa. Esta cosmovisión de sociedad y de construir conocimiento no fue decididamente cuestionada por la educación.

En la Educación Sociocomunitaria Productiva, se asume, coherente con la cosmovisión de nuestros pueblos indígena – amazónicos que cantidad y calidad conviven complementariamente, que anteponerlos como dos polos contrapuestos no es inteligente con la mirada y la vida holística. En este sentido, el desafío actual es encontrar el equilibrio y diseñar los instrumentos necesarios para evaluar cuali y cuantitativamente, dos realidades complementarios de una misma unidad.

1.5. La evaluación como instrumento para la formación del sujeto social transformador de la realidad

Finalmente, un último aspecto a considerar para iniciar la reflexión sobre la evaluación es plantear que la Educación Sociocomunitaria Productiva promueva la articulación entre la educación, la comunidad y el contexto social, económico, político y cultural, donde finalmente se concretiza la educación. **Por esta dinámica, la evaluación es parte de un proceso más amplio y complejo que permite apreciar la formación integral de la persona joven y adulta**, como sujeto social, histórico y protagonista de la transformación de la sociedad y de la construcción del Estado Plurinacional. Este primer acercamiento supera la concepción limitada de la evaluación como mecanismo de medición de procesos formativos y cuyo alcance se circunscribe al campo de la educación.

Esto implica tomar en cuenta que el proceso formativo integral y holístico integran las dimensiones del SER, SABER, HACER Y DECIDIR cuya exigencia se materializa en la constitución de una persona:

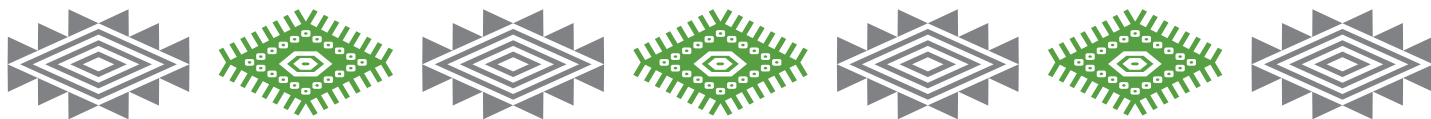
- Con identidad cultural, capaz de expresar su pensamiento en su propio idioma, desarrollar conocimientos y saberes a partir de su cultura, valorar y desarrollar su propia forma de vida económica, social, política y religiosa.
- Creativo y productor, que garantice la soberanía alimentaria en pleno respeto a la Madre Tierra, la Madre Naturaleza y la vida.
- Protagonista y constructor/a de su historia y de la historia del Estado Plurinacional.

Las y los participantes de la Educación Alternativa cuentan ya con estas cualidades (tener identidad cultural o ser trabajador/a o productor/a y son parte de la historia de su pueblo o su barrio). En este sentido, la evaluación permite dar cuenta de que el sentido de la Educación Alternativa es la vida en la comunidad, pueblo o ciudad; es decir, transformación de la sociedad y la construcción del Estado Plurinacional. En otras palabras, la Educación Alternativa no agota su perspectiva en el beneficio a la persona, sino que se amplifica hacia la familia, la comunidad o la misma sociedad.



Actividad 2. De formación personal

En relación a lo aportado por la lectura complementaria, realiza una valoración sobre tu práctica evaluativa.





Lectura Complementaria

Evaluar en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas señales que orientan

Sandie Alden Universidad de Londres/Inglaterra

camino3@prodigy.net.mx

Este artículo ejemplifica la tendencia desde la cual actualmente se está construyendo la reflexión académica en Inglaterra; como autora de estas líneas asumo la responsabilidad del contenido, ya que es mi mirada la que se plasma en un mundo donde no hay objetividad.

Esta manera de escribir es resultado de una discusión que se ha desarrollado a lo largo de varios años entre diversos investigadores, y que ha permitido arribar a la conclusión de que siempre somos parte del contexto que abordamos, y que nuestra presencia modifica la realidad; de ahí se desprende que debemos estar presentes en nuestros artículos escribiendo de manera más personal y accesible de lo que se hacía anteriormente.

Desde hace muchos años imparto un curso de posgrado para maestros de adultos y de educación comunitaria en la Universidad de Londres (Post-Graduate Certificate in Education, PGCE).

En Inglaterra, cuando los maestros están frente a grupo por más de 10 horas a la semana, el Gobierno les exige tomar un curso pedagógico avanzado con duración de un año. Mi trabajo consiste en iniciar a estos maestros que ya se encuentran dando clases.

En diciembre de 2009, llegando apenas de mi viaje anual a Inglaterra (actualmente vivo en Pátzcuaro, México) me puse a calificar los últimos trabajos de mis estudiantes. “Calificar” no es algo que me guste hacer, y dudo que otros maestros lo disfruten, principalmente los que trabajamos en el campo del “aprendizaje a lo largo de la vida” (*lifelong learning sector*).

El sicoterapeuta Carl Rogers decía que cuando un adulto califica el trabajo de otro, la relación se vuelve como de padre a hijos. El juez (el formador) posee el poder y el estudiante permanece relativamente impotente. Claro está que el estudiante adulto puede discrepar de la calificación otorgada, pero a menos que exista un procedimiento formal que avale la protesta, su desacuerdo no tendrá poder alguno. En Inglaterra yo enseñé a los maestros de adultos a situar a sus estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje; es evidente que esta filosofía se derrumba si al final de un curso los trabajos de los estudiantes son juzgados solamente por el tutor, sin la referencia o inclusión del autor como parte integral del proceso.

Evaluación y poder: el peso de la política

Mi inconformidad con el concepto de “evaluación” (assessment) ha ido creciendo conforme pasan los años. Para explicarlo necesito traer a cuenta algunos antecedentes del “aprendizaje a lo largo de la vida” en Inglaterra. Cabe aclarar que aunque muchos otros educadores seguramente coincidirán conmigo, los siguientes puntos son materia de debate.

En 1985, cuando empecé a enseñar en el sector del “aprendizaje a lo largo de la vida”, había grandes colegios por todo Londres dedicados a la educación de adultos. En el que yo trabajaba ofrecía un programa



con cerca de dos mil cursos al año que incluía desde florería hasta filosofía, desde cocina hasta historia del arte. Este servicio educativo era considerado como “la joya de la corona” por el Gobierno central de Londres, autoridad que financiaba y respetaba lo que hacíamos.

Pero más adelante Margaret Thatcher decidió abolir el Gobierno central de Londres junto con su servicio educativo; para 1989 los institutos de educación para adultos habían desaparecido y el financiamiento para este tipo de educación había quedado en manos de los “gobiernos locales”. Algunos continuaron financiándolo, pero otros simplemente no se interesaron, haciendo que el servicio de “aprendizaje a lo largo de la vida” colapsara. El servicio sobrevivió finalmente, pero hubo que dar la lucha.

Cuando Tony Blair y el partido New Labour llegaron al poder (1997), trajeron consigo lo que podría llamarse una filosofía vocacional que reducía a la educación a ser un medio para preparar a las personas para el mercado laboral; en congruencia con esto, el financiamiento fue dirigido únicamente a cursos para el desarrollo de habilidades para el trabajo.

Desde que se impuso la evaluación formal en los cursos, el concepto de “educación por placer” y la educación vinculada a la calidad de vida casi desaparecieron.

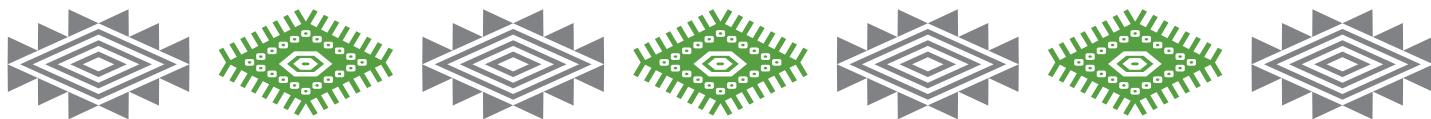
Los años que siguieron trajeron cambios importantes, entre ellos la imposición de políticas absurdas y repentinas. Por algunos años los políticos de la educación continuaron enfocados en superar las habilidades de los trabajadores; posteriormente el sector de aprendizaje a lo largo de la vida fue financiado nuevamente. Pero vinieron otros años en que se decidió que la educación para jóvenes de 14-19 años era prioritaria y entonces el financiamiento de la educación para adultos se perdió. Y así, la dirección del viento volvería a cambiar. Si se lograba cierta estabilidad, ésta venía acompañada de una presión gubernamental sobre los cursos que debían ser acreditados. El concepto de aprender por gusto o para obtener una mejor calidad de vida había desaparecido porque ahora casi todos los cursos incluían el requisito de la “cualificación”, es decir, la obligación de evaluar formalmente a todos los alumnos.

Desde el año 2000 el Gobierno dirigió su atención a la capacitación de maestros, especialmente de los colegios donde se enseña a alumnos mayores de 14 años, y a la educación de adultos. Mientras que anteriormente los maestros podían suspender su capacitación después del curso inicial o del curso intermedio si así lo preferían, a partir de ese año fueron obligados a continuar con “cursos de posgrado” si querían estar frente a grupo por más de diez horas a la semana.

Esta modalidad se convirtió en un problema para la evaluación: mientras que antes “reprobar” no necesariamente afectaba la vida de un estudiante, ahora, cuando un estudiante reprueba puede perder su trabajo. Se podría decir que esto parece razonable en cualquier profesión, yo diría lo mismo, y tal vez en la mayoría de los casos lo es, pero no estoy de acuerdo cuando se trata de un curso de posgrado (PGCE), que académicamente es mucho más complejo que otros cursos prácticos de menor nivel.

Del debate a la práctica

Mis estudiantes enseñan diversas materias curriculares y a diferentes grupos sociales. Por ejemplo, este año tengo en mi grupo a un maestro de guías turísticas, uno de dibujo, varios que enseñan cuidado infantil, un especialista en danza, un maestro de jazz, tres de informática, un carpintero... Tengo estudiantes que trabajan con personas indigentes (homeless), otros trabajan con familias de refugiados y otros más con personas con problemas auditivos. Mis estudiantes no necesariamente “enseñan”, académicamente hablando, y aunque podrían ser magníficos transmisores de sus conocimientos, esto es gracias a la experiencia y conocimiento de su área específica y no por el hecho de contar con una licenciatura. No existe ninguna licenciatura en carpintería, por ejemplo. Lo que sí existe es un camino no-académico que lleva de ser aprendiz a profesional.



Una de mis tareas, entonces, consiste en evaluar sus trabajos con base en un criterio establecido. Este concepto de “evaluar con base en un criterio establecido” significa, supuestamente, que el sistema de evaluación es transparente porque es conocido por todos y que es justo, porque cada estudiante se califica a sí mismo. Sin embargo, a muchos de mis estudiantes se les dificulta este sistema de evaluación debido al sesgo académico que implica, por ejemplo, demostrar apropiadamente el uso del sistema de referencia Harvard, o escribir de manera clara y lógica dentro de una estructura gramatical restringida.

Tomemos por caso el ejemplo de María, que enseña informática, utiliza formatos de contabilidad y está perfectamente familiarizada con el manejo de la computadora, pero su preparación gramatical es otra cosa. Acaba de entregarme su último trabajo, en el cual abundan las buenas ideas pero está muy mal escrito. No cumple con los criterios arriba enunciados. ¿Qué debería hacer yo en este caso? ¿La repruebo y la pongo en riesgo de perder su empleo? Mis colegas, que previamente han observado su capacidad de enseñar, dicen que es excelente. Si antes del año 2000 hubiera llevado un “curso intermedio de capacitación profesional”, a estas alturas dejaría contento a todo el mundo, pero ahora le imponen estudiar algo que no necesita y que probablemente nunca utilizará, simplemente para cumplir con ciertos requerimientos basados en una política injusta que se basa en el principio de “un mismo número de calzado para todos los pies”.

Ante la disyuntiva que se me presentó con el caso de María tomé la decisión de aprobarla, y escribí una buena cantidad de observaciones que espero la ayuden en su próximo curso de escritura. Esta decisión, sin embargo, me hizo pensar nerviosamente en las consecuencias, no sólo para María, sino también para mí: si algún inspector decidiera por azar revisar su escritura ambas estaríamos en problemas. En estos días “calificar” implica un riesgo, y por tanto involucra valentía.

La imperiosa necesidad de los tiempos recientes de contar con criterios objetivos, como en el ejemplo de María, nos refiere a un viejo problema: resulta imposible expresar los enunciados de una manera genuinamente objetiva; simplemente el lenguaje escrito no es suficiente. Por ejemplo, tu definición de “limpio” podría ser diferente a la mía. En mi caso, siendo inglesa, y después de vivir casi 30 años con un mexicano, sé que “lo lógico” es un concepto que se define culturalmente. Operan simultáneamente, y para un mismo hecho, muchos sistemas de referencia ¿cuál es el que debemos usar para hacer una valoración “adecuada”?

Calificar con base en un criterio establecido, por otro lado, no nos ha ahorrado la necesidad de expresar “juicios profesionales”, aunque tu juicio puede ser diferente al mío. Es verdad que podríamos aminorar estas diferencias organizando sesiones donde varios tutores califiquen el mismo trabajo y después discutan los resultados. También podríamos proveer capacitación sobre técnicas de evaluación, pero al final un tutor o formador, comúnmente el que tiene más poder, o con mayor rango, y no necesariamente el más capacitado, tomará la decisión. En mi curso, ese tutor soy yo, y sé que enfrentaré algún tipo de castigo cuando un inspector, seguramente más joven que yo y con menos experiencia, pero con más poder, no esté de acuerdo conmigo.

No estoy totalmente en contra de evaluar con base en criterios establecidos, ni estoy tratando de evadir la responsabilidad de expresar mi juicio profesional. Simplemente no creo que juzgar, cuando es solamente responsabilidad del tutor, o basarse en criterios poco claros, sea suficiente. Cuando evalué un trabajo en particular no puedo evitar considerar que su calidad es relativa respecto del resto de los trabajos del grupo, es decir, que existe una referencia normativa. Tengo que pensar en el avance individual del estudiante desde su primer trabajo, y situarme en la tendencia natural de valorar ese avance respecto del mismo estudiante consigo mismo. Pienso que esto es psicológicamente normal en cualquiera que se dedique a este trabajo. Entonces: ¿por qué no se reconoce y formaliza la participación del tutor en el proceso de la toma de decisiones, en vez de pretender que la calificación alcanzada se deba únicamente al uso de un criterio establecido?



Yendo un poco más lejos, estoy convencida de que juntos, el estudiante y el grupo, deberían ser parte formal del proceso de evaluación. Comprendo que esto es complejo, pues depende de la capacidad de la gente de reconocer adecuadamente sus propios conocimientos y habilidades, pero dado que actualmente les pedimos a los maestros profesionales desarrollar sus “habilidades reflexivas”, que constituye otro más de los requisitos exigidos por el Gobierno, sería sensato que pudieran demostrar su aprendizaje participando activamente en su propia evaluación. Más aún, esto nos referiría a algunos conceptos de “poder” que consideré al principio de este artículo.



Acabo de mencionar el término “práctica reflexiva”. Este concepto (tomando en cuenta que no existe un significado unívoco para él) ha llegado a ser una parte central de la capacitación en cualquier profesión en Inglaterra, tanto para los doctores como para los abogados, gerentes profesionales y, por supuesto, los maestros; para todas estas profesiones es un requisito alcanzar la categoría de “practicante reflexivo”.

Esto nos confronta con la tendencia, desde 1995, a estandarizar, así como con las exigencias del control de calidad en todos los cursos del “sector de aprendizaje a lo largo de la vida”. Esta preocupación por estandarizar ha ocasionado una mayor burocratización porque requiere una continua recopilación de información y llenado de formas. Mis estudiantes se quejan de esto a menudo, y con razón, puesto que no les deja tiempo suficiente para preparar sus clases ni para hacer sus tareas; simplemente el papeleo es excesivo.

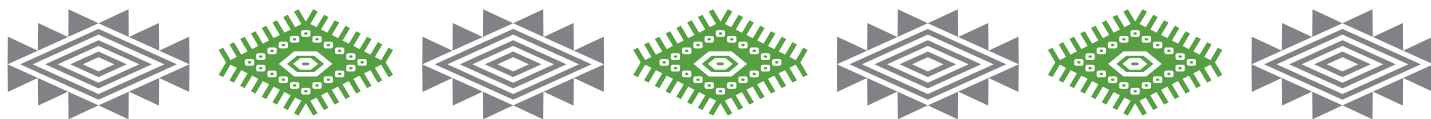
De lo anterior se hace evidente una fuerte contradicción entre los crecientes requerimientos burocráticos y la filosofía que hay detrás del sector del aprendizaje a lo largo de la vida respecto de que todos los maestros deben ser “practicantes reflexivos”. “Reflexionar” implica tiempo; el mismo tiempo que demanda el papeleo burocrático. ¿Cómo puedo ser justa al evaluar bajo un criterio que exige que “el estudiante debe demostrar un enfoque crítico y reflexivo”, cuando el mismo sistema que establece el criterio me arrebató el tiempo que necesito para cumplirlo?

La ambivalencia del tutor al evaluar

Hacia el año 2006, cuando de alguna manera todavía lograba diseñar el curso de PGCE sin mayores interferencias, salvo la retroalimentación de mis colegas, solíamos ubicar a la evaluación como último tema del proyecto de investigación de los estudiantes. Entre mis papeles encontré esta introducción que escribí para ellos en relación a la ambivalencia al evaluar. Aquí un extracto:

Muchos tutores son ambivalentes acerca del concepto de “evaluación”. Frecuentemente, en las sesiones de planificación, los métodos de evaluación son la parte menos atendida. Y siendo la evaluación tan importante, valdría la pena preguntarnos por qué sigue siendo un tema tan impopular.

La evaluación puede cuestionarnos si la responsabilidad es nuestra cuando el estudiante no alcanza un aprendizaje estándar, y a ninguno nos agrada los cuestionamientos que pueden herir la propia estima o autoconfianza. O podríamos terminar en un círculo de culpabilidad: reprobar a un estudiante nos puede dejar preocupados por él, pero aprobar a un estudiante que no lo merece, sólo por hacer prevalecer un estándar, nos podría dejar en una crisis profesional.



Ser ambivalente sobre un concepto no es suficientemente profesional. Necesitamos entenderlo y entender nuestras reacciones ante él, de tal manera que ambos, nosotros y nuestra institución, podamos desarrollar sistemas justos, válidos y confiables en beneficio de los estudiantes.

En ese momento debí haberme sentido bastante segura y convencida de mi enfoque sobre evaluación para escribir eso. Ahora no es así: Siento que he caído en los ciclos de culpabilidad y responsabilidad que pasé por alto en 2006.

Algunas recomendaciones

- Es importante aceptar que la evaluación es algo complejo y difícil para todo maestro comprometido.
- En educación de adultos, evaluar a un estudiante involucra poder; hay que saber cómo usarlo.
- Incorporar varios criterios para valorar hace más justo y razonable el ejercicio de la evaluación; más si hay que emitir una calificación.
- Los estudiantes mismos deberían tomar parte, formalmente valorada, en el proceso de evaluación.
- Hay que proporcionar a los estudiantes los medios necesarios para que puedan cumplir con los objetivos, así como evitar que realicen tareas irrelevantes. Esto hará que la evaluación sea más justa.
- La administración de los programas de educación de personas jóvenes y adultas debe de tener mucho cuidado de no despojar a los cursos de su autonomía, relevancia y flexibilidad, porque ello empobrece la experiencia de aprendizaje del estudiante.

Señales para seguir

Cuando se me pidió escribir este artículo di un profundo suspiro. Entre todos los temas que podrían haberme sugerido, el destino me trajo el que más me cansa y confunde. Ni siquiera existe una traducción al español para la terminología académica que uso. Para mí, evaluación se refiere a todos los aspectos de la calidad de un curso: el material empleado, el ambiente de aprendizaje y el equipo, los métodos de enseñanza, la calidad de la retroalimentación, la dinámica de grupo, etc. Evaluación es un término específico relacionado con expresar un juicio respecto de las tareas asignadas al estudiante y sus avances.

En este artículo he descrito un panorama un tanto gris, al menos para mí. Me ha hecho cuestionarme por cuánto tiempo más quiero continuar; quizás sea el momento de terminar. Lo que sí he terminado mientras escribía esto es la revisión de un altero de trabajos que tenía pendientes para evaluar. Hace una semana los regresé a los estudiantes y ayer recibí lo siguiente:

Hola Sandie:

Solo quería enviarte una breve nota para decirte: muchas gracias por la “gran calidad de la retroalimentación” realizada a todos mis trabajos. Lejos de ser agobiante, como creí que el curso de PGCE iba a ser, me ha dado la oportunidad de pensar con mayor profundidad acerca de mi práctica y me ha permitido desarrollar estrategias más viables para resolver problemas. Me he beneficiado enormemente de las observaciones que tú y Wendy me ha entregado; desde las clases, discusiones, lecturas, trabajo de autocritica y autoevaluación. En total, el curso me ha impactado más profundamente de lo que suponía y estoy feliz de ver cómo ha contribuido a construirme como maestra. Ahora me siento mejor capacitada.

Gracias por tu nota, Genie. Tal vez continúe en esto por más tiempo.



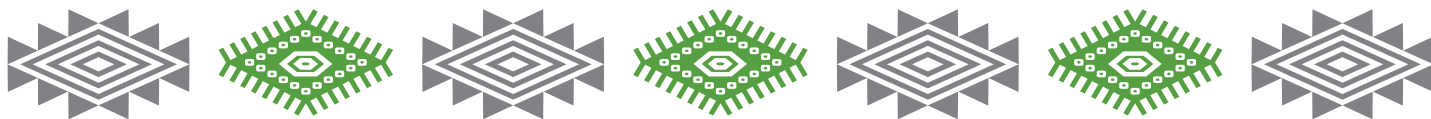
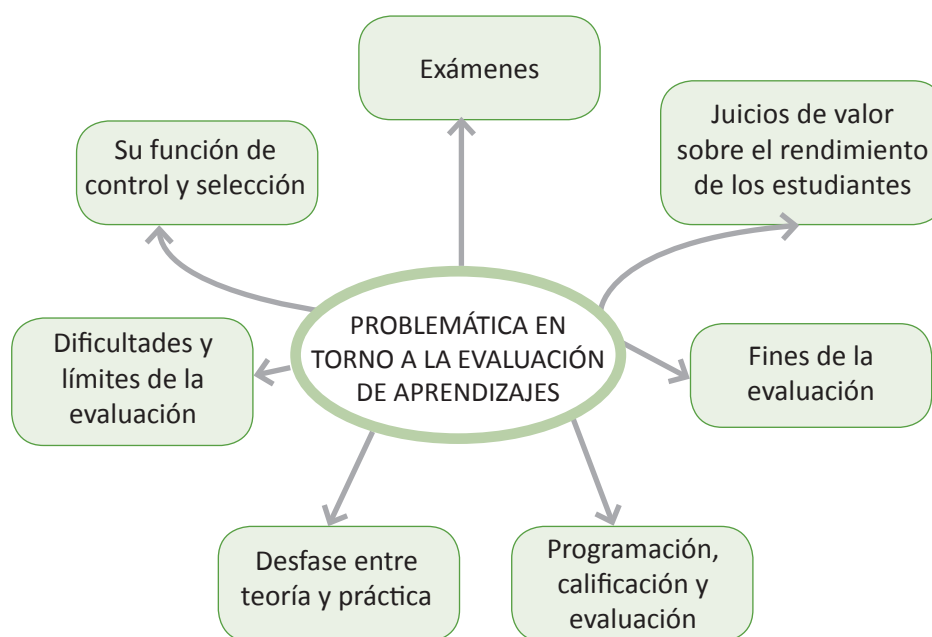
Tema 2

La Evaluación en la Educación Alternativa

2.1. Problemática y cuestionamientos en torno a la evaluación

En torno a la evaluación surgen problemáticas, dependiendo del contexto socio cultural económico, o según los paradigmas pedagógicos, entre otros aspectos; brotan cuestionamientos que es necesario responder coherentemente según el modelo educativo que ese está impulsando, las características de los sujetos educativos, las necesidades e intereses de la comunidad, entre otros; salen propuestas de aspectos que se debe tomar en cuenta en la evaluación de aprendizaje; surgen diversas taxonomías, clasificaciones sobre tipos de evaluación; a partir de estos elementos se arriba a la conceptualización de la evaluación. Estos aspectos generales nos sirven como insumos para entender la evaluación de aprendizaje en la Educación de Adultos, Jóvenes y Adultas (EPJA).

La problemática en torno a la evaluación de aprendizajes genera diversas opiniones en relación a exámenes; juicios de valor sobre el rendimiento de los estudiantes; fines de la evaluación; programación, calificación y evaluación; desfase entre teoría y la práctica; dificultades y límites de la evaluación; su función de control y selección, entre otros aspectos. Es un debate amplio y complejo.



Otro aspecto relacionado a la evaluación son los cuestionamientos que surgen: Si es posible evaluar, qué, quién, cómo, cuándo y para qué evaluar. Al respecto, se intenta dar respuestas a los cuestionamientos planteados:

¿Es posible evaluar? Más allá de la afirmación o negación, aquí la importancia está en la definición de la concepción de evaluación, en concordancia con un modelo educativo, expresado en el currículo. Los fines y la relación con otros elementos del currículo, dan pista para formular una definición adecuada de evaluación.

Qué. ¿Qué intentamos evaluar? La evaluación educativa puede recaer sobre sistemas, instituciones, docentes, evaluación de aprendizaje.

En el contexto de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en la presente Unidad de Formación N° 7 nos centramos exclusivamente en el estudio de **evaluación de aprendizajes** de los participantes/estudiantes en el marco de la educación alternativa.

Quién/quiénes. ¿Deben intervenir sólo los sujetos educativos, o también agentes externos? ¿Se debe continuar admitiendo que el maestro le corresponde la construcción de pruebas y el análisis de datos?, ¿al estudiante, la autocorrección y la autoevaluación? y ¿a los directivos, la ordenación educativa, interpretación global de datos y la toma de decisiones?

Cómo. Problemática en torno a los instrumentos de evaluación: formato, número de preguntas; tipo de interpretaciones que se van hacer de los resultados; el referente que se va utilizar, un grupo normativo o un criterio absoluto.

Cuándo. Hay que decidir en qué momentos se realiza la evaluación: inicial, intermedia, continua, final.

Para qué. Es importante definir para qué evaluamos: para control, para motivación, o para la retroalimentación para los maestros/facilitadores, o es para la retroalimentación para participantes/estudiantes, para la toma de decisiones, entre otros aspectos. En términos generales es importante mencionar qué estamos entendiendo por cada uno de los aspectos citados:

- **Control:** La evaluación tiene como fin el control del proceso de instrucción. Diferenciar y certificar el fracaso y el éxito de los logros instruccionales de los estudiantes ha sido su papel tradicional.
- **Motivación:** Cuando un estudiante está verdaderamente motivado, su actuación está mucho más cerca del máximo de sus posibilidades. La buena disposición para aprender es un elemento necesario para conseguirlo.

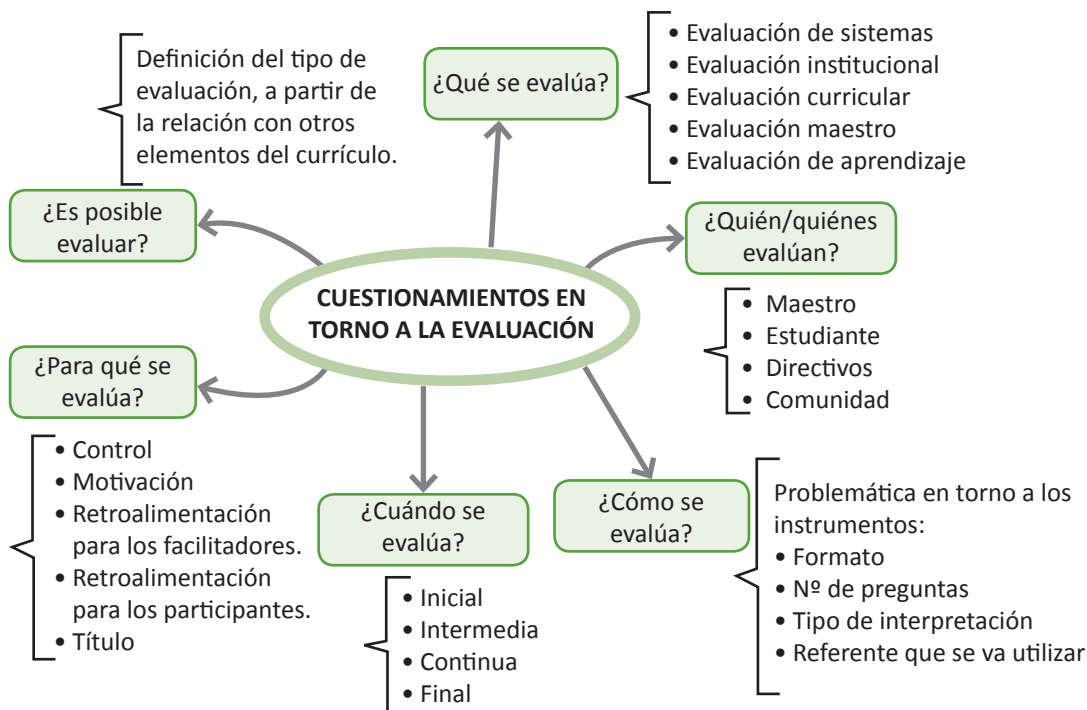
“Un estudiante está más motivado, por ejemplo, cuando acepta los objetivos que se le proponen; pero es superfluo decir que la evaluación en general, y en particular, el grado de éxito en un examen está también directamente unidos a la motivación.”¹:

- **Retroalimentación para los maestros/facilitadores:** La evaluación permite al maestro detectar si los estudiantes han asimilado bien lo que trataba de comunicarles y hacer un juicio sobre las técnicas de enseñanza utilizadas, lo que posibilita la corrección de su modo de enseñar. Además, el proceso de construir las pruebas es una ocasión para que los maestros revisen y precisen la programación.

¹ RODRÍGUEZ, Teófilo y otros. La evaluación de aprendizajes. Editorial CCS. Alcalá, Madrid. 2006. Pág. 19 y 20.



- Retroalimentación para los participantes: Permite al estudiante informarse de su aprendizaje, de saber lo aprendido y lo que le falta por aprender, descubre su falencia. El estudiante identifica logros y deficiencias de su aprendizaje.
- Título: La evaluación supone también responsabilidad social, de la que se deriva la que tienen los maestros frente a la misma sociedad al evaluar, dado que en algún momento la evaluación supondrá la concesión de títulos por parte de la dirección.

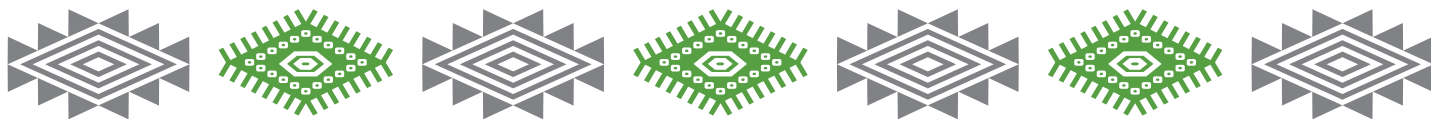


Es importante identificar otros elementos relacionados con la evaluación, que ayuden a conceptualizar la evaluación, y a la vez, aporten a mejorar los conocimientos, habilidades relacionadas a la evaluación de aprendizajes.

Según Teófilo Rodríguez, estos elementos se pueden concretar en los siguientes estándares²:

1. *Elección de métodos de evaluación:* Los profesores tienen que saber elegir métodos de evaluaciones pertinentes, útiles, técnicamente correctas e imparciales. En ese sentido, deben comprender, por un lado, cómo una evaluación válida puede ayudar a diagnosticar necesidades educativas a nivel individual y grupal, diseñar adaptaciones curriculares individuales y grupales..., por otro lado, también deben ser conscientes de que determinados enfoques evaluativos pueden ser incompatibles con algunos objetivos, afectando negativamente a la toma de decisiones acerca del estudiante.
2. *“Elaboración de métodos de evaluación:* Si bien los profesores emplean a veces instrumentos elaborados por otros, lo más frecuente es que utilicen los que ellos mismos generan. Por este motivo, deben asimilar y seguir principios adecuados para analizar la calidad de los métodos de evaluación y elaborarlos.

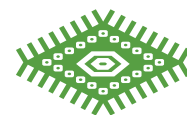
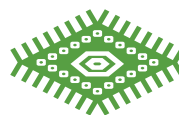
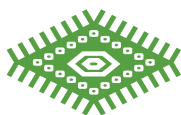
² RODRÍGUEZ, Teófilo. Op. Cit. Pág. 21



3. *Aplicación de los resultados de la evaluación:* No es suficiente que los profesores sean capaces de seleccionar y elaborar buenos métodos de evaluación, también deben estar preparados para aplicar, interpretar y analizar los resultados de prueba objetivas, abiertas y diagnósticas, identificando así los puntos fuertes y débiles de aprendizaje de sus alumnos, con el fin de estimular su desarrollo educativo y no incrementar innecesariamente sus niveles de ansiedad.
4. *Elaboración de procedimientos para la calificación:* Calificar, como elemento esencial de la evaluación, es parte indispensable de la tarea docente. Así pues, los profesores deben ser capaces de diseñar e implementar procedimientos para generar calificaciones a partir de puntuaciones obtenidas por los alumnos, asegurándose de que sus calificaciones sean racionales, imparciales y justificadas, evitando formas sesgadas, tales como utilizarlas como castigo.
5. *Toma de decisiones educativas:* Los profesores deben ser capaces de utilizar de forma efectiva los resultados de las evaluaciones para tomar decisiones educativas, no sólo en clase sobre los estudiantes, sino también en la comunidad local sobre aspectos escolares, y en la sociedad en general sobre el sistema educativo.
6. *Comunicación de los resultados de la evaluación:* Los profesores tienen que informar habitualmente sobre los resultados de las evaluaciones a los estudiantes, a los padres o a otras personas autorizadas, así, para hacerlos con eficacia, los profesores deben ser capaces de utilizar la terminología adecuadamente y explicar con claridad su significado, limitaciones e implicaciones.
7. *Identificación de evaluaciones no éticas o ilegales:* La imparcialidad, los derechos de todos los implicados y la ética profesional deben presidir todas las actividades de la evaluación educativa, desde la planificación inicial y la recogida de información hasta la comunicación de las decisiones tomadas.

Así como hay problemáticas y cuestionamientos, existen diversidad de taxonómicas, clasificaciones en relación a los tipos de evaluación de aprendizaje: en relación a la finalidad y función de la evaluación, extensión, agente evaluador, estándar de comparación, enfoque metodológico, momentos, entre otros criterios de clasificación. En el siguiente cuadro se refleja la clasificación general, que en el contexto de la EPJA tiene sus propias particularidades, como se verá más adelante.

Tipos de evaluación de aprendizaje					
Finalidad/ función	Extensión	Agente evaluador	Estándar de comparación	Enfoque metodológico	Momento
Diagnóstica	Global	Autoevaluación	Normativa	Cualitativa	Inicio
Formativa	Parcial	Heteroevaluación	Criterial	Cuantitativa	Procesual o continua
Sumativa		Coevaluación		Cuali-cuantita- tiva	Final Diferida



Los aspectos mencionados arriba son reflexiones genéricas, que reflejan que la evaluación, en particular la evaluación de aprendizaje es analizada y desarrollada desde diferentes visiones y posturas, que nos ayudan a reflexionar, pero no necesariamente son referentes obligatorios.

Ahora corresponde comprender y desarrollar la evaluación de aprendizaje en el marco teórico, conceptual y contextual del Modelo Educativo Socioproductivo del Estado Plurinacional, y en el marco de las experiencias y características de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

2.2. Naturaleza de la evaluación en la EPJA

En este tema se reflexiona, analiza y trabaja los procesos evaluativos de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), dentro del marco de los postulados de la Constitución Política del Estado y la Ley de Educación 070.

La Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez y el modelo Educativo Socio-comunitario Productivo que promueve el proceso de transformación social en convivencia comunitaria con la Madre Tierra, el Cosmos y una formación integral y holística, a través del desarrollo de las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir.

La evaluación de la Educación de Personas Jóvenes y adultas, al igual que las bases del Nuevo Modelo Sociocomunitario Productivo, es sustentada en las siguientes fuentes:

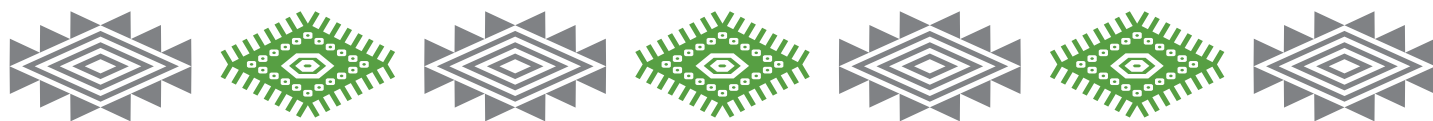
- Los saberes, conocimientos y valores culturales que trascienden de las experiencias educativas desarrolladas por las comunidades indígena originario campesinas, y que se transmiten de generación en generación de manera directa con el entorno sociocultural, la Madre Tierra y el Cosmos.
- La experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata, fundada en las cosmovisiones y valores propios, constituye el fundamento principal del nuevo Sistema Educativo Plurinacional.
- Las teorías que conciben el desarrollo personal como una construcción social y cultural, la pedagogía liberadora, que desarrolla una conciencia crítica y de actitudes reflexivas, orientada a generar

2.3. Características de la evaluación de la EPJA

Según el Currículo Base de EPJA³, la evaluación educativa es un proceso reflexivo, sistemático y flexible, de indagación de la realidad, de recolección y análisis de la información, que describe y emite juicios de valor como base para la toma de decisiones y mejora de los procesos educativos. Sus características principales son:

- **La evaluación es holística** e inherente al proceso educativo porque toma en cuenta la dimensión del: ser, saber, hacer, decidir que se desarrolla en el proceso educativo.
- **La evaluación es dinámica y permanente** en el tiempo y espacio, permite el seguimiento, verificación y la interpretación multidimensional del proceso educativo, con una valoración cualitativa y cuantitativa de las actividades individuales y comunitarias, con la finalidad de optimizar la calidad de los saberes y conocimientos adquiridos.
- **La evaluación es de carácter participativa**, porque involucra a toda la comunidad educativa participantes/estudiantes, maestro/facilitador, administrativos y comunidad. Es dialógica y orienta la toma de decisiones comunitarias.

3 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, VEAYE-DGEA. Currículo base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Pág. 62



- **La evaluación es cualitativa**, porque valora la calidad y cualidad de los procesos educativos, desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes demostradas en forma vivencial, de manera literal y descriptiva.
- **La evaluación es cuantitativa**, porque le asigna una valoración numérica al proceso educativo, expresado en la escala de calificaciones construidas para la educación de personas jóvenes y adultas.
- **La evaluación es sistemática**, porque es estructurada, planificada y pertinente a los procesos y espacios educativos y utiliza técnicas e instrumentos pertinentes de evaluación cualitativa y cuantitativa.

2.4. Funciones y objetivos de la evaluación en Educación Alternativa

La función del proceso de evaluación, es emitir juicios de valor determinado en qué medida se han alcanzado los objetivos holísticos planteados en el Modulo de un Campo o Área de Saberes y Conocimientos. En base a la información obtenida a través del proceso de evaluación de los diferentes procesos y actores, coadyuvando a la toma de decisiones pertinentes en el proceso educativo.

La información obtenida a través de la evaluación orientará las actividades a ser desarrolladas, reflejará la situación académica de las y los participantes y, fundamentalmente, que aspectos del desarrollo de sus capacidades necesitan ser reforzados. Por otro lado, generará la retroalimentación constante de aquellos aspectos que precisan ser afianzados.

El objetivo holístico determina los contenidos del proceso educativo, las actividades, estrategias y los valores que se desean alcanzar. A momento de planificar la evaluación se deberá considerar los objetivos holísticos planteados en cada módulo.

Bajo esos antecedentes, se concibe la evaluación como parte del proceso educativo que analiza y valora la formación integral y holística de las y los participantes, la aplicación de metodologías educativas de acuerdo a los objetivos holísticos académicos planteados inicialmente por los facilitadores en el marco del modelo educativo sociocomunitario productivo, que permitirá a la comunidad identificar logros, limitaciones y dificultades en el proceso educativo, a partir de la comprensión, reflexión y el diálogo para la toma de decisiones mediante acciones dinámicas, permanentes y sistemáticas, orientando y reorientando oportunamente la práctica pedagógica/andragógicas.

Dicho de otra manera, a través de la evaluación se observa, recoge y analiza sistemáticamente información de la formación integral y holística, respecto a las posibilidades, necesidades y logros de los participantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para el mejoramiento del proceso educativo integral.

Los criterios de evaluación reflejan el objetivo holístico estructurado, tanto aquellos que se refieren a la comprensión de los conocimientos como aquellos que se refieren a determinadas habilidades, destrezas y valores comunitarios.

La educación Sociocomunitaria Productiva pretende desarrollar una cultura de evaluación continua, que garantice el permanente proceso formativo, que brinde información sobre el funcionamiento del mismo. Recoge información sobre el desarrollo de las cuatro dimensiones, ser, saber, hacer y decidir, tanto de los participantes, como de los facilitadores.



En resumen la evaluación participativa en la Educación Alternativa

- Parte del proceso educativo.
- Una continua actividad valorativa.
- Un proceso en el que se emiten juicios de valor.
- Un proceso profundamente activo.
- Permite tomar decisiones sobre la actuación del facilitador, participante, contenidos curriculares, etc.
- Es comunitaria porque se realiza con la participación de los facilitadores y participantes.

2.5. Momentos de evaluación participativa en la Educación Alternativa

Según el momento y el objetivo con el que se plantee la evaluación podemos esquematizar de la siguiente manera:

- Inicial (Diagnóstica): proporciona datos sobre cada participante antes de iniciar el proceso educativo, identifica las posibles causas de las deficiencias en el logro del aprendizaje.
- De proceso (Formativa): mejora el proceso formativo realizando la retroalimentación del mismo.
- De resultado (Sumativa): identifica el logro del objetivo y los aprendizajes del participante, en beneficio de la comunidad.

Estos tres momentos de la evaluación están estrechamente relacionadas. A continuación ampliamos un poco más estos conceptos:

2.5.1. Evaluación inicial (diagnóstica)

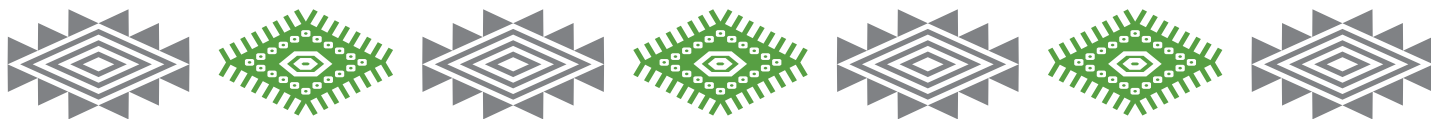
Recapitulando lo dicho, la evaluación inicial (diagnóstica) es un conjunto de actividades que se realiza para explorar y establecer el nivel de preparación, las experiencias previas, los intereses y expectativas de los participantes, al inicio de cada unidad de aprendizaje, para la planificación del proceso educativo, con relación a la temática a desarrollar.

Considerando que las y los participantes desarrollaron capacidades y cualidades no sólo en los formativos, sino también fuera de ellos, conocimientos y experiencias que deben ser tomados en cuenta en la valoración diagnóstica.

Para la Educación de Jóvenes y Adultos es fundamental esta evaluación, porque permite registrar el proceso global de los participantes antes de iniciar el Módulo: sus construcciones cognitivas previas, sus dificultades, sus experiencias, sus habilidades y de acuerdo a ellas ir ajustando y previendo los materiales, los contenidos y otros recursos necesarios para el proceso formativo.

Función de la evaluación inicial (diagnóstica):

- Permite diagnosticar el punto de partida del grupo y pronosticar cuales son las potencialidades según los objetivos educativos planteados para el proceso educativo.
- Permite al participante implicarse activamente en el proceso educativo desde el inicio, al conocer la temática del Módulo.



- Refuerza su motivación.
- Actualiza sus conocimientos e ideas sobre los contenidos del Módulo.
- A través de esta información, se podrá adecuar las metodologías educativas a la información suministrada por la evaluación diagnóstica.
- Permite incorporar innovaciones que conduzcan a responder a la información suministrada.

Preguntas guía de la función de la evaluación inicial (diagnóstica):

La evaluación inicial/diagnóstica puede realizarse de muchas maneras distintas pero se tendría que intentar acercarse a cumplir las funciones citadas en el grado más elevado posible. Para ello a momento de planificar debemos preguntarnos:

- ¿Cuáles son los conocimientos previos necesarios para el desarrollo del Módulo?
- ¿Qué contenidos básicos del tema conoce el participante y que experiencia tiene?
- ¿Cómo debemos diseñar el instrumento de evaluación para que ayude al participante a anticiparse? ¿A reforzar su motivación, a actualizar sus conocimientos y a adecuar su planificación?

Es muy importante recordar que esta evaluación debe proporcionar información tanto para el facilitador como el participante, para analizar y permitir a ambos tomar decisiones.

2.5.2. Evaluación de proceso (formativa):

Es la realizada durante el desarrollo de los procesos educativos, por lo cual se considera parte integral de los mismos. Permite determinar, las acciones para facilitar y concretar el desarrollo de los contenidos temáticos propuestos. Informa y reorienta a los actores educativos sobre el accionar pedagógico/andragógico y el desarrollo integral de cada participante.

Toda evaluación formativa o de proceso requiere un espacio de análisis realizado sobre los procesos de interrelación entre el facilitador y el participante, a través de las que se puede establecer la internalización de los conocimientos y el reforzamiento de otros.

Función de la Evaluación de Proceso (Formativa):

- El valor funcional y que resulta fundamental para los facilitadores es conocer qué y cómo fortalecer las debilidades de cada participante. La evaluación formativa es sumamente útil para las y los facilitadores, participantes, y comunidad, porque proporciona información sobre todo del proceso educativo posibilitando identificar las falencias, debilidades y carencias, para transformarlas en nuevas acciones formativas.
- Ayuda al participante a gestionar sus debilidades.
- Ayuda al participante a reforzar sus éxitos o aciertos, se aprende detectando y gestionando debilidades, pero también conociendo y reforzando éxitos o aciertos, haciéndolo consciente de sus aciertos.
- Proporciona información al facilitador sobre cuáles son los errores o problemas del participante y que se constituyen en obstáculos que dificultan el progreso del participante.
- Identifica cuáles son las estrategias pedagógica/andragógica que ayuden al participante y cuáles de ellas se muestran más adecuadas para el aprendizaje.



2.5.3. Evaluación de resultado (sumativa)

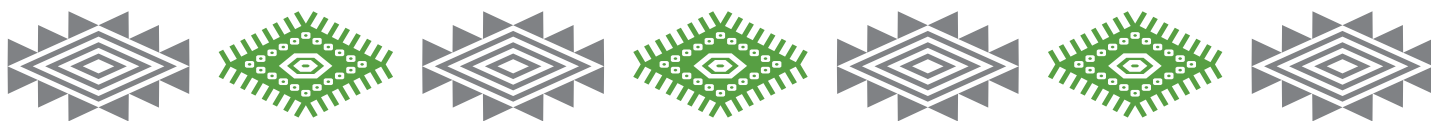
Tiene como finalidad valorar e interpretar los logros alcanzados por Jóvenes y Adultos en el desarrollo de las experiencias del proceso educativo. Refleja su naturaleza cualitativa e integral, al considerar la información proporcionada por la evaluación de proceso/formativa, durante el período respectivo. El resultado de la misma puede ser el punto de inicio de la evaluación diagnóstica.

Función de la evaluación de resultado (sumativa):

- Cumple una función de acreditación social y académica.
- Sirve para hacer un balance: cuál ha sido el resultado personal y comunitario dentro del proceso educativo.
- Brinda información sobre el logro de los objetivos holísticos planteados al comienzo del Módulo.
- Brinda información y ayuda a los participantes que no han logrado determinados objetivos a conseguirlos modificando las estrategias usadas y ayudar a los participantes que los han alcanzado para que progresen más en la apropiación de conocimientos.
- Ayuda al participante a realizar una síntesis, recapitulando e interrelacionando los contenidos que ha ido trabajando a lo largo de la Unidad de Formación.

En el siguiente cuadro se sintetiza los momentos de la evaluación de aprendizaje:

Tipos de evaluación	INICIAL (DIAGNÓSTICA)	DE PROCESO (FORMATIVA)	DE RESULTADO (SUMATIVA)
Indicadores			
Otros nombres	Diagnóstica, de entrada, previa, inicial.	Formativa, de proceso, correctiva, continua.	Sumativa, de producto, de salida.
Concepto	Proceso que detecta al inicio del desarrollo formativo los conocimientos y experiencias previas consideradas para iniciar un nuevo proceso educativo.	Control continuo y sistemático de las evidencias del proceso de formación del participante.	Proceso que comunica, el nivel de logro de los objetivos, al final de un ciclo formativo.
Objetivo	Detectar los conocimientos, habilidades y valores que el participante tiene al inicio formativo.	Verificar si los objetivos holísticos propuestos inicialmente se van alcanzando a medida que se desarrolla el proceso de formación y realimentarlo oportunamente.	Determinar el logro del proceso formativo conseguido por el participante para ponderarlo con una calificación.
Funciones	Retroalimenta la planificación del facilitador, en concordancia con las habilidades, experiencias y conocimientos previos de los participantes.	Informa periódicamente sobre las debilidades y éxitos relacionadas con el saber, ser, decidir y hacer del participante, contenido temático, selección de alternativas para su recuperación oportuna.	Comprueba el nivel de discrepancia entre los objetivos propuestos en la planificación y los objetivos alcanzados verificados a través de la evaluación.



Tipos de evaluación	INICIAL (DIAGNÓSTICA)	DE PROCESO (FORMATIVA)	DE RESULTADO (SUMATIVA)
Indicadores			
Tiempo	Al inicio del Módulo.	Durante el desarrollo del proceso formativo del Módulo.	A la culminación del proceso formativo, o la finalización del Módulo.
Tipo de instrumentos	Documentos valorativos, elaborados por el facilitador: ensayo, orales, etc.	Instrumentos formativos elaborados por el facilitador: resúmenes, esquemas, cuadro sinóptico, informes, reportes, mapas, redes, escalas, registros de observación y control, etc.	Pruebas de ensayo, redes y mapas conceptuales, esquemas, diagramas, cuadro sinóptico, informes, trabajos realizados.
Utilización de los resultados	Para plantear los objetivos del proceso educativo de acuerdo a las características de los participantes.	Para valorar el desempeño de los participantes, el desarrollo del contenido temático a través de programas diferenciados, dirigidos a grupos organizados según sus características de aprendizaje.	Para tomar decisiones sobre la escala valorativa para cada participante en base a la información recolectada durante el desarrollo de la Unidad de Formación.



Actividad 1. De formación comunitaria

Reflexionamos sobre los diferentes momentos de la evaluación (diagnóstica, formativa y de resultado) y comentamos en un documento, la aplicación de los mismos en nuestra práctica educativa.

2.6. Evaluación cualitativa y cuantitativa

Para realizar la evaluación del proceso educativo se cuenta con información de carácter cuantitativo y cualitativo, para ello desarrollamos ambos conceptos:

2.6.1. Análisis cuantitativo

Es la valoración de los procesos educativos del desarrollo de cada una de las dimensiones de las y los participantes de acuerdo a los criterios establecidos en la escala valorativa.

El análisis de datos cuantitativos interpreta los aciertos numéricos teniendo en cuenta el contexto del proceso educativo, por lo que es necesario evaluar si las cifras tienen sentido, si reflejan apropiadamente los objetivos planteados en el Sistema Educativo Plurinacional, qué posibles implicaciones tienen los resultados y qué conclusiones y recomendaciones se pueden extraer de las mismas.

2.6.2. Análisis cualitativo

Es la valoración de las capacidades y cualidades desarrolladas en función de los logros alcanzados por las y los participantes en sus cuatro dimensiones a partir de criterios definidos, debiendo ser expresados en forma literal.



La información para realizar el análisis de los datos cualitativos podrá surgir a partir de transcripciones de entrevistas, notas de observación en el terreno, permite detectar similitudes en las diversas versiones, así como rumbos, patrones y tendencias. Los datos se pueden clasificar por categorías en temas y aspectos recurrentes que parecen pertinentes para responder las preguntas de evaluación y para crear nuevas hipótesis o probar las ya seleccionadas.

Una vez emitidos los juicios de valor sobre la información analizada e interpretada, se realizarán procesos de reflexión y diálogo con los actores del proceso educativo y la comunidad para la elaboración de propuestas conjuntas, que serán elevadas a las instancias correspondientes para la toma de decisiones.

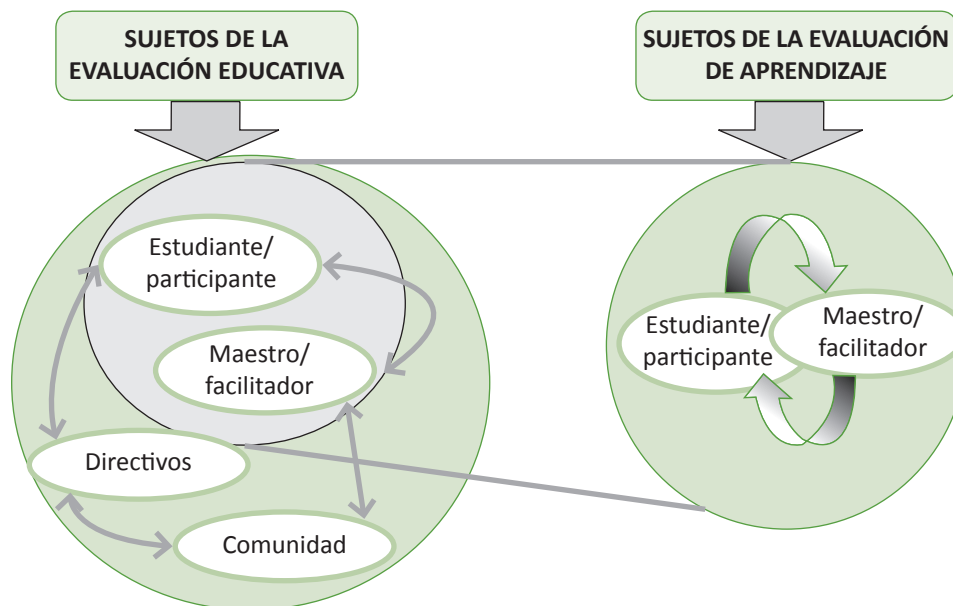
2.7. Sujetos involucrados en la evaluación de aprendizajes en la EPJA

En la evaluación educativa, todos son responsables del proceso educativo en diferentes espacios de concreción coordinando acciones educativas de manera sistemática promoviendo la calidad educativa en la comunidad para luego ser replicada fuera de ella.

En la **evaluación de aprendizaje**, los principales protagonistas de la evaluación son:

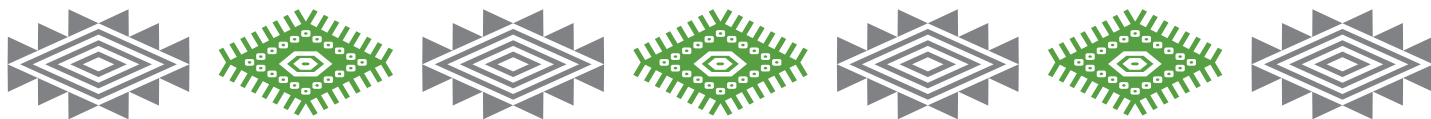
- Estudiante/Participante: participa en la autoevaluación y en la evaluación comunitaria.
- Maestro/facilitador: Participa en la heteroevaluación y la evaluación comunitaria.

En el siguiente gráfico se ilustra la diferencia entre sujetos de la evaluación educativa y los sujetos de la evaluación de aprendizaje.



2.8. Formas de evaluación de acuerdo a la participación de los sujetos educativos

En ese sentido, en la EPJA se distinguirán procesos de evaluación de acuerdo a la participación de los sujetos educativos.



2.8.1. Autoevaluación

La autoevaluación se da cuando el participante/estudiante de forma continua realiza ejercicios de valoración de su aprendizaje, que le permite identificar logros, limitaciones y dificultades, en relación al objetivo holístico del módulo, que permite contrastar, tomar conciencia y regular su aprendizaje.

Los resultados del proceso de autoevaluación efectuado por los participantes serán los indicadores de calidad y valoración sobre logros y dificultades que deberá ser tomado en cuenta por el facilitador como retroalimentación positiva del proceso educativo; el resultado de la autoevaluación se refleja en la calificación. Los participantes valoran su propio desarrollo respecto al objetivo holístico planteado en el módulo.

La autoevaluación es un proceso de valoración cualitativa y cuantitativa que realiza cada participante respecto a su desempeño, aprovechamiento, logro y dificultad durante el desarrollo del proceso educativo.

AUTOEVALUACIÓN					
Qué es	Qué se evalúa	Quién evalúa	Cómo se evalúa	Cuándo se evalúa	Para qué se evalúa
Es pertinente y significativa la autoevaluación, porque permite al estudiante valorar los logros y dificultades de su aprendizaje para tomar decisiones.	Logros y dificultades en el aprendizaje	Participante/ Estudiante: es el agente responsable de la evaluación.	Se puede utilizar diversidad de técnicas de evaluación. Ejemplos: Diario del estudiante ⁴ , portafolio ⁵ , bloc de autoevaluación ⁶ , hoja de plan semestral ⁷ , herramientas de auto reflexión elaborados por el maestro ⁸ , entre otros.	Debe ser continua	Contrastar, toma de conciencia y autorregulación de aprendizaje. El resultado se refleja en la calificación.

4 Diario de estudiante. La reflexión sobre el diario permite detectar problemas, hacer explícitas las concepciones y posibilitar mejoras en el proceso. El diario es uno de los instrumentos más útiles para llegar al conocimiento, análisis, comprensión y valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje que realiza el estudiante, así como también para conocer y respetar el ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos.

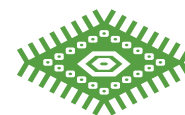
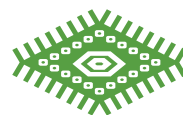
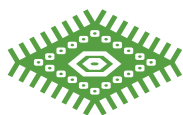
5 Portafolio. Es una colección de trabajos, actividades, etc. que el estudiante ha realizado durante el desarrollo de un módulo. Pero quizás, lo más importante de esta selección de actividades radique en que éste ha de estar compuesto por aquellas actividades que han permitido al estudiante tanto la posibilidad de valorarse más a sí mismo, como de sentirse más seguros de sí mismo.

6 Bloc de autoevaluación. Se trata de una actividad en la que el estudiante evidencia los esfuerzos realizados, la valoración del trabajo conseguido (¿qué sabía?, ¿cómo lo he aprendido?, ¿qué se yo ahora?), en relación a las dimensiones del objetivo holístico y contenidos, cuáles han sido las mejores ideas, los logros conseguidos en los distintos ámbitos de conocimiento.

7 Hoja de Plan Semanal El objetivo de esta actividad es motivar al alumno para que sea responsable de sus acciones.

Él sabe que tiene una semana para realizar determinadas actividades y el mismo ha de responder de su realización

8 Herramientas de autorreflexión elaboradas por el maestro: Se trata de actividades que el facilitador/maestro diseña con el objeto de evaluar y comprender cómo el estudiante/participante va consiguiendo los aprendizajes. Para ello se elaboran cuestionarios, listas de control, escalas de estimación, protocolos, entre otros, para recoger la información relevante sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado.



Por lo cual, el maestro deberá motivarlos a asumir con responsabilidad y honestidad el proceso, emitiendo juicios de valor sobre:

- Apropiación de los conocimientos nuevos, establecidos en los módulos y desarrollados por los y las facilitadoras.
- El interés, la participación y complementaciones realizadas durante el desarrollo de la sesión presencial.
- Aportes en la discusión y producción de saberes y conocimientos e investigación.
- Cumplimiento de actividades exigidas y tareas asignadas en los procesos educativos.
- Creatividad e innovación demostrada en el desarrollo del producto final.
- Asistencia a las sesiones aula taller (puntualidad, retrasos, ausencias y otros).
- Práctica de principios y valores.
- Práctica de la equidad de género, igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones y despatriarcalización.
- Capacidad de realizar una lectura crítica y reflexiva de los diferentes aspectos de la realidad.
- Trabajos y aplicaciones en la capacitación técnica.

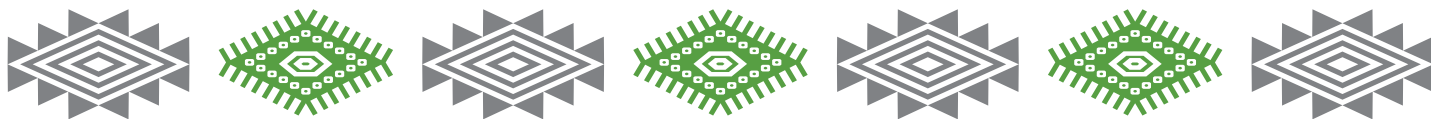
Principalmente de entre los beneficios que presenta la realización de una auténtica autoevaluación, destacan los siguientes:

- Es uno de los medios para que los estudiantes conozcan y tomen conciencia de cuál es su desarrollo personal en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Ayuda a los estudiantes a responsabilizarse de sus actividades, a la vez que desarrollan la capacidad de autonomía.
- Es un factor básico de motivación y refuerzo del aprendizaje.
- Es una estrategia que permite al maestro conocer cuál es la valoración que éstos hacen del aprendizaje, de los objetivos y contenidos que en el aula/taller se trabajan, de la metodología utilizada, entre otros elementos del módulo.
- Es una actividad de aprendizaje que ayuda a reflexionar de forma personal sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado.
- Es una actividad que ayuda a profundizar en un mayor autoconocimiento y comprensión del proceso realizado y es una estrategia que posibilita la autonomía y autodirección del estudiante.
- La autoevaluación se complementa con la evaluación comunitaria y la heteroevaluación.

2.8.2. Heteroevaluación

Se realiza cuando el evaluador tiene un nivel o función diferente al evaluado; por ejemplo: la evaluación que el facilitador realiza al participante; la evaluación que realiza el estudiante sobre el desempeño docente; la evaluación que realiza la comunidad a los resultados del aprendizaje.

En EPJA, la heteroevaluación es la valoración del maestro/facilitador al estudiante/ participante. Dado que el facilitador se constituye en el dinamizador y generador del proceso formativo quien posee dominio respecto a los saberes y conocimientos de un determinado área, es el principal actor que valora y orienta el desarrollo del participante en un determinado tramo formativo.



La heteroevaluación tiene carácter cuali-cuantitativa, y está en directa relación con el objetivo holístico y sus dimensiones.

Para la valoración del desarrollo de las diferentes dimensiones de la persona se sugiere acudir a diferentes fuentes que sistematice información como ser: participación en actividades desarrolladas, trabajo o productos presentados, periodicidad en la asistencia a las sesiones, desenvolvimiento en la presentación de trabajos u exposiciones, aplicación de pruebas objetivas escritas u orales, entre otros.

HETEROEVALUACIÓN					
Qué es	Qué se evalúa	Quién evalúa	Cómo se evalúa	Cuándo se evalúa	Para qué se evalúa
Es la valoración de logros y dificultades, del proceso y resultado que realiza el maestro al estudiante, en correspondencia la concreción del objetivo holístico del módulo.	El proceso y resultado del objetivo holístico y sus dimensiones: ser, saber, hacer y decidir.	El agente evaluador es el maestro/facilitador, quién evalúa al estudiante/participante.	<p>Técnicas convencionales: pruebas objetivas, pruebas de falso/verdadero...</p> <p>Técnicas de evaluación alternativas: Portafolio, mapas conceptuales, mapas mentales, estudios de caso, ...</p> <p>Técnicas de evaluación a partir de las TICs: Investigación, tareas y actividades mediante los Blogs, WebQuest, Entornos Virtuales de aprendizaje, ...</p>	Al inicio, en el proceso, al final. De forma continua.	<p>Para control del proceso de enseñanza y aprendizaje, y su respectiva certificación.</p> <p>Para motivar al estudiante.</p> <p>Retroalimentar al estudiante y al maestro.</p> <p>Para dar título de bachiller humanístico-técnico.</p>

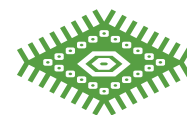
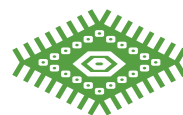
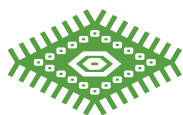
2.8.3. Evaluación comunitaria

La evaluación comunitaria es realizada con la participación del facilitador, las y los participantes, espacio en el que se valora el desarrollo curricular en sus diferentes momentos, los recursos y medios educativos resaltando logros y dificultades. Los aspectos más relevantes de esta evaluación deben ser registrados en un documento y asumidos por las facilitadores y participantes.

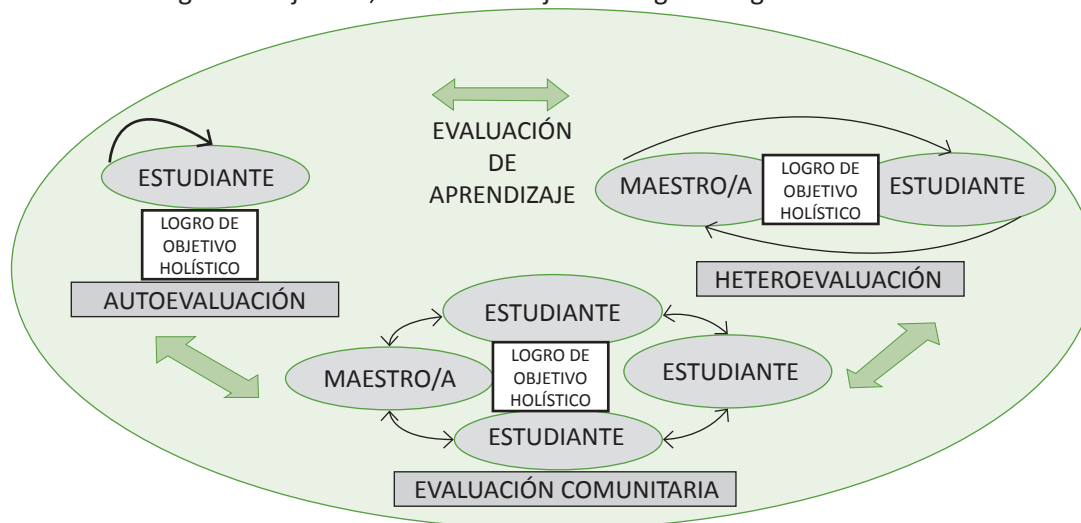
El resultado de la evaluación comunitaria, debe permitir reajustar o reorientar el proceso educativo, los contenidos, la misma evaluación, la innovación en el uso de materiales, la organización de la sesión presencial, los tipos de interrelaciones entre las y los sujetos educativos, que deberán ser tomados en cuenta por el facilitador en la evaluación cualitativa y cuantitativa.

Está orientado a generar corresponsabilidad en el logro del objetivo de un proceso formativo, entonces involucra valorar los logros y dificultades de los participantes en el desarrollo de un determinado módulo. Se puede distinguir además:

- En este espacio se valora el desarrollo de la reciprocidad, solidaridad y complementariedad en el sentido que participantes y facilitador/es en comunidad debemos contribuir a que todos podamos lograr los objetivos de un proceso formativo. De este proceso son responsables el facilitador y los participantes.



- La valoración de esta instancia se debe realizar durante todo el desarrollo del módulo, y para efecto de establecer la valoración cualitativa, refleja en el registro de trayectorias formativas en todas las dimensiones.
- En síntesis la evaluación de aprendizaje involucra tanto al maestro como a los estudiantes, en función del logro de objetivos, como se refleja en el siguiente gráfico:



2.9. Evaluación del objetivo holístico y las cuatro dimensiones (Ser, Saber, Decidir y Hacer)

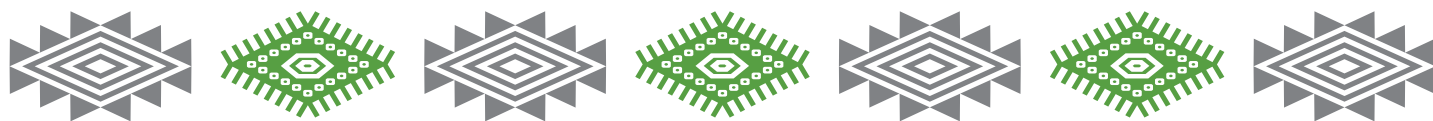
En el marco del Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, la **evaluación de aprendizaje** está en directa relación con el objetivo holístico, es decir, la identificación de logros y dificultades en los procesos de educativos debe estar en correspondencia con el objetivo holístico, uno de los elementos del módulo o programación curricular por módulos.

A manera de ejemplo presentamos un objetivo Holístico y posteriormente el desglose de cada dimensión y el criterio de valoración para cada una de ellas:

Analizamos y explicamos críticamente el proceso histórico de formación de las estructuras económicas, políticas y sociales en el marco del accionar de los movimientos sociales y su aporte en el proceso de construcción del Estado Plurinacional, asumiendo el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, descolonizador para desarrollar prácticas sociales como la interculturalidad, intraculturalidad y una conciencia social reflexiva y transformadora de la realidad.

Evaluamos en cada dimensión y presentamos los posibles instrumentos y técnicas de evaluación:

Dimensiones	Sugerencias de instrumentos de evaluación para cada dimensión.
SER	Anecdotario, lista de cotejo, bitácora o registro, etc.
SABER	Bitácora o registro anecdótico, solución de problemas, método de casos, proyectos, diario, técnica de pregunta, ensayos portafolio, etc.
HACER	Solución de problemas, método de casos, proyectos, diario, debate, técnica de la pregunta, ensayos, portafolio, etc.
DECIDIR	Mapas mentales, solución de problemas, proyectos, diario, debate, técnica de la pregunta, ensayos, portafolios, etc.



De manera general, se presenta los criterios que ayudan a evaluar las cuatro dimensiones del objetivo holístico⁹:

SER

En esta dimensión se valora:

- La expresión de actitudes, sentimientos, emociones que tomen en cuenta los principios y valores sociocomunitarios propios y diversos.
- Las prácticas de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales. Desarrollo y fortalecimiento de su identidad personal, familiar y cultural.

SABER

En esta dimensión se valora:

- La capacidad de comprensión de saberes y conocimientos propios y diversos de manera crítica, reflexiva y propositiva.
- Aplicación de los conocimientos científicos, técnico tecnológicos y artísticos propios y de otros contextos desarrollados en los procesos educativos con un alto nivel de profundidad y amplitud.
- La comprensión y expresión de la realidad desde diversas lógicas de pensamiento.
- La producción de saberes y conocimientos científicos técnico tecnológicos propios y de otros contextos y de utilidad social.

HACER

En esta dimensión se valora:

- El desarrollo de habilidades y destrezas en la aplicación de saberes y conocimientos científico técnico tecnológicos en la prevención y resolución de problemas de la realidad.
- La capacidad creativa en la producción teórica, técnico tecnológico, las expresiones artísticas, culturales y actividades deportivas en el marco de las cosmovisiones y la diversidad cultural.
- La actividad investigativa para la transformación de su realidad.
- El desarrollo de su curiosidad, la experimentación, la capacidad de observación, la indagación, la exploración, el descubrimiento y la creatividad relacionadas a las actividades cotidianas en la familia, la comunidad, zona, barrio y CEA.
- Acciones planificadas en coherencia al Proyecto Sociocomunitario en beneficio de la comunidad, barrio, pueblo.

⁹ Ministerio de Educación. Reglamento de Evaluación del Desarrollo Curricular (Documento de Socialización) PROFOCOM. 2013



DECIDIR

En esta dimensión se valora:

- La capacidad de tomar decisiones a partir de la lectura de la realidad y con pertinencia en tiempo y espacio.
- La capacidad de organización estableciendo consensos, el compromiso social y las prácticas de cambio y transformación bajo el enfoque descolonizador.
- La responsabilidad en las acciones propias, con los grupos comunitarios, el CEA, la familia y la zona, barrio o comunidad.
- Las decisiones con sentido comunitario frente a situaciones conflictivas y problemáticas en relación con la realidad y la vida.
- La posición crítica sobre hechos sociales, históricos y la realidad de su entorno.
- La disposición a ejecutar diversas actividades con iniciativa propia, autónoma y comunitaria en armonía y reciprocidad.
- El asumir las decisiones para transformar la realidad a partir de lectura de la situación política, económica y social.

El Decidir se evalúa en complementariedad con el Ser y en relación con el Saber y el Hacer.

Actividad 2. De formación personal

De acuerdo a la lectura complementaria, sintetiza los aportes más relevantes del mismo y menciona cuales podrían ser incorporados a tu práctica diaria.



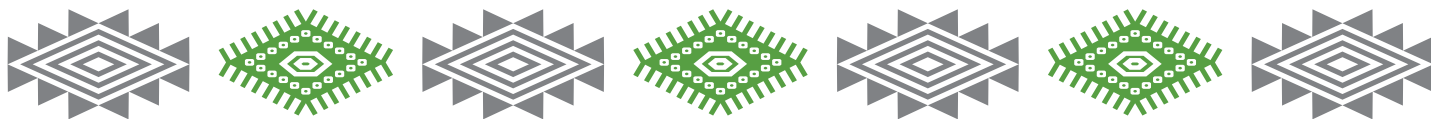
Lectura Complementaria

La evaluación de los aprendizajes con personas jóvenes y adultas

Gladys Añorve Añorve. Universidad Pedagógica Nacional sede Ajusco | Ciudad de México
gladysanorve@prodigy.net.mx

Introducción

En la práctica educativa del campo de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), específicamente en la educación básica, la evaluación de los aprendizajes constituye un campo especialmente complejo en el que convergen por un lado la necesidad de traducir estos aprendizajes en valores numéricos útiles para la certificación, y por el otro la enorme heterogeneidad de experiencias de vida e intereses de las personas jóvenes y adultas que acuden a los círculos de estudio (espacios a los cuales acuden personas mayores de 15 años que no han concluido su educación básica; se conforman por grupos heterogéneos con diferentes niveles: alfabetización, primaria y secundaria).



En este artículo se plantean de manera sintética algunas ideas que aspiran a dejar claro que evaluar en EPJA es un asunto complejo que involucra una larga lista de aspectos relacionados con la diversidad de características y circunstancias, y hasta con la gravedad de las problemáticas de la población que acude a estos círculos. De dichos aspectos se desprenden algunas sugerencias que pueden resultar útiles para la evaluación de aprendizajes en EPJA.

Las ideas que expongo en este escrito son producto de mi experiencia como educadora de jóvenes y adultos, que comenzó cuando yo tenía 15 años y trabajaba con obreros de distintas fábricas de la zona de Naucalpan (Estado de México), organizados en torno a la defensa de sus derechos laborales. En ese tiempo era común que los adolescentes que habían concluido su educación básica participaran de manera solidaria con su comunidad ante la gran cantidad de personas que no sabían leer y escribir y la escasez de personal profesional dedicado a esa tarea.

Uno de los principales aprendizajes surgidos de mi experiencia como educadora es el reconocimiento de la heterogeneidad de los grupos de jóvenes y adultos que se conforman para alfabetizarse y/o certificar su educación básica. Pude constatar esta heterogeneidad en los diversos contextos y poblaciones con los cuales tuve la oportunidad de trabajar: colonos de Santa Martha Acatitla, un asentamiento irregular en la ciudad de México, integrado principalmente por personas originarias de los estados de Oaxaca e Hidalgo y el Distrito Federal; obreros de Naucalpan; jóvenes de entre 16 y 20 años de barrios populares, muchos de ellos involucrados en actividades ilícitas y adicciones y madres solteras de entre 16 y 19 años expulsadas de sus casas y que vivían con sus hijos e hijas en albergues, entre otros.

Como dije antes, la evaluación de los aprendizajes de las personas jóvenes y adultas es un proceso complejo, pues no se circunscribe solamente a los aprendizajes establecidos para el nivel que estudian (alfabetización, primaria o secundaria), sino que involucra elementos tanto de quienes estudian como de los educadores y, por supuesto, de la sociedad en general.

Sentidos y momentos de la evaluación con personas jóvenes y adultas

Reconocer un sentido distinto de la evaluación en la práctica educativa con personas jóvenes y adultas emerge de la disyuntiva a la que nos enfrentamos los educadores: por un lado están los sentidos tradicionales que la práctica educativa general le ha dado a la evaluación y que la sociedad se ha encargado de legitimar; y por otro tenemos los sentidos que la evaluación adquiere con relación a los contextos de vida y las condiciones afectivo-motivacionales en que las personas jóvenes y adultas realizan su proceso formativo.

Al igual que en los procesos de aprendizaje del sistema formal regular, en la educación de las personas jóvenes y adultas también están presentes los diferentes tipos y momentos de la evaluación: evaluación inicial o diagnóstica, formativa, autoevaluación y coevaluación. La diferencia radica en los sentidos que los protagonistas del hecho educativo otorgan a cada uno, acordes con sus experiencias de vida. Como educadores de jóvenes y adultos, esto nos obliga a desplegar estrategias que difieren de la evaluación que tradicionalmente se realiza en los procesos escolarizados regulares. Lo anterior no significa que se hagan a un lado los sentidos tradicionales, como por ejemplo la preparación para la acreditación, sino que en la cotidianidad de los procesos educativos de las personas jóvenes y adultas, todos éstos conviven de manera imbricada, y están atravesados por factores afectivo-emocionales de los protagonistas.

Evaluación diagnóstica

Cuando una persona joven o adulta se incorpora a un círculo de estudios, o inicia un contenido nuevo del currículo, los educadores nos enfrentamos a la necesidad de conocer cuáles son los saberes, en



términos de currículo, que la persona ya tiene, pero también debemos trascender ese sentido y para ello desplegamos estrategias que buscan indagar acerca de quién es la persona, qué le interesa y por qué inicia este proceso, entre otras.

Una herramienta útil para conocer las respuestas es la conversación, en donde es importante poner atención al lenguaje tanto verbal como corporal para detectar valores, necesidades e intereses sociales, culturales y emocionales de nuestro interlocutor a fin de poder incorporarlos más adelante en los procesos de aprendizaje. Ciertamente esto implica que el educador desarrolle habilidades de “lectura” de los diferentes recursos de que las personas jóvenes y adultas echan mano para expresar sus opiniones, emociones, etc.

Así, la conversación como herramienta para la evaluación inicial no sólo provee información sobre lo que las personas saben (en cuanto al contenido curricular), sino también acerca de la situación afectiva motivacional presente a lo largo de su proceso educativo. Esta información es de enorme utilidad para diseñar estrategias didácticas pertinentes que propicien la construcción de nuevos aprendizajes enmarcados en la experiencia, intereses y necesidades de los participantes. La conversación otorga a los sujetos en procesos de aprendizaje la posibilidad de sentirse en confianza para comenzar algo nuevo y diferente.

Evaluación formativa

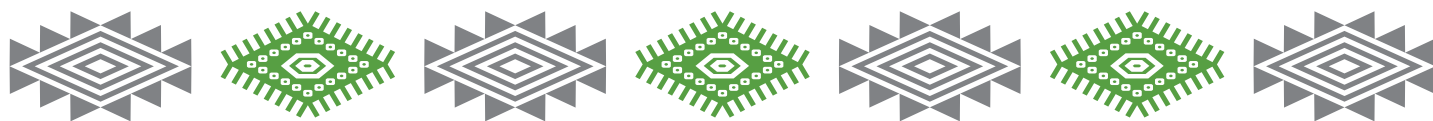
Respecto de la evaluación que los educadores realizamos a lo largo de los procesos de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, ésta resulta compleja en tanto que en ella convergen las concepciones tradicionales acerca de la evaluación y las expectativas de las y los aprendices, ligadas a sus necesidades y problemáticas cotidianas, que pueden ser tanto la acreditación como el manejo de contenidos curriculares para apoyar a los hijos o el manejo de habilidades de lectura y escritura y matemáticas, entre otros. La evaluación formativa debe tomar en cuenta las manifestaciones de las necesidades afectivo-emocionales de las personas jóvenes y adultas, determinadas por la situación personal (edad y sexo, por ejemplo) y los contextos familiares, sociales, laborales, etc. en que se encuentran inmersos. A estas características debemos agregar la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de las personas.

Todo ello convierte a los círculos de estudio en entidades o espacios heterogéneos complejos, hecho que pone su marca en los procesos de aprendizaje; reconocer esta situación educativa tiene implicaciones de peso en la evaluación dado que las más de las veces ésta debe hacerse individualmente; aunque se realice inserta en procesos colectivos, su resultado siempre es personal.

Las prácticas de evaluación, particularmente las que se realizan a lo largo del proceso educativo, también están imbricadas en la negociación entre los significados tradicionales y los innovadores. Uno de los sentidos que hay que negociar es la necesidad que manifiestan los educandos de obtener una “calificación” acorde con el trabajo realizado. Por ejemplo, cuando se trata de madres con hijos en edad escolar, así como ellas reciben las boletas de sus hijos, esperan poder saber cuál es su grado de avance a través de sus propias calificaciones. Ésta es una tarea difícil en la medida en que reconocemos que una calificación no da cuenta de los procesos experimentados por las personas en su aprendizaje, y además sabemos que puede tener efectos negativos en la persona, sobre todo cuando no responde a sus expectativas.

De ahí que, cuando una persona joven o adulta no ha logrado ciertos aprendizajes esperados, conviene que los educadores se abstengan de emitir notas reprobatorias y más bien reafirmen que cada quien avanza a diferente ritmo, y trabajen didácticamente a partir de los errores, entendidos éstos como oportunidades de aproximación a nuevos aprendizajes, como veremos en el ejemplo que se describe más adelante.

La evaluación formativa también proporciona información sobre las necesidades afectivas de las personas atendidas. Una guía de observación es indispensable para recuperar esta información, de manera que



podamos registrar, por ejemplo, quiénes constantemente piden ayuda al docente porque tienen una especial necesidad de reconocimiento. Ante situaciones como ésta, muy comunes en los círculos de estudio, buscamos que las y los aprendices actúen sobre la información que reciben a fin de que la utilicen para progresar en sus aprendizajes. Durante este proceso entra en negociación la concepción tradicional de que la única persona que evalúa es la que dirige los procesos de aprendizaje, contra la idea de que es posible implicar a los aprendices en el proceso de evaluar sus propios avances y los de sus compañeros. A esto le llamamos “autoevaluación” y “coevaluación”, o evaluación de pares, donde las herramientas principales, como hemos dicho, son la conversación, la observación, las listas de cotejo, e incluso algún cuestionario.

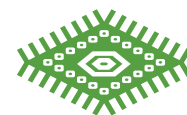
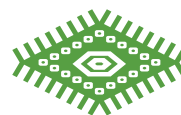
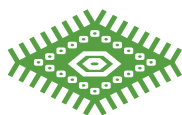
Autoevaluación y coevaluación

La autoevaluación y la coevaluación se realizan a lo largo del proceso educativo y tienen las siguientes características:

- La persona aprende a destacar sus logros y lo que le falta por desarrollar;
- Genera una retroalimentación en la que la conversación posibilita oportunidades de clarificación y discusión, por lo tanto se pone el acento en el aprendizaje, no en la nota;
- Se realiza oportunamente, de forma que cada aprendiz tiene claridad respecto de lo evaluado;
- Genera que las personas evaluadas actúen conforme a los sentidos de la retroalimentación;
- Contribuye a que las personas evaluadas desarrollen habilidades relacionadas con el autoconocimiento o autorregulación, esto es, la metacognición, pues cobran conciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje, sus avances, estancamientos y logros.

Evidentemente, todo lo anterior nos conduce, como educadores de jóvenes y adultos, a resignificar conjuntamente con ellos y ellas los instrumentos de evaluación, los cuales deberán estar centrados en el aprendizaje bajo una perspectiva formativa, como veremos en el siguiente cuadro:

Instrumento	Procedencia	Sentido otorgado por la escuela tradicional	Resignificación
Examen, cuestionarios o ejercicios abiertos o cerrados	Exámenes proporcionados generalmente por los participantes, de acuerdo a las experiencias de sus hijos e hijas. Cuestionarios elaborados por los participantes, o el educador. Ejercicios que vienen en los libros de texto o que son elaborados por los protagonistas del círculo de estudios.	Exámenes y cuestionarios sirven para verificar los aprendizajes logrados—de manera estandarizada— y expresarlos en una nota aprobatoria o reprobatoria. Ejercicios y cuestionarios, se utilizan para aplicar los aprendizajes antes de ser sometidos a una evaluación.	Formativa, ya que al Retroalimentar cada aspecto evaluado, se potencian las posibilidades de aprendizaje y suele dar pie a expresiones como “me faltó estudiar esto...”, “debí haber hecho más ejercicios de esto...”.



Instrumento	Procedencia	Sentido otorgado por la escuela tradicional	Resignificación
			Hacer que las personas, de manera conjunta con un compañero o con el educador, corrijan el examen o cuestionario permite hacer un balance de las estrategias utilizadas, a fin de mejorar no sólo sus aprendizajes sino también sus estilos de respuestas.
La observación	Realizada por el educador.	Se utiliza para determinar los aspectos cumplidos o no cumplidos respecto de las conductas del sujeto evaluado.	Proporciona información sobre actividades abiertas como la asistencia al círculo y lo que acontece en él. Al momento de la retroalimentación, las recomendaciones para mejorar el aprendizaje se tornan en recomendaciones sobre la propia práctica del educador.

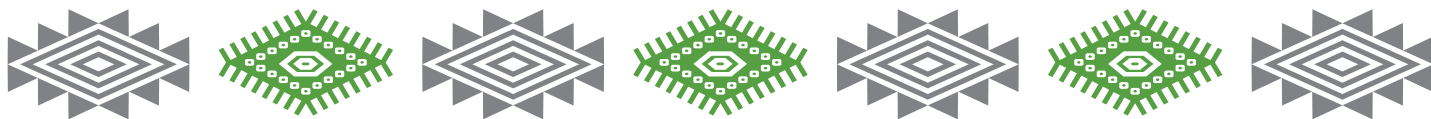
Un ejemplo de evaluación formativa

Como puede verse, la evaluación de los aprendizajes en el trabajo directo con personas jóvenes y adultas es cotidiana, y dado que los intereses y niveles de avance son distintos, la mayoría de las veces es individual, aunque en ocasiones es posible hacerla por lo menos por parejas, aunque haya diferencias de avance o nivel.

Ciertamente la evaluación de los aprendizajes está condicionada por la preparación para la presentación de un examen externo al círculo de estudios y con el cual obtendrán una calificación. En ese sentido, como educadora experimenté dos necesidades bien marcadas: a) conocer el nivel de logro de los aprendizajes alcanzados por cada persona, y b) verificar que los aprendizajes son suficientes para la presentación de exámenes.

A continuación se relata un ejemplo de evaluación de aprendizajes de suma y resta en el que participaron varias mujeres que estudiaban primaria o secundaria.

Mayra, de 26 años, es madre soltera con tres hijos y trabaja en un Centro de Desarrollo Infantil de la Fundación Barrio Unido, en el barrio de Tepito. Su labor consiste en hacer el desayuno, la comida y



colaciones para el personal y 100 infantes (con edades de 6 meses a 5 años, 11 meses de edad). Al concluir su labor se queda en el círculo de estudio en el mismo centro. Un día, la responsable de hacer las compras no fue a trabajar, por lo que Mayra tuvo que hacer esa tarea. Al regresar y concluir sus actividades del día, noté su preocupación, me acerqué a preguntarle y me dijo: “no salen las cuentas”. Le propuse que lo trabajáramos en el círculo de estudios.

Para comenzar Mayra expuso su problema a sus compañeras (en su mayoría madres adolescentes cuyos bebés asistían al Centro de Desarrollo Infantil). Le dieron 500 pesos para realizar las compras; mostró la lista de los productos que adquirió con sus costos y el costo de los pasajes; finalmente mencionó un sobrante de 43.50. Al concluir su exposición solicitamos la ayuda de las participantes. Para ello anoté la lista de compras en una hoja blanca grande y las participantes comenzaron a trabajar en la resolución del problema en parejas y un grupo de tres.

Aunque Mayra me pidió que revisara las cuentas que había hecho, yo le pedí que esperáramos las soluciones de sus compañeras y le dije que no se preocupara, porque al final ella las entregaría bien.

Destacamos dos procedimientos: una pareja sumó los costos de los productos y los pasajes y al concluir restó el producto de la suma a los 500 pesos, pero su resultado tampoco coincidía con el sobrante; Mayra había utilizado el mismo procedimiento pero tenía resultados diferentes. El equipo de tres explicó su procedimiento: ellas fueron restando cantidad por cantidad a los 500 pesos, pero no podían hacer coincidir los resultados de estas sumas con sus cálculos mentales. En su cuaderno tenían dos registros en columnas diferentes: en una anotaban las sustracciones que se usan convencionalmente y los resultados de éstas; y en la otra los resultados de sus cálculos mentales. Lo curioso (según las participantes) era que sus cálculos mentales sí coincidían con el sobrante de Mayra.

Este ejercicio nos permitió llegar a la conclusión de que el problema estaba en el uso y escritura del punto decimal y en la colocación de las cantidades. De ahí derivé otros ejercicios que les permitieron ver la importancia de colocar las cantidades y el punto decimal correctamente. A partir de ello las mujeres procedieron a corregir sus registros. Fueron necesarios varios intentos más para llegar al resultado correcto.

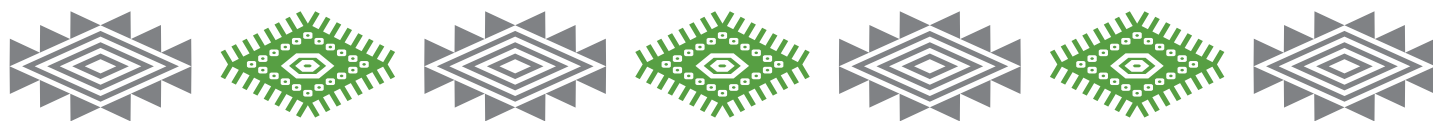
Recomendaciones para la evaluación de los aprendizajes con personas jóvenes y adultas

1. Cada persona joven y adulta involucrada en un proceso socioeducativo de alfabetización, primaria o secundaria, requiere saber que el educador la escucha y conoce su proceso, está atento a sus intereses y necesidades. Por ello, durante los procesos comunicativos que sostengamos con cada persona hay que cuidar las palabras, los gestos, las actitudes y, en general, todas las señales para que retroalimenten positivamente los aprendizajes.
2. Como educadores debemos tener en cuenta que si bien es cierto que contamos con un lenguaje común que nos permite entablar y construir sentidos, también es cierto que en los distintos contextos y con las distintas poblaciones con las cuales trabajamos las expresiones verbales y no verbales pueden tener significados distintos.
3. Las personas que se incorporan a la educación básica para jóvenes y adultos generalmente tienen una autoestima baja; el primer interés del educador ha de ser que sus alumnos adquieran confianza en torno a lo que pueden alcanzar, así como a contribuir a elevar su autoestima mediante una comunicación de expectativas positivas, tanto verbales como no verbales. Recordemos que si comunicamos expectativas negativas estaremos creando condiciones para verlas cumplidas.
4. Cada persona requiere saber que ha avanzado, por lo tanto es indispensable que se reconozcan sus logros de aprendizaje: al final de la sesión, y de manera conjunta, se debe realizar un proceso



de reconstrucción del trabajo realizado, destacando no sólo los avances cognitivos, sino también los sociales y personales.

5. Muchas mujeres que llegan a los círculos de estudio tienen serios problemas para que sus parejas las dejen asistir al círculo de estudios. En estos casos es importante que la evaluación y la retroalimentación estén mediadas por un clima afectivo que las haga sentir cómodas y respaldadas, en la medida en que su deseo de seguir estudiando puede generar conflictos con su pareja.
6. Los educadores sabemos que los errores aprovechados didácticamente se convierten en procesos de construcción de aprendizajes. De esta manera, las personas jóvenes y adultas pueden avanzar a niveles de complejidad más altos.
7. Es necesario que durante las diferentes acciones de evaluación recuperemos las metas y objetivos que las personas se hayan planteado respecto de sus aprendizajes, y cuando éstos hayan sido superados, promover acciones de reconocimiento a fin de elevar su autoestima y autopercepción.
8. En los procesos de evaluación de los aprendizajes es importante considerar los sentidos que las personas otorgan a la evaluación, así como atender las siguientes situaciones:
 - Escuchar y leer las actitudes que manifiestan exclusión y revertir esta situación recuperando las ideas de las y los participantes.
 - El miedo de las personas a la equivocación o al error inhibe su capacidad de toma de riesgos y reafirma su baja autoestima. Para contrarrestar este temor se sugiere que durante las tareas de evaluación, el educador reconozca sus propios errores y minimice las equivocaciones para que se comprenda que son un vehículo para nuevos aprendizajes; asimismo, conviene recurrir a la idea de que la ausencia de conocimiento no es una carencia, sino una oportunidad de aprender.
 - Muchas personas jóvenes y adultas, sobre todo jóvenes y mujeres, han vivido en un ambiente de inseguridad y con temor a que se les lastime, sobre todo emocionalmente. Para hacerles sentir que el círculo de estudio es un lugar seguro, donde no se les hará daño, es importante tener cuidado en la conformación de las parejas para la coevaluación, evitar las críticas que puedan resultar hirientes e inhibir las agresiones.
 - Dadas las difíciles condiciones de vida de las personas jóvenes y adultas que asisten a los círculos, su parte lúdica ha sido muchas veces relegada; este aspecto tiende a surgir cuando las personas se hallan en espacios donde reina la confianza y se sienten reconocidas y valoradas. El educador ha de explorar las bondades de las actividades lúdicas en la adquisición de aprendizajes.

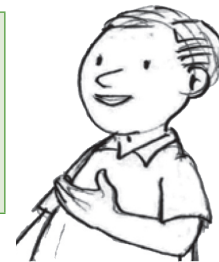


Tema 3

Procedimientos e Instrumentos de la Evaluación Participativa en la Educación Alternativa

Actividad 1. De formación personal

Desde nuestra experiencia, en forma esquemática describamos los diferentes momentos en el que evaluamos en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Luego mencionemos los instrumentos de evaluación que hemos utilizado.



3.1. Técnicas e Instrumentos para evaluar

Para evaluar debemos diseñar instrumentos y técnicas que demuestren con evidencias el cumplimiento del objetivo planteado en la planificación curricular, respecto al desarrollo y fortalecimiento de valores, saberes y conocimientos, destrezas, habilidades.

La evidencia es un conjunto de elementos, pruebas claras y manifiestas de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se han logrado alcanzar de manera satisfactoria, dentro de un proceso de formación, planteadas inicialmente en el objetivo holístico.

Las evidencias podrán obtenerse a través de la selección de técnicas e instrumentos para valorar cada una de las dimensiones del proceso educativo.

3.1.1. Técnicas de evaluación

Debemos definir la técnica más adecuada, que nos permita recoger mayor número de evidencias necesarias para identificar el logro del objetivo holístico y de esa manera hacer más eficiente el proceso de evaluación.

Las técnicas para obtener evidencias son: observación directa, simulación de situaciones, estudio de caso, entrevistas, formulación de preguntas.

- La observación directa se constituye en la técnica por excelencia para obtener evidencias relacionadas con habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes.
- Simulación de situaciones, es una técnica a través de la cual se generan unas condiciones similares a las normales, pero teniendo bajo control diferentes variables, como situaciones atípicas, enfrentamiento a diferentes situaciones problemáticas, juego de roles, para generar la reflexión y el



análisis y poder valorar, a través la resolución de los conflictos, el logro de nuevos conocimientos, destrezas y habilidades.

- Formulación de preguntas se utiliza para obtener evidencia de los conocimientos necesarios establecidos en el objetivo holístico. También se podrá acudir a la formulación de casos hipotéticos, cuyo fin es evidenciar la aplicación de conocimientos.
- El estudio de caso, es una técnica que trabaja con información de un hecho real o hipotético, generalmente el caso plantea preguntas para ser resueltas según la estrategia definida por el evaluador. Se usa para evaluar la capacidad de realizar el análisis de la información presentada, toma de decisiones y trabajo en equipo.
- Entrevista, es una charla personal entre el evaluador y el evaluado que permite clarificar evidencias, revisar y/o complementar las evidencias previstas en el objetivo inicial. Es importante para verificar: valores, actitudes y aspectos personales relacionados con el análisis crítico, capacidad de decisiones, comprensión de temas complejos y la habilidad para explicarlos en forma simple.
- Valoración de producto, técnica utilizada que refleja evidencias esenciales sobre el logro de los objetivos alcanzados, los productos pueden ser informes, reportes, registros, entre otros.

3.1.2. Procedimiento para la selección de Técnicas

- a. Analizar los objetivos holísticos integrales a alcanzar.
- b. Estudiar los componentes de las cuatro dimensiones.
- c. Identificar para cada evidencia requerida la(s) técnica(s) más adecuadas para su evaluación.

Precisar cuáles evidencias se pueden obtener en las sesiones presenciales, talleres o a través de actividades en la comunidad, las veces que se requiere ejecutar la misma actividad para recoger las evidencias. Tener en cuenta aspectos claves como:

- Frecuencia: Cantidad de ocasiones en el que se evaluará.
- Complejidad: Dificultad para la consecución u obtención del logro del proceso evaluativo.
- Materiales: los materiales requeridos para realizar la actividad valorativa.
- Organización: Establecimiento de un orden de actividades a desarrollar para realizar la evaluación.

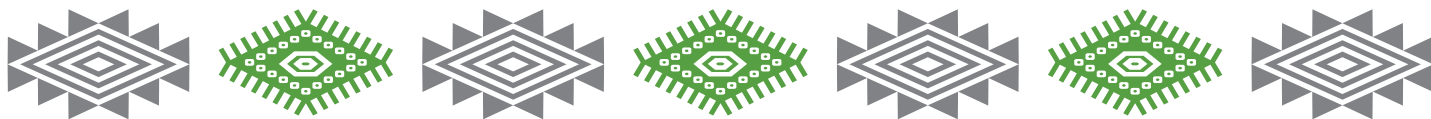
3.1.3. Instrumentos de Evaluación

El instrumento de evaluación es una herramienta destinada a documentar logros y dificultades del proceso educativo, verificar los aspectos valorados y sus resultados, en relación al objetivo holístico.

Los instrumentos son referentes a tener en cuenta para realizar la evaluación de los objetivos, permite al evaluador organizar y estructurar la evaluación de cada una de las dimensiones.

Permiten la obtención de las evidencias que involucran los criterios, los conocimientos y el rango establecido en el objetivo. Facilita al evaluador la valoración de cada una de las dimensiones (ser, saber, hacer y decidir), registrando si el participante logra desarrollar cada uno de los enunciados previstos en el instrumento.

Los instrumentos de evaluación son variados y podrán usarse siempre y cuando se responda al propósito y características de cada caso.



Requisitos de los Instrumentos de Evaluación:

- Validez
- Confiabilidad
- Representatividad

Un instrumento es considerado “válido” cuando sirve para evaluar lo que se pretende. En otras palabras, cuando la información que permite obtener es coherente con los criterios y evidencias del proceso evaluativo, de producto y de conocimiento estipulados en el objetivo holístico.

Un instrumento es confiable cuando al ser aplicado por distintas personas para evaluar a un mismo participante, se obtienen resultados semejantes en situaciones similares.

Representatividad: Es decir, la relevancia de los distintos aspectos considerados más significativos.

3.1.5. Alternativas para la elaboración de Instrumentos

- Elaborar instrumentos por cada vez que se evalúe a un participante, de acuerdo al objetivo holístico planteado inicialmente.
- Invertir el tiempo necesario para su preparación.
- Disponer de un banco de instrumentos de evaluación.
- Disminución de costos de evaluación.
- Selección de los Instrumentos de Evaluación.
- Para seleccionar los instrumentos debemos analizar:
 - ¿Qué queremos evaluar?
 - ¿En qué circunstancias?
 - ¿Cuál es la técnica más adecuada?
 - ¿Cuál es el instrumento más adecuado?

Una vez seleccionadas las técnicas y los instrumentos a utilizar, el evaluador procede a la elaboración de los instrumentos para evaluación de objetivos teniendo en cuenta la estructura y los procedimientos respectivos.

3.1.7. Procedimientos para la elaboración de Instrumentos de Evaluación

- Identificar y listar las actividades que se deben realizar y conocer para la ejecución de la evaluación.
- Depurar el listado de actividades, dejando las requeridas para la ejecución de la evaluación.
- Organizar las actividades seleccionadas en el orden secuencial del proceso.
- Formular enunciados que guarden relación directa con uno o más resultados esperados por el evaluador para constatar el logro del objetivo integral.
- Verificar que estos enunciados cubran todas las dimensiones del objetivo holístico.
- Agrupar los enunciados con resultados similares.
- Verificar el contenido de los instrumentos.



- Realizar los ajustes necesarios a los instrumentos de evaluación

3.2. Procedimiento de Evaluación en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas

Como dijimos anteriormente, la evaluación permite brindar información acerca del logro de los objetivos holístico, referido al desarrollo integral de la persona en sus dimensiones: Ser, Saber, Hacer y Decidir, en relación a campos o áreas de saberes y conocimientos, alcanzado en un determinado proceso formativo.

Antes de ingresar a analizar los procedimientos de evaluación es importante recordar que las personas Jóvenes y Adultas poseen demandas, expectativas e intereses. Por lo que un proceso educativo debe considerar participación y horizontalidad.

Entonces en el modelo educativo sociocomunitario productivo, la evaluación del proceso educativo se centra por valorar el desarrollo integral de la persona en torno a sus cuatro dimensiones: Ser, Saber, Hacer y Decidir.

En consecuencia la evaluación debe otorgar el mismo valor al desarrollo de las dimensiones.

De acuerdo a la propuesta de una nueva escala de evaluación a ser implementada en Educación de Personas Jóvenes y Adultas, se tendrá una valoración cuantitativa de 100 puntos como máximo. Este puntaje total, considera una distribución equitativa que permita valorar el desarrollo de la cuatro dimensiones, según los siguientes criterios: Ser igual a 25 puntos, Saber igual a 25 puntos, Hacer igual a 25 puntos y Decidir igual a 25 puntos, haciendo un total de 100 puntos.

Por otro lado, la evaluación cualitativa valorará el desarrollo de la persona en sus cuatro dimensiones con los siguientes criterios: Iniciado (I), En proceso (P), Satisfactorio (S), Avanzado (A) y Excelencia (E).

La relación general de la valoración cualitativa y cuantitativa se refleja en el siguiente cuadro:

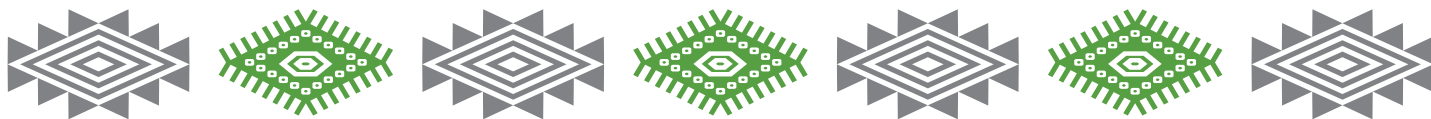
Cuadro de relación cualitativa y cuantitativa de la valoración

Escalas cualitativa		Escala cuantitativa según formas			Escala general	
Criterio	Abreviatura	Autoevaluación	Evaluación comunitaria	Heteroevaluación	Por dimensión	Total
Iniciado	I	1	1	1 a 3	1 a 5	01 a 20
En proceso	P	2	2	4 a 6	6 a 10	21 a 40
Avanzado	A	3	3	7 a 9	11 a 15	41 a 60
Satisfactorio	S	4	4	10 a 12	16 a 20	61 a 80
Excelente	E	5	5	13 a 15	21 a 25	81 a 100

- La aprobación corresponde a un mínimo de 51 puntos. No existe el cero en la propuesta.

3.3. Procedimientos según formas de evaluación

Anteriormente hemos mencionado que en la evaluación de la EPJA se considera tres formas de evaluación: Evaluación Comunitaria (Facilitador/a – participantes), Autoevaluación (personal) y Heteroevaluación (Evaluación del Facilitador/a al Participante). Estas formas permiten que la evaluación se constituya en una práctica participativa y comunitaria:



a. Evaluación Comunitaria (facilitador – participante):

La valoración de esta instancia se debe realizar durante desarrollo del módulo, en los momentos pacificados para este propósito. Esta valoración es predominantemente cualitativa y se refleja en el registro de trayectorias formativas de acuerdo a las escalas establecidas: Iniciado (I), En proceso (P), Avanzado (A), Satisfactorio (S) y Excelencia (E). La valoración, se debe realizar por cada dimensión.

b. Autoevaluación (personal).

Se valora en todas las dimensiones, con los siguientes criterios: Iniciado (I), En proceso (P), Satisfactorio (S), Avanzado (A) y Excelencia (E).

c. Heteroevaluación (Evaluación del Facilitador al Participante)

Este espacio es responsabilidad del facilitador/es. Podrá realizar la valoración cuali-cuantitativa, con una asignación cuantitativa de hasta 15 puntos por cada dimensión (Ser hasta 15 puntos, Saber hasta 15 puntos, Hacer hasta 15 puntos y Decidir hasta 15 puntos, totalizando 60 puntos).

Asimismo debe realizar valoraciones cualitativas con los siguientes criterios: Iniciado (I), En proceso (P), Satisfactorio (S), Avanzado (A) y Excelencia (E).

Entonces la asignación de la evaluación cuantitativa total, de las cuatro dimensiones, se distribuye de la siguiente manera:

Formas de evaluación	Puntaje	Descripción de la Valoración
Evaluación comunitaria (Participantes y facilitador/es)	20	Cualitativa y cualitativo.
Autoevaluación	20	Cualitativa y cuantitativo.
Evaluación de facilitador al participante	60	Cualitativa y cuantitativo.
Total	100	Suma total del puntaje.

Para la valoración del desarrollo de las diferentes dimensiones de la persona se sugiere acudir a diferentes fuentes que sistematice información como ser: participación en actividades desarrolladas, trabajo o productos presentados, periodicidad en la asistencia a las sesiones, desenvolvimiento en la presentación de trabajos u exposiciones, aplicación de pruebas objetivas escritas u orales, entre otros.

3.4. Escalas de evaluación cualitativa y cuantitativa

Asumiendo la Educación Alternativa como un proceso horizontal, en el que los participantes (personas jóvenes y adultas), poseen un cúmulo de experiencias, saberes y conocimientos desarrollados a lo largo de su vida, se propone la siguiente forma de abordar la evaluación:

3.4.1. Evaluación Cualitativa

Se considera altamente cualificables la evaluación de las dimensiones del ser y decidir. Para la adecuada valoración de estas dimensiones se sugiere establecer en la planificación curricular de un módulo aspectos precisos y pertinentes a ser valorado. En este proceso se puede realizar una heteroevaluación o coevaluación.



La valoración cualitativa considera los siguientes criterios:

Escalas cualitativa	
Criterio	Abreviatura
Iniciado	I
En proceso	P
Avanzado	A
Satisfactorio	S
Excelente	E

3.4.2. Evaluación cuantitativa

Se considera altamente cuantificable, la evaluación de las dimensiones del saber y el hacer. Del mismo modo que en la evaluación cualitativa se deberá establecer aspectos precisos, claros y pertinentes a ser valorado. Entonces la asignación cuantitativa de la valoración se refleja en el siguiente cuadro:

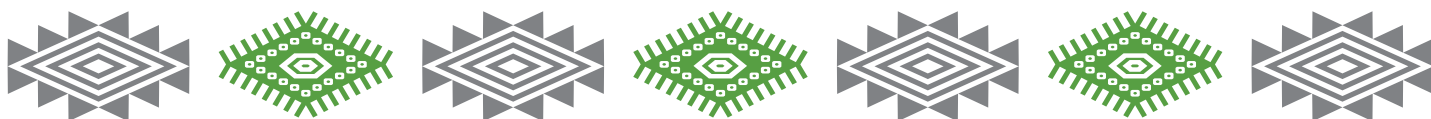
DISTRIBUCIÓN DE LA ASIGNACIÓN CUANTITATIVA					
CRITERIOS DE VALORACIÓN	ASIGNACIÓN POR DIMENSIÓN				
	SER	SABER	HACER	DECIDIR	TOTAL
Evaluación del facilitador al participante	15	15	15	15	60
Autoevaluación	5	5	5	5	20
Evaluación comunitaria	5	5	5	5	20
Valoración total	25	25	25	25	100

3.5. Instrumentos y registros de las evaluaciones

En el desarrollo de procesos educativo existen mecanismos que nos permiten realizar un acompañamiento adecuado y sistemático a la formación del participante. Uno de los principales es contar un registro que permita sistematizar los logros o dificultades de los participantes en su proceso de formación. En este sentido, a continuación sugerimos los siguientes instrumentos.

3.5.1. Registro de actividades formativas

El registro de actividades formativas es un instrumento que permite documentar y visualizar el desarrollo de las dimensiones respecto un objetivo holístico de la planificación curricular, su característica principal es que permite realizar un registro procesual de la valoración cualitativa y cuantitativa, es llenado en diferentes momentos del desarrollo de un módulo, de acuerdo a los aspectos que se estén trabajando.

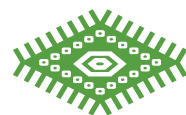
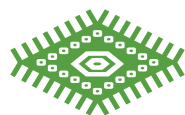
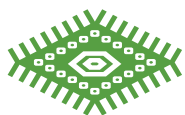


Cuadro de registro de actividades formativas

Área: Agropecuaria	Semestre: Tercero
Nombre del módulo: Tecnología en Recursos Naturales	

Objetivo holístico: (Ser)Fortalecemos responsabilidad en el cuidado de los animales y plantas productivas en la comunidad, (Saber) mediante saberes y conocimientos ancestrales y complementadas con otras culturas sobre características, funciones y beneficios de los animales y plantas, (Hacer) con la realización de prácticas de convivencia y técnicas de investigación, (Decidir)para el aprovechamiento adecuado y en armonía con la Madre Tierra de las especies en la producción agropecuaria comunitaria.

Datos del participante		Aspectos valorados por dimensión															
		SER (15)			SABER (15)			HACER (15)			DECIDIR (15)						
Nº	Nombre y Apellido	Demuestra una actitud responsable en el cuidado de animales y plantas, en el centro.			Desarrollo alcanzado			Desarrollo alcanzado			Desarrollo alcanzado						
		Contribuye a la preservación de los animales y plantas, en la comunidad.			Describe las características plantas y animales existentes en nuestro contexto.			Aplica de técnicas ancestrales de recuperación y conservación de animales y plantas en la comunidad y en áreas agropecuarias.			Recupera y conserva críticamente las especies de animales y plantas en la comunidad.						
		Participa en actividades de conservación y manejo de animales y plantas de la comunidad.			Representa gráficamente la distribución geográfica los animales y plantas en la región y la comunidad.			Estudia analíticamente técnicas de recolección, identificación y clasificación de animales y plantas de la región y la comunidad.			Clasifica animales y plantas nativas silvestres y las incorpora en la producción agropecuaria comunitaria.						
					Analiza y reflexiona sobre la importancia de los animales y plantas en la producción agropecuaria en relación a la armonía con la Madre Tierra.			Maneja técnicas adecuadas de investigación.			Aplica la propuesta general de recuperación y conservación de animales y plantas de la comunidad.						
											Desarrollo alcanzado						
											Resultado final						
1	Marco	A	F	A													
	Cocarico	4	5	4													
2	Juan																
	Aparicio																
3																	



Como dijimos anteriormente se pueden establecer de tres hasta cinco aspectos a evaluar en la planificación de un módulo, cada aspecto podrá ser valorado en distintos momentos del proceso formativo.

Por ejemplo: En una planificación curricular se ha establecido tres aspectos a valorar por cada dimensión.

Por un lado, el participante en su autoevaluación podrá valorar cualitativamente su desarrollo en las diferentes dimensiones, pudiendo alcanzar en lo cuantitativo de hasta 5 puntos. La relación de la valoración cualitativa y cuantitativa Será: Iniciado 1, En proceso 2, Satisfactorio 3, Excelencia 4 y Avanzado 5. Esta valoración se realiza en cada dimensión.

En el caso de la Evaluación del Facilitador al Participante, por cada dimensión se le asigna 15 puntos como máximo, si se asigna tres aspectos a evaluar, cada aspecto tendría una valoración de 5 puntos, entonces el facilitador puede establecer como criterio cualitativo y cuantitativo la siguiente relación: I = 1; P = 2; A = 3; S = 4 y E = 5.

Entonces en la sumatoria total la valoración de tres los criterios será los siguientes: I = 1 a 3; P = 4 a 6; A = 7 a 9; S = 10 a 12 y E = 13 a 15.

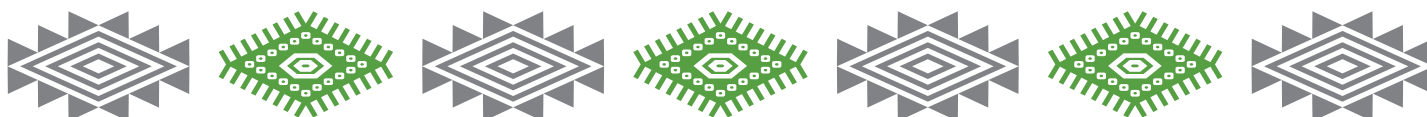
3.5.2. Registro de acompañamiento periódico de procesos formativos

El Registro de acompañamiento periódico de procesos formativos, es un instrumento que permite registrar y describir cualitativamente los logros y dificultades de cada participante respecto al objetivo holístico, este instrumentos puede ser útil en la evaluación diagnóstica, asimismo en la evaluación de proceso. La periodicidad del registro de los logros y dificultades, proporciona información de la trayectoria del desarrollo de la persona para orientar el proceso formativo.

Cuadro de registro de acompañamiento al desarrollo del participante

Etapa:				
Campo:				
Área:				
Módulo:				
Objetivo holístico:				
Aspectos valorados u observados	Logros y dificultades observados			
	Inicial	Proceso	Proceso	Proceso *
Ser:				
Saber:				
Hacer:				
Decidir:				

*Se puede agregar las columnas necesarias de acuerdo a la frecuencia con el que se realice el registro de logros y dificultades.



3.5.3. Registro de trayectorias formativas

El registro de trayectorias formativas es un instrumento que nos permite reflejar de forma sintética el desarrollo de las dimensiones de los participantes referido al objetivo holístico planteado en la planificación curricular de un módulo, este documento será llenado con información extraída del registro de actividades formativas a la finalización de un módulo.

Registro de Trayectoria Formativas

NOMBRE Y APELLIDO	VALORACIÓN																			
	SER				SABER				HACER				DECIDIR				TOTAL			
	25				25				25				25				100			
	VALORACIÓN SEGÚN FORMAS DE EVALUACIÓN															RESUMEN				
	A	C	H	T	A	C	H	T	A	C	H	T	A	C	H	T	A	C	H	Total
	5	5	15	25	5	5	15	25	5	5	15	25	5	5	15	25	20	20	60	100
Pedro Cuba	E	S	E	E	A	E	S	A	I	P	P	P	E	E	E	E	A	A	A	A
	5	3	14	22	4	5	9	18	1	2	6	9	5	5	15	25	15	15	44	74
Pedro Cuba																				

Las abreviaturas utilizadas en el cuadro anterior se describen a continuación:

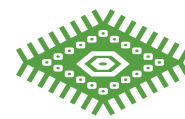
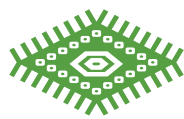
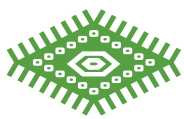
Significado de abreviaturas	
A	Autoevaluación
C	Evaluación Comunitaria
H	Heteroevaluación
T	Total

Rangos u escalas cualitativas y cuantitativas para la valoración, resumen:



Evaluación participativa de procesos educativos

Escalas cualitativa		Valor cuantitativa sobre el total			
Criterio	Abreviatura	Autoevaluación 20	Evaluación comunitaria 20	Heteroevaluación 60	Total
Iniciado	I	1 – 4	1 – 4	1 - 12	01 a 20
En proceso	P	5 – 8	5 – 8	13 – 24	21 a 40
Satisfactorio	S	9 – 12	9 – 12	25 – 36	41 a 60
Avanzado	A	13 – 16	13 – 16	37 – 48	61 a 80
Excelente	E	17 - 20	17 - 20	49 - 60	81 a 100



Tema 4

Reconocimiento y Homologación de saberes, conocimientos y experiencias en la Educación Alternativa

Actividad 1. De reflexión inicial

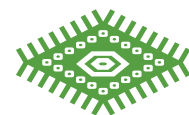
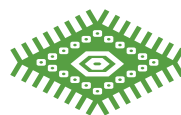
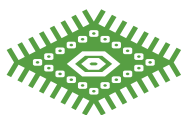
- ¿Por qué es importante el reconocimiento y certificación de saberes, conocimientos y experiencias de la educación?
- ¿Cuál debería ser el rol del centro y de los facilitadores para poner en marcha el reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias?
- ¿Quiénes deberían participar en el proceso de reconocimiento de los saberes, conocimientos y experiencias?



Antes de abordar el presente tema, recordemos que en la concepción del modelo educativo sociocomunitario productivo, los saberes y conocimientos son entendidos como aquellos que se adquieren en diferentes ámbitos de la vida. Juegan un papel relevante en la educación, y tienen el mismo nivel de importancia que los conocimientos científicos; por tanto, no existe una jerarquía entre saberes y conocimientos; por otro lado, entendemos que a través de la experiencia se manifiesta o indica el referente del saber y conocimiento.

En consecuencia partimos comprendiendo...

El proceso de reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias es un mecanismo educativo que permite la certificación y homologación oficial de los saberes, conocimientos y experiencias, de las personas, adquiridos o desarrollados en la práctica cotidiana y/o comunitaria.



4.1. Importancia del reconocimiento y homologación de saberes, conocimientos y experiencias¹⁰

En primer lugar, el tema de reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias está relacionado con aquellos procesos, inquietudes, motivaciones y planteamientos político educativo tanto de sectores relacionados con el ámbito educativo, así como de organizaciones populares e indígena originario campesinos de Bolivia. La práctica tradicional en EPJA censuró e invisibilizó el conocimiento aprendido en contextos de la vida diaria del participante. Aunque seguramente existen experiencias pioneras donde se realiza el reconocimiento y acreditación de saberes, conocimientos y experiencias.

No obstante, la importancia de reconocer los saberes, conocimientos y experiencias de las personas adquiridas en su práctica cotidiana y comunitaria reside básicamente en los siguientes ámbitos:

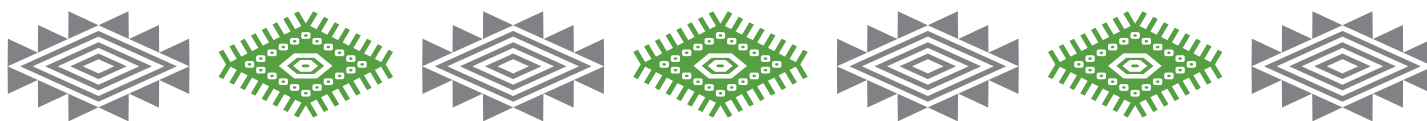
- *Importancia dentro el ámbito político educativo*, los conocimientos adquiridos en la práctica cotidiana y comunitaria, como haber desarrollado destrezas relacionados, como por ejemplo, a mecánica automotriz o haber desarrollado un bagaje de conocimientos y prácticas sobre tejido artesanal, no estarán subalternizadas frente a los conocimientos universales descritos en la propuesta curricular de un centro, tendrán el mismo nivel de importancia, lo que permite romper la idea que los conocimientos provienen necesariamente del aula o centro educativo institucionalizado. Es reconocer aquello que hemos venido ignorando. Lo que no implica desacreditar y menos reducir la importancia de aquellas actividades educativas que se vienen desarrollando en los centros de educación alternativa u otros espacios formativos institucionalizados.

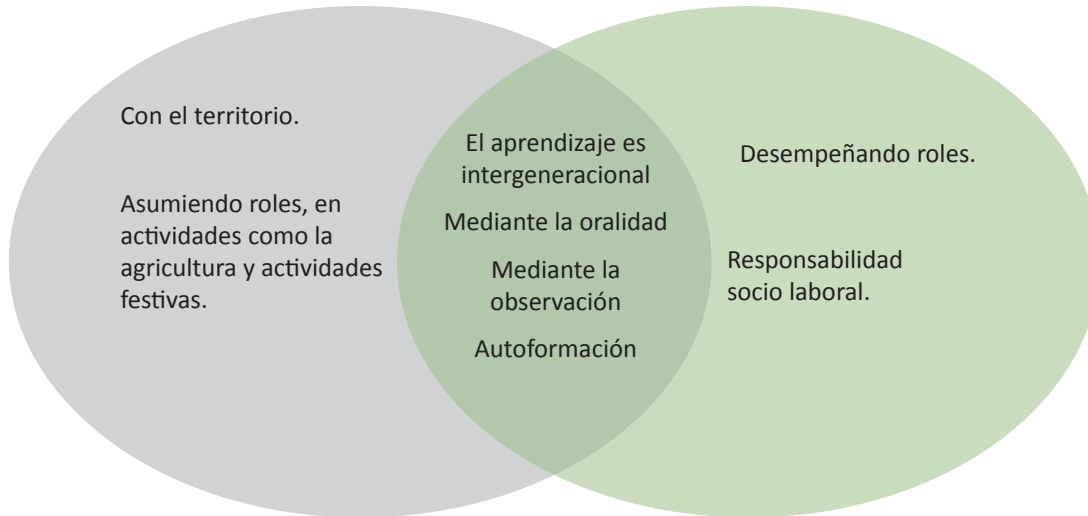
Se pone énfasis en el reconocimiento de los saberes, conocimientos y experiencias en los procesos educativos porque estos provienen de la práctica y la experiencia, son aprendidos y desarrollados, con una propia metodología, recurso educativo y espacio concreto; es decir, es producto de un aprendizaje propio, construido diseñado por la necesidad y dinámica social, que muchas veces no ha sido sistematizada u organizada a través de una estructura curricular convencional.

Lo señalado, permitirá que en ámbito de la educación no sólo se incluya los conocimientos propios, sino que se fortalezca y se promueva el desarrollo de los saberes, conocimientos y experiencias. Proceso que también aportará a fortalecer la autoestima personal y de los propios pueblos, fortalecerá la identidad. Es un reconocimiento de la diferencia y la pluralidad epistemológica que está presente en la vida misma. En síntesis, con la incorporación y desarrollo de los saberes, conocimientos y experiencias estamos caminando a modificar las relaciones de poder en el ámbito del conocimiento.

El saber, conocimiento y experiencia se produce y se interrelacionan

¹⁰ Con la finalidad de facilitar la lectura del texto, al momento de referirnos a los tres términos haremos uso de manera indistinta a una de ellas. Y también para referirnos a aquellos saberes, conocimientos y experiencias adquiridos o desarrollados en la práctica cotidiana y/o comunitaria, por tanto fuera de un espacio educativo institucional, se englobará y se hará mención como conocimientos-Otros.





- *Importancia para la práctica educativa del centro*, poner en marcha el reconocimiento de los saberes, conocimientos y experiencias en los Centros de Educación de Jóvenes y Adultos, posibilitará que aprendamos otros saberes, conocimientos y experiencias, al mismo tiempo conocer otras metodologías y maneras de “enseñar y transmitir” los conocimientos; en síntesis, con este tipo de reconocimiento el centro se abre a la posibilidad de enriquecerse y al mismo tiempo fortalecer la vida interna curricular del centro.

A lo señalado, es necesario poner en evidencia que con la puesta en práctica del reconocimiento de conocimientos propios no se intenta constituir a los CEAs en espacios meramente “certificadores” y alimenten a convertir una sociedad donde sólo es posible demostrar un conocimiento y experiencia mediante una certificación; al contrario, el horizonte fundamental que guía es abrir oportunidad a una población interesada que requiera que sus experiencias sean acreditadas y/o una población que a partir de su experiencia y conocimiento tiene como objetivo continuar y profundizar determinadas áreas de conocimiento en los diferentes niveles de la EPJA.

- *Importancia para el participante-postulante e interesado*, como se ha señalado, el reconocimiento de los saberes, conocimientos y experiencias es importante para los Jóvenes y Adultos en la medida que le permite: i) que sus saberes sean reconocidos como un derecho, pero al mismo tiempo, ii) cualifique, profundice y fortalezca las dimensiones que aún requieren ser desarrollados, y de esa manera obtenga una formación integral y pertinente; y finalmente, iii) le permitirá ingresar, proseguir y concluir sus estudios de acuerdo al nivel correspondiente, determinado mediante el proceso de evaluación y reconocimiento.
- *Importancia para el contexto territorial (Barrio, comunidad y centro urbano)*, el reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias permitirá que se visualice en el contexto territorial el potencial humano con los que cuenta, se prepare a los jóvenes y adultos para responder a las diferentes demandas y necesidades de la población; el reconocimiento de las capacidades con las cuales cuentan los jóvenes y adultos permitirá que inicien (y se promueva) alguna actividad productiva.





En síntesis, el reconocimiento:

- Es una forma de reconocimiento de la diferencia y la pluralidad epistemológica.
- No sólo para continuar estudiando, sino para fortalecer y desarrollar las dimensiones que hacen a una formación integral.
- Para complementar y fortalecer las cuatro dimensiones
- Como un derecho.
- Para visualizar el potencial humano con los que cuenta la comunidad y/o el contexto al cual corresponde el participante-postulante.
- Contribuirá a fortalecer la autoestima y la identidad.

4.2. Normativa e implicaciones en la EPJA a partir del reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias

El marco normativo que guía la puesta en marcha del reconocimiento y acreditación de los saberes, conocimientos y experiencias esta la Ley de Educación No. 70, el Diseño Curricular Base del Sistema Educativo Plurinacional y el Currículo Base del Subsistema de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. A continuación se presenta las secciones y artículos en los cuales nos apoyamos:

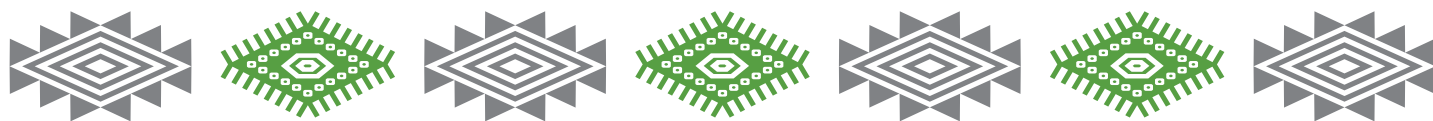
Ley No. 70 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”

La Ley No. 70 es uno de los marcos legales que deja establecido la apertura al reconocimiento de los conocimientos, saberes y experiencias, adquirido en la práctica cotidiana y comunitaria, y el potenciamiento de los mismos. Las bases y fines de la educación boliviana plantean como parte del horizonte social político educativo, la convivencia, complementariedad y desarrollo tanto de los conocimientos universales y los conocimientos propios. Entre ellos podemos encontrar los siguientes enunciados:

La educación...

Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. **Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas** de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas, **promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos**, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas. (Art. 3, numeral 8)

Es científica, técnica, tecnológica y artística, **desarrollando los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas** indígena originaria campesinas, comunidades interculturales y afro bolivianas, **en complementariedad con los saberes y conocimientos universales**, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad. (Art. 3, numeral 10)



Universalizar los saberes y conocimientos propios, para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales. (Art. 4 numeral 3).

La apertura y reconocimiento de los conocimientos, saberes y experiencias guarda relación con las bases fundamentales del Estado Plurinacional expresada en la Constitución Política, donde instituye que "... Bolivia se funda en la pluralidad y pluralismo político, económico, jurídico, **cultural** y lingüístico, dentro del proceso integrador del país." (Art. 1 modelo de estado), y establece el "reconocimiento a la libre determinación de las diferentes naciones y pueblos indígenas originarios. Se menciona que la libre determinación consiste en su derecho a la autonomía, **a su cultura**" (Tapia: 2010: 263). A través de este reconocimiento de la pluralidad y el pluralismo, pone en evidencia e incorpora el reconocimiento de la diversidad cultural existente en territorio boliviano, señala que el pueblo boliviano es el resultado de una composición de pueblos que tienen diferentes culturas; y al sostener la determinación del derecho a su cultura, señala que no sólo se reconoce la diversidad, sino el conjunto de estructuras que hacen a cada una de las culturas y tipo de sociedades que existen en el país.

Este posicionamiento en la constitución es importante para el ámbito de la educación en tanto proyecta para trabajar la pluralidad epistemológica.

Entre otros de los artículos estipulados sobre el reconocimiento de los saberes, conocimientos y experiencias está la sección referida al Subsistema de Educación Alternativa y Especial, donde se señala de manera puntual lo siguiente:

Los saberes, conocimientos y experiencias de las personas, **adquiridos en su práctica cotidiana y comunitaria**, serán reconocidos y homologados a **niveles y modalidades que correspondan al Subsistema de Educación Alternativa y Especial.** (Art. 18)

Si hacemos una lectura suscita del artículo presentado, nos señala que existen dos ámbitos y/o tipos de conocimientos que necesariamente deben ser reconocidos: por un lado, aquello adquirido a través de la práctica cotidiana, como ser en la vida laboral o la autoformación; y por otro lado, los aprendizajes que provienen de la vida comunitaria, a través de procesos de interaprendizajes, del contacto con la tierra, la actividad pecuaria, asumiendo roles, entre otros. Por otra parte, el Art. 18 establece que el proceso de reconocimiento se realizará de acuerdo a los niveles y modalidades de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, por tanto de acuerdo a los niveles y modalidad del Centro de Educación de Adultos.

Lo señalado plantea desafíos que trascienden a dos ámbitos: por un lado, a la capacidad de que los centros comprendan la importancia y la necesidad de organizar los procesos de reconocimiento; y por otro, a que la familia y la sociedad asuman con mayor responsabilidad su rol educador, que se manifiesta en toda acción comunal y social.

Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas

En el Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, constituye un replanteamiento de las concepciones y prácticas educativas para el ámbito de la EPJA, es una propuesta curricular ambiciosa e importante para la historia educativa de nuestro país, en particular para la educación alternativa. Parte del convencimiento de que la educación...



- *Se desarrolla a lo largo de la vida (enfoque de la EPJA)*, lo que implica reconocer que la persona aprende en distintas edades, por tanto en distintos momentos y espacios. Esta manera de concebir la educación “lleva consigo la erradicación de la idea de que es posible aprender todo de una sola vez y para siempre, así como que sólo se puede adquirir el conocimiento necesario en el microcosmos de las aulas de los centros educativos” (Suárez: 2005: 2). En ese entendido, a través de las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia u otros, como parte de la dinámica social, lleva a las personas a desarrollar estrategias para mejorar sus propios conocimientos, destrezas y aptitudes, existe un esfuerzo propio para aprender al margen del centro educativo institucionalizado, esta manera de concebir la educación nos invita a reconocer los conocimientos, saberes y experiencias propias.
- *Es inclusiva (enfoque de la EPJA)*, se construye sobre la apertura y participación todos los sectores sociales, tomando en cuenta su cultura, concepción, así como los conocimientos con que llevan. Lo inclusivo trata de lograr el derecho que todos tienen a ser reconocidos, del mismo modo esto conlleva a reconocer la pluralidad epistemológica.

Por otra parte se debe recordar que el currículo base de la EPJA se sustenta en fundamentos que plantea, en el marco de la descolonización, *legitimar los saberes y conocimientos propios...en diálogo intercultural con los saberes del mundo* (fundamento ideológico político) y adopta teorías educativas sociales como el socio-histórico de Vigostky (la teoría histórico cultural), donde la interacción social, situaciones colectivas permite construir el conocimiento. Lo que aporta al convencimiento en el sentido que existe otros espacios donde se aprende y adquiere conocimiento.

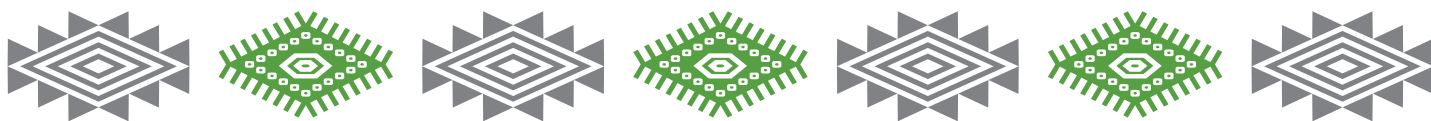
Los elementos señalados claramente *nos* abren hacia el reto de trabajar en nuestros centros reconociendo y enriqueciendo los saberes, conocimientos y experiencias de los jóvenes y adultos.

Implicaciones para el centro para su puesta en práctica del reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias

Para la puesta en práctica del proceso de reconocimiento de los saberes, conocimientos y experiencias en los centros se requiere que estemos organizados, pero a la vez se tenga claro la concepción y el sentido del reconocimiento de los conocimientos propios; en tal entendido necesitamos:

- Ampliar nuestra mirada y concepción educativa, concebir que el aprendizaje no necesariamente se produce en aula ni en la institución, sino que la *comunidad como territorio* se constituye en un agente educador.
- Profundizar sobre la normativa actual que rige al Sistema Educativo Plurinacional y al Subsistema de la Educación de Jóvenes y Adultas.
- Establecer en la agenda educativa del centro momentos de análisis y organización de la ruta crítica para el proceso de reconocimiento de los saberes, conocimientos y experiencias, esto en el marco de la normativa nacional. Y, finalmente, difundir y socializar sobre la apertura del reconocimiento de los saberes, conocimientos y experiencias.

Bajo esta concepción de reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias, la labor del/la maestro/a no es exclusivamente aquel sujeto que sólo transmite conocimientos, sino como alguien que también devela, investiga y valora los conocimientos provenientes de la vida social y laboral. Esto sin duda supone transformar la imagen de un maestro que recoge, indaga y valora conocimientos, saberes producidos socialmente; un docente que afirma la autoestima de los Jóvenes y Adultos que han adquirido conocimientos en espacios que no necesariamente es el Centro de Educación Alternativa.



4.3. Criterios y procesos para el reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias (propuesta)

Para explicar y dar a conocer sobre el proceso de reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias se acude a cinco puntos específicos:

- a) Punto de partida
- b) Momentos del reconocimiento dentro de la vida del centro.
- c) Sujetos encargados del reconocimiento
- d) Procedimiento
- e) Escala de valoración
- f) Instrumentos de valoración
- g) De la aprobación y reprobación de del procesos de reconocimientos de saberes, conocimientos y experiencias.

a) Punto de partida

En el Tema 2 y el Tema 3 se ha ido enfatizando que en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, se busca formar *integralmente* a las y los participantes a partir de las *dimensiones* del SER, SABER, HACER y DECIDIR; y, a través de la educación, contribuir a la transformación social. De los cuales el proceso de reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias no se distancia; es decir, es impensable que el reconocimiento de conocimientos se aísle del enfoque educativo *holístico e integral* que se promueve. Aunque sabemos que detrás de cada saber, conocimiento y experiencia existe un acumulado de conocimientos, profundizados muchas veces a través de la autoformación y la práctica diaria.

En ese marco, el reconocimiento de los saberes, conocimientos y experiencias se realizará:

- Acudiendo a procesos de evaluación cualitativa y cuantitativa.
- Dentro de la formación humanística y la formación técnica.
- Involucrando a la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE), así como otros actores específicos de donde provienen los participantes-postulantes interesados en ingresar al proceso de reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias.
- En base al objetivo holístico del nivel, etapa y módulo correspondiente, donde esta expresado la formación integral y el horizonte de transformación social.

b) Momentos para el reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias dentro de la vida del centro

El proceso de reconocimiento será realizado en dos situaciones que tienen características específicas: 1) para las personas que desean realizar el reconocimiento de los saberes de un nivel a otro (primario o secundario) o etapa a otra (A. Aplicados, A. Complementarios, A. Especializados), debe ser realizado previo al inicio de la nueva gestión educativa o del semestre correspondiente; y, 2) para personas que desean homologar saberes de una área específica de conocimiento de un módulo curricular del centro, debe ser realizado previo al inicio del módulo curricular.





1.- Los Centros de Educación Alternativa tienen estructurado una propia dinámica de servicio y oferta educativa que brinda. Desde la definición de la modalidad de atención, las áreas de saberes y conocimientos, los niveles, y los módulos fundamentales y emergentes. Mediante los cuales organizan el calendario educativo de centro.¹¹ En ese entendido, el reconocimiento de los saberes, conocimientos y experiencias, adquiridos en la práctica cotidiana y comunitaria, requiere que sea ubicada y tomada en cuenta dentro del calendario educativo.

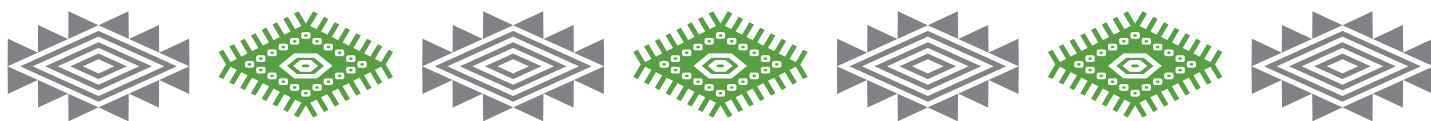
Par ello es importante tomar en cuenta las fases sobre las cuales está organizado el Sistema Educativo Plurinacional, y en particular del Subsistema de Educación Alternativa Especial, y estas son cuatro fases que están descritas en la figura, que año tras año se emite mediante una resolución desde el Ministerio de Educación de Bolivia.

A partir de las cuatro fases, el Ministerio de Educación y el Subsistema de Educación Alternativa y Especial, establecen normas y procedimientos para la organización y funcionamiento de cada gestión educativa, correspondiente al ámbito administrativo e institucional. En función de las cuales las Direcciones Departamentales de Educación, en coordinación con las Subdirecciones de Educación Alternativa y Especial y las Direcciones Distritales de Educación, ratifican el calendario y/o elaboran su calendario educativo regionalizado.

En ese entendido, los márgenes para la apertura y cierre para el proceso de reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias de un nivel a otro o etapa a otra debieran realizarse durante la fase 1 y la fase 2 independientemente del calendario bajo el cual vienen trabajando los centros. Dicho proceso permitirá que

- El participante complementa y prosiga sus estudios en el centro, posibilitando la conclusión de estudio en un nivel educativo o etapa educativa de la EPJA.

¹¹ Que están organizadas de acuerdo al cronograma de actividades de la gestión, en función a instructivos del Ministerio de Educación y Dirección Departamental de Educación; y de acuerdo a las características del contexto territorial.



2.- Para el reconocimiento de un área de conocimiento específico que corresponde a un módulo fundamental o módulo emergente debe realizarse previo al inicio del módulo correspondiente, esto para que

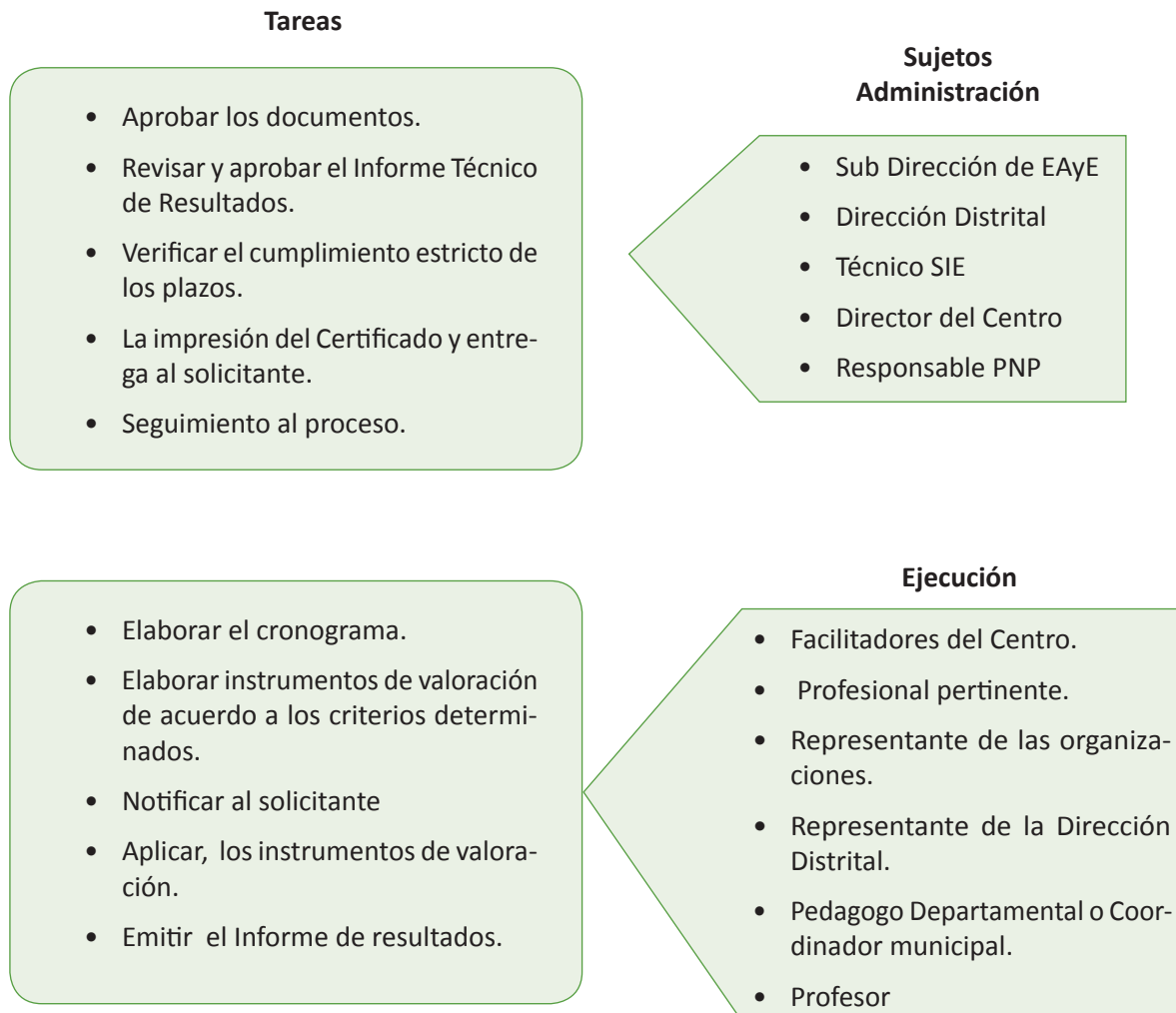
- Luego de haber logrado el reconocimiento sea inscrito y a la vez se homologue el conocimiento específico de un área de conocimiento y/o módulo fundamental o emergente.

En síntesis, el reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias se realizará en dos situaciones: por nivel u etapa y por módulo. Por tanto, existirán puntos de entrada y salidas múltiples propiciando el acceso a la educación y una educación continua.

c) Sujetos encargados del reconocimiento

La instancia educativa encargada de la evaluación y homologación de saberes, conocimientos y experiencias son los Centros de Educación Alternativa, Centros de Educación Especial y el Programa Nacional de Post alfabetización, durante su funcionamiento, bajo la responsabilidad del Director, Coordinador Académico, y el Responsable Departamental de Post Alfabetización quienes designarán la conformación de la comisión evaluadora.

Las tareas específicas de los sujetos responsables se detallan en el siguiente gráfico:



d) Procedimiento

El proceso de reconocimiento y homologación de saberes, conocimientos y experiencias debe seguir el siguiente procedimiento, según el Reglamento:

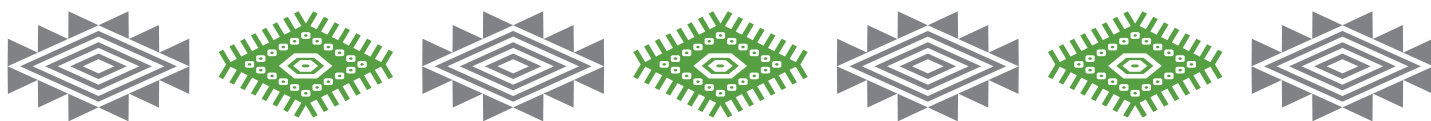
Acciones
Llenado del formulario de solicitud (adjuntar los requisitos exigidos).
Verificación de requisitos.
Conformación de la Comisión Evaluadora.
Proceso de preparación para la certificación y homologación de saberes, conocimientos y experiencias.
Aprobación de Documentos del trabajo de gabinete.
Notificación al postulante para la aplicación de los instrumentos de valoración.
Aplicación de los instrumentos de valoración.
Informe técnico de Resultados.
Validación y autorización del proceso para registro en SIE.
Emisión y entrega de Certificado.
Entrega de certificado al postulante.

De acuerdo a los resultados y a los criterios mínimos de evaluación, se certifica o acreditan los módulos o niveles educativos correspondientes y se eleva el informe a la Dirección Distrital Educativa correspondiente.

e) Escala de valoración

La escala de valoración se desarrollará de acuerdo a los siguientes criterios:

Criterios de Valoración Cualitativa	Abreviatura	Escala de Valoración Cuantitativa
Iniciado	I	1 a 20 %
En proceso	P	21 a 40 %
Avanzado	A	41 a 60 %
Satisfactorio	S	61 a 80 %
Excelente	E	81 a 100 %



Se acudirá a instrumentos que nos ayuden a valorar las cuatro dimensiones, tanto en la formación humanística así como en la formación técnica, para ello se acudirá a instrumentos que tienen características cualitativas y cuantitativas.

Es importante recordar el tema uno, donde se reflexiona que la objetividad y la subjetividad no son contradictorios, sino son dos formas de vivir la experiencia.

Tomando en cuenta estos conceptos, se propone la aplicación de la evaluación cualitativa y cuantitativa de experiencias, saberes y conocimientos.

f) Instrumentos de valoración

Cualitativo

Guía de entrevista

Ser: Las preguntas sean para identificar sentimientos y emociones del postulante, referidos a valores como la responsabilidad, la solidaridad, y otros.

Saber: Las preguntas sean para identificar saberes capacidades, de análisis, reflexión sobre los contenidos del área a la que postula.

Hacer: Las preguntas sean para conocer destrezas, habilidades prácticas, experiencias en los procedimientos para alcanzar la producción.

Decidir: Las preguntas sean para identificar las proyecciones en el campo económico, social, político y cultura, a partir del análisis de su realidad.

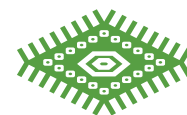
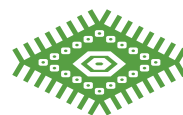
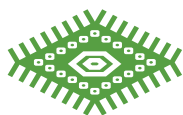
Guía de Observación

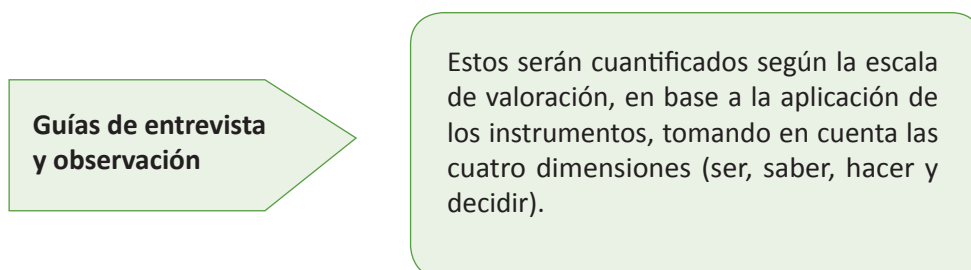
Ser: Observar actitudes, comportamientos en relación a los valores.

Saber: Observar seguridad en los procedimientos.

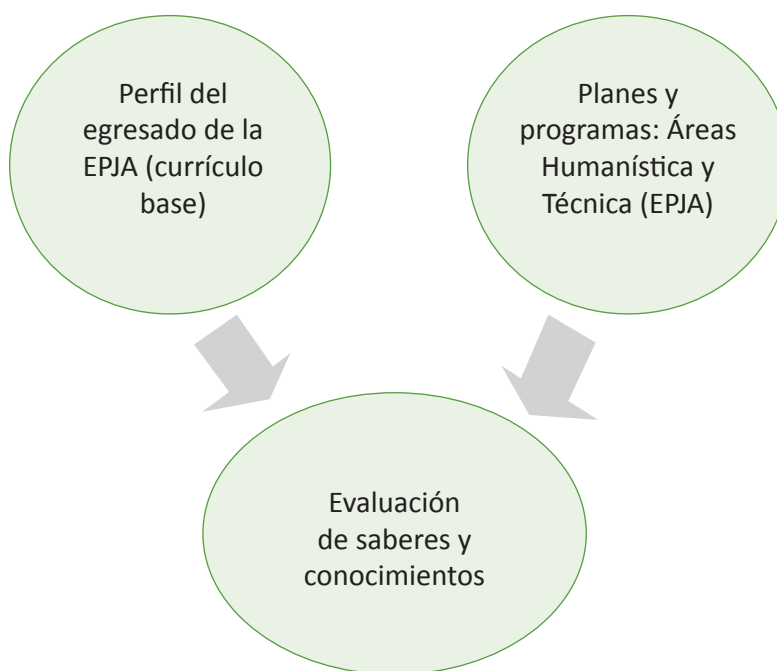
Hacer: Observar la Producción tangible o intangible.

Decidir: Observar actitudes y comportamientos de cambio.

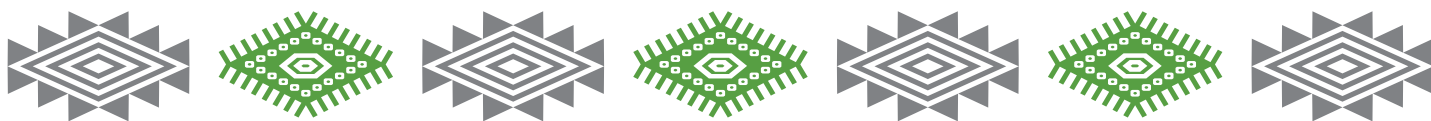


Cuantitativo

En el proceso de elaboración de instrumentos de evaluación de saberes, conocimientos y experiencias debe considerarse los perfiles de salida de los participantes descritos en el currículo base de la EPJA, tanto en el área humanística y el área técnico – productivas; así mismo debe revisarse los planes y programa, tanto del área humanístico o técnico, según corresponda.



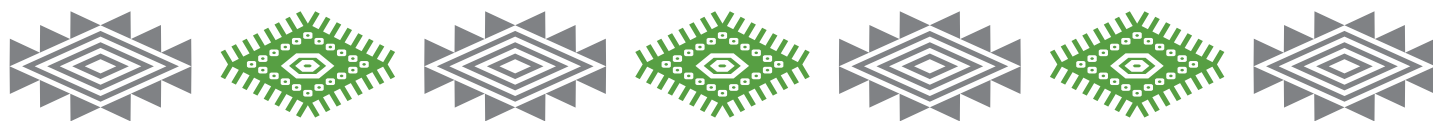
La comisión evaluadora, designado por el Director del Centro de Educación Alternativa, debe ser muy cuidadoso a la hora de la elaboración de los instrumentos de valoración de saberes, conocimientos y experiencias, porque ello permitirá al participante (postulante) continuar sus estudios en la etapa o nivel inmediato superior.



CUADRO DE RECONOCIMIENTO Y HOMOLOGACIÓN DE SABERES, CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS

Área, Técnica o Humanístico:				
Etapa y nivel:				
Campo: Área de conocimiento:				
Nombre del postulante:				
Objetivo holístico:				
Dimen- siones	Instrumentos	Criterios de valoración	Valoración cualitativa (I, P, A, S, E)	Valoración cuantitativa (1-100%)
Ser	Entrevista	Las preguntas sean para identificar sentimientos y emociones del postulante, referidos a valores como la responsabilidad, la solidaridad, y otros.		
	Observación	Observar actitudes, comportamientos en relación a los valores.		
Saber	Entrevista	Las preguntas sean para identificar saberes capacidades, de análisis, reflexión sobre los contenidos del área a la que postula.		
	Observación	Observar seguridad en los procedimientos.		
Hacer	Entrevista	Las preguntas sean para conocer destrezas, habilidades prácticas, experiencias en los procedimientos para alcanzar la producción.		
	Observación	Observar la Producción tangible o intangible.		
Decidir	Entrevista	Las preguntas sean para identificar las proyecciones en el campo económico, social, político y cultura, a partir del análisis de su realidad.		
	Observación	Observar actitudes y comportamientos de cambio.		
VALORACIÓN TOTAL				

(La sumatoria total se hará a través de la media aritmética)



FIRMA DE LA COMISIÓN EVALUADORA

Es importante recalcar que el espacio de los criterios de valoración debe ser trabajado por la comisión evaluadora, en base a Perfil del egresado de la EPJA y Planes y programas (Áreas Humanística y Técnica).

La aplicación de los instrumentos valorativos puede ser aplicada en la etapa, nivel y módulo.

g) De la aprobación y reprobación de los procesos de reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias

Reprobación no debe ser entendida como sinónimo de quien no sabe nada. En el proceso de reconocimiento y homologación de saberes, conocimientos y experiencias, es concebida como las dificultades que se presentan en ciertos aspectos, que pueden ser desarrollados.

La aplicación de la prueba, con seguridad reflejará resultados favorables traducidos en conocimientos y habilidades desarrollados, como también dificultades, tanto en las áreas humanísticas y técnicas.

La valoración final del cuadro de reconocimiento y homologación de saberes conocimientos y experiencias debe arrojar, para la aprobación, del 50% más uno, el cual habilita al participante pasar al nivel o etapa inmediato superior.

Postulante que no hubiere alcanzado, en la sumatoria final, el 50% más uno, debe ser incorporado al nivel, etapa o módulo que le corresponde.

Participantes que presentaren dificultades en los módulos, deben ser incorporados al nivel, etapa o módulo correspondiente para su respectiva nivelación.

La nivelación es una oportunidad donde los participantes desarrollarán habilidades, destrezas y capacidades que le permitan pasar sin dificultad a la etapa, nivel o módulo inmediato superior.

El proceso de nivelación debe ser desarrollado en un Centro de Educación Alternativa. Por las características que presentan los Centros, el participante debe acomodarse a la malla curricular del Centro.



Actividad 2. De formación personal

- Identifica y describe las ideas centrales del texto “Concepciones y prácticas de valoración y evaluación de los Pueblos Indígenas Originarios”.
- Realiza un comentario sobre los espacios educativos a los cuáles hace mención el texto.





Lectura Complementaria

Concepciones y prácticas de valoración y evaluación de los pueblos indígenas originarios (Informe Final)

CNC – CEPOs, marzo 2013

pp. 22- 37

1. Las Prácticas Culturales y la Transmisión de Conocimientos

Para iniciar el abordaje de las concepciones y prácticas de valoración y evaluación de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios (NPIOs), es indispensable partir por las actividades culturales seleccionadas en calidad de ámbitos de observación de cada una de las investigaciones realizadas por los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs). Estas actividades constituyen los escenarios centrales de los estudios realizados y han sido seleccionadas bajo criterios de pertinencia, relevancia, representatividad cualitativa y, básicamente, por que concentran una serie de elementos culturales que son parte de los procesos de socialización y de los sistemas de aprendizaje de los pueblos y naciones indígenas. Estas actividades son: el maripeo en el pueblo Mojeño, el arete guasu en el pueblo Guaraní, la música en el pueblo Guarayo, la elaboración de chicha de yuca en el pueblo Yurakaré, la producción de papa en la nación Aymara, el elaboración de chivé en el pueblo Maropa, el tallado en madera en el pueblo Chiquitano y el proceso de trasquilado de lana de oveja hasta el ceñido del hilo para el tejido en la nación Quechua.

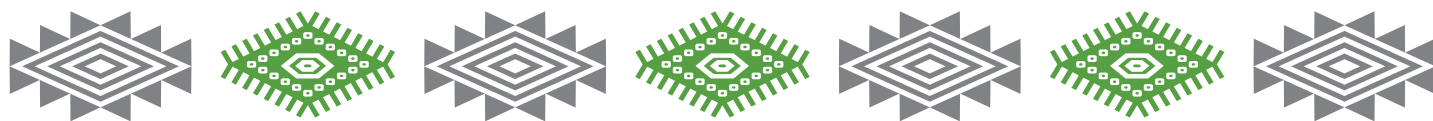
Todas ellas representan manifestaciones culturales que se caracterizan por ser altamente representativas de los contextos sociales en los cuales se producen y reproducen, por lo cual necesariamente están insertas en un sistema en el que interactúan otros elementos culturales, materiales e inmateriales, que otorgan sentido a la reproducción de dichas actividades. En este sentido, estas actividades generalmente son parte de la ritualidad de los pueblos indígenas originarios, del universo simbólico que les caracteriza y, además, se constituyen en referentes centrales de la identidad étnica.

Por tanto, al centrar la atención en estas actividades como espacios de enseñanza/aprendizaje, es posible apreciar el trasfondo sociocultural que contextualiza los procesos de valoración y evaluación, permitiendo comprender estas nociones como resultado de prácticas culturales; haciendo énfasis en la definición operativa de “práctica” como acontecimiento, como algo que se “hace” -en el mejor de los casos-, como un aprender haciendo.

Evitando caer en descripciones ligeras -considerando que la riqueza descriptiva de los trabajos de campo está plasmada en cada uno de los documentos de investigación-, es necesario retomar algunos de los principales aportes etnográficos respecto a las actividades culturales antes mencionadas, con la intención de caracterizarlas como espacios de socialización y aprendizaje. Esta caracterización, más de tipo descriptiva, funciona como el asidero sobre el cual perfilar campos de análisis que permitan ahondar en el tema de la valoración y la evaluación.

1.1 Caracterización de las prácticas culturales según los niveles de participación

El conjunto de las actividades culturales estudiadas pueden diferenciarse en tres niveles de participación de los y las actores/as sociales. Es decir, según la amplitud de la diversidad de agentes responsables



-directa o indirectamente- de la reproducción de la práctica cultural. Por tanto, la diferencia oscila desde un nivel comunal, pasando por un nivel familiar, hasta un nivel interpersonal.

a) El nivel comunal

Se refiere a una participación amplia de los y las actores sociales en la reproducción de las prácticas culturales. Es decir, que la realización de dichas prácticas requiere y demanda el involucramiento de casi toda la comunidad, o al menos de gran parte de ella. Se tratan de actividades que se desarrollan en tiempos y circunstancias específicas, generalmente ámbitos rituales, especialmente fiestas comunitarias, o bien acontecimientos claramente marcados en el calendario local de cada pueblo y nación indígena originaria.

En este nivel resaltan las siguientes prácticas culturales: el maripeo en el pueblo Mojeño, el arete guasu en el pueblo Guaraní y la producción de papa en la nación Aymara.

El Consejo Educativo de Pueblo Indígena Originario Mojeño (CEPOIM) destaca el maripeo como la actividad simbólica del mundo mojeño que representa una filosofía de vida: el servir a la comunidad. De esta actividad participa la comunidad en su integridad, adultos mayores que son los sabios de la comunidad, las autoridades mujeres y hombres, los músicos, los conjuntos con sus danzarines y músicos, las familias (abuela, abuelo, mamá, papá, hijos e hijas, nietos y nietas), los familiares y visitantes de otras comunidades cercanas que participan de la fiesta.

Cada uno de estos tiene su rol y es importante dentro del desarrollo mismo de la fiesta, que es el contexto donde se realiza el maripeo. Pero si nos enfocamos exclusivamente al maripeo podemos describirlo de la siguiente manera: los que brindan (son los que traen la chicha en cántaro o balde y la brindan a una persona para que esta la comparta con la comunidad), los que reciben el cántaro y “maripean” (son los que reciben el honor de servir la chicha del cántaro hasta que se haya distribuido todo el contenido del mismo). Los invitados, que son las y los que toman la chicha en una serie de rondas, servidas por quien ha recibido el cántaro, haciendo llegar a todas las personas que están presentes en el recinto donde se desarrolla la fiesta, sin importar edades, sexo o cargos. Por lo general los que sirven son los adultos, aunque pueden servir también los jóvenes mientras aprenden, como en el caso de las moperono/ama-peruana, que son reinas de los conjuntos, o los jóvenes de los conjuntos que bailan y ayudan a servir la chicha al cacique del conjunto.

El maripeo se desarrolla en las fiestas o eventos sociales donde se reconoce a una persona especial que puede servir a la comunidad, lo cual se simboliza con la entrega del cántaro lleno de chicha que debe de concluir su distribución a la comunidad.

En el contexto de los cabildos indígenas y los gran Cabildos de San Ignacio de Mojos y de la Santísima Trinidad los discursos que son parte del ritual del maripeo y de los eventos de preparación se desarrollan en lengua originaria mojeña en su variante lingüística ignaciana o trinitaria. Esto en los actos de juramentación de autoridades del cabildo y nuevos miembros de los conjuntos y grupos que pertenecen al Cabildo Indígenal mojeño ignaciano. También en el brindado del cántaro o de la oración para dar las gracias por los alimentos. Así pues, la lengua para conversar entre los adultos mayores, o sea los abuelos y abuelas, es el idioma mojeño. En cambio en las fiestas realizadas en las zonas urbanas el contexto es menos alentador para el uso de la lengua mojeña, ya que se brinda la chicha en idioma castellano, al igual que la invitación al público asistente.

Por otra parte, el Consejo Educativo del Pueblo Guaraní (CEPOG), recurre a una serie de testimonio para enfatizar que: “Años antes cuando se acercaba la gran fiesta, que llamamos arete guasu, todo el mundo empezaba a prepararse para el festejo, porque era el encuentro con nuestros hermanos (los comunarios y



toda persona Guaraní) y como también nuestros hermanos del mundo espiritual, iviipo reta (los animales y las plantas)". En cuanto a la participación e integración de la comunidad manifiestan: "Nadie se quedaba sin hacer nada, tanto los niños, ancianos, mujeres y hombres, cada cual cumplía sus roles de quehaceres".

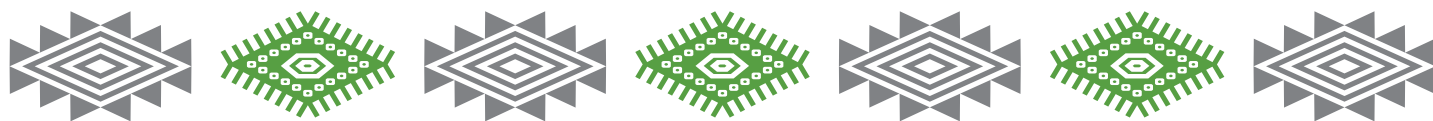
Sobre el grado de participación de los jóvenes en el arete guasu expresaron lo siguiente: "la mayoría de los jóvenes hasta el momento se ve que han valorado todavía su cultura, porque en la realización del arete guasu existe su participación ya sea en la elaboración de chicha u otro trabajo de preparación, también van en la fiesta a saltar o salen enmascarado después de su clase, a excepción de algunos jóvenes que se corren de los enmascarado agüero güero, porque no quieren bailar y esto me parece por la amistad que integran con los jóvenes de la ciudad". Además de la elaboración de la chicha, como elemento central del arete guasu, se ha enfatizado la importancia de la música, por tanto de los músicos locales, y de la elaboración de cerámica y de tejidos, especialmente por parte de las mujeres.

El tercer caso ha sido trabajado por el Consejo Educativo de la Nación Aymara (CEA) con relación al ciclo productivo de la papa. Al tratarse de una práctica cultural amplia y compleja la investigación de campo ha puesto énfasis en la época de la siembra. Con relación a la asignación de tareas y roles que desempeñan los participantes durante la actividad de la siembra de papa se puede destacar, por una parte, que son las personas jóvenes, varones en este caso son los que abren los surcos con la yunta de bueyes, es cierto que para esto tienen que tener experiencia. Los varones adultos, ancianos y autoridades originarias de la comunidad son los que inician con los rituales del pago a la pachamama, quienes encomiendan y solicitan a la madre tierra una buena producción con lo cual se inicia la siembra de la papa. Ellos solo cumplen trabajos más livianos, tales como echar el abono en los surcos ya sembrados de papa. Aunque otros también van pasando la semilla o en su caso van desterronando la tierra y recogiendo las malezas que no fueron retirados del terreno de la siembra durante el barbecho y la kutija o la segunda arada o preparación del terreno para la siembra.

En este mismo contexto, los niños y las niñas son los que pasan la semilla a las mujeres que van sembrando la papa, al mismo tiempo ellos se ocupan de echar el abono a los surcos ya sembrados de papa. Por su lado las ancianas y ancianos siempre están presentes en el trabajo, aunque ayudan muy poco pero van orientando e indicándoles que se deposite la semilla en los surcos de manera equidistante, es decir, depositar la semilla a la misma distancia y al centro del surco. Las mujeres adultas y jóvenes van sembrando la papa, aunque en algunos casos también los varones incluso los niños cumplen esta tarea a falta de personal.

Los roles asignados durante la siembra de papa son cumplidos al pie de la letra, ya que todos trabajan no hay distinción alguna entre mayores y menores en el marco de las posibilidades y la edad respectiva, el cumplimiento de estas tareas es valorado colectivamente a la conclusión de la actividad, sin embargo, es otra la valoración familiar que se realiza en la casa, debido a que sobre el terreno la participación de varias personas es resultado muchas veces de la aplicación de los valores de la reciprocidad, ya siendo *mink'a* o *ayni*, sea a partir de la familia extensa u otras personas de la comunidad por lo que no se valora individualmente.

Esto significa que en la producción de papa, como práctica cultural, el nivel de participación de los y las actores/as sociales es ampliamente colectivo, es decir no solamente depende de las decisiones domésticas o familiares, pues son importante las decisiones que se toman a partir de una reunión general entre las autoridades y las bases, que en primer lugar deben nombrar a las nuevas autoridades responsables para la conducción de la comunidad con anticipación de un año, y es la ocasión para iniciar las faenas agrícolas de la roturación y preparación del terreno en un solo lugar donde se realizaran la siembra de tubérculos. De esta manera queda claro que nadie por su cuenta puede iniciar el trabajo de la roturación de los terrenos, si no es por la decisión consensuada de toda la comunidad.



Todos estos elementos permiten entender que se trata de prácticas culturales que congregan a la comunidad, asignando roles, responsabilidades y decisiones acordes a las cosmovisiones, las filosofías de vida y, en sí, a los elementos constituyentes de los procesos de socialización de la cultura local, en estos casos, de la cultura mojeña, la cultura guaraní y la cultura aymara.

b) El nivel familiar

Se refiere a un nivel de participación colectivo, pero no tan amplio como el comunal, sino más bien a nivel de la familia y de las relaciones de parentesco (biológico, jurídico y/o simbólico). Esto no quiere decir que se traten de prácticas culturales aisladas, por el contrario son parte fundamental de la reproducción de la vida social comunitaria, simplemente no requieren que la diversidad de actores de una comunidad participe directamente de la “acción”-es decir- en el que “hacer” de las actividades propias que implican la reproducción de dichas prácticas. Además, se tratan de actividades más cotidianas, aunque pueden estar regidas por tiempos de mayor o menor dedicación, en algunos casos marcadas por los ritmos productivos dentro del ciclo anual.

En este nivel destacan las siguientes prácticas culturales: la elaboración de chicha de yuca en el pueblo Yurakaré, la elaboración de chive en el pueblo Maropay el proceso de trasquilado de oveja al ceñido del hilo para el tejido en la nación Quechua.

El Consejo Educativo del Pueblo Yurakaré (CEPY) enfatiza que la elaboración de la chicha de yuca es un trabajo exclusivo de las mujeres, un trabajo cotidiano. Al ser la elaboración de la chicha una actividad tradicional-cultural, las niñas desde pequeñas están inmersas en la actividad, ayudando en tareas sencillas o simplemente observando. Pocas veces se admite que un varón realice este trabajo, exceptuando casos en los que la mujer da a luz, o es un hombre solo, es decir que no tiene esposa. A veces los varones que se involucran en esta actividad son considerados como “valientes”, quienes ayudan a traer yuca o leña para que la mujer haga la chicha.

En el proceso de transmisión de conocimientos, generalmente las niñas son capaces de realizar esta actividad de manera independiente a partir de los 12 años, siendo que antes ya aprendieron a pelar, hacer el muku y a colar la yuca. Para este aprendizaje no se requiere una enseñanza explícita, puesto que la vivencia e inmersión determinan su aprendizaje de manera natural y de acuerdo a la edad y habilidad de las niñas. En este proceso cuenta mucho la observación de las niñas y la práctica posterior como explican las madres de familia, quienes dicen: “de mirar nomas aprenden”, lo que quiere decir que el aprendizaje de esta actividad no se la realiza de una sola vez, no se le enseña el proceso en uno solo momento, ni se le pide que a la primera realice todo el proceso de elaboración, sino empiezan con actividades sencillas hasta que finalmente pueden elaborar todo el proceso por sí solas. Entonces el aprendizaje se desarrolla paso por paso, aunque las niñas observan y viven todo el proceso en su integridad, pero a la hora de llevarlo a la práctica las niñas realizan solo una parte de ese proceso. Tampoco es una enseñanza instructiva donde se les dice al detalle qué hacer -al estilo de los programas de preparación de comida de la televisión-. Ellas observan hasta que tengan cierta edad y finalmente lo realizan de manera autónoma. Además, este aprendizaje queda fijado porque es una práctica continua en el hogar y constituye el alimento básico de la familia.

Hay una relación muy estrecha entre las mujeres que hacen chicha y el aprendizaje de las hijas respecto a esta actividad, por lo tanto el aprendizaje de esta actividad no es únicamente responsabilidad de las niñas, sino también de las madres: “responsabilidad compartida”. Esto porque esta enseñanza y aprendizaje no es una lección de un día, sino es un aprendizaje cotidiano, de ahí que la madre juega un rol importante en su enseñanza y, por tanto, en la valoración y evaluación del proceso de aprendizaje.



Si bien la elaboración de la chicha no es un proceso muy complicado, existen ciertos pasos que requieren una observación más atenta por parte de la madre, como es el masticado de la yuca, “muku”, que va a determinar el grado de fermentación, y por ende, la calidad de la chicha. Otro aspecto que quizá determina si una niña es capaz de hacer chicha de manera independiente es su capacidad de poder estar atenta a la maduración de la chicha y eso lo alcanzan entre los 12 a 13 años, edad en que las niñas pueden levantarse a tempranas horas de la madrugada. Batir la chicha temprano es un requisito fundamental para concluir el proceso de elaboración de la chicha.

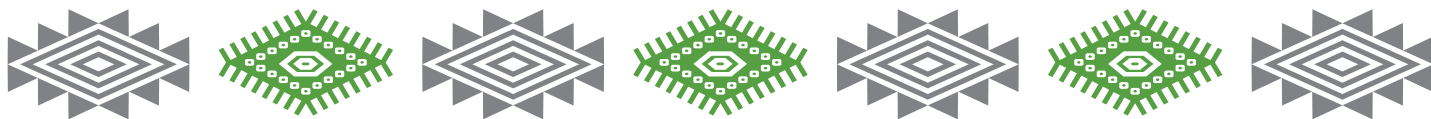
Por tanto, en el caso de la elaboración de la chicha de yuca, es evidente que se trata de una práctica cultural feminizada, cuyo ámbito de reproducción es la familia, más concretamente la relación abuela-madre-nieta. Es una actividad cotidiana, que no solamente se restringe al consumo doméstico, sino también al comunitario, especialmente cuando se desarrolla una fiesta o un ritual.

Por otro lado, el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM), puntualiza las etapas en el proceso de elaboración del chive en el pueblo Maropa, comenzando desde la recolección o cosecha de la yuca. En esta actividad mayormente participan los hombres de la familia debido a que se trata de un trabajo que exige tener fuerza física para arrancar la yuca de la tierra. Tanto los padres como hijos varones son los encargados de cosechar la yuca. Para esta actividad mayormente los instrumentos o herramientas que se utiliza de manera rústica son la picota o el machete, el cual sirve para cortar las hojas y tallo de la planta y para remover el suelo.

La siguiente etapa es el pelado y rallado de la yuca, mayormente una actividad que realizan las mujeres adultas de la familia juntos a los niños quienes participan y ayudan en los detalles, para esta actividad es importante poder hacer una previa selección de la yuca, si bien en la recolección de la yuca se ha podido tener variedad, las mujeres son quienes seleccionan la yuca de estas que ya han sido cosechadas, pues no todas serán aptas para la elaboración del Chive. Una vez que se ha seleccionado el producto se procede al rallado de la yuca utilizando un rallador fabricado por las mujeres con láminas de metal que utilizan para las casas (calamina). En este proceso del rallado de la yuca, la interacción que se da de forma simultánea entre madres e hijos es muy importante señalar que si bien las madres son las que cumplen este rol determinado, las hijas están alrededor de ellas aprendiendo de forma muy silenciosa, observan la acción y en un compás de tiempo las madres van dando las instrucciones a las niñas y enseñando cómo se debe hacer el chive.

Otra etapa es la del secado y tostado de la yuca. Una vez que se ha obtenido el proceso de maceración, la yuca es puesta a secar en el sol por unos días, hasta que haya eliminado la humedad. Luego de esto se procede al tostado de la harina de yuca, la cual se la realiza en unas pailas que son puestas al fuego con leña, este proceso es más cuidadoso de ejecutar por lo riesgoso que incluye el manejo del fuego así que son mayormente las mujeres adultas quienes realizan en esta etapa la ejecución de la actividad. Durante este proceso de secado y tostado de la harina de la yuca es importante poder apreciar las diferentes indicaciones que las mujeres van dando a las más jóvenes, ya que se puede apreciar que van transmitiéndoles estrategias que les permitirá tener un buen producto, cuando las más jóvenes están cerniendo la harina van apreciando el producto que se ha logrado.

El último paso, una vez realizado el tostado del chive, consiste en el uso de los cernidores, en este caso sirven para seleccionar lo más fino del producto, quedando una harina fina y suave la cual está lista para ser comercializada. Las mujeres más jóvenes, adolescentes y niñas ayudan en el cernido de la harina, la cual van depositando en recipientes para luego dejarlos al aire libre por unos minutos y envasarlos en bolsas; este producto no es recomendable exponerlos al aire libre ya que pierde su esencia de fermentación, el cual es el ingrediente principal del Chive.



Por último, en este nivel de participación, el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) ha descrito a detalle las particularidades del proceso de trasquilado de oveja al ceñido del hilo para el tejido; de esta “descripción densa” es interesante resaltar los siguientes pasajes etnográficos: El grupo Millmaruthukuna (trasquiladores de lana) ubicados detrás de la iglesia, encabezado por dos mujeres mayores de edad, agarraron al cordero, entrecruzando las patas lo amarraron con un piolín de color azul y voltearon al suelo con vista al naciente según costumbres desde sus ancestros. Pasado un par de minutos la esquila ya tenía avance hasta la columna vertebral y medio cuerpo, suficiente como muestra para que las niñas puedan continuar el proceso de transmisión de prácticas culturales. Momento en que se incorporaron dos niñas. Con una sonrisa alegre tomaron los cuchillos en la mano derecha y apoyando la lana con la mano izquierda empezaron el trasquilado compartiendo la tarea, una del cuerpo hacia adelante y la otra hacia los miembros inferiores del cordero. En eso, se escuchó la voz de un varón preguntando a las aprendizas: “qamkunayacharqankichikñachuruthuyta, pitaqyachachisurgankichik?” (ustedes ya sabían cortar, ¿quién les ha enseñado?) La respuesta ligera en coro arí(sí), una de ellas complementó mamayyachachiwarqa (mi mamá me enseñó). En el trasquilado se observa la combinación de ojo - mano como destrezas muy bien desarrolladas y la percepción es que las niñas tienen cierto entrenamiento ya en esta actividad y no es una casualidad ni algo novedosa para ellas.

Una de las expertas con la mirada puesta en la actividad decía “khuskitatakacharinkichik ama millmataphilankichikchu” (no van a hacer filas suelten igualito o parejito la lana). Es una recomendación para que corten parejo y no en forma de filas gradadas. Muchas de las personas a modo de pichear la coca, o el akulliku decían “t’isaqkachkanmillma mana kanchu” (hay escarmenadores y no hay lana). Esta manifestación convocaba a que se apuren los esquiladores y proporcionen lana a las personas que se desesperaban por cumplir la actividad.

El grupo MillmaT’isaqkuna (escarmenadores de lana) ubicados al interior de la iglesia se acomodaron sentados en unos banquillos de madera entre mayores y menores de edad sin excepción de género. Entre el murmullo y la algarabía tomaron retazos del vellón cada uno y empezaron el escarmenado como en competencia. Por lo general, las niñas apoyando la lana entre sus muslos movían las manos de un lado para otro deslizando suavemente y dejando en forma de seda casi transparente cada mecha.

La actividad del phuchkay ‘hilado’, al igual que las otras etapas tiene secuencialidad con el proceso cada vez más cercano a transformar las fibras de lana en hilos prolongados. Uno de los actores decía millmataphuchkanapaqqaphuchkatatusurichinatiyan (para hilar lana hay que hacer bailar la rueca). Las expresiones son muy metafóricas característicos de los pueblos orales, con sentido de humor y elevado nivel de autoestima de unos hacia otros. Cada una de las aprendizas a su turno retiraban la envoltura de hilo de la rueca y uniendo dos hebras empezaban a envolver formando un murq’u (ovillo) del tamaño de una naranja o manzana, de manera bien entrecruzada y con mucha consistencia quedando al final una especie de circunferencia o cono. Luego del enmadejado ‘juñiy’ continua la fase del t’aqsay ‘lavado’. Esta fase en algunos sectores varía. Este proceso del lavado artesanal lo realizaron con agua y jabón para extraer las pequeñas impurezas que quedan, luego extenderlos al sol para su secado al aire libre. Según experiencias que manifestaron, depende de la buena limpieza y secado la impregnación de los colores en la etapa del teñido. Posterior a esta etapa es la actividad del llimp’ichay ‘acción de teñir’.

El grupo del teñido se organizó internamente distribuyéndose roles compartidos. Los hombres se ocuparon de ir a extraer gajos de la planta chili y leña. Mientras que las mujeres se ocuparon de encender fuego en el rincón de un patio, acomodaron las q’unchas ‘bracero de piedra’, colocaron la olla de aluminio con agua clara y atizaron el fogón de manera rústica. Después de hacer hervir unos 40 minutos, la guía responsable dijo “allinñakachkan, sumaqtajap’isqa” (está bien ya, impregnó bien), refiriéndose que el teñido logró obtener un color agradable y muy parejo. En ambos casos, la participación específica de niñas y niños se ha reducido a la observación y escucha atenta por cuestiones de seguridad y previsión.



La actividad complementaria al teñido y el secado de las madejas es el q'aytukhiwi (envolver el hilo en ovillos). Este proceso lo realizaron de manera colaborativa desde niños hasta personas mayores, incluido hombres seleccionando por colores formando ovillos de diferentes tamaños. En sí, la actividad fue como una técnica para facilitar el retorcido del hilo en la rueca, ya que los ovillos o conos por su circunferencia giran hacia cualquier lado sin dificultades.

Como cierre de esta actividad, será una vez más, q'aytutamurq'upikhiwisa (envolver el hilo formando ovillos). Este es un proceso relativamente rápido similar a las anteriores que consistió en envolver los hilos retorcidos en la rueca y formar ovillos de acuerdo a los colores con la finalidad que estén listos para la actividad del awaytilay (telado de un tejido).

Este conjunto de elementos descriptivos encierran importantes referencias sobre la complejidad que implica la reproducción de las prácticas culturales, revelando el seguimiento a las diferentes etapas de los procesos, en los cuales la familia-especialmente las madres- son quienes se encargan de valorar y evaluar, en el sentido de orientar, guiar, corregir y desarrollar las habilidades de quienes están aprendiendo, generalmente las hijas mujeres para los casos de la chicha, el chive y el trasquilado-hilado. Es por eso que la familia es un espacio educativo central en la transmisión de conocimientos locales, y en las particularidades de estos procesos es posible distinguir los resquicios donde asoman los criterios de valoración y evaluación.

c) El nivel interpersonal

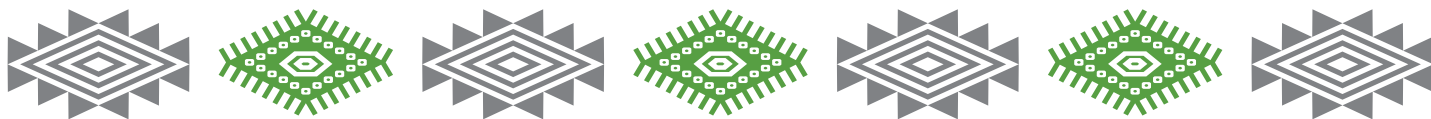
Necesariamente para constituirse como práctica cultural, una actividad ha de ser compartida, transmitida y socializada, lo que significa que es producto de una relación interpersonal -o de varias relaciones-. En todo caso, este nivel de participación, se refiere a un ámbito más restringido (en comparación al comunal y al familiar), en el que los y las actores/as sociales que reproducen la práctica cultural podrían pensarse como “especialistas” en esta actividad. Dicho en otras palabras, no todas las personas de una comunidad reproducen de igual manera este tipo de prácticas culturales, en el sentido que hay quienes le dedican un tiempo especial a “hacerlas”. Y no por ello dejan de considerarlas parte de la identidad compartida, ni tampoco significa que sean ajenas a las opiniones y decisiones colectivas, pues estas son fundamentales para otorgarles sentido y darles continuidad en el tiempo. En todo caso, no se tratan de actividades individuales, ni exclusivas, sino de prácticas interpersonales que demandan procesos de transmisión personalizados y que permiten -a quienes les interese y les motive- “especializarse” en tal práctica.

En este nivel destacan dos prácticas culturales: la música en el pueblo Guarayo y el tallado en madera en el pueblo Chiquitano.

El Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo (CEPIG) al identificar a las personas que participan del proceso de la actividad de transmisión de los saberes y conocimientos de la música tradicional Guaraya, resalta a los siguientes actores sociales:

El sabio músico, quien toma la decisión de transmitir sus saberes sobre música tradicional, previa valoración de las actitudes y características demostradas por el interesado (a) de practicar y producir música solo para hacer el bien, valoración que se complementa y afirma con el compromiso asumido por los padres de ser partícipes activos y colaborativos del proceso de formación de la persona interesada en aprender la práctica, expresión y producción de la música tradicional Guaraya.

Los padres – madres de familia quienes en compromiso asumido con el sabio músico, hacen partícipes del proceso a los demás integrantes de la familia para que colaboren y contribuyan en forma activa a la formación de la persona interesada en aprender la práctica, expresión y producción de la música tradicio-



nal Guaraya a efectos de que lo aprendido sea solo para buscar y generar la armonía y el bien de manera personal y colectiva del medio donde se vive.

La persona interesada como sujeto central del proceso de transmisión de los saberes y conocimientos de la música tradicional Guaraya y de la valoración y evaluación que se realiza del aprendizaje, despertar de la creatividad propia y de la adquisición, manejo y desarrollo de habilidades para la práctica e interpretación de la música tradicional.

Y los sabios, autoridades tradicionales y la comunidad como colectivo comprometido con la formación y desarrollo de sus recursos humanos, como autores y gestores del crecimiento material y espiritual de la población y medio donde se vive e interactúa.

En este sentido, queda claro que la transmisión de la música tradicional guaraya concentra la participación de diversos actores sociales, pero lo hacen en distintos niveles de interacción, pues no todos participan en la interpretación musical. Este “hacer” la música y la transmisión de este saber lo encomiendan a los “especialistas” de la comunidad, los músicos y también maestros de las nuevas generaciones interesadas en la reproducción cultural de un elemento central de la identidad guara: la música.

Por otra parte, el Consejo Educativos del Pueblo Originario Chiquitano (CEPOCH), plantea con relación al tallado en madera que en la Chiquitania se trata de un trabajo artesanal y tradicional sobre la base del aprendizaje que la población local tuvo en la época de la restauración de las iglesias misionales. En la actualidad, el tallado recurre especialmente al uso de formones y gubias, sin embargo, se han introducido algunas máquinas eléctricas que reemplaza a la manuales con el objetivo de facilitar y agilizar los procesos de producción del tallado, como la motosierra para cortar los troncos en lugar del hacha, el taladro eléctrico en vez del manual o la caladora, cepilladora y moladora.

La técnica básica utilizada por la mayoría de los talladores se inicia con el diseño, la idea original de cada tallado debe ser dibujada en papel y luego ser plasmada en un molde de papel en tamaño real. Se debe seleccionar la madera de calidad (especialmente se trabaja en cedro) y con la dimensiones apropiadas, o sea dependiendo del tamaño de la pieza que se desea tallar. El siguiente paso es el cepillado de la madera, es necesario cepillar la superficie de la madera para luego plasmar el diseño en la madera, para eso se coloca el molde sobre papel carbónico y se repintan las líneas del dibujo para calcar el modelo en la madera. Luego viene el recorte de la madera: calado. Para facilitar el calado se deben hacer perforaciones con taladro, a partir de las cuales se realiza el recorte de la madera con una caladora hasta obtener la figura de la pieza que se va a tallar. El desbaste o vaciado consiste en hacer cortes rectos o diagonales con el formón para extraer las maderas innecesarias de acuerdo a la obra. El tallado como tal es el modelando de los detalles y el afinado, o sea el acabado final de la obra. Este proceso suele complementarse con el lijado, para un acabado más fino se recomienda lijar la pieza. El lijado es necesario si la pieza va a ser pintada.

En ambas prácticas culturales, la interpretación de la música tradicional y el tallado en madera, la transmisión de conocimientos se concentra especialmente en la relación interpersonal entre el/ la maestro/a, es decir un/a especialista en la actividad, reconocido/a como tal por la colectividad, y los/las aprendices que se muestran motivados/as e interesados/as por aprender. Significa que este tipo de prácticas culturales han logrado establecer espacios diferenciados de aprendizaje, e incluso institucionalizados, como la Escuela de Música en Urubicha (Guarayos) y la Unidad Educativa Técnico Humanística San Pablo (San Miguel de Velasco).

En todo caso, este tipo de espacios diferenciados, sin dejar de lado la participación de la familia, las autoridades y la comunidad, son experiencias valiosas para repensar la relación entre la educación formal,



la transmisión de conocimientos y las prácticas de valoración y evaluación desde los pueblos indígenas originarios

1.2 El carácter productivo – espiritual de las prácticas culturales

Ahora bien, el análisis sobre las prácticas culturales como espacios de enseñanza/aprendizaje en los pueblos indígenas originarios, puede profundizarse y complementarse si pensamos que estas prácticas -como parte de los procesos de socialización y la reproducción de la vida comunitaria- son de carácter espiritual y productivo. Dicho de otra manera, lo espiritual y lo productivo interactúan en diversas prácticas culturales, pero según la especificidad de cada una de ellas pueden tener mayor o menor connotación espiritual o productiva.

Para entender mejor este planteamiento, veamos las actividades culturales seleccionadas por cada CEPO, intentando ordenarlas según estos dos ámbitos simplemente con una finalidad analítica.

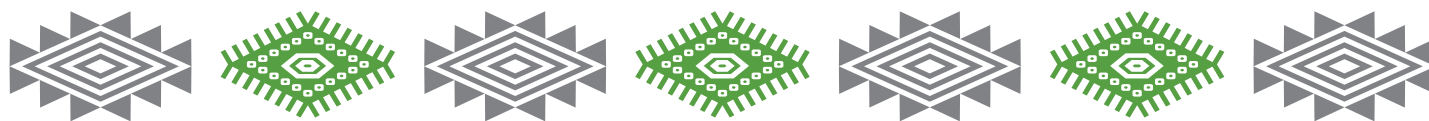
Prácticas Espirituales	Prácticas Productivas
El maripeo	El tallado de madera
La música	La elaboración del chivé
La chicha de yuca	La producción de papa
El arete guasu	La elaboración del hilo de oveja

Este ordenamiento hay que pensarlo simplemente como un recurso explicativo para ejemplificar tanto las prácticas espirituales como las productivas. Lo interesante es que en ningún caso estos dos ámbitos son excluyentes, es decir, en las prácticas espirituales también hay componentes productivos, lo mismo que en las prácticas productivas hay componentes espirituales. La intensidad de estos componentes interactuantes depende de las decisiones personales, familiares y colectivas.

Esquemáticamente esta interacción puede graficarse de la siguiente manera:

	+ Productivo	- Productivo
+ Espiritual	++	+-
- Espiritual	-+	--

Así, por ejemplo, si tomamos como referencia la elaboración del chivé en el pueblo indígena Maropa, o el tallado de madera en el pueblo Chiquitano, es posible advertir que se tratan de prácticas que corresponden en mayor medida al orden productivo (+) y en menor medida al orden espiritual (-). En contra parte, si el referente es el maripeo en el pueblo Mojeño, desataca lo espiritual (+) sobre lo productivo (-). Otros casos, como el de la elaboración de la chicha de yuca en el pueblo Yurakaré, o la producción de papa en el pueblo Aymara, estarían definidos por una interacción equivalente entre lo espiritual (+) y lo productivo (+).



En todo caso, ¿qué es lo importante de este análisis estructural? Lo relevante de este esquema analítico, por un lado, tiene que ver con una perspectiva holística y complementaria de las prácticas culturales, lo que evitaría caer en disociaciones que no corresponden a la realidad social de la vida comunitaria. Así, por ejemplo, el maripeo es el evento ritual por excelencia en el pueblo Mojeño, está presente en las fiestas patronales, matrimonios y otras celebraciones que se realizan en las comunidades mojeñas, y está inserto en un contexto caracterizado por las danzas (macheteros, ciervos y otras), las músicas (la bombilla, la religiosa y otras), los símbolos (la decoración de altares, los achus), los banquetes de comida y otras actividades como montar toros o los campeonatos deportivos. En otras palabras, estas actividades forman parte de la socialización de la comunidad y fortalecen los sentimientos de pertenencia colectiva y actúan como referentes de identidad étnica.

Por otro lado, este análisis, abre la posibilidad de establecer particularidades, según sea el caso, al momento de entender los procesos de transmisión de conocimientos y, especialmente, las concepciones de valoración y evaluación. Esto significa que, por ejemplo, no es igual el aprendizaje del tallado de madera, que el aprendizaje del maripeo, tampoco es igual aprender música que aprender a producir papa. Por tanto la evaluación y valoración responderán a diferentes componentes, decisiones individuales y colectivas, y se priorizarán elementos de cualidad y distinción según las características de cada práctica cultural.

En el caso de las prácticas culturales en las que tanto lo productivo como lo espiritual son correspondientes (++)), los criterios de valoración y evaluación atañen tanto a lo procedimental, es decir, habilidades y conocimiento técnicos para el desarrollo de la actividad, así como a los valores sociales, elementos filosóficos y rituales que otorgan un sentido a la actividad desarrollada. Esto quiere decir que, por ejemplo, en el caso de la elaboración de la chicha de yuca en el pueblo Yurakaré, es parte de la valoración del resultado final, o sea de la calidad de la chicha, los criterios del orden simbólico: en la concepción yurakare esto se traduce en que si una mujer ha elaborado chicha y ha tenido relaciones sexuales una noche antes, o está en su periodo menstrual, el producto resultante será de mala calidad e incluso afectará la salud estomacal de quienes lo consuman. De igual manera, si no se aplican ciertos criterios procedimentales, como el uso de levadura para la fermentación de la chicha, o el revolver la preparación mientras reposa en la noche, el resultado también se verá afectado, en un caso con una deficiente fermentación y en el otro con el rebalsado de la chicha.

En el caso de las prácticas culturales en la que el componente productivo es mayor al componente espiritual (-+), son los criterios técnicos, la habilidades y los conocimientos específicos los que se priorizan al momento de valorar y evaluar las actividades desarrolladas. Este aspecto resalta en actividades como el tallado de madera en el pueblo Chiquitano, en el cual el aprendizaje mismo supone mayor participación de los maestros, es decir, mayor supervisión, seguimiento y corrección al procedimiento, además que el conocimiento sobre el tipo de maderas, sobre la iconografía de los diseños y sobre el uso adecuado de herramientas son aspectos indispensables para el desarrollo de las competencias en el tallado.

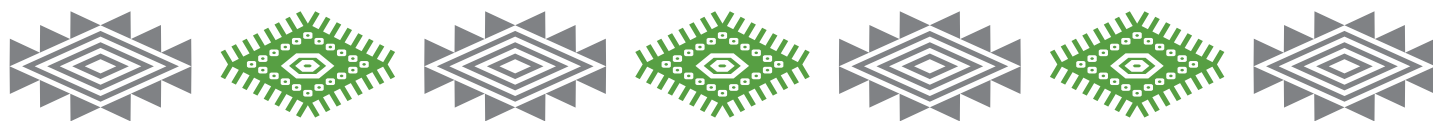
En el caso de las prácticas culturales en la que lo espiritual predomina sobre lo productivo (+-), los criterios de valoración son de orden simbólico, están relacionados con los valores sociales y con los procedimientos rituales. El maripeo en el pueblo Mojeño y el arete guasu en el pueblo



Guaraní, son los ejemplos resaltantes en este tipo de interacción, siendo estas prácticas rituales instancias en las que las personas, las parejas, las familias, las colectividades y la comunidad en su conjunto se vuelven sujetos de evaluación. En todo caso, no hay que perder de vista que este tipo de prácticas culturales también tienen un componente productivo intrínseco, en especial si se los considera como acontecimientos en los que se comparte y se redistribuye el excedente de la producción, como es el caso de la chicha y su relación con la producción de maíz, o los banquetes de comida como expresión del “servicio” a los participantes de la celebración ritual.

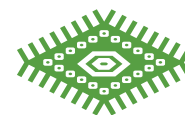
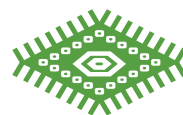
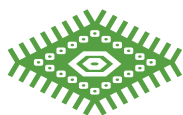
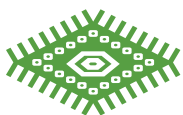
En resumen, pensar las prácticas culturales como espacios de enseñanza/aprendizaje permite establecer ciertos criterios analíticos que, más allá de consolidar esquemas rígidos o modelos unívocos, pueden utilizarse como recursos explicativos para caracterizar las particularidades de la valoración y la evaluación según el tipo de prácticas culturales y según las decisiones que las colectividades toman respecto a los conocimientos y sus procesos de transmisión y socialización. Desde el punto de vista de la valoración y la evaluación, implica que la realización y transmisión de estas prácticas culturales supone que el sujeto de la evaluación no es simplemente el individuo, sino también lo es la familia y la comunidad en su conjunto. Esta parecería ser una de las principales características de la evaluación en la educación comunitaria, donde los conocimientos y saberes colectivos, necesariamente pasan por un proceso de revisión y reafirmación social. De ahí que no sea extraño que las personas mayores (ancianos y ancianas) sean quienes tiene mayor autoridad para sentar juicios de valor en la comunidad, pues son ellas quienes han reproducido una y otra vez estas prácticas culturales, pero, al mismo tiempo, esta función no se restringe a ellas, precisamente porque todos los actores sociales tienen un rol y pueden generar valoraciones y evaluar su propio desempeño y el de la colectividad.

Con todo, considerando que los pueblos indígenas originarios centran sus procesos de transmisión de conocimientos y saberes en la realización de actividades concretas (“hacer para saber”), es decir en prácticas culturales como parte de los procesos de socialización, se podría establecer que la valoración y la evaluación son la consecuencia de una misma práctica social, cuya finalidad no se restringe simplemente a establecer diferencias, comparaciones o jerarquías, sino también a reforzar, reafirmar, revisar e, incluso, reinventar expresiones culturales e identidades colectivas.

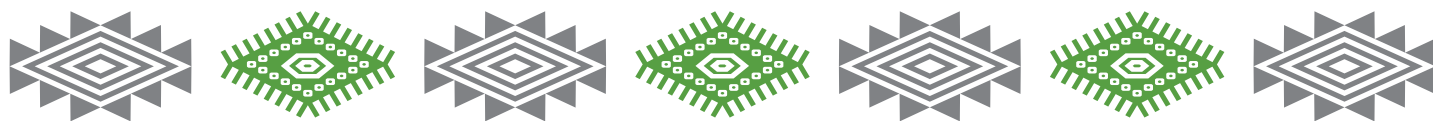


Bibliografía

- Ahumada, Pedro, *La Evaluación en una Concepción de Aprendizajes Significativo*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Universidad católica de Valparaíso, Chile, 2001.
- Benedetti, Mario, *Perplejidades de fin de siglo*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires Argentina, 1993.
- Bohm, David, *Ciencia, orden y creatividad*, Editorial Kairós, Buenos Aires Argentina, 1997.
- Boaventura de Sousa Santos, *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia. Volumen I: Por un nuevo sentido común: La ciencia, el derecho y la política en transición paradigmática*, Palimpsesto Derechos Humanos y Desarrollo, España, 2000.
- Boaventura de Sousa Santos, *De las dualidades a las ecologías*, Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía REMTE, La Paz, 2012.
- Boaventura de Sousa Santos, *Para descolonizar occidente: Más allá del pensamiento abismal*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2010.
- Consejo de evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad Superior, *Modelo General para la Evaluación de Carreras con Fines de Acreditación*, Ecuador 2011.
- Consejo Nacional para la Vida y el Trabajo, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, *Evaluación del Aprendizaje, Registro y Seguimiento*, México, 2007.
- Flores, Lorenzana, *La Evaluación de los Aprendizajes basada en Competencias en la enseñanza Universitaria*, Honduras 2012.
- Font, Antoni, *Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje basado en problemas (ABP)*, 2003.
- García, Calero, García, Belén y Gómez, Teresa, *El Alumnado Sobre dotado Intelectual, Conceptualización, Evaluación y Respuesta Educativa*, Universidad de Granada, 2003.
- García, Alejandra, y Arcos, José Luis, *Análisis bajo el modelo holístico o integrado de la enseñanza y evaluación por competencias en Ingeniería: El caso de una Universidad Pública Estatal*, México, 2010.
- Giné, Núria y Parcerisa, Aran, *Evaluación en la Educación Secundaria*, España, 2000.
- *La Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: Visión Conceptual*, México, 2009.
- Leyva, Yolanda, *Evaluación del Aprendizaje: Una Guía Práctica para Profesores*, Marzo, 2010.
- Ministerio de Educación de Chile, *Evaluación para el Aprendizaje, Enfoque y Materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*, Unidad de Currículum y Evaluación, Chile, 2006.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa, *Sistema Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación* (Documento de trabajo), La Paz, 2012.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, *Reglamento de Evaluación del Desarrollo Curricular* (documento de Socialización – Subsistema de Educación Regular) PRO-FOCOM, La Paz, 2013.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional, Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, *Currículo Base de la Educación de Jóvenes y Adultas*, La Paz, 2012.
- Ministerio de Educación de Guatemala, *Evaluación de los Aprendizajes*, Guatemala, 2010.
- Ministerio de Educación República del Perú, *Innovación en descentralización y escuelas activas, Evaluación de los Aprendizajes*, Perú, 2000.
- Morales, Pedro, *El Rol del Profesor y la Evaluación como Oportunidad de Aprendizaje*, Madrid, 2008.



- OCDE, *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*, OECD Publishing, 2011.
- Prada, Fernando, *Pluralismo epistemológico, gestión territorial, conocimientos indígenas y construcción curricular*, Cochabamba.
- Ríos Muñoz Daniel, *Evaluación de los Aprendizajes, Texto de Apoyo didáctico para la Formación del Alumno*, Chile 2008.
- Suárez, Benjamín, *La formación a lo largo de la vida: un reto social y educativo*, Barcelona, 2005.
- Tapia, Luis, *La producción del conocimiento local, Historia y política en la obra de René Zavaleta*, La Paz, 2002.
- Tecnológico de Monterrey, *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*, Módulo 4, México, 2009.
- Universidad Autónoma de Baja California, *Análisis bajo el modelo holístico o integrado, de la enseñanza y evaluación por competencias: El caso de una Universidad Pública Estatal* Alejandra García Serna, México, 2010.
- Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica. Secretaría de Educación Pública, *La evaluación en la Escuela*, México, 2011.
- Universidad Peruana Cayetano Heredia, Facultad de Educación Dirección de Educación Continua, Fascículo: *Evaluación de los Aprendizajes*, Chile, 2001.
- Universidad San Pedro, Escuela de Post Grado-Cajamarca, Programa de Maestrías en Educación, *Evaluación del Aprendizaje*, Módulo 2, Cajamarca, 2009.
- Universidad Tecnológica Metropolitana, *Evaluación del aprendizaje*, México, 2011.







*“Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa”*

