



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO DR. "PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ"-TÁCHIRA
MAESTRÍA EVALUACIÓN EDUCATIVA

MODELOS DE EVALUACIÓN APLICADOS POR LOS DOCENTES
DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL
EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

www.bdigital.ula.ve

Mérida, marzo de 2016



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO DR. "PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ"-TÁCHIRA
MAESTRÍA EVALUACIÓN EDUCATIVA

MODELOS DE EVALUACIÓN APLICADOS POR LOS DOCENTES
DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL
EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
Trabajo especial para optar al grado de
Magister en Evaluación Educativa

Autora: Luz M. Rondón C.
Tutora: Lidia F. Ruíz

Mérida, marzo de 2016

AGRADECIMIENTO

A Dios Todopoderoso, por otorgarme sabiduría y perseverancia para cumplir esta meta, acompañándome, guiándome y fortaleciéndome en todo momento.

A la ilustre Universidad de Los Andes por abrirme las puertas desinteresadamente y empoderarme del conocimiento.

A los Profesores de la Maestría en Evaluación Educativa por brindarme el camino del bien y del saber. Seré su ejemplo y constancia.

A mi tutora la profesora Lidia F. Ruíz por su liderazgo y entrega en el desarrollo de este estudio.

A mis padres Mercedes y Eduin, por su apoyo incondicional a lo largo de mi vida.

A mi esposo Francisco, por permanecer junto a mí en el camino por recorrer.

A mi hija hermosa María de los Ángeles, ¡Simplemente te amo!

A mis hermanos Edner, Edly y Mara por su cariño.

Y a todas aquellas personas, fuentes de inspiración y apoyo en la elaboración de este estudio.

DEDICATORIA

*Como siempre, este y todos los logros de mi vida se los dedico a los autores de mis días.
Mis padres.*

A mi hija, faro que ilumina mi vida.

Una mención especial a mi esposo, por apoyarme en la consecución de mi sueño.

Gracias.

ÍNDICE GENERAL.

	Página
DEDICATORIA	iv
ÍNDICE GENERAL.....	v
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xiii
RESUMEN.....	xiv
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	3
1.1. Objetivos de la investigación	13
1.1.1. Objetivo general	13
1.1.2. Objetivos específicos.	13
1.2. Delimitación.....	14
1.3. Justificación.....	14
CAPÍTULO II	17
MARCO TEÓRICO.....	18
2.1. Antecedentes	18
2.2. Bases teóricas.....	23
2.2.1. La evaluación	23
2.2.2. La evaluación educativa.....	25
2.2.3. Funciones de la evaluación educativa	29
2.2.4. Paradigmas de la evaluación	31
2.2.4.1. Paradigma conductista	33
2.2.4.2. Paradigma cognitivo	34
2.2.4.3. Paradigma ecológico – contextual	37
2.2.5. Dimensiones de la evaluación.....	40

2.2.5.1. Dimensión de contenido	40
2.2.5.2. Dimensión de referencia	41
2.2.5.3. Dimensión modalidad	42
2.2.5.4. Dimensión temporalidad	42
2.2.6. Evaluación cuantitativa	44
2.2.7. Evaluación cualitativa.....	45
2.2.8. Evaluación basada en competencias	49
2.2.8.1. Ejes de la evaluación por competencia.....	53
2.2.8.2. Estrategias en la evaluación por competencias	54
2.2.9. La Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes	57
CAPÍTULO III	64
MARCO METODOLÓGICO	64
3.1. Enfoque de la investigación.....	64
3.2. Diseño de la investigación	65
3.3. Nivel de la investigación.....	65
3.5. Técnicas de recolección de datos	68
3.6. Instrumentos de recolección de datos	69
3.7. Población y muestra	71
3.8. Técnicas para el procesamiento de los datos.	73
3.9. Validez del instrumento	74
3.10. Técnicas para el análisis y discusión de los resultados.....	75
3.10.1. Triangulación de resultados.	77
3.10.2. Categorización del estudio.....	78
CAPÍTULO IV	79
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	79
4.1. Análisis de los resultados de los cuestionarios aplicados a los estudiantes	79

4.2. Análisis de los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes.....	105
4.2.1. Categoría: Planificación de la evaluación.....	106
4.2.2. Categoría: Proceso de evaluación.	117
4.2.3. Categoría: Resultados de la evaluación.....	131
4.2.4. Categoría: Formación docente en evaluación.....	136
4.3. Resultados obtenidos en la triangulación entre estudiantes y docentes respecto a los modelos de evaluación aplicados en la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes.....	141
CAPÍTULO V	145
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	145
ANEXOS	152
LISTA DE REFERENCIAS.....	166

www.bdigital.ula.ve

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Categorización del estudio.	78
Tabla 2. Frecuencias y media aritmética de las preguntas 1 y 2.	81
Tabla 3. Frecuencias y media aritmética de las preguntas 13 y 14.	92
Tabla 4. Frecuencias y media aritmética de las preguntas 17 y 18.	97
Tabla 5. Frecuencias y media aritmética de las preguntas 21 y 22.	101
Tabla 6. Planificación de la evaluación.	106
Tabla 7. Proceso de evaluación.	117
Tabla 8. Resultados de la evaluación.	131
Tabla 9. Formación docente en evaluación.	136
Tabla 10. Triangulación entre resultados de estudiantes y docentes.	141

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Página
Gráfico 1. Los docentes presentan de manera clara y sencilla el plan de evaluación de la materia que imparten.....	80
Gráfico 2. Los docentes discuten el plan de evaluación de la materia.....	80
Gráfico 3. Los docentes realizan en clase pruebas de evaluación prácticas.....	82
Gráfico 4. Los docentes utilizan pruebas objetivas para evaluar.....	82
Gráfico 5. La evaluación aplicada por los docentes es justa y equitativa.....	83
Gráfico 6. El docente evalúa las actividades asignadas en su materia.....	83
Gráfico 7. Los docentes realizan una evaluación continua.....	84
Gráfico 8. Los docentes estimulan el análisis crítico en los estudiantes.....	84
Gráfico 9. Los docentes estimulan la participación de los estudiantes.....	84
Gráfico 10. Los docentes respetan la opinión de los estudiantes.....	84
Gráfico 11. La motivación que los docentes dan al estudiante es sólo aprobar.....	85
Gráfico 12. Los docentes se enfocan en el puntaje final y no en el proceso de aprendizaje y actuaciones de los estudiantes	85
Gráfico 13. Los docentes dan instrucciones claras sobre cómo utiliza el instrumento con que evalúa a los estudiantes...	86
Gráfico 14. Los docentes utilizan los distintos tipos de evaluación para mejorar el rendimiento de los estudiantes.....	86
Gráfico 15. Los docentes utilizan instrumentos de evaluación como: lista de cotejo, registro anecdótico y descriptivo, escala de estimación.....	88
Gráfico 16. Los docentes en la evaluación promueven y orientan formas de participación como autoevaluación y coevaluación.....	88

Gráfico 17.	Las estrategias de evaluación que implementan los docentes dan lugar para la reflexión y el pensamiento crítico.....	89
Gráfico 18.	Los docentes utilizan la rúbrica y el portafolio como estrategias de evaluación.....	89
Gráfico 19.	Los docentes califican adecuadamente los trabajos y exámenes.....	91
Gráfico 20.	Los docentes realizan una evaluación final a los estudiantes.....	91
Gráfico 21.	Las evaluaciones que realizan los docentes atienden las dificultades individuales de los estudiantes.....	91
Gráfico 22.	Las evaluaciones que los docentes aplican se centran en determinar el nivel de conocimiento alcanzado de la materia	91
Gráfico 23.	Los docentes comentan a los estudiantes el resultado de su evaluación.....	93
Gráfico 24.	Las evaluaciones que aplican los docentes aseguran la competencia profesional del estudiante.....	93
Gráfico 25.	Los docentes evalúan para dar respuesta a un requisito de trabajo.....	94
Gráfico 26.	Naturaleza de la materia.....	100
Gráfico 27.	Tiempo de planificación.....	100
Gráfico 28.	Diseño del plan.....	101
Gráfico 29.	Metas del plan.....	102
Gráfico 30.	Logro de metas.....	104
Gráfico 31.	División de evaluación.....	105
Gráfico 32.	Recursos en evaluación.....	105

Gráfico 33.	Propósito de evaluar.....	106
Gráfico 34.	Aspectos a evaluar.....	111
Gráfico 35.	Tipos de evaluación.....	113
Gráfico 36.	Instrumentos de evaluación.....	114
Gráfico 37.	Estrategias de evaluación.....	115
Gráfico 38.	Formas de evaluación.....	116
Gráfico 39.	Instrucciones de evaluación.....	118
Gráfico 40.	Capacidades y dificultades.....	119
Gráfico 41.	Dificultad de estudiantes.....	119
Gráfico 42.	Criterios de corrección.....	123
Gráfico 43.	Reflexión de resultados.....	124
Gráfico 44.	Empatía en la evaluación.....	125
Gráfico 45.	Dificultades en la evaluación.....	126
Gráfico 46.	Formación en evaluación docente.....	128
Gráfico 47.	Talleres en evaluación.....	128
Gráfico 48.	Normativa en evaluación.....	129
Gráfico 49.	Elementos a cambiar en la normativa de evaluación.....	130
Gráfico 50.	Triangulación entre estudiantes y docentes.....	131

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
Figura 1. Facultad de Humanidades y Educación (ULA).	58
Figura 2. Triangulación de los resultados obtenidos entre los cuestionarios aplicados a los estudiantes y las entrevistas aplicadas a los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes.....	77

www.bdigital.ula.ve

ÍNDICE DE ANEXOS

	Página
Anexo 1. Análisis de validación cuantitativa aplicada a la escala Likert de estudiantes.....	153
Anexo 2. Análisis de validación cuantitativa aplicada a la entrevista de docentes.	154
Anexo 3. Modelos de evaluación aplicados por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes.	155
Anexo 4. Guía de entrevista dirigido a los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en La Universidad de Los Andes.	157
Anexo 5. Constancia de validación 1/3.	160
Anexo 6. Constancia de validación 2/3.	161
Anexo 7. Constancia de Validación 3/3.....	162
Anexo 8. Planilla de evaluación cualitativa 1/3.....	163
Anexo 9. Planilla de evaluación cualitativa 2/3.....	164
Anexo 10. Planilla de evaluación cualitativa 3/3.....	165



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO DR. “PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”-TÁCHIRA
MAESTRÍA EVALUACIÓN EDUCATIVA

MODELOS DE EVALUACIÓN APLICADOS POR LOS DOCENTES
DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL
EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Autora: Luz M. Rondón C.

Tutora: Lidia F. Ruíz

RESUMEN

En la actualidad los cambios en la educación son cada vez más rápidos y dinámicos exigiendo nuevas formas, estrategias y modelos de evaluación acordes con el profesional que la sociedad espera. La presente investigación buscó analizar los modelos de evaluación aplicados por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes. En razón de ello, el abordaje metodológico para el problema planteado se llevó a cabo a través de un estudio de carácter exploratorio – descriptivo – explicativo, enmarcado bajo la modalidad de investigación de campo, en razón que contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos. Para el levantamiento de los datos, se consideró el empleo de la encuesta en la modalidad de cuestionario tipo Likert y guía de entrevista aplicado a los estudiantes y docentes. Por tanto, de los resultados de esta investigación se deriva el modelo de evaluación que aplican los docentes de la carrera de Educación Básica Integral, para sugerir recomendaciones acerca de la aplicación de un modelo de evaluación que asegure un aprendizaje significativo y en aras de una formación integral correspondiente con el modelo educativo basado en competencias propuesto por la Universidad de Los Andes.

Palabras Clave: Modelos, estrategias, evaluación, educación, aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Para comprender en su más amplio sentido el significado de la palabra evaluación es conveniente conocer algunas ideas previas sobre la educación, definida clásicamente por Lafourcade (1973) como un proceso sistemático destinada a lograr cambios duraderos y positivos en las conductas de los sujetos emitidos a su influencia, con base en objetivos definidos de modo concreto y preciso, social e individualmente aceptables dignos de ser sufridos por los individuos en crecimiento y promovidos por los responsables de su formación. (p.15)

En atención al planteamiento del autor, se puede decir que un estudiante ha sido educado cuando presenta luego de un período de enseñanza un conjunto de conductas que eran inexistentes antes del aprendizaje obtenido. Se manifiesta entonces uno de los principales objetivos de la educación universitaria, en la que se busca transformar el pensamiento y accionar de los estudiantes.

Ahora bien, la dinámica de la educación universitaria hoy día está sujeta a los cambios que vienen dados por la revolución tecnológica y de comunicación, con ello se pretende establecer un contexto general para apoyar el análisis de la calidad de la educación. En el cual, la formación del docente debe ser abordada de forma integral y fundamentada en la realidad educativa del país, es decir en concordancia con una sociedad globalizada.

En esta visión de conjunto del sistema educativo, el proceso de la evaluación de los aprendizajes merece una consideración especial. Y es en esa dirección que esta investigación pretende dar una pequeña contribución al mejoramiento cualitativo de la enseñanza, en aras de contribuir de alguna manera a la transformación del quehacer educativo, así como servir de apoyo a los estudiantes que deseen ejercer el campo de la docencia, específicamente la carrera de Educación Básica Integral.

De acuerdo con esta visión, en la presente investigación se realiza el estudio de los modelos de evaluación aplicados por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes. En razón que la evaluación según Santos (2010) además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral, porque tiene un contenido social, debido a que, garantiza que quienes van a ejercer la profesión, en este caso educación, dominan los conocimientos, tienen las habilidades y disponen de las actitudes que permiten asegurar que el ejercicio de la práctica será bien realizado. (p.11)

En consecuencia la evaluación de los aprendizajes consiste en averiguar la medida en que los estudiantes se apropian de las conductas obtenidas luego del aprendizaje, por lo que la misma no debe agotarse solo en el área de conocimientos y capacidades intelectuales, sino que debe integrar también conductas del área afectiva. Siguiendo este orden de ideas, para la elaboración del estudio fue necesaria la consulta con los protagonistas y el contacto con la realidad existente en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la carrera antes mencionada, constituyendo así, parte de lo que se quiere plasmar en este trabajo.

Con el fin de alcanzar este propósito, el trabajo se divide en cinco capítulos. El primero describe el problema y los objetivos que se tuvieron como punto de partida. Acorde con esto, en el segundo se expone el referente teórico en el que se fundamenta la investigación. El tercero define la metodología seguida, la cual hace referencia a la investigación de campo y a la técnica de análisis. Luego en el capítulo cuarto, partiendo de los resultados obtenidos se hace un análisis de los modelos de evaluación aplicados por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral. Con base en esto, en el capítulo cinco se generan las conclusiones y recomendaciones del estudio, que determinan la correspondencia de los resultados de la investigación con el modelo educativo basado en competencias propuesto por la Universidad de Los Andes.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como se desprende del título del presente trabajo, el centro de interés de la investigación es la universidad y más concretamente los modelos de evaluación aplicados por los docentes que cumplen su función en la Carrera de Educación Básica Integral, enmarcada por la necesidad de dar respuesta a las peticiones de la sociedad de nuestro tiempo.

En concordancia con lo expuesto, Gardner y Davis (2012) refieren que hoy en día existen un conjunto de tecnologías creadas con elementos externos que están inscritas en el hardware y software de la especie humana desde hace miles de años formando parte de su desarrollo al modificar de manera esencial la naturaleza humana o, como mínimo el pensamiento y la conducta humana, lo que origina inevitablemente cambios decisivos en la educación, y por consiguiente en la evaluación educativa.

Así, el tema de la evaluación al igual que la tecnología ha acompañado la humanidad desde el mismo momento de la aparición del hombre en la tierra. Desde tiempos inmemorables, el hombre ha realizado enormes esfuerzos por mejorar su vida en todos los aspectos. En esta búsqueda constante para mejorar, ha tenido que evaluar los acontecimientos que suceden a su alrededor para buscar solución a los problemas. Hoy en día se puede hablar de evaluación en relación a cualquier área de nuestra vida. En este contexto la evaluación educativa se impone con mayor énfasis ante las tantas que existen, en razón que no es lo mismo hablar de la evaluación educativa que de la evaluación en el contexto empresarial. Por tanto es imprescindible preguntarse ¿Cuál es la esencia de la evaluación educativa?

En un intento por responder a las demandas presentes en la actualidad, el sistema educativo ha sido objeto de profundas transformaciones, desde la Educación inicial hasta la Educación Universitaria, puesto que los procesos de enseñanza y aprendizaje, deben estar a la par con las demandas que exige una sociedad científica y tecnológica.

Lo anteriormente señalado, obedece al compromiso de las universidades de ofrecer a sus estudiantes, una educación de calidad que esté en consonancia con las situaciones presentes en la vida real, de manera tal, que se faciliten las herramientas para desarrollar las destrezas y habilidades profesionales y personales que exige la sociedad en un contexto competitivo y diverso. En consecuencia, la educación universitaria debe pasar de una pedagogía centrada en la enseñanza a una pedagogía centrada en el aprendizaje en la que, se tome en cuenta el contexto real en el que se desenvuelve el estudiante, de tal manera que, pueda formarse como una persona activa y autónoma, capaz de solucionar problemas y construir conocimiento.

En razón de ello, se ha podido observar como cada vez más jóvenes terminan el bachillerato y manifiestan una tendencia a continuar sus estudios en la universidad, debido a que el título universitario es uno de los principales elementos que introduce al individuo al campo laboral y sociocultural. Por tanto, se evidencia una concienciación de la importancia que tiene la educación universitaria en aras de una formación que les permita la incorporación a la sociedad y al entorno que le rodea, con base en nuevos conocimientos e ideales.

A la par con los cambios en el proceso de enseñanza, surge la necesidad de impulsar de manera simultánea cambios en la evaluación educativa, en la que además de observar el desempeño de los estudiantes, se puedan ofrecer oportunidades que conduzcan no solo a un aprendizaje efectivo sino también a un proceso de reflexión de la práctica pedagógica por

parte del docente. Solo asociando la evaluación con los cambios en la enseñanza se podrán realizar innovaciones en la práctica evaluativa de los docentes.

Es pertinente, conceptualizar la evaluación para determinar en el campo educativo cuál es la evaluación que se práctica actualmente en la Universidad de Los Andes y cuál es la que debería aplicarse para ir a la par con la innovación pedagógica dirigida a la formación de personas integras capaces de producir y mantener su bienestar personal y profesional.

Existen investigadores que definen la evaluación teniendo como base los procesos administrativos, en tal sentido, la evaluación para Chiavenato (2002) es un proceso innato del ser humano, que consiste en verificar el logro de los objetivos planteados para determinar el desenvolvimiento de los mismos, comparando los resultados con las expectativas señaladas en la planificación. Para que la evaluación sea efectiva, es recomendable emitir reportes individualizados en lugar de calificaciones numéricas.

Aun cuando el concepto del autor está dirigido a procesos administrativos, se puede observar cómo la valoración de la actuación debe ser individualizada para que el logro de los objetivos sea eficaz. Además, la función de evaluar requiere de comprobación de las actividades que se realicen y logro de los objetivos, de tal manera que los errores cometidos se vean inmediatamente y puedan ser corregidos en la planificación.

Por otro lado, Salcedo (2010) define la evaluación como:

El proceso que determina el mérito y el valor de un producto o una institución, con una visión integradora, crítica y pluralista, dentro de su contexto sociocultural, político y económico, en función de las necesidades, prioridades y valores de los miembros de la organización involucrados en la evaluación, con el propósito de mejorar su eficiencia o valor intrínseco y su pertinencia social o valor extrínseco. (p.24)

Desde esta perspectiva, la evaluación no puede ser vista de manera aislada o independiente del contexto educativo, por cuanto la evaluación se considera un proceso indispensable que involucra no solo al estudiante y profesor sino también a todos los actores presentes en la institución, tomando en cuenta sus necesidades y, en la medida en que estas se satisfagan, se deriva la calidad de la institución escolar y por ende la calidad de la educación. Se deduce, entonces, que la evaluación debe crear espacios de reflexión donde los estudiantes puedan comprender y asumir con responsabilidad su participación dentro del proceso de evaluación del aprendizaje.

Por su parte, Serrano (2002) afirma que desde el punto de vista educativo la finalidad de la evaluación es formativa, porque conduce a la reflexión por parte del docente en cuanto a la práctica pedagógica y evaluativa, es decir tomar conciencia no solo de si el estudiante está o no aprendiendo, sino de las causas de las dificultades que presente, en aras de ofrecer al estudiante diversas y variadas oportunidades que le permitan mejorar su proceso de aprendizaje. (p.250)

Partiendo de las ideas de la autora la evaluación en el campo educativo está dirigida a formar integralmente al estudiante, por estar directamente relacionado al contexto en el que se desenvuelve y a la actividad que realiza día a día, para hacer de su proceso de enseñanza un aprendizaje significativo basado en la realidad. Sin embargo, en la actualidad la evaluación de los aprendizajes en la educación universitaria se ubica en el paradigma positivista.

Al respecto, Salinas (2007) destaca que los datos obtenidos de la evaluación cuantitativa son frutos de mediciones numéricas que se desarrollan, representando de esta forma al positivismo científico. (p.34). En este caso, se trata entonces de reducir el aprendizaje a la cuantificación del conocimiento expresado en un simple dato numérico o literal para comparar

de manera técnica el grado en que se alcanzó el objetivo propuesto. De esta manera, los tipos, formas y estrategias de evaluación que aplica el docente para evaluar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes se corresponden con una evaluación cuantitativa en el que la heteroevaluación es la forma de evaluación que mayormente se emplea, dejando de lado la autoevaluación y la coevaluación; la evaluación sumativa prevalece sobre la diagnóstica y formativa y las pruebas objetivas son las estrategias de evaluación que predominan.

Para sustentar lo anteriormente expuesto, Blanco (2010) señala que la evaluación cuantitativa se caracteriza por hacer del examen la herramienta por excelencia para medir los conocimientos del estudiante, el cual es fundamentalmente el único objeto sujeto de la evaluación, hacia él se dirigen las acciones evaluativas pues interesa conocer en qué medida se han dado los cambios de comportamiento o aprovechamiento. La evaluación es el punto terminal del proceso didáctico puesto que se realiza una vez que finaliza el objetivo programado, la nota obtenida se usa como forma de presión para mantener en orden a los estudiantes y de esta manera imponer la autoridad del docente. Por lo tanto la evaluación se confunde con medición al cuantificar los conocimientos y saberes que posteriormente se convierten en una mercancía de cambio. (p.10)

Desde esta perspectiva se puede observar cómo, la evaluación cuantitativa valora el resultado final, más que al modo como se logró, determina la aprobación o no del estudiante sin posibilidad de mejorar. Vista desde este punto, la evaluación en el ámbito educativo y muy particularmente en la educación universitaria dista del ideal de modificar, construir y generar conocimiento por parte de los educandos debido a que se orienta solo a la evaluación de contenidos, la falta de interés por conocer al estudiante con sus debilidades y fortalezas, lo cual impide que superen sus problemas en el aprendizaje.

La Universidad de Los Andes no escapa a esta realidad. La mayoría de sus carreras responden a un modelo de evaluación conductista, según el cual el criterio del profesor es el que predomina al momento de asignar la calificación a los estudiantes. Sin embargo, dicho modelo está siendo superado por otros que, han puesto en práctica políticas para fortalecer el compromiso social de la educación universitaria, su calidad, pertinencia, y la autonomía de las instituciones propuestas en el proyecto Tunning en Europa y la conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Como resultado de la propuesta Tunning y la práctica de sus políticas dirigidas a la innovación de estructuras, programas, y de la enseñanza propiamente dicha, los programas de reforma en educación superior y el esclarecimiento del nivel de formación que en términos de competencias y resultados de aprendizaje deben alcanzar los estudiantes universitarios. La Universidad de Los Andes (ULA), asume el reto de rediseñar sus pensum de estudios para implementar el enfoque curricular basado en competencias en la carrera de Educación Básica Integral. Este cambio obedece al compromiso y necesidad de ofrecerles a sus estudiantes y a la sociedad en su conjunto, una educación de calidad acorde a las distintas realidades que se presentan en un contexto competitivo.

Así la Universidad de Los Andes, como toda institución educativa, creada para atender las necesidades de los estudiantes, tiene dentro de sus funciones la evaluación del personal y del estudiante, fundamentado en leyes y reglamentos que hasta el momento están vigentes, entre las mismas se encuentran la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica de Educación, Ley de Universidades y específicamente el Reglamento de Evaluación del Rendimiento Académico Estudiantil de Pregrado del 2006.

Dicho reglamento, señala que la evaluación debe caracterizarse por ser intencionada, racional, obedecer a diseños previos y estar sometida a normas prescriptivas; por lo tanto, requiere de procesos sistemáticos de evaluación. En este sentido, ha sido definida como un proceso sistemático a través del cual se valoran los objetivos logrados respecto a los diseñados. No obstante, la educación formal y en particular la que ocurre en ambientes de aprendizaje académico, es generalmente sometida a procesos de evaluación, de valoración cualitativa y cuantitativa.

Ante este escenario, El Consejo de Desarrollo Curricular de la ULA (2012) propone un nuevo modelo educativo basado en competencias, con el objetivo de formar profesionales resolutivos y capaces de cubrir las demandas que exige la sociedad actual y tomando como punto las políticas del proyecto Tunning (la búsqueda de consensos, el respeto a las diversidades, la transparencia, la confianza mutua, la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación).

En tal sentido la autora de esta investigación considera que, la evaluación, vista como el elemento indispensable para la toma de decisiones, en cualquier ámbito y específicamente el educativo, sea reformulada puesto que el uso que tradicionalmente se ha hecho de la misma en todos los subsistemas de educación, está orientado sólo a la valoración de los aprendizajes logrados por el estudiante, dejando de lado aspectos también importantes como son la evaluación de la acción docente y de programas de estudio de las diversas carreras. No obstante, es necesario que las instituciones universitarias promuevan cambios curriculares en sus programas de estudio, específicamente en el proceso de evaluación.

De acuerdo con lo anteriormente señalado, la carrera de Educación Básica Integral también se incluye dentro de la cultura de la evaluación dominante que ve dicho proceso como el medio que determina si se lograron

o no los objetivos propuestos. Por cuanto se observa que, los docentes aún persisten en el uso de estrategias y procedimientos de evaluación tradicional tales como pruebas objetivas, mediciones numéricas, centrada en los resultados.

La carrera de Educación Básica Integral, por su naturaleza, está dirigida a la formación de un ser integral destinado a cubrir las demandas que la sociedad actual exige, en materia docente, requiere de una evaluación más cualitativa. En este sentido, la práctica evaluativa que se aplique en dicha carrera, debe responder a las realidades sociales y culturales de sus estudiantes.

En este orden de ideas, (León, Rivas y Anzola, 2006) señalan que la carrera de Educación Básica Integral requiere de un sujeto que organice la acción educativa tomando en consideración concepciones filosóficas y pedagógicas actuales y en permanente cambio. Así, la actuación del docente debe estar fundamentada, en consecuencia, en el desarrollo de concepciones no sólo científicas para que desarrolle herramientas conceptuales, sino por igual, humanísticas que les servirán para incentivar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. (p.14)

En consecuencia, el docente de la carrera de Educación Básica Integral, por ser un agente importante en la implementación de los cambios, exige de una preparación y formación más dinámica y realista, que transforme la simple trasmisión de conocimientos y verificación de aprendizajes por una educación en la que, el estudiante a través de su participación activa, sea la figura fundamental en el proceso de evaluación.

De esta manera el docente de la carrera de Educación Básica Integral debe basar su práctica evaluativa en modelos cualitativos, que a través de instrumentos pertinentes, indique al estudiante no solo cuánto le falta por aprender sino también cuánto ha logrado con su esfuerzo. Para ello el docente debe en primera instancia, y como lo mencionan Alcedo y Chacón,

(2010) aprender a evaluar para desarrollar el sentido crítico y hacerlo con base en criterios definidos y fundamentados.

Según los autores, evaluar no solo consiste en la elaboración de juicios cuantitativos para establecer el valor numérico de ciertas ideas, trabajos, métodos o soluciones, sino que supone utilizar determinados criterios y normas para apreciarlos y valorarlos. Por lo que, la evaluación requiere de juicios cualitativos y cuantitativos en los que se utilicen criterios y normas que permitan valorar el aprendizaje obtenido por los estudiantes. Del mismo modo, la evaluación educativa debe incidir en la educación integral del estudiante y, por ende, en su proceso educativo el cual debe estar directamente relacionado con el contexto en el que se desenvuelve y a la actividad que realiza día a día, para que su proceso de aprendizaje sea significativo y contextualizado.

Tomando en cuenta que la evaluación es un proceso que incentiva al cambio permanente de las personas y, se produce relacionando la enseñanza con el aprendizaje del estudiante, se hace necesario estudiar la situación que presenta la Universidad de Los Andes específicamente la carrera de Educación Básica Integral en materia de evaluación educativa.

Desde esta perspectiva, Salinas (2007) define la evaluación cualitativa como un proceso en el que se utilizan las situaciones cotidianas para describir la realidad de los estudiantes. La recolección de información, en este caso, implica identificar los medios para acercarse a la realidad y obtener de ella datos significativos que ayuden a comprender el fenómeno evaluado. Se caracteriza por ser integral, individual, democrática y actualizada. En ella se pueden distinguir dos aspectos: la naturaleza de los procedimientos e instrumentos y los principios de la devolución y entrega de resultados a los estudiantes. (p.60)

Se puede decir, entonces, que la evaluación cuantitativa y cualitativa, en concordancia con el Reglamento de Evaluación del Rendimiento

Académico Estudiantil de Pregrado (2006), representan dos maneras distintas de producir, manejar, procesar y sintetizar datos e informaciones de diferente naturaleza, pero que en esencia son paradigmas que se complementan a la hora de evaluar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, ante la normativa aún vigente en la Universidad de Los Andes el proceso de evaluación que realmente se sigue está dirigido a evaluar los resultados y no los procesos por lo que se corresponde con una evaluación tradicional caracterizada por un aprendizaje repetitivo que no da lugar a la generación de conocimientos.

Ante este planteamiento, la investigación cobra fuerza debido a que desde la promoción de cambios curriculares en los programas de estudio particularmente en lo que respecta a metodología y procesos de evaluación en la carrera de Educación Básica Integral, los docentes de dicha carrera, deben conocer los modelos, tipos, formas y estrategias de evaluación que se aplican en el proceso educativo para determinar el avance de sus estudiantes; así como también la percepción de los estudiantes con respecto a sus prácticas evaluativas. Ello con el propósito de, determinar si el modelo de evaluación aplicado por los docentes, se corresponden con la formación de personas integrales que construyan conocimiento, lo hagan accesible a otros con el fin de satisfacer las necesidades científicas, y tecnológicas propias de una sociedad actualmente denominada sociedad de la información o del conocimiento. A los cuales la educación universitaria debe dar respuesta por ser considerada como promotora y difusora de saberes.

En este sentido, se pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los modelos de evaluación que aplican los docentes de la Carrera de educación Básica Integral en la Universidad de los Andes?
- ¿Qué modelos de evaluación se aplican en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de educación universitaria?

- ¿En qué medida se corresponden los modelos de evaluación educativa aplicados por los docentes en la carrera de Educación Básica Integral y el modelo educativo basado en competencias propuesto por la Universidad de Los Andes?
- ¿Cómo debería ser la práctica evaluativa aplicada por los docentes en la Carrera de Educación Básica Integral?

1.1. Objetivos de la investigación

1.1.1. Objetivo general

Analizar los modelos de evaluación aplicados por los docentes de la Carrera de educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes.

1.1.2. Objetivos específicos

1. Conocer los tipos, formas, estrategias e instrumentos de evaluación utilizadas por los docentes de la Carrera de educación Básica Integral.
2. Describir los modelos de evaluación presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria.
3. Determinar la correspondencia entre los modelos de evaluación que aplican los docentes de la Carrera de educación Básica Integral y el modelo educativo basado en competencias propuesto por la Universidad de Los Andes.
4. Generar recomendaciones que permitan el uso de modelos de evaluación en la carrera de Educación Básica Integral que se correspondan con el modelo educativo basado en competencias propuesto por la Universidad de Los Andes.

1.2. Delimitación

El estudio se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes en Mérida Venezuela.

Los alcances que pretenden responder al problema planteado, referido a los modelos de evaluación aplicados por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes se precisan las siguientes delimitaciones: **Temática:** Prácticas Evaluativas / **Temporal:** 2013 - 2015.

Espacial: Facultad de Humanidades, Escuela de Educación, Universidad de Los Andes.

Población: Estudiantes y docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la mencionada escuela.

1.3. Justificación

Toda investigación está orientada a la resolución de algún problema, en tal sentido, a continuación se pretende justificar o exponer, los motivos que merecen este estudio.

El hombre como ser integral implica un conjunto de características que no solo lo definen como un ser físico constituido biológicamente, sino que también tiene la dimensión social, filosófica y psicológica. Así, desde sus inicios al estar en interacción con la sociedad que le rodea, ha tenido que evaluar los acontecimientos que suceden a su alrededor y de esta manera buscar solución a los problemas que se le presenten. Para dar un ejemplo de lo mencionado, se tiene: el hombre que subsistió en el paleolítico inferior debió evaluar las formas y texturas de las rocas con la que fabricaría las herramientas que posteriormente utilizaría para rasgar las pieles de los animales que cazaban y así poder vestirse.

Lo mismo sucede en la actualidad, el hombre desde niño evalúa las distintas situaciones que se le presentan en la vida, por lo que se puede considerar al proceso de evaluación como una condición innata del hombre. En concordancia con ello, Arias (2009) sostiene que la evaluación es un asunto que no termina, al entenderse no solamente como un acto propio de la labor pedagógica, sino como una dinámica que se hace presente en todas las actividades humanas. En tal sentido, al admitirse que el hombre es un ser que constantemente evalúa, se debe admitir también que evaluar es una parte consustanciada con el ser humano por naturaleza, por lo que no se puede tratar solo como una estrategia o técnica de procedimiento pedagógico, sino que es necesario asumir que forma parte del pensamiento y además es un dispositivo constitutivo de la racionalidad.

El porqué de este trabajo de investigación, responde a la necesidad de implementar prácticas evaluativas basadas en modelos de evaluación novedosos que se correspondan con la formación de un ser humano integral capaz de solventar los problemas que se le presenten en su realidad inmediata y que además se correspondan con el modelo educativo por competencia que actualmente está proponiendo la Universidad de Los Andes para sus carreras de pregrado, específicamente Educación Básica Integral a través del Consejo de Desarrollo Curricular.

Esta problemática, así como sus causas y consecuencias, pudieran estar estrechamente conectadas y vinculadas al desconocimiento de nuevas prácticas evaluativas así como a la resistencia a los cambios que traen consigo la llamada sociedad del conocimiento y de la información producto de la explosión tecnológica que como lo señala Gardner y Davis (2012) han proporcionado al hombre un medio importante con el que llevar a cabo sus acciones, y del que indiscutiblemente la Educación y la evaluación educativa no pueden desligarse.

En razón de ello, la investigación se justifica por que pretende analizar las prácticas de evaluación aplicadas por los docentes de la Carrera de Educación Básica Integral con base en las opiniones de los estudiantes y los mismos docentes, y posteriormente determinar la correspondencia con el perfil de dicho estudiante y el modelo educativo basado en competencias que propone la Universidad de Los Andes como medida para satisfacer las necesidades de una sociedad emergente caracterizada por la competitividad.

De acuerdo con Méndez (citado en Bernal, 2010) “los criterios para la justificación de una investigación pueden ser de carácter práctico, teórico o metodológico”. (p. 106)

Tomando en cuenta lo anterior, la justificación teórica de la investigación viene dada por la incorporación de nuevas prácticas evaluativas sustentadas en los paradigmas cualitativos y cuantitativos relacionadas los distintos modelos de evaluación propuestos por Cronbach y Scriven, Stufflebeam, Alkin, Eisner.

La justificación práctica de la investigación, viene dada por cuanto su desarrollo pretende favorecer el conocimiento integral de los estudiantes y su participación protagónica en el proceso de evaluación, así como también a la reflexión por parte del docente en cuanto a su práctica evaluativa y de esta manera establecer de acuerdo a las características de la educación universitaria cual es la evaluación que debe implementarse.

Ante esta situación, se pretende que la investigación cumpla con los criterios de relevancia científica y relevancia social:

Relevancia científica: porque a partir de los resultados que se obtengan, se formularían nuevas interrogantes, modelos y propuestas teóricas dirigidas a explicar y predecir el éxito de aplicación de prácticas evaluativas que se correspondan con el modelo educativo basado en competencias.

Relevancia social: porque el estudio se constituye como un vehículo para la articulación de saberes, valores y destrezas relativas a la práctica evaluativa de los docentes de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes y su correspondencia con el perfil del estudiante y el modelo educativo por competencia, y de esta manera contribuir al desarrollo motivacional en los estudiantes al prepararlos profesionalmente para el campo de trabajo que les espera luego de cursar la escolaridad.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El presente capítulo está conformado por los antecedentes relacionados con la presente investigación, así como también por los fundamentos teóricos y legales que han permitido esclarecer el problema y sustentar el estudio que pretende llevar a cabo la autora para, así, dar respuesta sobre el modelo de evaluación que debería aplicar el docente a los estudiantes en el subsistema de educación universitaria.

2.1. Antecedentes

Entre las investigaciones realizadas en instituciones universitarias, se encuentra el estudio de Ruiz y Pachano (2005) llamado “La docencia Universitaria y las prácticas evaluativas” utilizadas por el docente para determinar el rendimiento estudiantil. Las autoras seleccionaron una muestra de 211 profesores, de las diferentes facultades de la Universidad de Los Andes, a los cuales le aplicaron el cuestionario como instrumento de recolección de datos. Los resultados arrojaron que los docentes hacen más énfasis en la evaluación sumativa que en la formativa. Lo que tomaron como referencia para llegar a la conclusión de que el aprendizaje será significativo en la medida en que el docente le confiera a la evaluación el espacio ideal para promover en el estudiante la autorregulación, autocrítica, el discernimiento, la reflexión, la creatividad, el respeto y la tolerancia.

La investigación realizada por las docentes se relaciona con la presente pues la idea es, buscar fórmulas que equilibren los procesos de enseñanza y aprendizaje de tal manera, que se promueva el cambio y el desarrollo

integral en los estudiantes, al tomar en cuenta no solo el resultado en la evaluación sino también el proceso que se llevó a cabo para lograrlo y los agentes externos que pueden influir en el mismo.

Por su parte, González (2006) en una investigación titulada “La evaluación del desempeño del docente universitario”, se propuso como objetivo diseñar un modelo andragógico para evaluar el desempeño docente universitario. La muestra estuvo representada por 52 profesores adscritos a los diferentes departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Carabobo. La recolección de datos la realizó a través de las técnicas de observación y entrevista. Los resultados arrojaron la necesidad de consolidar un modelo de evaluación del desempeño que contenga criterios que propicien un incentivo, bien sea académico, a través de la promoción, o algún tipo de reconocimiento que se pueda institucionalizar, no necesariamente de carácter económico.

Las investigaciones revisadas se refieren a la utilización de diversas estrategias y técnicas que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ende, el rendimiento estudiantil a nivel universitario. Este hecho sustenta el objeto de la presente investigación, por cuanto se demuestra la preocupación en las instituciones de educación universitaria, de la incorporación de modelos de evaluación que mejoren el rendimiento de estudiantes y docentes.

Igualmente Ruiz (1999) llevó a cabo una investigación titulada “Las políticas de admisión de la Universidad de Los Andes y el rendimiento estudiantil: caso Núcleo Universitario Rafael Rangel”. Este trabajo consistió en realizar una evaluación de los sistemas de admisión para determinar su validez predictiva en el rendimiento de los estudiantes que ingresan a la institución. Para ello, aplicó la correlación lineal y el análisis de regresión, los resultados arrojaron que los estudiantes admitidos por la modalidad “alto rendimiento” se preocupan por obtener y mantener un buen promedio, lo que

hace que el índice académico se presente como una variable predictiva del rendimiento y con una alta correlación con el promedio de notas.

Esta investigación sirve de aporte al presente estudio, debido a que, las características del estudiante y del docente, determinan la eficacia de los modelos y estrategias de evaluación para la facilitación de aprendizajes como elemento esencial que contribuye con el rendimiento estudiantil.

Del mismo modo, Lorenzana (2012) realizó en Honduras una investigación titulada “La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria”. El objetivo general fue determinar cómo el conocimiento y manejo de un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias, incide en la mejora de las prácticas evaluativas de los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” (UPNFM). Un estudio descriptivo y los resultados de la investigación conformaron el documento correspondiente a un modelo de evaluación de los aprendizajes, en donde se integren los referentes teórico-metodológicos propios del enfoque curricular por competencias.

Lo expuesto por la autora se relaciona con la presente investigación en cuanto a que la educación universitaria y, en particular la carrera de Educación Básica Integral, debe ser interdisciplinaria, centrada en las aptitudes y competencias de los estudiantes, de tal manera que sean preparados para enfrentar diversas realidades que se presenten en el aula de clase. De acuerdo con esto, el modelo de evaluación de los aprendizajes que los docentes apliquen debe estar en conformidad con el modelo de educación por competencia que propone actualmente la Universidad de Los Andes.

Dentro de la misma línea de investigación, Blanco (2010) realizó un estudio titulado “La evaluación en Venezuela en el gobierno bolivariano”, cuyo objetivo fue describir los diferentes documentos oficiales (decretos, gacetas oficiales, reglamentos, diseño curricular y Ley de Educación) que se

han emitido sobre la evaluación educativa. El estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo, bajo el método de investigación documental, apoyado en un estudio de campo a nivel descriptivo. Los resultados arrojaron que, el rol del docente en la evaluación cualitativa de los aprendizajes, es un proceso complejo que exige compromiso, actualización y constante innovación por parte de este en aras de un aprendizaje significativo y un mejor rendimiento estudiantil. Para lograrlo se deben poner en práctica las directrices que establecen las leyes debido a que se observó incoherencias entre la teoría y la práctica.

Desde esta perspectiva, existe clara certeza que los docentes deben regirse de acuerdo con las leyes establecidas por el Estado venezolano en materia educativa al momento de planificar los tipos, estrategias y evaluación de los contenidos de las materias que imparten, aplicado a los distintos subsistemas de educación. En razón de ello, dicho estudio sirve de apoyo a la presente investigación en el sentido que muestra la conveniencia a los docentes de educación universitaria conozcan y utilicen las leyes por las cuales deben regirse en materia de evaluación de los aprendizajes.

También, López (2001) en su trabajo “Creencias del profesorado universitario sobre la evaluación”, publicado en Granada, analizó las creencias en la evaluación y los efectos de estas en las actuaciones profesionales del profesorado universitario. Para ello, utilizó una población finita compuesta por el profesorado de la plantilla de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Granada. Para la recolección de la información, analizó los programas de las asignaturas troncales y obligatorias y las opiniones vertidas por el profesorado que imparte los programas. Los resultados arrojaron que la evaluación se ve afectada por el tamaño de los grupos, la empatía que se establece con las personas a evaluar y las expectativas que se tienen de las potencialidades del alumnado.

Otro estudio realizado por Rivero (2007) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), titulada “Modelo de evaluación de los aprendizajes bajo una perspectiva humanista”. Utilizando para ello un enfoque onto-epistemológico sustentado en el ser humano como sujeto que construye y reconstruye su realidad social. Fue un estudio no experimental con un diseño transaccional descriptivo. Utilizó una muestra conformada por 94 estudiantes y 54 profesores de los Centros de Atención Falcón del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro de la UPEL. Como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario. El análisis de los resultados evidenció que el tipo, formas y estrategias de evaluación que utilizan los docentes para evaluar el rendimiento académico de sus estudiantes se corresponden con el modelo de evaluación cuantitativo debido a que su visión de la enseñanza y evaluación se relacionan con un proceso eminentemente técnico, es decir, la evaluación centrada en notas para comprobar el alcance de los objetivos.

Igualmente Mella (2009) hizo una investigación titulada, “La evaluación de los aprendizajes”. Un estudio en la Universidad de Oriente, cuyo propósito fue determinar la concepción teórico – epistemológica con la que asume el personal docente de la licenciatura en Educación Integral del Núcleo Sucre extensión Carúpano, la evaluación de los aprendizajes en las cátedras que imparten. Teniendo como sustento las perspectivas teóricas: el positivismo, interpretativismo y la teoría crítica. Para tales efectos realizó una investigación de tipo descriptivo, con un diseño no experimental, transeccional descriptivo sobre una población constituida por 44 docentes, a quienes se les aplicó un instrumento con formato tipo Lickert. La comparación entre los puntajes obtenidos en las tres dimensiones epistemológicas, le permitió constatar que las preferencias más notorias las obtuvo la dimensión interpretativismo, seguido por la dimensión positivismo y por último la teoría crítica, no constatándose posiciones claras hacia las diferentes formas que puede adoptar la evaluación de los aprendizajes.

Las investigaciones antes mencionadas se convierten en un aporte al presente estudio porque definen una serie de conceptos básicos que, por un lado describen el enfoque de evaluación convencional, concebida como el elemento externo a la actividad de aprender y, por otro lado, abordan nuevas propuestas de la práctica evaluativa, considerándola como un elemento fundamental del proceso de enseñanza. Ello con la finalidad de propiciar una evaluación educativa centrada en el desarrollo del estudiante universitario, es decir sus expectativas, intereses, necesidades, ritmo y estilo de aprendizaje, teniendo como base la proyección de un aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida.

2.2. Bases teóricas

El siguiente apartado contiene los elementos de carácter teórico que fundamentan la investigación, los cuales están relacionados con la discusión de conceptos como son: la evaluación educativa, paradigmas de la evaluación, evaluación por competencias. Además de otros aspectos vinculados con los modelos de evaluación aplicados por los docentes en la educación universitaria y, particularmente en la carrera de Educación Básica Integral, de la Universidad de Los Andes.

2.2.1. La evaluación

La evaluación, tal como se concibe hoy día, fue implementada al inicio de las conquistas europeas en el continente americano, específicamente con la evangelización de los indígenas para el año 1540, en el que según en un estudio de Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (citado en Nieves, 1997) los sacerdotes y ministros debían comparecer para conocer si sabían la lengua que debían enseñar a dichos indios. (p.16). Por lo que, las primeras formas de evaluación fueron traídas a nuestra sociedad por los misioneros evangelizadores de indígenas, a quienes les correspondió

aprender la lengua nativa para luego ser evaluados y así poder adoctrinarlos con la religión.

La evaluación se ha definido de múltiples maneras. Existen investigadores como Lafourcade (1973) que de manera clásica la definen de la siguiente manera “la evaluación es una interpretación de una medida en relación a una norma ya establecida”. (p.17), en efecto tanto las mediciones cuantitativas como las descripciones cualitativas sometidas a una interpretación que concluyen en un juicio de valor, constituyen aspectos de la evaluación.

Lo mencionado por el autor quiere decir que la evaluación es un complemento entre aspectos cualitativos y cuantitativos, porque en ella se interpretan un conjunto de hechos relacionados con un patrón establecido ya sea positivo o negativo, objetivo o subjetivo pero un patrón al fin.

Arias (2009) sostiene que la evaluación es un asunto que no termina, al entenderse no solamente como un acto propio de la labor pedagógica, sino como una dinámica que se hace presente en todas las actividades humanas. En tal sentido, evaluar es una parte consustanciada con el ser humano por naturaleza, por lo que no se puede tratar solo como una estrategia técnica o de procedimiento pedagógico, sino que es necesario asumir que forma parte del pensamiento y además es un dispositivo constitutivo de la racionalidad.

Lo anteriormente señalado indica que, la evaluación es un proceso continuo inmerso en la vida del hombre porque le permite controlar sus acciones ante una situación cualquiera. Así mismo, la educación a través de la evaluación educativa, tiene la finalidad de preparar a las personas para que cumplan con una labor específica y se desarrollen profesionalmente para contribuir en la solución de problemas sociales, culturales, económicos, políticos presentes en toda sociedad.

(Nirenberg, Brawerman y Ruíz, 2000) señalan que el proceso de evaluación es:

La imagen en un espejo del proceso de planificación: mientras la planificación mira hacia adelante, plantea previsiones de la acción en los escenarios posibles y deseables, la evaluación enfatiza la mirada hacia atrás, buscando aprender de lo hecho, de los errores y los aciertos, valorando lo positivo y lo negativo, para poder recomendar giros o refuerzos en la acción futura. (p. 31)

En la educación, la evaluación se relaciona también con la planificación en donde los errores que puedan surgir se aprovechen para aprender y replanificar con base a una formación de calidad, basada en la capacidad del docente para enseñar al estudiante a desenvolverse no sólo en el ámbito académico, sino que también aprenda a resolver problemas y se forme como hombre reflexivo capaz de transformar al mundo.

Dentro de este contexto, González (2006) señala que la evaluación debe entenderse como “un proceso permanente, continuo, holístico, democrático en el que se integran conocimientos, valores, ideologías, sentimientos y motivaciones de las personas”. (p.31)

La evaluación, para la autora de la investigación, constituye un campo en desarrollo permanente y un componente ineludible en todo proyecto, por cuanto permite demostrar el alcance y grado de satisfacción de los objetivos propuestos y, en especial, si se refiere a las necesidades de la sociedad y a las expectativas que suscita la educación.

2.2.2. La evaluación educativa.

La evaluación, como práctica inseparable de la acción educativa, se ha convertido en la valoración de todas las actividades académicas y sociales que realiza el estudiante, más que en la cuantificación de conocimientos, a través de la asignación de un valor numérico o literal. No obstante, la evaluación dentro del proceso educativo debe aperturarse hacia lo cotidiano, es decir, estar en consonancia con la realidad del estudiante.

Varios autores han propuesto las siguientes definiciones, referidas a la evaluación educativa, sin seguir ningún referente explícito. García (citado en Tobón, 2006) hace referencia a la evaluación tradicional, indicando que la misma se caracteriza por los siguientes aspectos:

1. Los parámetros tienden a ser establecidos por el docente sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales.
2. Las notas cuantitativas se brindan sin criterios claros que las justifiquen.
3. Se hace, generalmente, con el fin de determinar quienes aprueban o reprobaban una asignatura.
4. Tiende a centrarse más en las debilidades y errores que en los logros.
5. Es establecida por el docente, sin tener en cuenta la propia valoración y participación de los estudiantes.
6. Tiende a castigar los errores y no se asumen estos como motores esenciales del aprendizaje.
7. Las oportunidades son escasas para el auto mejoramiento, pues los resultados de las pruebas de evaluación son definitivos, sin posibilidades de corrección o mejora.
8. Se asume como un instrumento de control y de selección interno.
9. Se considera como un fin en sí misma, limitada a la constatación de resultados.
10. Se centra en los estudiantes de manera individual sin tener en cuenta el proyecto docente y de centro (p.133).

Frente a estos aspectos, es evidente que nos encontramos ante una evaluación basada en el modelo tradicional, en la que el aprendizaje del estudiante, se mide a través de la reproducción de conocimiento con una

calificación cuantitativa. Es decir el estudiante aprende para ser evaluado y no para construir conocimiento.

(Pérez, Curcu y Alfonso, 2009) señalan que la evaluación educativa debe ser:

Un proceso de encuentro de cada persona consigo misma, como necesidad de potenciar la capacidad para expresar desde la interioridad, no solo con nociones de conocimiento para atender la realidad, sino planos de autoconciencia, que son planos que expresan espacios de compromiso frente a lo estudiado. (p.30)

El planteamiento antes mencionado indica que la evaluación, dentro del proceso educativo, rompe la tradicional forma de pensar del estudiante, basado en conceptos previamente elaborados, para dar lugar al pensamiento crítico en el que puedan relacionar los conocimientos adquiridos con su realidad inmediata y, de esta manera, obtener un aprendizaje significativo.

La evaluación educativa, para Nieves (1997) se centra en el logro de objetivos por parte de los estudiantes, se mira su desempeño y se diagnostican sus aspectos de desarrollo con registros que no desprecian ni lo que dicen ni lo que hacen. Así, la función del evaluador la cumple el docente en forma inequívoca y con poderes que determinan el nivel de rendimiento de los educandos. (p.88). Para ello, debe hacer uso de estrategias e instrumentos que permitan analizar y registrar tanto su desempeño como su conducta. No obstante, la evaluación se convierte en un elemento de construcción de individuos con poder de orientar su vida en relación a las necesidades e intereses que su entorno demande.

Por esto, la evaluación educativa en palabras de Andonegui (2011) se entiende como:

Un recurso de motivación, una herramienta para estimular el crecimiento personal, la verificación de logros y hasta un juego de competencias y autocompetencia. Su aplicación sirve para estimular los factores que permiten el desarrollo de rasgos personales que necesitamos en el hombre del futuro, para colaborar con el estudiante

en la verificación y la nueva dirección de los conocimientos que le garanticen la felicidad en la vida. (p. 36)

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, es evidente que existe una clara diferencia entre evaluación y medición, debido a que en la actualidad la evaluación ya no se refiere a cantidad, sino a la valoración desde una perspectiva integral en la que se toman en cuenta los aspectos relacionados con la actuación del estudiante.

Es en este contexto, donde el docente debe tener en cuenta las dificultades de los estudiantes, no solo en lo académico sino también en el ámbito familiar, social y cultural en el que se desenvuelve. En tal sentido, la evaluación debe ser individualizada para que el docente pueda identificar el porqué del rendimiento de sus estudiantes. La evaluación educativa no solo requiere desarrollar una serie de competencias en el estudiante sino también en el docente y, de esta manera, lograr los mejores resultados en su actuación como evaluador.

En tal sentido González (2006) manifiesta que la evaluación educativa es “un componente fundamental del proceso formativo y un requisito necesario para la transformación de la práctica educativa, por cuanto tiene una variedad de importantes consecuencias para los estudiantes y educadores”. (p. 32)

En razón de ello, Pérez (2005) señala que el proceso de evaluación educativa no debe ser un acto arbitrario, ni ser imposición de pautas de una determinada corriente pedagógica, representa por el contrario, un acto convivial en el que el respeto tiene su base en compartir experiencias de aprendizaje. De esta manera cuando el docente muestra conocimiento, debe recibir igualmente muestras de conocimiento de parte del estudiante.

Partiendo de las ideas del autor, evaluar no solo consiste en la elaboración de juicios cuantitativos para establecer el valor numérico de ciertas ideas, trabajos, métodos o soluciones, sino que supone utilizar

determinados criterios y normas para apreciarlos y valorarlos. Por lo que, requiere de juicios cualitativos y cuantitativos en el que se utilicen criterios y normas que permitan valorar el aprendizaje obtenido por los estudiantes. Del mismo modo, la evaluación educativa debe incidir en la educación integral del estudiante y, por ende, en su proceso educativo el cual debe estar directamente relacionado al contexto en el que se desenvuelve y a la actividad que realiza día a día, para hacer de su proceso de enseñanza un aprendizaje significativo basado en la realidad.

Bajo este punto de vista, Torres (2005) indica que la evaluación es un valor crítico a los logros de la acción educativa y los factores que influyen en ella. Para lo cual, recoge información sobre el proceso educativo antes, durante y después de su desarrollo, con la finalidad de mejorarlo y ayudar en el aprendizaje de los estudiantes. (p. 49)

A partir de estos fundamentos, la evaluación educativa se puede considerar como un proceso de toma de decisiones en donde el docente, a través de instrumentos, no solo debe señalar al estudiante cuánto le falta por aprender sino también cuánto ha logrado con su esfuerzo.

Para romper con la concepción de una cultura de evaluación imperante en el que el docente es el único que desarrolla la práctica evaluativa, se hace necesario puntualizar las funciones de la evaluación educativa.

2.2.3. Funciones de la evaluación educativa

Según (Reátegui, Arakaki, y Flores, 2001) la toma de decisiones pedagógicas, constituye uno de los propósitos de la evaluación educativa, no obstante las funciones de la evaluación, según las autoras, radican en informar sobre el desempeño, el esfuerzo y la autoconciencia. La primera función, consiste en conocer que logros y resultados se están obteniendo a través de las actividades de aprendizaje, logrando así mantener el

funcionamiento óptimo del sistema educativo, al establecerse estrategias correctas tanto para el docente como para el estudiante.

En cuanto a la segunda función, busca convertir el proceso evaluativo en una actividad satisfactoria para el estudiante, mediante el reconocimiento de su esfuerzo y su rendimiento. Por último, la tercera busca generar un grado de autoconciencia en el estudiante acerca de cómo está aprendiendo, cómo se piensa, cómo se atiende y cómo se actúa. (p. 16)

En este mismo orden de ideas, Posner y otros (citados en Mora, 2004) señalan que la evaluación educativa debe cumplir con las siguientes funciones:

Diagnóstico: la evaluación debe caracterizarse por el planeamiento, ejecución y administración de sus estrategias y actividades, constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos. De tal manera, que le sirva al docente de orientación o de guía para derivar acciones dirigidas al mejoramiento de la calidad del aprendizaje.

Instructiva: los docentes que participan en el proceso de evaluación deben tener una formación continua para aprender nuevas estrategias con el propósito de incorporarlas en su práctica diaria.

Educativa: esta función propone que, a partir de los resultados de la evaluación en el que se conoce con precisión como es percibido el rendimiento académico, puede trazarse una estrategia para minimizar las insuficiencias que se han encontrado. Por lo tanto, existe una importante relación entre los resultados de la evaluación y la motivación que se dé a los estudiantes.

Autoformadora: esta condición se cumple cuando el evaluado se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y es más consciente de su papel como responsable en cuanto a lo que sabe y lo que no sabe. (p.4)

En concordancia con la autora Blanco (1994) precisa entre las funciones de la evaluación las siguientes: a) motivación para el aprendizaje, para impulsar al estudiante a actuar en función de sus necesidades de aprendizaje. b) diagnóstico, porque es fundamental determinar si los niveles de conocimiento logrado por el estudiante son suficientes para iniciar un nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje. c) orientación, para establecer los señalamientos que deben hacerse a los estudiantes de sus logros y deficiencias que resultaron de la aplicación de diferentes evaluaciones. d) asignación de calificaciones y promoción, es la función que tradicionalmente ha cumplido la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo una condición autoritaria, asistemática y carente de principios de validez y confiabilidad. (p.47)

De los planteamientos señalados, se puede decir que, para llevar a cabo una evaluación adecuada, la misma deberá contar con características que promuevan el desarrollo personal y académico del estudiante, dado que es importante hacer consciente al estudiante en cuanto a sus logros y desaciertos para lograr un aprendizaje significativo.

Los docentes, por tanto, construyen su propio modelo de evaluación a medida que van planificando, descubriendo las características y necesidades del grupo de educandos que tienen a su cargo. En razón de ello, es preciso conocer los paradigmas que enmarcan los distintos modelos de evaluación que existen en el proceso educativo.

2.2.4. Paradigmas de la evaluación

Hoy día, en los ámbitos de la educación, las ciencias sociales y, muy particularmente en la evaluación, se distinguen varios paradigmas además del positivista, tales como los que a continuación se mencionan.

Salcedo (2010) hace referencia a la presencia del paradigma positivista en tres versiones: clásico, lógico y pos-positivista. El positivismo clásico

acentúa el experimentalismo basado en el valor de lo observable y lo cuantificable; su figura más destacada fue Augusto Comte, con sus ideas fundamentales de la concepción universal, especialmente la ley de los tres estadios.

El mismo autor señala, que el positivismo lógico destaca el principio de verificación como el criterio que delimita las proposiciones que pueden verificarse empíricamente de aquellas que carecen de sentido. En cuanto al post-positivismo, demuestra que la realidad externa solo se conoce en forma probabilística, admitiendo la presencia de otras visiones alternativas flexibles de la ciencia. Es decir, que no sólo existe la neutralidad en la ciencia sino que la objetividad es sólo la subjetividad consensuada de muchos observadores. Por lo que no existe la separación entre observador y objeto observado, sino la integración mutua de influencias. (p.26)

Se puede observar, entonces, que según el autor el positivismo ha estado presente en los períodos de la evaluación educativa como paradigma predominante. Sin embargo, en la actualidad es más flexible por cuanto el docente no solo debe evaluar y cuantificar los resultados positivos o negativos del conocimiento observado en los estudiantes, sino incluir aspectos externos que pudieron influir en la obtención de dicho resultado.

En correspondencia con lo antes señalado, Salinas (2007) destaca que la evaluación cuantitativa representa el positivismo científico y sus datos son frutos de mediciones numéricas que se desarrollan en tres pasos:

1. La recolección de información a través de pruebas objetivas, pruebas libres y de diagnóstico.
2. La calificación codificada en un dato ya sea letra o número en base a un juicio de valor que compara los datos obtenidos en la recolección de información, con unos determinados parámetros de referencia (p.34)

3. La toma de decisiones sirve para elegir entre las distintas acciones posibles relacionada con la evaluación sumativa y formativa, debido a que en ocasiones se tiene en cuenta el rendimiento del estudiante para determinar actividades de recuperación. (p.35)

En atención a esta perspectiva, la evaluación cuantitativa valora el producto final, arrojando resultados positivos o negativos para otorgar la aprobación y acreditación de los estudiantes sin permitirle buscar una mejora. Vista desde este punto, la evaluación en el ámbito educativo se ha limitado a medir los conocimientos obtenidos por los estudiantes a través de exámenes y pruebas que le otorgan un carácter objetivo a la evaluación.

Este tipo de práctica evaluativa ha perdurado hasta hoy, de allí que Salinas (2007) afirme que la evaluación en la educación, tradicionalmente ha tendido a limitarse a medir la cantidad de conocimientos adquiridos por los estudiantes. Las calificaciones en los exámenes y las puntuaciones en las pruebas normalizadas, dan una apariencia de objetividad que no siempre cumple todas las funciones de la evaluación. Por tal motivo en la actualidad se pretende incorporar a la evaluación tradicional aspectos cualitativos con el propósito de formar estudiantes integrales capaces de transformar su realidad.(p.35)

En ese contexto, Blanco (2009) señala como paradigmas fundamentales en la evaluación educativa los estudiados por Román y Díez (1989): conductual, cognitivo, ecológico-contextual.

2.2.4.1. Paradigma conductista

El autor basándose en la concepción mecanicista de la realidad entendida como una máquina, señala que el paradigma conductista se hace presente en la evaluación cuando en las posturas que se tienen sobre el aprendizaje, adquisición y modificación de las conductas se utilizan métodos de acondicionamiento, control y la simplicidad del paradigma estímulo –

respuesta. De esta manera, la enseñanza se convierte en una manera de adiestrar y condicionar para así aprender y almacenar, por lo que el sentido de la evaluación se centra en el producto que debe ser medible y cuantificable. (p. 8)

En este paradigma se ubican los períodos pre-tyleriano y tyleriano de la evaluación. Dado que, según Mora (2004) el primero se caracteriza por centrar la atención de la calidad de la educación en el rendimiento del estudiante, realizado a través de la medición de pruebas objetivas o test, razón por la cual se le atribuye el nombre de primera generación de la medición. Por su parte, el segundo presentado por Ralph Tyler en la década de los treinta, plantea el modelo de planificación tecnológico en el que se utiliza la selección y organización de contenidos y estrategias para transmitir la información y evaluar en qué medida fueron alcanzados los objetivos al compararlos con los resultados. Por tal motivo, a este período se le denomina segunda generación descriptiva. (p.6)

Fundamentado en esta teoría, el modelo de evaluación que se corresponde con dichas características es el centrado en el logro de los objetivos. Sobre el mismo, Santos (2010) señala que este modelo de evaluación tiene como único destinatario al educando, lo que pone de manifiesto su componente jerárquico. Es así como unos evalúan y otros son evaluados y no es casual que los evaluados sean precisamente los más débiles del sistema, aun cuando en el proceso de enseñanza y aprendizaje la responsabilidad no sea solo del estudiante sino también del docente. (p.35)

2.2.4.2. Paradigma cognitivo

En relación con el paradigma cognitivo, Blanco (2010), señala que está basado en el desarrollo de teorías psicológicas sobre la personalidad y la inteligencia, con un enfoque sistémico caracterizado por el procesamiento de la información y una didáctica centrada en procesos con un currículo más abierto y flexible, con respecto al diseño, la aplicación y la evaluación.(p.10)

Así, “en lugar de postular mecanismos ocultos de estímulo-respuesta, adopta características estructurales y funcionales de otras disciplinas como es el enfoque de sistemas, la teoría cibernética, los modelos computacionales”. (p.11)

Desde esta perspectiva, el modelo de evaluación que se corresponde con el paradigma propuesto por Blanco es el de procesos de aprendizaje, debido a que son relaciones constituidas para dar paso a las transformaciones experimentadas en su aprendizaje.

Este modelo parte del supuesto de que el aprendizaje responde al flujo y reflujo de información que se construye y reconstruye al tener que enfrentarse a una nueva situación o buscar la manera de solucionar un problema. Consiste en el proceso de recoger la información, realizar los juicios de valor pertinentes de manera que permitan la orientación y la toma de decisiones con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje. (p.12)

Desde este enfoque, se pueden considerar como características que engloban el modelo de evaluación de procesos de aprendizaje las siguientes:

- Se debe partir de las habilidades y estrategias básicas que el estudiante domina y de los conceptos que posee. El docente cumple un papel de mediador y el estudiante posee un potencial de aprendizaje que puede desarrollar por medio de la interacción docente-estudiante.(p. 11)
- La planificación de las actividades instruccionales es abierta y flexible, los objetivos se formulan en términos amplios y vienen a actuar como orientadores de la acción pedagógica para estimular la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje.
- La evaluación no es el punto final del aprendizaje, sino un medio que debe guiar hacia la reflexión. (p.12)

Basándose en las características señaladas, Mora (2004) ubica en este paradigma al período del realismo de la evaluación representado por Cronbach, quien recomendó la reconceptualización de la evaluación como un proceso consistente en recoger y formalizar información a quienes elaboran currículos. En este período, se construye la generación constructivista debido a que las personas participantes en la evaluación se convierten en elementos importantes del proceso evaluativo al construir los parámetros y definir los límites con los que serán evaluados. (p.8)

Otro modelo de evaluación que concuerda con las características del paradigma cognitivo es el modelo CIPP referido al Contexto-entrada-proceso-producto, sus precursores Stufflebeam y Shinkfield (1995) definen la evaluación como el proceso a través del cual se proporciona información útil para la toma de decisiones. Así, en la evaluación del contexto, “los objetivos principales son la valoración del estado global del objeto, ya sea la institución, el programa, la población o la persona en relación con las deficiencias, virtudes, problemas y características del marco global en que se desenvuelve”. (p.176)

En la evaluación de entrada, “el objetivo central es ayudar a prescribir un programa para efectuar los cambios necesarios, de esta manera la evaluación ayuda a identificar y valorar los métodos aplicables especialmente los que ya se están ejecutando así como los métodos que se seleccionan para su aplicación o continuación”. En la evaluación del proceso, “se plantea como objetivos, proporcionar a las personas encargadas de la administración y al personal de la institución, información continua acerca de la modificación del programa y de la guía para modificar o explicar el plan”.

Por último, en la evaluación del producto “el propósito es valorar, interpretar y juzgar los logros o la satisfacción de necesidades del programa; así como los efectos deseados y no deseados”. Es importante destacar en el modelo de evaluación de procesos, los siguientes criterios: el evaluado y el

evaluador deben cooperar en el análisis de la tarea y la persona encargada de la evaluación es quien debe desarrollar el plan para obtener la información. (p.208)

En relación a los modelos mencionados anteriormente ubicados en el paradigma cuantitativo, Fonseca (2007) señala que, dado al agotamiento, saturación o desgaste de los presupuestos sobre los que se apoya dicho paradigma de evaluación aparecen los fundamentos de la evaluación cualitativa, basada en la recogida de información tanto de procesos como de productos y que estime los aspectos meritocráticos por encima de los burocráticos. (p.428)

2.2.4.3. Paradigma ecológico – contextual

Según Blanco (2010) este paradigma estudia la evaluación a partir de las relaciones que se establecen entre el sujeto y el entorno en el cual se desarrollan las actividades. (p.13). Así la escuela es interpretada, desde este paradigma, como un ecosistema social humano debido a que está constituida por población, ambiente, interrelaciones, tecnología y relaciones organizativas.

El modelo de evaluación participativa e interactiva se puede ubicar en el paradigma ecológico- contextual, por cuanto se centra en las siguientes características:

1. Observar lo que ocurre en la cotidianidad. El aula de clase se convierte en el espacio en el que los estudiantes construyen el significado de muchas situaciones, por lo que el aprendizaje es significativo ya que parte de las experiencias y vivencias de los estudiantes en sus contextos naturales y sociales.
2. El currículo es abierto y flexible sujeto a cambios para facilitar, redimensionar y reorientar el proyecto educacional a las necesidades de los estudiantes y del contexto.

3. La planificación debe ser globalizada. Los objetivos se deben esbozar en bloques de contenidos que se relacionen y refuercen unos con otros y que puedan lograrse gracias a actividades comunes. (p.14)

La evaluación, en atención a las características antes mencionadas, es cualitativa porque se procesa como algo natural que forma parte de las actividades de clase. El docente debe llevar una evaluación continua, la participación del estudiante en su propia evaluación y la de sus compañeros es de importancia en este paradigma.

Por lo antes expuesto, se podría ubicar dentro del paradigma ecológico al modelo de evaluación iluminativa. Parlett y Hamilton (citados en Mora, 2004) por ser sus precursores, señalan como objetivo principal del modelo, la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción. Se intenta plantear y clarificar una serie de cuestiones que ayuden a identificar los aspectos y procedimientos que permitan lograr los resultados deseados. (p.23)

Lo anterior, sugiere que el docente no solo debe cambiar los métodos y estrategias que utiliza para evaluar a sus estudiantes, sino que debe reflexionar en cuanto al proceso de enseñanza que utiliza, en el que debe involucrar indiscutiblemente la realidad y el contexto en que vive el estudiante. En consecuencia, el docente como facilitador del aprendizaje y evaluador del mismo debe asegurarse que exista un aprendizaje significativo que se corresponda con la realidad para así estar de frente a una evaluación contextualizada.

Al respecto, Fonseca (2007) expone que, es en el contexto del estudiante donde:

Se entreteje una red de variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas que intervienen de forma compleja para producir un único estado de circunstancias, están presentes tensiones, costumbres, normas, opiniones y modos de trabajo que impregnan y delinear los procesos de enseñanza-aprendizaje que allí ocurren. (p.430)

En razón de ello, el autor mencionado ubica la evaluación Iluminativa dentro del modelo de evaluación basados en la negociación, señala el mismo autor que lo constituyen otros submodelos como el estudio de casos de Stenhouse, la evaluación respondiente de Stake y la evaluación democrática de McDonald. Los cuales se caracterizan en primer lugar por concebir la enseñanza como un proceso dinámico cuyos significados y cualidades cambian continuamente, por lo que no se pueden predecir; en segundo lugar por la continua negociación entre los participantes en la evaluación y en tercer lugar por buscar el perfeccionamiento de la comprensión de los involucrados en la evaluación.

De igual manera, encontramos dentro del paradigma cualitativo, otros modelos de evaluación orientado por la crítica artística en el que “el evaluador es una especie de experto en educación que tiene que interpretar lo que observa tal y como sucede en un medio saturado de significados” (p.428). La descripción de los hechos tal cual suceden involucra las emociones en la comprensión, aprendizaje y construcción del conocimiento de los estudiantes. Con respecto a la interpretación de los hechos, es lo que permite relacionar las teorías con los acontecimientos cotidianos del estudiante para que haya la generación de nuevos conocimientos en el que se demuestre que hay un proceso de reflexión de la información recibida partiendo de la conexión entre la teoría y la práctica, es decir aprender desde el hacer.

Se puede observar, entonces, la evolución de la evaluación desde una concepción positivista hasta una nueva perspectiva con modelos y metodologías cualitativas que, incluso han incorporado en ellos programas de formación de evaluadores. Entre los cuales se destacan Crombach, Scriven, Tyler, Stufflebeam, Popham, House.

Además de los paradigmas que orientan la evaluación educativa es necesario hacer énfasis en el sentido ético de la evaluación para conocer el qué, para qué, cómo y por qué evaluar a través de sus dimensiones.

2.2.5. Dimensiones de la evaluación

Para González (2012) las evaluaciones pueden ser de diversas dimensiones, entre las mismas define:

2.2.5.1. Dimensión de contenido

Enmarca las modalidades de:

1. Proceso y producto: La evaluación del proceso se centra en los mecanismos que el alumno pone en marcha al resolver o afrontar una tarea. El núcleo de la misma apunta hacia las operaciones intelectuales, las estrategias y habilidades y los procesos metacognitivos. Nos permite saber cómo está comprendiendo y asimilando el estudiante, que recursos utiliza y aplica para elaborar y organizar su saber. La evaluación del producto se centra más bien en el rendimiento o performance. Permite conocer que sabe el estudiante respecto a un material, cuál es su desempeño y nivel de dominio. Cabe resaltar que esta dualidad es complementaria y no excluyente. (p.18)

Castelón (citado en Escudero, s.f.) denomina este modelo evaluación centrada en los resultados. En la cual se encuentran otros tipos, especificados por a) entrada – salida y b) entrada-proceso- producto.

El primero, considera al centro educativo como un lugar en donde se conjugan una serie de variables que contribuyen junto con las características iniciales de los estudiantes, de tipo personal (inteligencia, rendimiento anterior, autoconcepto) o social (nivel socioeconómico y cultural), a la determinación del producto (rendimiento) final. No se tiene en cuenta la

contribución común de las características de los estudiantes en interacción con los procesos educativos.

Por su parte el segundo, incorpora variables de entrada de tipo socio-familiar y personal de profesores y estudiantes, como las variables procesuales de enseñanza y aprendizaje. Este modelo difiere del primero porque la relación entre las variables es interactiva, por lo que la escuela es un componente que contribuye al rendimiento estudiantil. La aplicación del modelo de evaluación en las escuelas permite identificar la relevancia de variables como disciplina y control de los estudiantes, expectativas sobre el rendimiento, tiempo de aprendizaje, entre otros.

2. Global y focal: la primera recoge información amplia pero difusa, mientras que la segunda es parcial pero más precisa.
3. Explícita e implícita: la explícita se orienta hacia los contenidos propuestos de antemano en las competencias que van a desarrollar los estudiantes, por otro lado, los contenidos implícitos están comprendidos en los explícitos, siendo requisitos previos de los segundos y pudiendo ser aplicados en contextos de aprendizaje distintos. (p.19)

2.2.5.2. Dimensión de referencia

Dirigida a determinar sobre qué parámetros se emitirá un juicio de valor, en su contexto, se encuentran otras modalidades, entre ellas:

1. Estándar y de criterios: la primera es aquella en la que teóricamente se considera el desempeño adecuado o ideal, por su parte la segunda se aplica en los rendimientos reales de una población.
2. Formal e informal: en el primer caso tiene como parámetros el currículo prescrito y los procedimientos evaluativos formalmente establecidos, en el segundo caso, tiene como parámetros el currículo real, por lo que está abierta a la espontaneidad, a los

sucesos imprevistos que irrumpen en el espacio escolar y que tienen importancia evaluativa.

3. Cognitiva y afectiva: esta modalidad alude a la doble referencia que se asume ante un logro o fracaso en el rendimiento del estudiante. Así el cognitivo va dirigido al saber y saber hacer, y el afectivo a los valores y motivaciones, es decir saber ser. (p.21)

2.2.5.3. Dimensión modalidad

Se encuentra integrada por:

1. Cualitativa y cuantitativa: están caracterizadas, por el uso de componentes métricos y numéricos en el proceso empleado para obtener información. Ambas modalidades no son contradictorias ni opuestas, sino complementarias.

Ya se ha estudiado como ambas modalidades de evaluación representan no solo dos maneras distintas de procesar y manejar información, sino que además son paradigmas opuestos que pueden y deben complementarse.

En consecuencia, aunque los modelos de evaluación ubicados en el paradigma cuantitativo a través de sus mediciones numéricas representen el positivismo científico, son el punto de partida para la toma de decisión de la evaluación cualitativa cuyo fin es construir la realidad en base a la descripción e interpretación de la información y evidencias extraídas de la misma realidad.

2.2.5.4. Dimensión temporalidad

Le corresponden las siguientes modalidades:

1. Formativa y Sumativa: la evaluación formativa es la que se hace durante todo el proceso de aprendizaje y permite establecer correcciones sobre la marcha. Mientras que la sumativa se efectúa al

finalizar el proceso, lo que permite conocer si el estudiante alcanzó o no el logro esperado.

2. De entrada y de salida: esta modalidad expresa el momento inicial y final de un proyecto o programa. La primera permite conocer la situación del educando al iniciarse el periodo escolar. La segunda informa sobre las condiciones que tiene al culminar el proceso.
3. Continua y periódica: la primera es permanente, mientras que la segunda se realiza en lapsos de tiempo fijados previamente. (p.22)

A diferencia de este modelo, se encuentra el modelo libre de objetivos o evaluación cualitativa. Alcedo y Chacón (2010) lo definen como:

El proceso sistemático, naturalista, democrático y centrado en las particularidades del individuo, dado su carácter flexible y reflexivo sobre el acto educativo, genera múltiples opciones que permiten valorar y potenciar talentos, actitudes, competencias, capacidades y disponibilidades tanto del alumno como del docente, a través del cual se busca optimizar en resultados la enseñanza y elevar el nivel aprendizaje significativo. (62)

De lo anteriormente expuesto, es evidente que los modelos de evaluación también deben aplicarse en instituciones de educación superior como lo son las universidades. Autores como (Aristimuño, Guaita y Rodríguez, 2009) concuerdan que dichas instituciones conforman un sistema complejo y delicado, facultadas para generar conocimiento en un medio de alta competitividad, nacional e internacional, inmersas en un sistema de debate permanente por la búsqueda de recursos financieros y físicos para poder mantenerse y, lograr la misión que debe cumplir en un marco de responsabilidad social.

Hasta ahora se ha podido observar que existen modelos y dimensiones de evaluación que, de una u otra forma, coinciden con las características de los paradigmas cuantitativo y cualitativo en la evaluación. No obstante, se hace necesario ampliar la información, para comprender la naturaleza y

complejidad de los mismos, así como los instrumentos que en cada una de ellas se utiliza para evaluar el rendimiento de los estudiantes.

2.2.6. Evaluación cuantitativa

Reátegui y otros (2001) definen la evaluación cuantitativa como el proceso que permite crear situaciones controladas para medir el real rendimiento o aprendizaje alcanzado por los alumnos. (p.45)

En relación a sus funciones, destacan las siguientes:

- Diagnosticar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, ayudando a establecer si estos adquirieron o no los conocimientos presentados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Clasificar a los estudiantes identificando los diferentes niveles de rendimiento alcanzados para establecer una jerarquía de resultados.
- Facilitar la toma de decisiones para determinar rápidamente cuales son los niveles de rendimiento de los estudiantes.
- Realizar estudios comparativos del rendimiento que tengan valor estadístico, cumpliendo los requisitos del caso. (p46)

Como se puede evidenciar los instrumentos cuantitativos pueden clasificarse según el tipo de prueba que constituyen. En primer lugar se tienen las pruebas objetivas, que son aquellas situaciones controladas en las que se intenta verificar el grado de aprendizaje logrado por los estudiantes

Blanco (2010) menciona que las pruebas objetivas están estructuradas por diversos tipos de preguntas o reactivos que pueden ser: respuestas cortas y completamiento, de opción múltiple, de apareamiento o asociación de dos listas de nombres, de ordenamiento cronológico o con base en otro criterio, y en las preguntas de opción doble (verdadero-falso) que debieran ser descartadas por la alta probabilidad de azar. (p.92). Las pruebas de ejecución también constituyen un instrumento de la evaluación cuantitativa, debido a que son diseñadas en base a una situación real, en donde los

estudiantes ejecutan habilidades técnicas o aplican los conocimientos aprendidos. Cuando se trabaja con instrumentos cuantitativos, es indispensable constatar su validez y confiabilidad para que los resultados que se alcancen sean significativos. (p. 49)

2.2.7. Evaluación cualitativa

Para Salinas (2007) la evaluación cualitativa representa las tendencias socioculturales de las ciencias blandas. Sus datos son el resultado de la apreciación de la calidad, no del cuanto sino del cómo; por lo cual calificar cualitativamente, consiste en describir el hecho que se evalúa, transferir el juicio valorativo a la elección de un grado de cumplimiento de cierta cualidad en una escala. La evaluación cualitativa trata de reconstruir y describir la realidad y se realiza con base a juicios de valor sobre los datos y evidencias extraídos de la realidad. (p.36)

De esta manera la evaluación sería integral, en tanto que los objetivos perseguidos no solo se agotarían en el área de los conocimientos y las capacidades intelectuales, sino que tomaría en cuenta aspectos del área afectiva del estudiante con el fin de lograr un aprendizaje que cambie la conducta y adopte decisiones distintas ante los problemas que se le puedan presentar.

En consecuencia la evaluación se convierte en un proceso en el que se utilizan las situaciones cotidianas para describir la realidad de los estudiantes. El acopio de información, en este caso, implica identificar los medios para acercarnos a la realidad y obtener de ella datos significativos que nos ayuden a comprender el fenómeno evaluado. La evaluación cualitativa cumple con una serie de funciones, entre ellas:

- Señalar de manera descriptiva, integral, individual el proceso que permite lograr una competencia.

- Responder a las expectativas familiares y sociales respecto a los desempeños que se esperan en los estudiantes, más allá de una calificación o nota.
- Recoger información sobre el contexto y el clima donde se desarrolla la competencia. (p.61)

Los instrumentos con los cuales cuenta la evaluación cualitativa deben ser sensibles de tal manera que permitan registrar los acontecimientos que ocurren en el aula de clase y que influyen de manera directa e indirecta en el aprendizaje de los estudiantes. Esto no quiere decir que los instrumentos de la evaluación cuantitativa sean descartados sino que como se ha mencionado anteriormente sean complementados para convertir los resultados numéricos en descripciones e interpretaciones basados en el contexto y realidad del evaluado.

Según Kenneth (1996) los instrumentos a utilizar en la evaluación cualitativa son los que a continuación se mencionan:

- La observación: también sirve como técnica de investigación, se relaciona con los instrumentos que registran conductas tal cual se presentan y en el momento en que ocurren. (p.81). Por su parte, Alcedo (2009) señala que la observación “consiste en detallar, escuchar y registrar de manera objetiva, hechos, conocimientos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es una escala de conductas habituales”. (p. 153)

La observación, a través de los registros diarios, le permite al docente conocer detalladamente la actuación de los estudiantes en cada una de las competencias establecidas en la planificación de la evaluación. En consecuencia, la observación puede hacerse mediante sociogramas, psicogramas, tablas de criterios, guías y escalas de observación, lista de cotejo y anecdóticos, entre otros.

La observación, por consiguiente, se entiende como un proceso de búsqueda y recolección de información más espontánea y natural, que puede confundirse fácilmente con la simple mirada a una situación. Su diferencia es que se trata de un proceso que busca significados para explicar los hechos que soportan el aprendizaje óptimo de las competencias. (p.62)

- La entrevista: puede entenderse como un proceso y un modo de acercarse a la forma en que piensa y vive el estudiante. Para que sea efectiva, hay que reconocer que no se trata simplemente de escuchar y estar atento a lo que se dice, sino de captar lo que la persona quiere decir. Es fundamental que la entrevista tenga en cuenta las señales no verbales que se transmiten durante el diálogo. (p.63)

En concordancia con lo señalado, Alcedo (2009) define la entrevista oral como una conversación que permite obtener cierto tipo de datos difíciles dado su carácter confidencial y delicado, o porque supone implicación afectiva o profesional. Por ende, debe ser cuidadosamente planificada e incluir aspectos como: definición clara de sus propósitos, delimitación de la información que se espera conseguir, preparación del ambiente, registro de información una vez terminado el proceso. (p. 154)

Blanco (2009) indica que la entrevista es una prueba oral de base estructurada, que sirve para evaluar actitudes, habilidades intelectuales e información verbal. Mediante la entrevista, se establece una relación interpersonal con base en un cuestionario preparado con antelación, denominado guía de entrevista. Es evidente que con la entrevista se puede influir en la conducta de la persona entrevistada, más aun si hay una relación profesor –alumno y un proceso de evaluación. Sirve de mucho como evaluación formativa, al corregir errores y retroalimentar rápidamente el aprendizaje (p.95).

- Análisis de contenido: supone la posibilidad de recoger información a partir de un universo verbal generado, tal como ocurre en la producción

escrita. Evaluar el contenido de los productos verbales, permite ver el proceso de desarrollo y complejización verbal del estudiante tanto en su avance individual como grupal; además, identificar los intereses y las motivaciones implícitas de los mismos.

- **Diarios:** se consideran como un instrumento que permite registrar la información sobre la vida del aula reflejando lo que se piensa, se siente, se hace. Por lo tanto, ayuda a reflexionar sobre la propia actuación. Se caracteriza por realzar detalles significativos e individuales, acompañados por reflexiones, interpretaciones y explicaciones. (p.66)

La evaluación cualitativa, atendiendo a lo anteriormente señalado, debe comprender los siguientes aspectos:

1. Definición de la competencia a evaluar.
2. Definición del universo de contenidos.
3. Construcción de la prueba.
4. Criterios de logro.
5. Descripción de indicadores.

El proceso educativo, según Kenneth (1996) induce a que la evaluación debe entenderse como un:

Espacio para interrogar la emergencia de ámbitos de formación, comunicación, pensamiento, lenguaje. Espacios para la ética, para lo estético, lugares de transversalización y de lo transversal, de lo transdisciplinario y de la transdisciplinariedad, en tanto atraviesan y transforman los contextos culturales de la enseñanza como el contexto para la aproximación del ejercicio de construir nuevos modos de saber-hacer de la práctica evaluativa. (p.25)

Hoy en día, la evaluación en las instituciones de educación universitaria se encuentra en proceso de análisis y reflexión. Ello debido a los cambios significativos en su entorno, entre otros, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, lo que conlleva al replanteamiento de nuevos modelos de evaluación idóneos para enfrentar los retos que trae consigo la complejidad y la inmediatez de los cambios en la sociedad.

Al respecto, Morín (2000) indica que la educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. En ese sentido, las universidades tienen la necesidad de ser más abiertas y flexibles en lo que se refiere a los modos de organización y su vinculación con la sociedad, puesto que los problemas del conocimiento y sus aplicaciones productivas y sociales producto de una era planetaria, hacen que las universidades tengan que buscar fórmulas opcionales para equilibrar sus procesos organizativos. (p.51)

De allí que, los procesos transformadores que actualmente vive la sociedad obligan a replantear la misión de la educación universitaria y su pertinencia académica, en relación con las demandas del entorno. Así mismo, la evaluación en las instituciones de educación universitaria se encuentra en proceso de análisis y reflexión. Ello debido a los cambios significativos en su entorno, entre otros, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, lo que conduce al replanteamiento de nuevos modelos de evaluación idóneos para enfrentar los retos que trae consigo la complejidad y la inmediatez de los cambios en la sociedad. Tal como el que a continuación se menciona.

2.2.8. Evaluación basada en competencias

En razón que los nuevos tiempos exigen cambios en la educación, la evaluación por ser un proceso que interviene de manera directa en el aprendizaje de los estudiantes, inevitablemente debe asumir las novedades que trae consigo la denominada era planetaria. La evaluación basada en competencias pareciera ser un mecanismo que cubre las necesidades que a educación amerita.

Así, Reátegui y otros (2001) señalan que la competencia es el desempeño eficiente y eficaz de una actividad y entraña una compleja red de saberes (saber que, saber cómo y saber ser) respecto a un segmento

grande o pequeño de la experiencia humana en el mundo, implica, asimismo, tener conciencia sobre el propio desempeño. (p.30)

La práctica de modelos de evaluación que le permitan a las universidades mejorar el rendimiento estudiantil es necesaria en las distintas carreras, para de esta manera, lograr los objetivos propuestos en función de una educación eficaz que forme hombres destinados a la solución de problemas y capaces de transformar el mundo.

González (2006) propone que los modelos de evaluación a utilizar en las universidades para determinar el rendimiento, ya sea laboral o estudiantil, dentro de las mismas deben centrarse en: la formación y el conocimiento, las actuaciones en el centro escolar y el aula, el rendimiento estudiantil, las funciones que deben cumplir un proceso de evaluación del estudiante, el desarrollo del estudiante y su crecimiento con sus errores y aciertos, la valoración de las capacidades, la emocionalidad, la responsabilidad; contribuyendo de esta forma a un rendimiento eficaz, más que a la medición del mismo.

Los modelos de evaluación, según Tobón (2006) centran sus estudios en la evaluación con base en competencias. La misma se orienta a evaluar las capacidades de los estudiantes teniendo como referencia el proceso de desempeño en las actividades y problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo; teniendo como referencia evidencias e indicadores para determinar el grado de desarrollo en sus tres dimensiones (afectivo-motivacional, cognoscitivo y actuacional) y, así brindar retroalimentación en las fortalezas y aspectos a mejorar.

La evaluación siempre tiene un fin formativo, independientemente del contexto donde se lleve a cabo: al comienzo o al final de la carrera, al inicio o al final de un módulo o en un determinado proceso de certificación. Siempre es necesario abordar las fortalezas y los aspectos a mejorar, considerando

que la evaluación no puede ser unidimensional, sino que debe ser siempre participativa, reflexiva y crítica. (p.133)

De igual forma, Ruíz (2010) señala que la evaluación de competencias no es ajena a la concepción y ejecución del proceso de formación de los profesionales universitarios pues, intentar abordarla de forma aislada o independiente del quehacer didáctico de los docentes, es violar las pautas de una evaluación válida. Para evaluar competencias, entonces, se debe saber qué son y cuáles se están promoviendo, al igual que precisar sus manifestaciones más representativas y las vías para verificar su logro. (p.197)

El concepto de competencia viene de las calificaciones profesionales, vistas como un conjunto de tareas complejas, inherentes a un determinado trabajo. Las calificaciones profesionales, señala la autora en cuestión, se usaron desde su origen para establecer salarios y negociaciones colectivas, eran clasificadas mediante el diploma y la antigüedad, además de la experiencia y aprendizaje adquirido en el desempeño del cargo, lo que requería un tiempo de capacitación en el trabajo.

Ese tiempo invertido por las empresas para capacitar a sus empleados y hacerlos expertos aptos para impulsar su producción, es uno de los motivos que llevó a exigir a las instituciones educacionales que se ocupasen de preparar al profesional en las funciones y tareas propias de la acción educativa para generar calidad de vida y promover bienestar de la sociedad en general.

En este orden de ideas, Tobón (2006) expone que los principios básicos a tener en cuenta en la evaluación basada en competencias son:

1. Tomar decisiones que mejoren y aumenten el grado de idoneidad.
2. Realizar la evaluación teniendo en cuenta el contexto profesional, disciplinar, social e investigativo.

3. Basar la evaluación de competencias esencialmente en el desempeño.
4. Evaluar al docente y a la administración de la universidad, ambos a la vez.
5. Integrar lo cualitativo y lo cuantitativo.
6. Procurar la participación de los estudiantes en el establecimiento de las estrategias de valoración.
7. Evaluar todo proceso formativo. (p.139)

Para Reátegui y otros (2001) la competencia también se define como un saber declarativo, de procedimientos y de actitudes. El saber declarativo, implica que la persona ha acumulado de manera organizada conocimientos y conceptos en su mente, lo que le permite realizar diversas actividades, es decir, el saber qué.

La competencia también engloba el saber categorial, referido al reconocimiento y la identificación de conceptos. Es un saber operativo que se aplica al mundo para poder orientarnos.

La dimensión afectiva que posee el estudiante, es otro aspecto presente en la competencia. Cada competencia tiene sus propias connotaciones afectivas para cada sujeto, esto incluye las normas, valores, actitudes e intereses del estudiante. (p.31)

La evaluación por competencias se basa en evidencias, es decir, pruebas que deben ir aportando los estudiantes durante su proceso de formación con el fin de demostrar el desarrollo de las competencias y sus correspondientes niveles. Las evidencias se deben referir a las dimensiones de autovaloración, covaloración y heterovaloración, de esta forma se habla de evidencias de saber, de actitud y de producto. Las de saber, son pruebas que buscan determinar la forma como interpreta, argumenta y propone el estudiante frente a los problemas, el conocimiento y la comprensión de conceptos, teorías, procedimientos y técnicas. Las de actitud, son pruebas

relacionadas con la presencia o implicación de unas determinadas actitudes que se relacionan con el hacer, porque son pruebas que evidencian la manera cómo las personas ejecutan determinados procedimientos y técnicas para realizar una actividad o tarea. Las de producto, son pruebas que dan cuenta de las finalidades de la competencia de referencia, dentro de un marco de significación profesional. (p. 143)

2.2.8.1. Ejes de la evaluación por competencia

El proceso general de la evaluación por competencias, en la educación universitaria, se compone de cuatro ejes interrelacionados entre sí, estos son:

Evaluación diagnóstica: es la que se hace al inicio de todo módulo con el fin de determinar cómo vienen los estudiantes, cuáles son sus aprendizajes previos, cómo están con respecto a las competencias que se pretenden formar en el módulo, cuáles son sus fortalezas y expectativas respecto al aprendizaje. (p.144)

Evaluación formativa: en el ámbito de la formación, la valoración tiene como meta brindar retroalimentación a los estudiantes y a los docentes en torno a cómo se están desarrollando las competencias establecidas para un determinado curso o programa. Así mismo, es fundamental que se analicen los progresos de los estudiantes en la formación de las competencias, teniendo como base el punto de partida. (p.145)

Evaluación de promoción: es aquella que se realiza al finalizar el estudio de un módulo, consiste en un proceso mediante el cual se establece el grado de desarrollo de la competencia o competencias de los estudiantes, con base en unos indicadores previamente definidos, con el fin de determinar si pueden ser promocionados o no a otro módulo o módulos en los cuales es estrictamente necesario poseer tales competencias. Es importante brindar, cuando el estudiante no adquiere los logros, actividades de refuerzo y

nuevas oportunidades para demostrar los logros en los que presentó dificultades. Cuando los aspectos a mejorar son muchos y el grado de desarrollo de la competencia es muy bajo, lo más recomendable es que el estudiante realice de nuevo, el módulo. (p. 146)

Evaluación de certificación. Consiste en una serie de pruebas que se le hacen a los estudiantes o egresados, con el fin de determinar si poseen las competencias en una determinada área acorde a criterios públicos de alto grado de idoneidad. (p. 148)

En la evaluación basada en competencia existe una amplia gama de estrategias de evaluación para la valoración de los aprendizajes. De allí que, a continuación, se esbocen algunas de ellas para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

2.2.8.2. Estrategias en la evaluación por competencias

En la evaluación por competencias las estrategias según (Tobón, Sánchez, Carretero y García 2006) “son procedimientos compuestos por un conjunto de pasos orientados a determinar el grado de desarrollo de una determinada competencia o de una o varias dimensiones de esta”. (p.158)

Lo expuesto quiere decir que las estrategias utilizadas en la evaluación basada en competencias requieren de análisis, reflexión y observación aspectos que permitirán interpretar de manera organizada el aprendizaje obtenido por los estudiantes. De acuerdo con lo dicho, se presentan a continuación las principales estrategias utilizadas en la evaluación basada en competencia. Al respecto, Tobón y otros (2006) indican que las mismas no fueron creadas de forma original para la evaluación basada en competencias sino que fueron adaptadas por su flexibilidad y adecuación al enfoque. Entre ellas se encuentran:

- **Observación directa en actividades de aprendizaje:** consiste en la percepción directa del estudiante durante la elaboración de una actividad, para analizar cómo se desenvuelve y cuál es su grado de ejecución.
- **Ejercicio en bandeja:** son situaciones que simulan aspectos de procedimientos en los cuales los estudiantes se someten a preguntas en torno a cómo tratarían las diferentes situaciones existentes en esa bandeja, con la finalidad de conocer su forma de trabajar, planificar, organizar y gestionar el tiempo en situaciones ficticias.
- **Ejercicio en grupo:** se refiere a la observación de un grupo que interactúa y discute entre sí acerca de un tema previamente preparado por el evaluador. Determina la forma como los estudiantes trabajan en equipo haciendo énfasis en aspectos como liderazgo, coordinación y empatía.
- **Encontrar hechos:** pretende la solución de problemas por parte de los estudiantes por lo que se les indica un problema con escasa información, en la que se les evaluará la pertinencia de las preguntas formuladas, rapidez en la solución, capacidad de síntesis, otros.
- **Ejercicios de escucha:** consiste en presentarle al estudiante una grabación o video para evaluar su capacidad de escucha para valorar el grado de información que asimila.
- **El portafolio:** es una colección organizada de los trabajos que el estudiante va realizando a lo largo de su periodo escolar para dar cuenta de sus logros y aspectos a mejorar.
- **Cuestionarios de preguntas abiertas:** permiten que el estudiante elabore sus propias respuestas, lo que permite ilustrar el razonamiento que hacen sobre un tema específico, su puntuación puede ser holística o analítica.
- **Evaluación basada en el desarrollo de la actividad:** se refiere a la valoración emitida por el docente del desempeño de los estudiantes

en actividades profesionales reales. Es decir se valora la aplicación de actitudes y habilidades conocimientos por parte del estudiante en una situación real simulada.

- **Diario reflexivo:** es un documento personal que va elaborando periódicamente el estudiante, donde escribe sus experiencias relacionadas con un tema pero que contienen sentimientos, interpretaciones que conllevan a la toma de conciencia como condición necesaria para cambiar y trascender. (p.162)
- **Rúbrica:** para Reátegui y otros (2001) es una matriz de valoración que se emplea con el fin de determinar el grado en el cual una persona tiene una determinada competencia o parte de esta, a partir de los indicadores de desempeño y sus correspondientes niveles de logro. Permiten determinar el desempeño de un estudiante ante una actividad o problema con base en criterios, lo que permite definir un nivel de ejecución para detectar los progresos en el aprendizaje y tomar decisiones relacionadas con la promoción y la certificación. (p. 148)

Existen dos tipos de rúbricas: comprensivas y analíticas. Las primeras se componen de un solo indicador de desempeño y varios niveles de logro, con ellas se pretenden evaluar de forma general sin tener en cuenta las partes que lo componen. (p. 52). En las segundas, el docente evalúa cada una de las partes que componen un determinado desempeño, evaluando por separado las diferentes partes y luego se suma el puntaje para obtener la calificación total. (154)

Se observa, como en efecto las estrategias utilizadas en la evaluación basada en competencia, buscan evidenciar el potencial que tiene el estudiante para la resolución de problemas no solo en el ámbito académico sino también en el ámbito laboral, en razón que evalúa en función de su capacidad de análisis, reflexión, interpretación, en base a situaciones reales

simuladas y de esta manera permitirle aprender significativamente desde el hacer.

2.2.9. La Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes

Tagliaferro (2005) señala que la escuela de educación y la dependencia de rango de la Facultad de Humanidades y Educación, se crean en el año 1959. Luego en 1966, se funda la escuela de Educación en San Cristóbal, que pasara a convertirse en Núcleo Universitario del Táchira en el año 1975. Antes del galpón de la avenida Universidad, dos casas coloniales albergaron la facultad entre 1960 y 1964, una frente al actual viaducto Campo Elías y, otra frente al correo. (p.486)

En esos tiempos, la facultad contaba con un excelente grupo de profesores, venezolanos y de otras latitudes, que impartían los conocimientos con los últimos adelantos de las ciencias sociales y con el empuje de una Facultad recién creada, muy joven, con apenas dos años de funcionamiento y cinco años de iniciados los estudios de Historia y Letras.

El crecimiento y transformación de la Facultad, es también el tránsito entre la dictadura que había estimulado la educación técnica y, la democracia que abrió las posibilidades de apertura a las ciencias sociales.

Los hitos de esta historia, también los van marcando los espacios físicos que son parte del anclaje visual para la gente. La Facultad de Educación, en sus inicios, funcionó en la Facultad de Derecho. Luego, se abocó a la necesidad de buscar su propia sede, provisionalmente en los galpones de la avenida Universidad la cual duró 30 años. Las casonas coloniales, entonces, marcan el periodo de búsqueda de un perfil propio para la institución, siendo la avenida Universidad donde crece la Facultad de Educación la cual se hace pequeña, cuando la Facultad de Economía se muda a sus espacios. Es en ese momento cuando la facultad revela su crecimiento cualitativo y cuantitativo, porque se diversificó desde el punto de

vista académico y, la nueva sede La Liria, es el momento de los esfuerzos de adecuación.



**Figura 1. Facultad de Humanidades y Educación (ULA).
Fuente: Propia, (2015).**

La Facultad de Educación, se ha esforzado no sólo en su crecimiento físico y demográfico, sino también ha habido una preocupación por su crecimiento académico. Desde hace algunos años, la Universidad de Los Andes viene planteando cambios estructurales, entre otros, conseguir una educación de calidad, basada en un nuevo enfoque por competencias.

La transformación de la evaluación en la educación universitaria, por consiguiente, sugiere la incorporación de métodos de enseñanza y estrategias de evaluación que permitan la generación de conocimiento y no solo la transmisión del mismo. De esta manera, la implementación de un modelo de evaluación basado en competencias en la Universidad de Los Andes, específicamente en la carrera de Educación Básica Integral, se hace necesaria debido a los retos que actualmente enfrenta la educación, entre otros, las tecnologías de comunicación e información que propician el mejoramiento no solo del estudiante sino también del docente.

La demanda educativa actual, entonces, amerita un sistema de evaluación que mejore la calidad de la educación basándose en el aspecto humano del estudiante. En razón de ello, en los sucesivos apartes se incluye el recorrido metodológico que permitió indagar el modelo de evaluación utilizado por los docentes en la carrera de Educación Básica Integral.

De esta manera entre las principales características que debe presentar el perfil del licenciado en educación básica integral, según el Consejo de Desarrollo Curricular (2015) se encuentran: generar propuestas originales y novedosas para responder a las necesidades del entorno; aprender por iniciativa e interés propio; comunicar de manera clara y correcta las ideas, actuar con conciencia ética y cívica en cualquier contexto; aplicar el pensamiento crítico; utilizar con idoneidad las tecnologías; mostrar tolerancia hacia las diferencias de carácter individual; identificar el uso racional, equilibrado e integral del ambiente.

Se puede decir entonces que el profesional de la educación en general debe prepararse para guiar el desarrollo integral del estudiante, en consecuencia la evaluación debe responder a los requerimientos de un aprendizaje que no solo se enfoque el saber, sino también el hacer y el ser de manera que en un todo integrado se logre el fin último de la educación universitaria, enmarcado en la generación de nuevos conocimientos que solucionen los problemas existentes en la sociedad y que le permitan al estudiante no solo transformar la realidad sino también trascender individual y colectivamente.

Por ser la evaluación una etapa fundamental en el proceso educativo, debe obedecer a un conjunto de normas, principios y técnicas para su aplicación. Así, la evaluación de la acción educativa llevada a cabo en las universidades tiene su apoyo legal en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación, la Ley de Universidades en general y el Reglamento de Evaluación del Rendimiento

Académico Estudiantil de pregrado de la Facultad de Humanidades y Educación en particular.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999 señala, de manera explícita, la necesidad de promover una educación universitaria de calidad basada en el derecho que tiene cada persona de tener una formación integral, permanente y de calidad, como lo establece el artículo 103. Este artículo refleja la necesidad de una práctica evaluativa tanto cualitativa como cuantitativa en la educación universitaria, y específicamente en la carrera de Educación Básica Integral.

Tomando en cuenta las características y el interés en los objetivos de la enseñanza, la Ley Orgánica de Educación (2009) en su artículo 44, estipula que:

La evaluación como parte del proceso educativo es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cualicuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa, debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes, tomando en cuenta los factores sociohistóricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del educador y la educadora en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso.

La definición antes señalada muestra la ausencia de una evaluación conductista y restrictiva. Se observan, sin embargo, las incoherencias teórico y prácticas relacionadas con la evaluación de los aprendizajes en la educación universitaria. Ello debido a, entre otros aspectos, que los niveles que conforman la formación universitaria se rigen por leyes especiales, en este caso la Ley de Universidades y el Reglamento de Evaluación del Rendimiento Académico Estudiantil de Pregrado de la Facultad de Humanidades y Educación en la Universidad de Los Andes.

En tal sentido, las principales disposiciones con relación a la evaluación se encuentran contenidas en la Ley de Universidades de 1970. Así, en el

artículo 106 se establece que los miembros del personal docente deben elaborar los programas y planes de evaluación de sus asignaturas para someterlos a la aprobación de las respectivas autoridades universitarias; en este caso los jefes de departamento respetando la independencia en la enseñanza y evaluación de la materia que imparten. Lo que debe estar en un todo de acuerdo con la formación integral del alumno y su capacitación para una función útil a la sociedad, como lo estipula el artículo 145 de la misma Ley.

En lo referente a la evaluación del aprendizaje, los artículos 149 y 150 de la mencionada Ley, señalan que se realizará mediante exámenes y pruebas efectuadas durante el curso del periodo lectivo, los mismos deben estimular la actividad intelectual de los estudiantes y corregir periódicamente los defectos de su formación, no obstante se deberá atender más a la comprensión del saber recibido que a la repetición y memorización. Por otro lado, los artículos 151, 152 y 153, indican que el docente debe efectuar dos exámenes parciales, uno final y otros trabajos, cuya calificación estará comprendida entre cero y veinte con un mínimo de diez puntos para ser aprobada y un valor de 40% de la nota definitiva para los exámenes parciales.

En relación a los exámenes de reparación los artículos 154, 155 y 156, sostienen que serán presentados por los alumnos que no aprobaron los exámenes finales.

Por su parte, el Reglamento de Evaluación del Rendimiento Académico Estudiantil de Pregrado (1991) en su artículo 2, define la evaluación como “un proceso integral, continuo, acumulativo, sistemático y permanente, científico, ético y necesario para la toma de decisiones”. La misma se caracteriza por ser intencionada, racional que obedece a diseños previos y está sometida a normas prescriptivas. En consecuencia, la evaluación se realizará bajo procesos de valoración cualitativa y cuantitativa.

Se entiende, entonces, que la evaluación deberá servir como instrumento que verifique la formación integral del estudiante con el fin de desarrollar su potencial intelectual al máximo, las habilidades prácticas y sociales que le permitan desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja y exigente.

Así mismo, en el artículo 3, se manifiesta como propósito de la evaluación en sus numerales 2 y 4, determinar en qué medida se han logrado los objetivos académicos de la Facultad, Escuela, Departamento, Asignatura y los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Para de esta manera detectar las fallas y dificultades en el proceso de enseñanza con la finalidad de ofrecer soluciones alternas que influyan positivamente en el aprendizaje del estudiante y su rendimiento académico.

En razón de ello, el reglamento especifica en el artículo 7 cómo debe planificarse la evaluación, la cual debe ser como sigue:

El profesor evaluará los procesos y resultados de aprendizaje demostrados por los estudiantes, en áreas específicas del conocimiento, en un momento determinado. El estudiante evaluará su rendimiento conjuntamente con el profesor. Para esto se planificarán actividades y situaciones en las cuales tenga la responsabilidad de valorar su propio trabajo, los estudiantes valorarán el trabajo de sus compañeros, emitiendo opiniones objetivas sobre los conocimientos objeto de estudio.

Se evidencia, por tanto, que la planificación debe tomar en cuenta las diversas formas de participación en la evaluación para que se pueda concretar el objeto de enseñanza universitaria, como es el de formar hombres integrales que sean capaces de cubrir las necesidades que la sociedad amerite. El Reglamento, en concordancia, con la Ley de Universidades propone las evaluaciones parciales, de suficiencia, de recuperación, utilizando para ello un conjunto de actividades y medios de evaluación especificados en el artículo 9, entre las cuales se encuentran: pruebas, trabajos escritos, exposiciones, cuya valoración de resultados será medida bajo una escala de cero a veinte puntos como se señala en el artículo 10 del mismo Reglamento.

Los artículos antes citados muestran la preocupación por la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la educación universitaria. Sin embargo, aun cuando la ley estipula que la enseñanza suministrada en las universidades debe estar dirigida a la formación integral del estudiante, la evaluación de los aprendizajes basada en las normas que allí se estipulan no se corresponden con la misma, por cuanto se considera un modelo de evaluación cuantitativo basado en los resultados finales de los exámenes. Ello debido a que no se están incluyendo aspectos referidos al aprendizaje significativo y la relación sociohistórica del estudiante, los cuales contribuyen de manera efectiva en la educación integral que se desea concertar en la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes.

Al analizar estas referencias legales se pudo constatar que existen controversias para la aplicación de la evaluación, específicamente en la Educación Universitaria, regida por la Ley de Universidades de 1970, por cuanto en la misma se propone una evaluación muy limitada, no adaptada a los nuevos tiempos, por lo que no hay correspondencia con el modelo de evaluación basado en competencias propuesto por la Universidad de Los Andes.

En este punto, se debe enfocar la preocupación de docentes e investigadores universitarios, la cual debe dirigirse a la búsqueda de herramientas de evaluación que estimulen el pensamiento creador, ya que los exámenes y pruebas parciales o finales no son los más indicados para medir la habilidad de organizar acciones de acuerdo al contexto que le rodea o de formular un problema nuevo. Así, la evaluación contribuirá a la reelaboración de las estrategias docentes para evitar caer en la repetición de pautas dentro del proceso educativo.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Este apartado contiene el proceso metodológico de la investigación, el cual comprende un conjunto de aspectos operativos indispensables en la realización del estudio, cuyo objetivo es analizar los modelos de evaluación aplicados por los docentes de la carrera de educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes.

3.1. Enfoque de la investigación

Algunos expertos consideran que en una investigación lo indicado es darle prioridad a los enfoques que ofrezcan mayor capacidad para generar conocimiento válido. Desde esta perspectiva, la presente investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, por cuanto Bassi (2014) señala que:

Las metodologías cualitativas, atienden a la cualidad: no convierten la realidad en variables sino que describen sus características en términos comprensivos, es decir, con palabras... Desde esta perspectiva, las descripciones son idiosincráticas: no hay continuos de fluctuación, aunque sí puede haber patrones comunes. Así, puede informarse acerca de lo que sabe una persona y lo que no, acerca de cuáles son sus dudas, acerca de qué temas maneja con más soltura...Y todo eso hablará acerca de qué, cuánto y cómo ha aprendido o, más técnicamente, acerca de qué "forma" toma en él/ella la dimensión o el constructo que hemos definido y llamado aprendizaje. Es decir, opera, también, como una "descripción" de un estado de cosas, aunque de otra índole. (p. 5)

De esta manera, el estudio posee un enfoque cualitativo en primer lugar porque evita la cuantificación o medición de la información obtenida; por otro lado, persigue entender la realidad relacionada con la evaluación del

aprendizaje en la educación universitaria, con base en la información obtenida de la población o las personas estudiadas, utilizando para ello un conjunto de técnicas e instrumentos de recolección de información para tratar de identificar los modelos aplicados por los docentes en la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes.

3.2. Diseño de la investigación

En cuanto al diseño de la investigación Arias (2012) señala que “es la estrategia general que adopta el investigador para responder al problema planteado”. (p. 26)

En razón de ello, el presente estudio está encuadrado bajo la modalidad de investigación de campo, definida por la (UPEL, 2011) como:

El análisis de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos o predecir su ocurrencia, se hace uso de métodos de cualquiera de los paradigmas. Los datos de interés son recogidos de manera directa de la realidad. Sin embargo, se aceptan estudios sobre datos censales o muestrales no recogidos por el estudiante, también se incluyen procedimientos estadísticos y modelos matemáticos o de otro tipo. (p. 18)

De acuerdo con este planteamiento, esta investigación es de campo porque para poder Analizar los modelos de evaluación aplicados por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes, fue necesario recoger directamente los datos primarios de los docentes y estudiantes pertenecientes a la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes.

3.3. Nivel de la investigación.

El nivel de investigación se refiere según Arias (2012) “al grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objeto de estudio”. (p. 23)

En tal sentido el nivel de la investigación es de carácter mixto, que como lo explica Hernández (2011) “tiene por objeto fundamental combinar dos o más tipos de investigación para determinar cuál o cuáles resultan más apropiados para estudiar un determinado fenómeno”. (p. 12)

Así, la presente investigación es mixta porque se utilizó en primer lugar la exploración, en segundo lugar la descripción y por último el análisis y explicación del fenómeno estudiado, en este caso los modelos de evaluación aplicados por los docentes en la carrera de Educación Básica Integral.

3.4 Tipos de Investigación

El tipo de investigación en palabras de Hernández (2011) viene dado según la técnica de análisis utilizada para cualificar y describir el fenómeno estudiado a partir de rasgos determinantes, utilizando como técnicas fundamentales la encuesta, el cuestionario, la entrevista, escalas métricas Likert, entre otros (p.3). En este caso el tipo será la investigación de campo porque está orientado a profundizar en casos específicos, como lo es el análisis de los modelos de evaluación aplicados en la carrera de Educación Básica integral, a través de la entrevista, la escala Likert y la triangulación.

En consecuencia, se partirá de la propia experiencia de los docentes y estudiantes pertenecientes a dicha carrera, y de las necesidades o problemas vividos y/o sentidos relacionados con la práctica evaluativa.

Dentro de esta perspectiva, los tipos de investigación utilizados según el propósito fundamental del estudio, son los siguientes:

En primer lugar la investigación exploratoria que de acuerdo con Arias (2012) “es aquella que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimientos”. (p. 23)

De esta manera el carácter exploratorio de este estudio, es producto de que se investigan los tipos, formas, estrategias e instrumentos de evaluación

utilizadas por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes. Por otra parte, dicha información se indaga desde una perspectiva innovadora que pretende entre otras cosas, crear en otros investigadores el interés por el estudio de un nuevo tema o problema y preparar el terreno para la realización de nuevas investigaciones relacionadas con modelos de evaluación.

En segundo lugar la investigación es descriptiva, que tal como lo expone Hernández (2011) “tiene como objeto fundamental describir las características y propiedades de determinado fenómeno, a partir de una determinada recolección de datos, sin tratar de establecer relaciones de causalidad o asociación”. (p. 11)

Así pues el carácter descriptivo de la investigación viene dado, porque se describió los modelos de evaluación presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria, así como a reseñar los modelos de evaluación que aplican los docentes en la carrera objeto de estudio, a partir de una recolección de datos que permitió medir conceptos y definir variables de forma autónoma o independiente. Lo cual permitió proponer una serie de recomendaciones y sugerencias en cuanto a la evaluación que deben practicar los docentes en aras de la significatividad en los aprendizajes de sus estudiantes.

Finalmente, la investigación explicativa que según lo explica Arias (2012):

Se encarga de buscar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa - efecto. En este sentido, los estudios explicativos pueden ocuparse tanto de la determinación de las causas (investigación post facto), como de los efectos (investigación experimental),...Sus resultados y conclusiones constituyen el nivel más profundo de conocimientos. (p. 26)

Por tal motivo, el carácter explicativo del estudio tiene como finalidad determinar la correspondencia entre los modelos de evaluación que aplican

los docentes de la carrera de Educación Básica Integral y el modelo educativo basado en competencias propuesto por la Universidad de Los Andes y por otro lado analizar las causas y efectos de la problemática existente, su complejidad y componentes, y tratar de explicarlas de forma reflexiva generando a la par del conocimiento, un sentido común de entendimiento a través de las recomendaciones.

3.5. Técnicas de recolección de datos

Para Hernández (2011) técnica es “el conjunto de procedimientos claramente definidos y aplicados según normas precisas y ampliamente reconocidas, los cuales se utilizan para el proceso de recolección o de análisis de una determinada investigación”. (p. 12)

En la actualidad, en la investigación científica hay gran variedad de técnicas para la recolección de información en el trabajo de campo de una determinada investigación. De acuerdo con el método y el tipo de investigación que se va a realizar, se utilizan diferentes técnicas.

La tendencia contemporánea de la investigación es el diálogo entre enfoques, porque se acepta el criterio de que no hay técnicas autosuficientes para la comprensión de la realidad de ningún aspecto u objeto de estudio; por lo tanto, se reconoce la necesidad de la complementariedad entre ellas.

A continuación se hace una presentación general de las principales técnicas utilizadas para la recolección de información de este estudio. Cabe destacar, que estas tienen aplicación en cualquiera de los enfoques cualitativo y cuantitativo de la investigación.

En primer lugar la técnica de encuesta, que Hernández (ob.cit.) define como;

La que más se utiliza en las ciencias sociales. Consiste en la administración individual o colectiva de instrumentos de recolección de datos generalmente contruidos por el investigador, para obtener información general o medir opiniones, actitudes o percepciones evaluativas de un determinado grupo de sujetos acerca de uno o más asuntos, eventos o variables. (p.23)

En segundo lugar la técnica de entrevista, de la cual Arias (2012) expresa:

La entrevista, más que un simple interrogatorio, es una técnica basada en un diálogo o conversación “cara a cara”, entre el entrevistador y el entrevistado acerca de un tema previamente determinado, de tal manera que el investigador pueda obtener la información requerida. (p. 73)

Para esta investigación se empleará la entrevista estructurada. Bajo esta modalidad de acuerdo con los planteamientos del autor se dispone de una guía de preguntas elaboradas previamente orientada por unos objetivos preestablecidos, lo que permite definir el tema de la entrevista. (p. 74)

Dentro de este orden de ideas, fueron seleccionados como informantes claves los docentes que imparten clase en la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes.

Es oportuno destacar, que cada uno de los encuestados y entrevistados estuvo siempre dispuesto a colaborar mostrando atención y brindando toda la información posible necesaria para el enriquecimiento de la investigación. Desde la perspectiva más general, las técnicas de encuesta y de entrevista ofrecen mayor capacidad para generar conocimiento válido en la investigación.

3.6. Instrumentos de recolección de datos

Un aspecto muy importante en el proceso de una investigación tiene relación con la obtención de la información, pues de ello dependen la confiabilidad y validez del estudio.

Estos datos o información que va a recolectarse, son el medio a través del cual se responden las preguntas de la investigación y se logran los objetivos del estudio originados del problema de investigación. Los datos entonces, deben ser confiables, es decir, deben ser pertinentes y suficientes, para lo cual es necesario definir los instrumentos adecuados para su recolección.

En razón de lo anterior, Hernández (2011) define los instrumentos de recolección de datos como:

Las herramientas y dispositivos de investigación, cuyos formatos y contenidos son elaborados mediante normas y procedimientos precisos y específicos, de acuerdo a los objetivos de la investigación, a través de los cuales se aplica una determinada Técnica de Recolección de Datos. (p. 13)

Con esta orientación el instrumento de recolección de datos seleccionado para aplicar la técnica de encuesta, es el cuestionario. Al respecto, Briones (2002) señala que el cuestionario es el componente principal de una encuesta, cuyas preguntas deben derivarse de los objetivos de la investigación, además que debe comenzar con preguntas generales simples al alcance de cualquier persona, con el fin de establecer un clima favorable y de armonía. (p.61)

Cabe destacar que para la elaboración de este instrumento, se incluyó con una escala tipo Likert, que tal y como lo exponen (Hernández, Fernández y Baptista, 2006):

Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala... Tales frases o juicios deben expresar solo una relación biológica, además, es muy recomendable que no excedan de 20 palabras. (p. 341)

El formato Likert diseñado contempló cinco categorías (1= Nunca, 2= Casi Nunca, 3= Siempre, 4= Casi Siempre, 5= Siempre).

En términos generales estas escalas para medir opiniones y actitudes permitieron estimar la intensidad y predisposición de los consultados para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable acerca de un rasgo o una variable por medir.

El cuestionario tipo escala Likert estuvo conformado por 25 ítems dirigidas a los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral, lo que permitió identificar los tipos, estrategias e instrumentos de evaluación utilizadas por los docentes para determinar la correspondencia del modelo de evaluación aplicado y el modelo educativo basado en competencias, propuesto actualmente por la Universidad de Los Andes.

Por otra parte, la información suministrada por los docentes fue recolectada a través de la técnica de entrevista se utilizó como instrumento la guía de entrevista estructurada, definida por Velasco (2010); como el método a través del cual se recaba información de uno o más sujetos mediante un formato de preguntas con esta técnica el entrevistado tiene libertad para expresar su razonamiento en detalle, con sus dudas, imprecisiones y certezas (p.12). La guía de entrevista estuvo conformada por 25 preguntas que permitieron asentar y reflejar de primera fuente, las opiniones de los docentes de forma directa acerca de los tipos, formas y estrategias que utilizan para evaluar a sus estudiantes y de esta manera analizar el modelo de evaluación que utilizan en la carrera de Educación Básica Integral.

3.7. Población y muestra

De acuerdo con Briones (2002) la población “es el conjunto de unidades que componen el colectivo en el cual se estudiará el fenómeno expuesto en el proyecto de investigación”. (p.57). Es decir, es la totalidad del fenómeno a estudiar en donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación.

Para este estudio, se empleará la modalidad de población accesible, de la cual Arias (2012) expresa lo siguiente:

También denominada *población* muestrada, es la porción finita de la población objetivo a la que realmente se tiene acceso y de la cual se extrae una muestra representativa. El tamaño de la población accesible depende del tiempo y de los recursos del investigador. (p.82)

Ante esta realidad, en la presente investigación la población estuvo constituida en primer lugar por los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral a las cuales se tuvo acceso. En segundo lugar, la población fue constituida por los docentes, que imparten clases en dicha carrera.

Por su parte, la muestra de acuerdo con Arias (2012) es un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible. (p. 83). En este caso por las características de la investigación, se trabajó con una muestra por cuotas que según el mismo autor se basa en “la elección de los elementos en función de ciertas características de la población, de modo tal que se conformen grupos o cuotas correspondientes con cada característica, procurando respetar las proporciones en que se encuentran en la población”. (p.85)

En cuanto al tamaño de la muestra, el autor expone los criterios relacionados con las posibilidades del investigador para el cálculo de la misma y, al respecto señala;

En muchas instituciones universitarias, los tesisistas, salvo algunas excepciones, no cuentan con financiamiento para desarrollar sus proyectos. Además, por lo general, solo disponen de un semestre académico (16 semanas de clase) para recolectar los datos. En este sentido, se justifica plenamente que el tesisista trabaje con un tamaño de muestra ajustado a sus posibilidades, sin descuidar la representatividad de la misma. (p.83)

De este modo, propone asumir el criterio de escogencia del tamaño de la muestra acorde con el tiempo y los recursos disponibles. Asimismo,

recomienda seleccionar muestras No Probabilísticas en función de los objetivos de la investigación.

Ramírez (citado en Arias, 2012) señala que son varios los autores en la bibliografía especializada, que “recomiendan para las investigaciones sociales, trabajar aproximadamente con un 30% de la población”. (p.87)

Tomando en cuenta estas consideraciones, la muestra de la investigación estuvo conformada en primer lugar por los estudiantes del cuarto y quinto semestre del período A – 2014, en razón que se ubican en la mitad de la carrera y pueden aportar información con base en la experiencia en evaluación practicada en los semestres anteriores, convirtiéndose en el elemento característico de la población para ser una muestra por cuotas. En segundo lugar la muestra la conformó el 33,33% de los docentes que para entonces impartían clase a los estudiantes de dichos semestres, es decir 10 docentes conformaron la muestra de la investigación.

3.8. Técnicas para el procesamiento de los datos.

Una vez aplicados los cuestionarios y las entrevistas, se procedió a clasificar y procesar los datos (dispersos, desordenados, individuales) obtenidos de la población objeto de estudio durante el trabajo de campo, a fin de conformar los resultados (datos agrupados y ordenados) a partir de los cuales se realizó el análisis según los objetivos y las interrogantes de la investigación.

Tal procesamiento de datos según Bernal (2010) debe realizarse mediante el uso de herramientas estadísticas. (p. 198). En este sentido para ordenar los resultados obtenidos de la investigación, se utilizó la técnica de tabulación que consiste de acuerdo con Chávez (citado en Fernández y Díaz, 2003) en presentar los datos estadísticos en forma de tablas o cuadros. (p. 82)

De esta manera, se organizaron y presentaron los datos relativos a cada variable, indicadores e ítems, mediante tablas de resultados expresando las variables tanto cualitativas como cuantitativas del estudio (distribución de frecuencias y medidas de tendencia central).

Finalmente, se utilizó la técnica de representación gráfica como alternativa para mostrar la información obtenida o generada, tomando en cuenta que esta representación debía ejecutarse bajo los principios básicos de simplicidad, fidelidad y confiabilidad de la información requerida por este tipo de estudios.

Según la información obtenida, se representaron los gráficos circulares y medidas de tendencia central de los resultados referente a los ítems contenidos en la escala Likert a través del Software Paquete Estadístico de Ciencias Sociales (SPSS). Los cuales se analizaron e interpretaron tomando como base y punto de partida las explicaciones aportadas por los estudiantes y docentes del cuarto y quinto semestre del periodo A- 2014 de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes.

3.9. Validez del instrumento

Para comprobar los resultados del instrumento se aplicó la validez del contenido de los instrumentos. En tal sentido Pérez (2009) indica que:

La validación obedece a la necesidad de tener confianza en el proceso de recolección de datos, la certeza en los datos obtenidos. La validación se hace a través de Juicio de Expertos. Se refiere a la revisión exhaustiva del instrumento de la investigación antes de ser aplicado. Se confía su realización a un panel de especialistas conocedores de la materia en estudio, quienes verifican la redacción, extensión y la correlación entre los objetivos, las variables, los indicadores y los ítems del instrumento de investigación (p. 89)

La validación de los instrumentos en la presente investigación se realizó a juicio de expertos seleccionando entre ellos a: dos Doctores en Educación, una Magister en Lectura y Escritura. Para tal efecto se suministró la hoja de

presentación, portada de investigación, objetivos, mapa de variables, instrumentos de recolección de datos, guía de validación y espacio para incorporar los datos del experto.

Posteriormente, se aplicó el Coeficiente de Proporción de Rango (CPR), para determinar a juicio de experto, los ítems que debían ser corregidos o en su defecto eliminados.

Interpretación del Coeficiente de Proporción de Rango según Hernández (1995), se realiza en base a los siguientes indicadores:

0,0 - 0,70 = Deficiente

0,70 - 0,80 = Regular

0,80 - 0,90 = Bueno

0,90 - 1,00 = Excelente (p.131)

La aplicación del Coeficiente de Proporción de Rango, arrojó los siguientes resultados referido a los tres expertos: instrumento dirigido a los estudiantes: 0,94 y para el instrumento de los docentes: 0,93, lo cual implica que los instrumentos tienen un CPR y una correspondencia con el contenido excelente.

3.10. Técnicas para el análisis y discusión de los resultados

El análisis de datos constituye un proceso que involucra la clasificación, el pensamiento y la interpretación de la información obtenida durante la recolección de datos con el fin de llegar a conclusiones específicas en relación al instrumento de estudio y dar respuesta a las preguntas de la investigación.

De esta manera para el análisis de los datos obtenidos de la recolección de información, se empleó en primer lugar la técnica de categorización, con el objeto de simplificar y organizar las respuestas dadas por los consultados.

De acuerdo con Bardin (citado en Rojas, 2010) la categorización es una técnica que orienta al trabajo del investigador porque:

Se trata de dividir el texto en unidades que luego se organizan en categorías, las unidades de registro pueden ser la palabra, el tema, el personaje, el acontecimiento frecuentemente se usa como unidad de registro del tema. En cuyo caso es recomendable elaborar una lista con todas las palabras que aparecen en un texto, referidas a un tema común. (p.135)

De forma general para la categorización de los resultados, se realizaron lecturas reiteradas de las respuestas para asegurar identificar correctamente los datos más significativos y así obtener categorías claras en función de similitudes, diferencias, variaciones y particularidades; este proceso de acuerdo con Creswell (citado en Rojas, 2010) implica "segmentar" la información. (p. 120). Para ello, se elaboró un listado seleccionado según el mapa de variables, la información más significativa y correspondiente a cada una de ellas, aportada por cada uno de los informantes, contrastando estas interpretaciones permanentemente para fundamentar y ejemplificar las categorías que surgieran en el proceso de análisis.

Por otra parte, para el análisis estadístico de los datos obtenidos de las preguntas cerradas elaboradas con escalamiento tipo Likert, se utilizó de apoyo la media aritmética como medida de tenencia central, entendida por Falcón y Herrera (2005) como "la suma de todas las observaciones en un conjunto de datos, dividida entre el número de elementos involucrados". (p. 36). Esta herramienta, permitió obtener el promedio del conjunto de datos de algunas de las respuestas, que sirviera como argumento estadístico para el desarrollo de su análisis e interpretación.

Posteriormente se realizó el proceso de triangulación, para interpretar la situación en estudio, para ello se utilizaron las evidencias provenientes de los instrumentos de recolección de datos aplicados a los encuestados y entrevistados.

Para Rojas (2010) la triangulación, consiste en:

Contrastar datos provenientes de diversas fuentes, técnicas, métodos, investigadores e interpretarlos desde distintos enfoques teórico, aunque la partícula “tri” alude a tres ángulos, no necesariamente tienen que ser tres los elementos que se contrasten, pueden ser menos o más dependiendo de los elementos que se tengan. (p.166)

En este caso la triangulación se realizó entre distintas fuentes, por lo que se contrastó la información obtenida de docentes, estudiantes, directivos y comunidad, sobre la participación de la gerencia educativa en la promoción de la identidad cultural local en los adolescentes.

Así, las encuestas y entrevistas, reflejaron la percepción de los estudiantes y docentes en relación a la evaluación del aprendizaje que se aplica en la carrera de Educación Básica Integral. No obstante la triangulación se realizó interpretando y contrastando la información recolectada con la aplicación de los instrumentos a las distintas muestras.

www.bdigital.ula.ve

3.10.1. Triangulación de resultados.

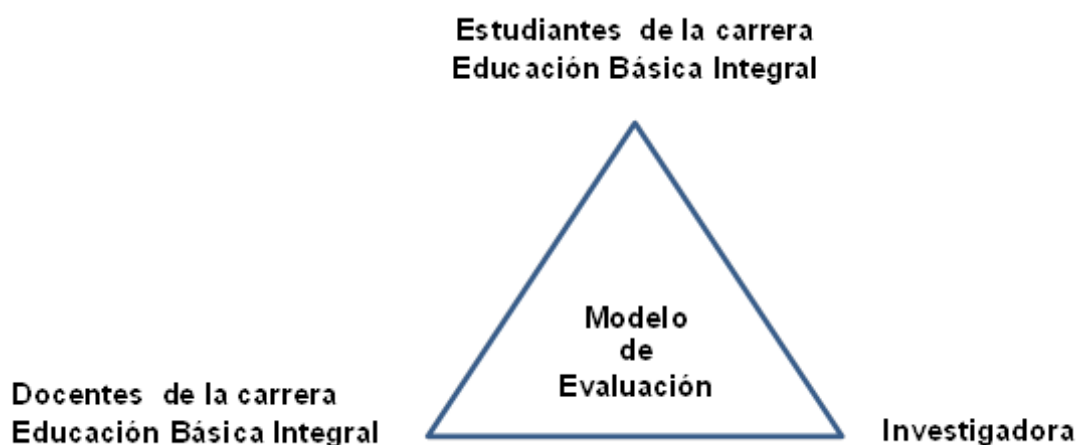


Figura 2. Triangulación de los resultados obtenidos entre los cuestionarios aplicados a los estudiantes y las entrevistas aplicadas a los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes.

Fuente: Propia, (2015).

3.10.2. Categorización del estudio.

Objetivo general: Analizar los modelos de evaluación aplicados por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes.

Tabla 1. Categorización del estudio.

Categoría	Sub. categorías	Dimensiones
Evaluación	Formas de evaluación	<ul style="list-style-type: none">• Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, evaluación multidireccional.
	Estrategias e instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none">• La observación, registro anecdótico, registro descriptivo, escala de estimación, lista de cotejo.
	Tipos de evaluación	<ul style="list-style-type: none">• Inicial o diagnóstica, Procesual o formativa, final o sumativa, continua.
	Modelos de evaluación	<ul style="list-style-type: none">• Centrado en los resultados, centrado en el logro de objetivos, libre de objetivos o evaluación cualitativa, centrado en la formación y el conocimiento, centrado en las actuaciones y rendimiento estudiantil, evaluación iluminativa, evaluación democrática, evaluación respondiente, modelo de crítica artística, modelo CIPP, planificación evaluativa, modelo de evaluación basado en competencias.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo aborda los resultados obtenidos del análisis de los datos, tanto de los cuestionarios tipo escala Likert aplicados a los estudiantes del cuarto y quinto semestre del período A – 2014 de la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes, como las entrevistas realizadas a los docentes de dicha carrera. Es importante señalar que, durante el desarrollo de la investigación se estableció un sistema de orden, responsabilidad y objetividad, en razón de obtener resultados relevantes, fiables y generalizables a cualquier situación similar, esperando que la información recolectada sirva para mejorar el proceso de evaluación para que este en correspondencia con el perfil del estudiante de la carrera de Educación Básica Integral y el modelo educativo basado en competencias propuesto por la Universidad de Los Andes.

4.1. Análisis de los resultados de los cuestionarios aplicados a los estudiantes

El análisis de los cuestionarios aplicados a los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral y la información obtenida se procesó mediante el Software Paquete Estadístico de Ciencias Sociales (SPSS) versión 19.0. El total de cuestionarios aplicados fue de 75 y las preguntas estuvieron relacionadas con la práctica evaluativa aplicada por los docentes en la carrera de Educación Básica Integral, tal como se presenta a continuación.

Gráfico 1. Los docentes presentan de manera clara y sencilla el plan de evaluación de la materia que imparten

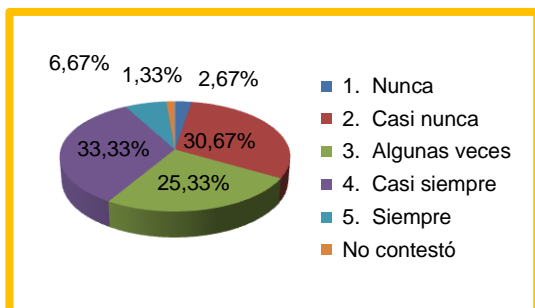
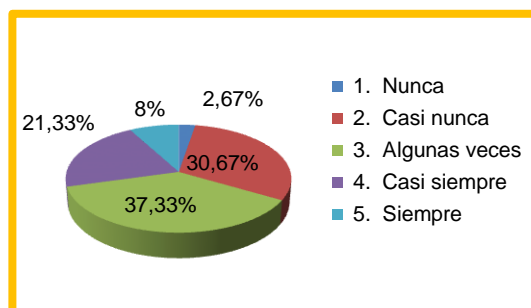


Gráfico 2. Los docentes discuten el plan de evaluación de la materia



De acuerdo a la pregunta N° 1, el 65,33% de los estudiantes consideran que los docentes si presentan de manera clara y sencilla el plan de evaluación de la materia que imparten con las opciones algunas veces - casi siempre y siempre. Por su parte, un 33,34% indicaron que no lo hacen cuando seleccionaron las opciones nunca y casi nunca. El 1,33% no contestó a la pregunta planteada.

En relación a la pregunta N° 2, los resultados arrojaron que el 70,67% de los estudiantes indicaron que los docentes no discuten el plan de evaluación de la materia con las opciones algunas veces, casi nunca y nunca. Mientras que 29,33% de ellos respondieron que si lo discuten con las opciones siempre y casi siempre.

Tabla 2. Frecuencias y media aritmética de las preguntas 1 y 2.

Pregunta	Media (\bar{X})	Respuesta	Frecuencia Absoluta (fi)	Frecuencia Relativa (%)
1	3,11	1 (nunca)	2	2,67
		2 (casi nunca)	23	30,67
		3 (algunas veces)	19	25,33
		4 (casi siempre)	25	33,33
		5 (siempre)	5	6,67
2	3,01	1 (nunca)	2	2,67
		2 (casi nunca)	23	30,67
		3 (algunas veces)	28	37,33
		4 (casi siempre)	16	21,33
		5 (siempre)	6	8,00

Como se puede ver en la tabla, según opinión de los estudiantes los docentes, aun cuando presentan de manera clara y sencilla el plan de evaluación de la materia que imparten, no lo discuten con los estudiantes. Lo anteriormente expuesto, indica que existe un predominio de la evaluación centrada en el logro de los objetivos, enfatizando los productos obtenidos y minimizando los procesos.

Los resultados anteriores indican que, como lo expresa Arias (2009) la evaluación no es solo una herramienta técnica para la toma de decisiones dentro del proceso pedagógico, sino que también forma parte del pensamiento y un dispositivo constitutivo de la racionalidad, por tal razón la planificación debe ser presentada de manera clara y sencilla a los estudiantes, para que los mismos puedan discutir y sientan que son participes dentro de su proceso de evaluación, y de esta manera, a través de la evaluación educativa, cumplir con el fin último de la educación preparar personas integrales que cumplan con una labor específica en la sociedad.

Al respecto, Pérez (2005) señala que la evaluación educativa no debe ser un acto arbitrario, en la que se impongan pautas pedagógicas, por el contrario representa un acto convivial en el que el respeto tiene su base en compartir experiencias de aprendizaje.

Partiendo de estas ideas, el docente no solo debe planificar en función de su criterio y sus conocimientos, sino que debe tomar en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, en consecuencia debe negociar con los mismos los elementos que componen su planificación previa para luego hacer las correspondientes modificaciones, recordando que una de las características de la planificación es la flexibilidad.

Gráfico 3. Los docentes realizan en clase pruebas de evaluación prácticas

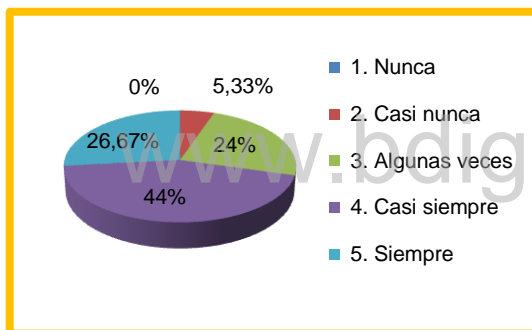
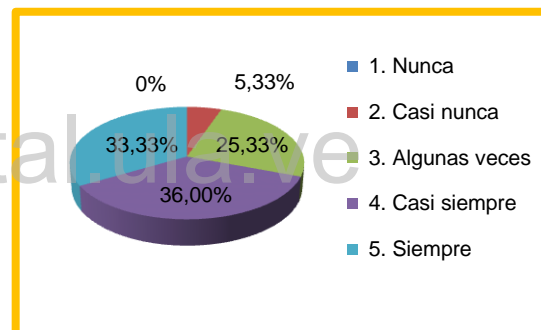


Gráfico 4. Los docentes utilizan pruebas objetivas para evaluar



En las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta N° 3 se encontró lo siguiente: el 66,67% manifiesta que los docentes si realizan pruebas de evaluación prácticas en el aula de clase, con las opciones casi siempre y siempre; el 29,33% respondieron negativamente.

En cuanto a la pregunta N° 4, el 69,33% de los estudiantes responden que los docentes utilizan en su mayor parte pruebas objetivas para evaluar con las opciones casi siempre y siempre. El 30,66% correspondiente a la minoría, señalo que algunas veces y casi nunca.

Se observa entonces que, aun cuando los docentes realizan pruebas prácticas durante la clase, también la mayoría de las mismas son pruebas

objetivas, como lo demuestra el gráfico 4. No obstante, los resultados de las preguntas N° 3 y N° 4 también apuntan a la evaluación centrada en el logro de los objetivos, dado que hace de los exámenes la herramienta por excelencia para medir los conocimientos que el alumno demostrará como evidencia de su rendimiento académico. Lo expuesto denota que, generalmente los docentes de las distintas materias de la carrera de Educación Básica Integral, utilizan pruebas objetivas como instrumento para evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

Lo anterior, sugiere que el docente debe cambiar los métodos y estrategias que utiliza para evaluar a sus estudiantes, en razón que las pruebas objetivas por su naturaleza se ubican en el paradigma conductista y por ende en el modelo de evaluación cuantitativa, en la que expresa Mora (2004) la calidad de la educación se centra en el rendimiento del estudiante, realizado a través de la medición de pruebas objetivas o test.

Las pruebas objetivas según Blanco (1994) están estructuradas por diversos tipos de preguntas o reactivos que pueden ser: respuestas cortas y completamiento, de opción múltiple, de apareamiento o asociación de dos listas de nombres, de ordenamiento cronológico o con base en otro criterio, y en las preguntas de opción doble (verdadero-falso) que debieran ser descartadas por la alta probabilidad de azar. (p. 92)

En este orden de ideas, Reátegui y otros (2001) indican que los instrumentos de evaluación cuantitativos se clasifican según el tipo de prueba que constituyen y en primer lugar se encuentran las pruebas objetivas, que son aquellas situaciones controladas en las que se intenta verificar el grado de aprendizaje logrado por los estudiantes. En consecuencia el docente de Educación Básica Integral, aunque realiza evaluaciones prácticas continuas utiliza las pruebas objetivas para medir el aprendizaje adquirido por los estudiantes en su materia, lo que impide la

búsqueda de habilidades que les permitan resolver y afrontar otro tipo de problemas.

Gráfico 5. La evaluación aplicada por los docentes es justa y equitativa

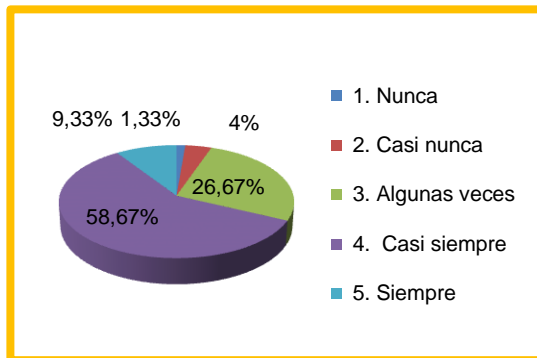
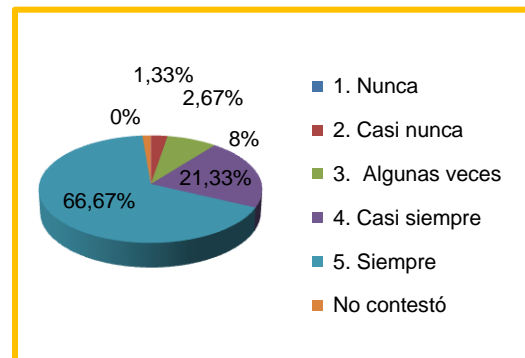


Gráfico 6. El docente evalúa las actividades asignadas en su materia



Con respecto a las pregunta N° 5 los resultados arrojaron que los estudiantes piensan que la evaluación aplicada por los docentes si es justa y equitativa con 68% correspondientes a las opciones siempre y casi siempre que es mayoritaria. Del mismo modo, en la pregunta N° 6 los estudiantes indicaron que los docentes si evalúan las actividades asignadas en su materia evidenciándose con una frecuencia relativa de 88%, correspondiéndose igualmente con las opciones siempre y casi siempre.

Lo anteriormente indica que los docentes consideran que al evaluar de forma justa y equitativa las actividades asignadas estimulan a los estudiantes a mejorar el rendimiento académico en cada una de las materias, siendo que la ausencia de etiquetas o preferencias por parte de los docentes en la evaluación permite desarrollar un aprendizaje más autónomo e integral para conducir a lo que Coll (1998) denomina análisis y valoración conjunta de los resultados obtenidos, descartando ausencia total de participación de los estudiantes en la evaluación, típica característica de las prácticas tradicionales de evaluación y que a menudo conduce a una evaluación menos justa y equitativa. (p. 53)

Además de ello, la continuidad, equidad y justicia se constituyen como principios generales que deben caracterizar a la evaluación educativa, en tanto que ya lo refería Santos (2010) la evaluación es un fenómeno moral, importa mucho saber a qué valores sirve y a que personas beneficia, importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve la evaluación. Así, la evaluación en el proceso de formación no debe presentarse como una técnica que genere sometimiento, temor, injusticia, discriminación, arbitrariedad y desigualdad, sino una herramienta que oriente, estimule, mejore el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, el docente siendo consciente de que la evaluación es un fenómeno moral como lo señalo el autor, deberá preguntarse por los valores y principios a tomar en cuenta en su proceso, entre ellos y si se quiere los más importantes, el respeto a las personas y el sentido de justicia.

Basado en la pregunta anterior se pretendió conocer como evalúan los docentes en la carrera de Educación Básica Integral, de lo cual se desprende la siguiente información:

Gráfico 7. Los docentes realizan una evaluación continua

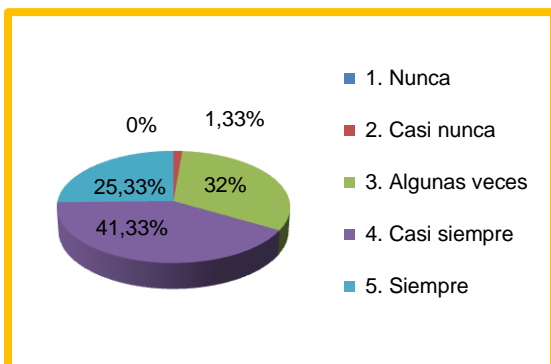
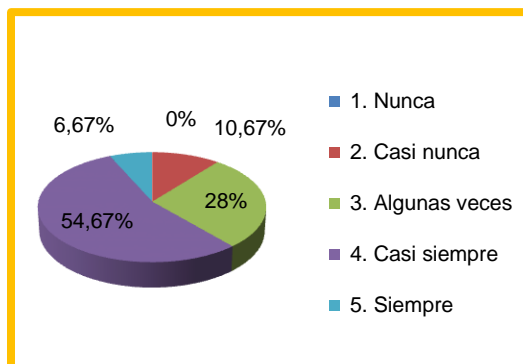


Gráfico 8. Los docentes estimulan el análisis crítico en los estudiantes



Según opinión de los estudiantes encuestados y tomando en cuenta las respuestas a la pregunta N° 7, los docentes si realizan una evaluación continua, el 66,66% lo demuestra al seleccionar las opciones casi siempre y siempre. De igual manera en la pregunta N° 8, los estudiantes indicaron que

los docentes si estimulan con las evaluaciones el análisis crítico, representado con un 61,34% al seleccionar las mismas opciones que la pregunta anterior.

De acuerdo con los teóricos, en efecto la evaluación ha de ser continua, señala Santos (2010) que solo así se podrá garantizar que los aprendizajes se vayan asimilando de manera significativa, el principio de la continuidad exige que la evaluación se vaya realizando a medida que la formación avanza y sobre el mismo terreno en la que esta tiene lugar. Lo que quiere decir que le va a permitir al docente tener en cuenta las condiciones en que se produce la formación porque se convierte en un proceso que acompaña el aprendizaje y no en un acto concreto que se realiza una vez terminado el semestre. Así, el estudiante no solo estudiara para pasar la prueba programada sino que tendrá una posición crítica que le ayudara en la solución de problemas y por ende en la generación de nuevos conocimientos.

www.bdigital.ula.ve

Gráfico 9. Los docentes estimulan la participación de los estudiantes

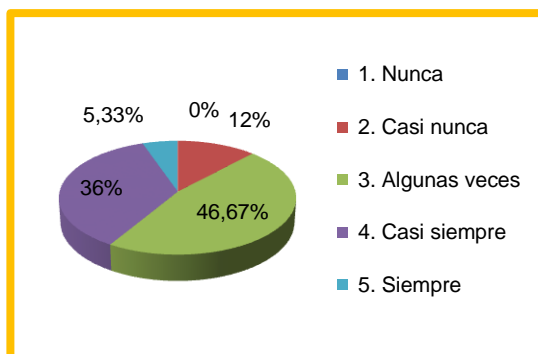
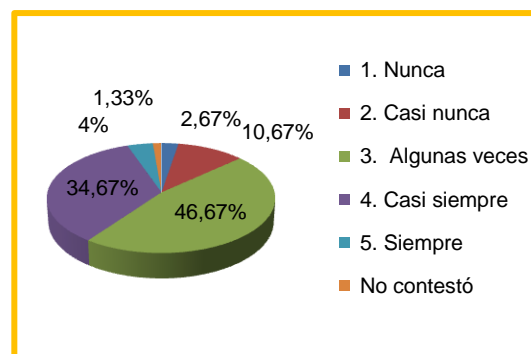


Gráfico 10. Los docentes respetan la opinión de los estudiantes



En cuanto a la pregunta N° 9 relacionada con la participación de los estudiantes en la evaluación, los mismos indicaron que los docentes si estimulan la participación de los estudiantes en la evaluación 88% demostrándolo al seleccionar las opciones algunas veces, casi siempre y siempre. Con respecto a la pregunta N° 10, 85,34% de los estudiantes

consideraron que los docentes si respetan la opinión de los estudiantes, representada con las opciones algunas veces, casi siempre y siempre.

De lo anterior se deduce que es necesario estimular la participación de los estudiantes y respetar la opinión que los mismos tengan en la evaluación, los docentes practican una evaluación consensuada la cual pudiera orientarse en un modelo de evaluación basado en competencias definido por Tobón (2006) como aquella basada en un saber y un saber hacer, lo cual implicaría la integración de saberes, conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas y capacidades. Sin embargo esta definición tiene problemas fundamentales enmarcados en que el saber hacer enfatiza en lo procedimental, dejando de lado aspectos esenciales de la racionalidad humana. No obstante, el desempeño se reduce a la acción y a resolver problemas dado que no integra el saber conocer y el saber ser. (p. 125)

La participación del estudiante en su proceso evaluativo podrá evitar que se corra el peligro de rigurosidad en la misma, de tal manera que se promueva el diálogo entre evaluador y evaluados para comprender la naturaleza de la formación y a través de esa comprensión mejorarla. Al respecto, el autor le da a las formas de participación en la evaluación la siguiente denominación autovaloración, covaloración y heterovaloración. La primera es aquella realizada por los mismos estudiantes con pautas entregadas por el facilitador. Los docentes deben enseñar a los estudiantes a autovalorarse buscando con ello que tomen conciencia por si mismos de sus logros, errores y aspectos a mejorar durante el aprendizaje. Esto genera una actitud más responsable ante su propio aprendizaje.

La segunda la define como el proceso por medio del cual los compañeros del grupo evalúan a un estudiante en particular teniendo como base unos indicadores de desempeño y niveles de logro para cada indicador de desempeño. Y la tercera es aquella llevada a cabo por el facilitador del proceso de aprendizaje (docente) consiste en un juicio sobre las

características del aprendizaje de los estudiantes, señalando fortalezas y aspectos a mejorar, teniendo como base la observación general del desempeño en las sesiones de aprendizaje. (p. 141)

Por otro lado González (2006) presenta una última forma de participación en la evaluación la multidireccional, que consiste en la evaluación del estudiante por parte de los diferentes miembros del grupo incluido el docente, invitados externos y el propio estudiante, lo que permite comparar la información que se ha obtenido de cada una de las partes.

En este orden de ideas, es importante hacer énfasis en el planteamiento de Torres (2005), pues señala que las formas de participación en la evaluación del proceso de aprendizaje se podrán practicar en la educación a través del uso de estrategias que consideren no solo la acumulación de conocimientos, sino también el comportamiento individual y social dentro y fuera de clase, los hábitos personales y sociales, las actitudes, los intereses, las expectativas, las necesidades, los gustos por determinadas actividades en rechazo de otras.

De lo antes señalado se deduce que, al ponerse en práctica cada una de las formas de participación en la evaluación, la educación de los estudiantes será continua y duradera, debido a que se satisfacen las necesidades individuales dando lugar al descubrimiento de lo sabe y lo que le falta por aprender.

Gráfico 11. La motivación que los docentes dan al estudiante es sólo aprobar

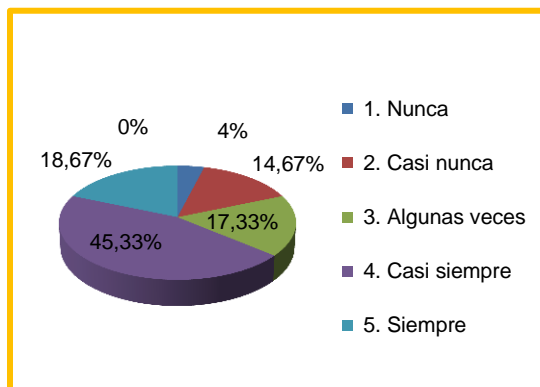
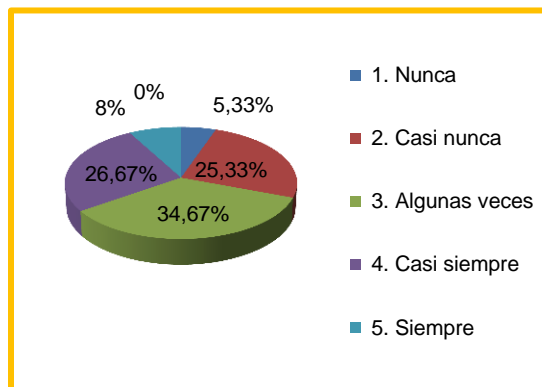


Gráfico 12. Los docentes se enfocan en el puntaje final y no en el proceso de aprendizaje y actuaciones de los estudiantes



En relación con lo encontrado en las opiniones de los estudiantes en la aprobación de las evaluaciones es importante mencionar que existe una contradicción, puesto que en la pregunta N° 11 los mismos indicaron con un 81,33% que la motivación que los docentes dan a los estudiantes es sólo aprobar la evaluación, expresado en las opciones siempre y casi siempre.

Los resultados se corresponden con las respuestas dadas en la pregunta N° 12, en la que los estudiantes indican con un 69,34%, que los docentes se enfocan en el puntaje final y no en su proceso de aprendizaje y ni actuaciones, correspondiéndose con las opciones casi siempre y siempre, mientras que solo un 30,66% seleccionaron las opciones nunca y casi nunca.

Las respuestas determinan que los docentes no utilizan de manera efectiva los tipos de evaluación, Blanco (2010) hace referencia a tres tipos de evaluación y las define de la siguiente manera:

1) Inicial y/o diagnóstica: se usa con la finalidad de conocer los avances, logros alcanzados en el desarrollo de las potencialidades del y la estudiante, así como su interacción con el contexto social. Se realiza en el momento previo al desarrollo de los procesos de aprendizaje. 2) Procesual y/o formativa: se utiliza con la finalidad de obtener información de los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los estudiantes, proporciona datos para realimentar y reforzar los procesos. 3) Final y/o sumativa: se planifica con la finalidad de valorar e interpretar los logros alcanzados por los y las estudiantes en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje. Los resultados pueden dar origen a una evaluación diagnóstica, determinar la promoción, certificación o prosecución. (p. 33)

Entonces se puede afirmar que la evaluación sumativa como expresión de resultados de aprendizaje es el producto de aproximaciones sucesivas hacia el objetivo. Pero no se puede prestar atención exclusiva a los resultados si no se ha reparado en ese proceso de aproximaciones sucesivas que constituye la evaluación diagnóstica y formativa.

Como puede percibirse a partir de los conceptos anteriores, la evaluación comprende un todo integral de los resultados del aprendizaje, en la que, así como la evaluación formativa y sumativa toman un papel importante en la calidad de los aprendizajes, la motivación también debe jugar un papel protagónico, y es el docente como planificador de la clase quien a través de la motivación debe incluir en la evaluación educativa, la integralidad, desarrollo personal y humano de sus estudiantes.

Tobón (2006), señala que como la evaluación siempre tiene un fin formativo, independientemente del contexto donde se lleve a cabo: al comienzo o al final de la carrera, al inicio o al final de un módulo o en un determinado proceso de certificación. Siempre es necesario abordar las fortalezas y los aspectos a mejorar, considerando que la evaluación no puede ser unidimensional, sino que debe ser siempre participativa, reflexiva y crítica.

Para complementar la idea Cascio (citado en Rondón, 2008) expresa que todos los individuos necesitan sentirse importantes y para ello los motivadores más importantes son: el logro de los resultados, el ser valorados y sentirse importantes, el ser incluidos y aceptados, el acceder a oportunidades, el ganar dinero, entre otras.

Entonces el docente debe generar nuevos intereses y motivaciones para que el estudiante se sienta atraído. En este caso la motivación que el docente da a sus estudiantes en el logro de los resultados es la calificación que de una u otra forma los hace sentir importante, sin embargo como ya se ha mencionado anteriormente en la educación actual se busca valorar también las cualidades y el procedimiento que realizó el estudiante para llegar al producto final.

Con el siguiente bloque de preguntas se describe la opinión de los estudiantes sobre la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, desde la perspectiva de su utilidad en el rendimiento estudiantil. Gráficamente las respuestas obtenidas han sido las siguientes:

Gráfico 13. Los docentes dan instrucciones claras sobre cómo utiliza el instrumento con que evalúa a los estudiantes

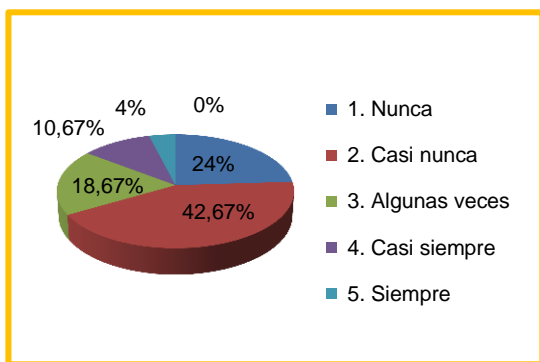
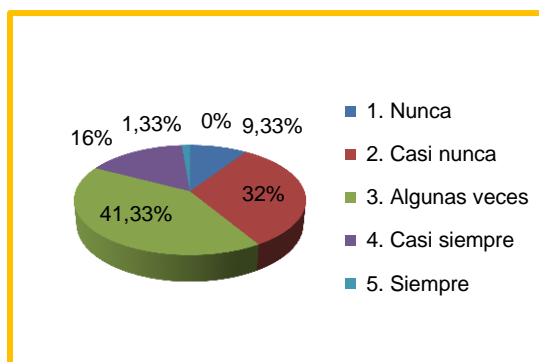


Gráfico 14. Los docentes utilizan los distintos tipos de evaluación para mejorar el rendimiento de los estudiantes



De acuerdo a la pregunta N° 13, referida a las instrucciones que los docentes dan acerca del uso de los instrumentos con los que evalúan, los

resultados arrojaron lo siguiente: 85,34% de los estudiantes seleccionaron las opciones nunca y casi nunca y algunas veces.

En cuanto a la pregunta N° 14, los resultados indicaron con 82,66% correspondiente a las opciones nunca, casi nunca y algunas veces, que los docentes no usan los distintos tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) para mejorar el rendimiento estudiantil.

Tabla 3. Frecuencias y media aritmética de las preguntas 13 y 14.

Pregunta	Media (\bar{X})	Respuesta	Frecuencia Absoluta (fi)	Frecuencia Relativa (%)
13	2,28	1 (nunca)	18	24,00
		2 (casi nunca)	32	42,67
		3 (algunas veces)	14	18,67
		4 (casi siempre)	8	10,67
		5 (siempre)	3	4,00
14	2,68	1 (nunca)	7	9,33
		2 (casi nunca)	24	32,00
		3 (algunas veces)	31	41,33
		4 (casi siempre)	12	16,00
		5 (siempre)	1	1,33

Como se puede observar, ambas medias guardan relación con la opción 3 algunas veces, no obstante los resultados muestran como las preguntas N° 13 y N° 14 tienen una tendencia negativa siendo que la media de respuesta se sitúa en 2,68 en relación con los valores de respuesta de las opciones 1, 2 y 3 nunca, casi nunca y algunas veces.

En razón de ello se puede inferir que los docentes no dan instrucciones de cómo realizar las diferentes asignaciones y tampoco la forma en que

serán evaluados. Lo que de una u otra forma se corresponde con la evaluación tradicional en el cual se le asigna puntajes al rendimiento de los estudiantes, es decir interesa más la nota final que la valoración del aprendizaje. No obstante, que solo se toma en cuenta en la carrera de Educación Básica Integral la evaluación sumativa, en la que el promedio en la mayoría de los casos no estimula ni incentiva al aprendiz sino que solo se limita a calificarlo y sancionarlo, coincidiendo con lo planteado Kenneth (1996) asevera que es habitual considerar que toda evaluación debe considerarse como nota o puntaje definitivo. Interesan los resultados finales y no el proceso que lleva a los resultados, como oportunidad para efectuar los correctivos que sean necesarios, haciendo a un lado la evaluación diagnóstica y formativa que promueven la retroalimentación del aprendizaje y los posibles cambios en la actividad didáctica para facilitar el logro de los objetivos.

Para sustentar lo antes mencionado Tobón (2006) indica que el proceso general de la evaluación por competencias, en la educación universitaria, se compone de cuatro ejes interrelacionados entre sí, estos son: Evaluación diagnóstica: es la que se hace al inicio de todo módulo con el fin de determinar cómo vienen los estudiantes, cuáles son sus aprendizajes previos, cómo están con respecto a las competencias que se pretenden formar en el módulo; Evaluación formativa: se refiere a la valoración para brindar retroalimentación a los estudiantes y a los docentes en torno a cómo se están desarrollando las competencias establecidas para un determinado curso o programa; Evaluación de promoción: es aquella que se realiza al finalizar el estudio de un módulo, consiste en un proceso mediante el cual se establece el grado de desarrollo de la competencia o competencias de los estudiantes, con base en unos indicadores previamente definidos, con el fin de determinar si pueden ser promocionados o no a otro módulo o módulos en los cuales es estrictamente necesario poseer tales competencias; Evaluación de certificación: consiste en una serie de pruebas que se le

hacen a los estudiantes o egresados, con el fin de determinar si poseen las competencias en una determinada área acorde a criterios públicos de alto grado de idoneidad. (p. 148)

De lo anterior se desprende que, aunque la evaluación no sea basada en competencias el fin último de la misma es mejorar la participación tanto del estudiante como del docente, que lleve a un estado de reflexión ante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Gráfico 15. Los docentes utilizan instrumentos de evaluación como: lista de cotejo, registro anecdótico y descriptivo. escala de estimación

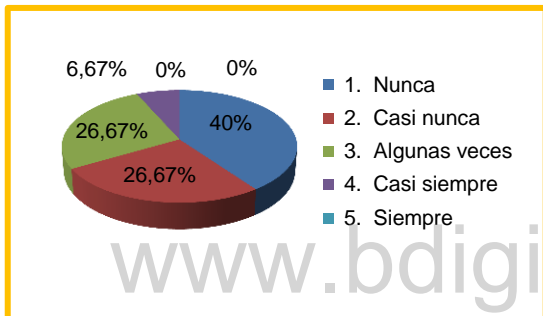
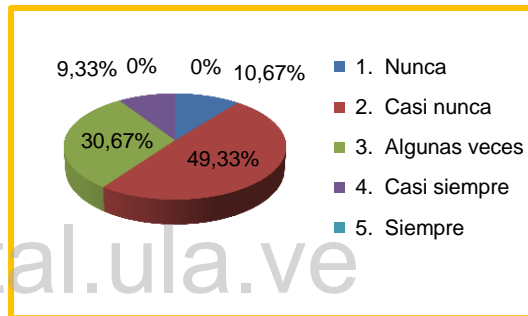


Gráfico 16. Los docentes en la evaluación promueven y orientan formas de participación como autoevaluación v coevaluación



Continuando con la pregunta N° 15, se pretendió identificar qué instrumentos y formas de participación utilizan los docentes para evaluar a sus estudiantes, en consecuencia se encontró, con un 93,34% de los estudiantes, que los docentes no involucran en su quehacer evaluativo instrumentos como listas de cotejo, registros anecdóticos y descriptivos ni escalas de estimación, al seleccionar las opciones alguna vez, casi nunca y nunca.

Con respecto a la pregunta N° 16, los resultados indican con un 90,67% de los estudiantes, que los docentes no promueven ni orientan las formas de participación como lo son la autoevaluación y coevaluación, correspondiéndose igualmente con las opciones algunas veces, casi nunca y nunca.

Se puede inferir entonces que los instrumentos utilizados para evaluar a los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral parecen estar basados en pruebas, construidas por el docente de cada materia o pruebas ya elaboradas por otros docentes. Dejando de lado el uso de instrumentos con criterios e indicadores que contribuyan de manera significativa al desarrollo integral de los estudiantes y que estén acorde a sus intereses y necesidades. Así encontramos que En la evaluación existe una amplia gama de estrategias e instrumentos de evaluación para la valoración de los aprendizajes, de allí que, a continuación se esbozen algunas de ellas recomendadas para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Para Delgado (1996) existe una clasificación de procedimientos y pruebas, los cuales requieren de una técnica de aplicación o manejo y los instrumentos son los materiales que hacen posible recoger y registrar la información. En consecuencia los procedimientos son la información: La observación: también sirve como técnica de investigación, se relaciona con los instrumentos que registran conductas tal cual se presentan y en el momento en que ocurren. (p. 81)

De esta manera la observación consiste en detallar y escuchar de manera objetiva, hechos, conocimientos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que se podrá registrar en instrumentos como: guías o escalas de estimación: es un formulario que permite observar sistemáticamente alguna conducta específica como podría ser, los hábitos alimentarios de los estudiantes; Lista de cotejo: consiste en una lista de palabras o afirmaciones que expresan conductas positivas o negativas, secuencias de acciones, un conjunto de cosas en relación a las cuales se comprobaba su existencia o no existencia. (p. 89)

Los instrumentos de evaluación cualitativa le permitirán al docente conocer detalladamente la actuación de los estudiantes en cada una de las competencias establecidas en la planificación y como consecuencia se dará

lugar al pensamiento crítico y reflexivo por parte de todos los actores involucrados en el proceso de evaluación.

Gráfico 17. Las estrategias de evaluación que implementan los docentes dan lugar para la reflexión y el pensamiento crítico

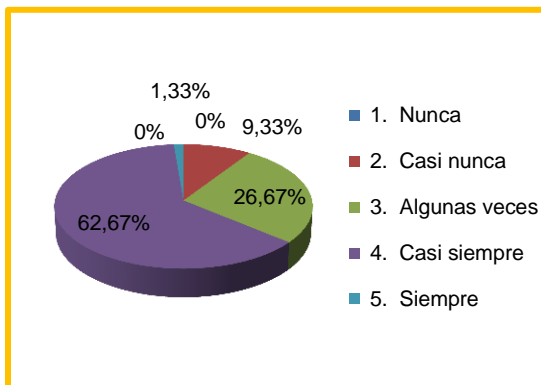
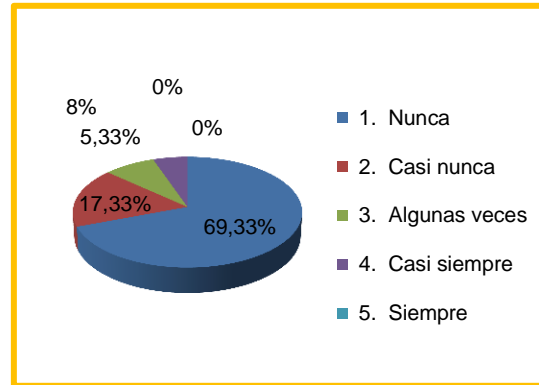


Gráfico 18. Los docentes utilizan la rúbrica y el portafolio como estrategias de evaluación



Con los gráficos anteriores, se pretendió conocer información sobre las estrategias de evaluación aplicadas por los docentes para evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en razón de ello los encuestados indicaron según la pregunta N° 17, que las estrategias implementadas por los docentes dan lugar para la reflexión y el pensamiento crítico con un 64% de estudiantes que seleccionaron las opciones casi siempre y siempre. Sin embargo, esta respuesta no se corresponde con la información posteriormente suministrada, en la pregunta N° 18, lo cual indicó con un 86,66% de los estudiantes que seleccionaron las opciones casi nunca y nunca, que los docentes no utilizan la rúbrica y el portafolio como estrategias de evaluación.

Tabla 4. Frecuencias y media aritmética de las preguntas 17 y 18.

Pregunta	Media (\bar{X})	Respuesta	Frecuencia Absoluta (fi)	Frecuencia Relativa (%)
17	3,56	1 (nunca)	0	0,00
		2 (casi nunca)	7	9,33
		3 (algunas veces)	20	26,67
		4 (casi siempre)	47	62,67
		5 (siempre)	1	1,33
18	1,49	1 (nunca)	52	69,33
		2 (casi nunca)	13	17,33
		3 (algunas veces)	6	8,00
		4 (casi siempre)	4	5,33
		5 (siempre)	0	0

Según la tabla se puede observar que la respuesta a la pregunta N° 17 se sitúa en la media 3,56 con un 64% de estudiantes que eligieron valores iguales o superiores a la opción 4 (casi siempre). Por su parte, la respuesta a la pregunta N° 18 se sitúa en la media 1,49 con un 86,66% de estudiantes que eligieron valores iguales o inferiores a la opción 2 (casi nunca).

Lo expuesto anteriormente, hace suponer que los estudiantes encuestados no conocen de manera clara las estrategias de evaluación que promueven el pensamiento crítico y la reflexión, dado que la rúbrica y el portafolio permite evaluar y corregir los errores y fallas que los estudiantes han cometido en las distintas evaluaciones.

Como es de hacer notar, las estrategias de evaluación juegan un papel protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y es el docente como planificador de la clase quien debe incluir en la misma una amplia

gama no solo para la valoración de los aprendizajes, sino para el desarrollo integral, personal y humano de sus estudiantes. De allí que, a continuación, se haga énfasis en el portafolio y la rúbrica. Tobón y otros (2006) define el primero como una colección organizada de los trabajos que el estudiante va realizando a lo largo de su periodo escolar para dar cuenta de sus logros y aspectos a mejorar. Por su parte Reátegui y otros (2001) define la segunda como una matriz de valoración que se emplea determinar el desempeño de un estudiante ante una actividad o problema con base en criterios, lo que permite definir un nivel de ejecución para detectar los progresos en el aprendizaje y tomar decisiones relacionadas con la promoción y la certificación. (p. 148)

Gráfico 19. Los docentes califican adecuadamente los trabajos y exámenes

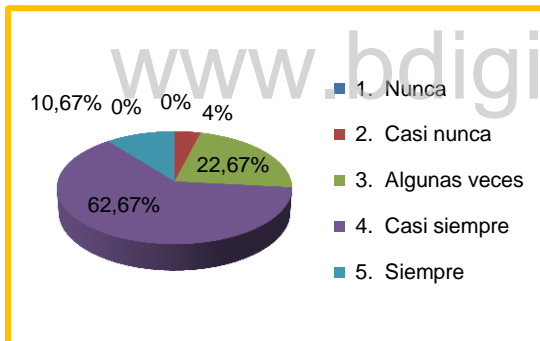
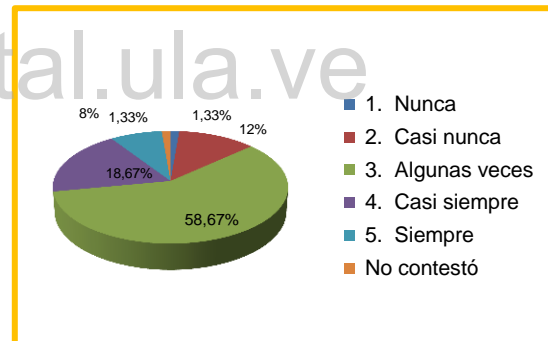


Gráfico 20. Los docentes realizan una evaluación final a los estudiantes



A la hora de corregir las evaluaciones, los docentes deben tener criterios claros que pueden ser cambiados en la medida en sean necesario siempre y cuando hayan sido formulado explícitamente por el docente de la materia, al respecto, en la pregunta N° 19 un 73,34% de los estudiantes encuestados manifestaron que los docentes si califican adecuadamente los trabajos y exámenes asignados en las materias. Y en relación a la pregunta N° 20 igualmente afirmaron que los docentes realizan una evaluación final, con un 85,34%, correspondiente a las opciones algunas veces, casi siempre y siempre.

En consonancia con lo anterior, se puede observar que los docentes mantienen criterios estables durante el período de corrección de las evaluaciones y culminan las asignaciones con una evaluación final para determinar el conocimiento adquirido por sus estudiantes en la materia.

Lo anterior corrobora lo que Blanco (2010) presenta como evaluación final o sumativa: “se planifica con la finalidad de valorar e interpretar los logros alcanzados por los y las estudiantes en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje. Los resultados pueden dar origen a una evaluación diagnóstica, determinar la promoción, certificación o prosecución”. (p. 33).

Por su parte Delgado (1996) declara que la evaluación puede darse en dos tipos, formativa y sumativa, no obstante hace hincapié en la relación que debe existir entre ambos tipos para que sea efectiva, en tal sentido señala que, aplicar la evaluación formativa permite desarrollar una moral de ganador en todos, introduciendo también el concepto de pedagogía correctiva, esta sirve para atender también el desnivel entre comportamiento real de un sector de estudiantes y el comportamiento esperado por ellos, en función de los objetivos de aprendizaje, la evaluación sumativa en cambio, sin aplicación previa de una evaluación formativa, solo refuerza una moral de ganador en unos cuantos: la mayor parte de los estudiantes pueden habituarse a una moral de perdedor o de no ganador. (p. 142)

Entonces se puede afirmar que la evaluación final como expresión de resultados de aprendizaje es el producto de aproximaciones sucesivas hacia el objetivo. Pero no se puede prestar atención exclusiva a los resultados si no se ha reparado en ese proceso de aproximaciones sucesivas que constituye la evaluación formativa.

Gráfico 21. Las evaluaciones que realizan los docentes atienden las dificultades individuales de los estudiantes

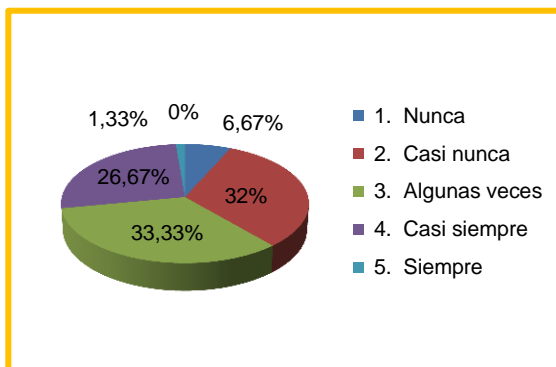
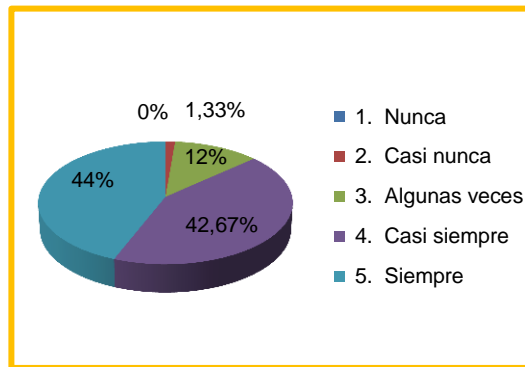


Gráfico 22. Las evaluaciones que los docentes aplican se centran en determinar el nivel de conocimiento alcanzado de la materia



En la evaluación, la valoración que se hace de los estudiantes debe tener en cuenta sus características específicas, en concordancia con ello, 72% de los encuestados en la pregunta N° 21, manifestaron con las opciones algunas veces, casi nunca y nunca, que las evaluaciones que realizan los docentes no atienden las dificultades individuales de los estudiantes.

En este mismo orden de ideas, los estudiantes en la pregunta N° 22, indicaron con un 86,67%, en las opciones casi siempre y siempre, que la evaluación que realizan los docentes se centra en gran medida en determinar el nivel de conocimiento alcanzado en las distintas materias.

Tabla 5. Frecuencias y media aritmética de las preguntas 21 y 22.

Pregunta	Media (\bar{X})	Respuesta	Frecuencia Absoluta (fi)	Frecuencia Relativa (%)
21	2,84	1 (nunca)	5	6,67
		2 (casi nunca)	24	32,00
		3 (algunas veces)	25	33,33
		4 (casi siempre)	20	26,67
		5 (siempre)	1	1,33
22	4,29	1 (nunca)	0	0,00
		2 (casi nunca)	1	1,33
		3 (algunas veces)	9	12,00
		4 (casi siempre)	32	42,67
		5 (siempre)	33	44,00

Como se puede observar en la tabla anterior, se aportan respuestas muy similares en el aspecto de introducir cambios en la práctica evaluativa que puedan facilitar el aprendizaje de los estudiantes que presentan problemas. Así lo ve el 72% de los encuestados, con respecto a la pregunta N° 21, ubicándose en una media de 2,84, al seleccionar los valores iguales o inferiores a la opción 3 (algunas veces).

Por su parte en la pregunta N° 22, la media se ubica 4,29, puesto que el 86,67% muestra una tendencia positiva al seleccionar valores iguales o superiores a la opción 4 (casi siempre), curiosamente una minoría correspondiente al 1,33% responde con un valor igual o inferior a 2 (casi nunca y nunca).

Lo dicho anteriormente está en consonancia con la poca consideración que tiene el docente al evaluar a sus estudiantes, debido a que se

corresponde con las características de la evaluación tradicional, en el que los problemas que estos puedan tener en las pruebas que se realicen para para determinar el aprendizaje en las distintas asignaturas sigue unos criterios de corrección en el que se asigna un valor generalmente numérico, no obstante las dificultades de aprendizaje individuales que le surgen a los estudiantes no reciben la suficiente atención por parte de los docentes.

Los resultados encontrados no se corresponden con lo presentado por la Ley Orgánica de Educación y el Reglamento de Evaluación del Rendimiento Académico Estudiantil de Pregrado de la Facultad de Humanidades y Educación en la Universidad de Los Andes, enfocados en una evaluación democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cualicuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa que debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes.

La definición antes señalada muestra la ausencia de una evaluación conductista y restrictiva. Se observan sin embargo, las incoherencias teóricas y prácticas relacionadas con la evaluación de los aprendizajes en la educación universitaria, tal es el caso de la carrera de Educación Básica Integral.

Se analizaran a continuación algunas preguntas que se centran en aspectos que caracterizan una evaluación acorde con las reformas en los procesos educativos y que de una u otra forma asegure la integralidad en los futuros docentes.

Gráfico 23. Los docentes comentan a los estudiantes el resultado de su evaluación

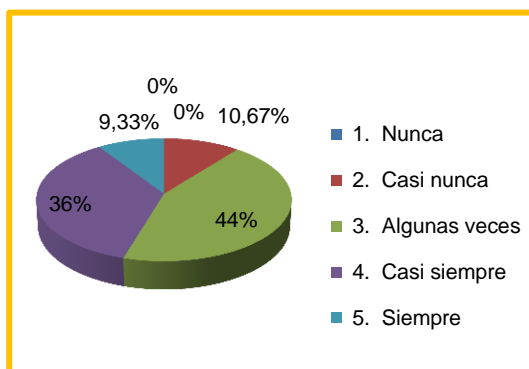
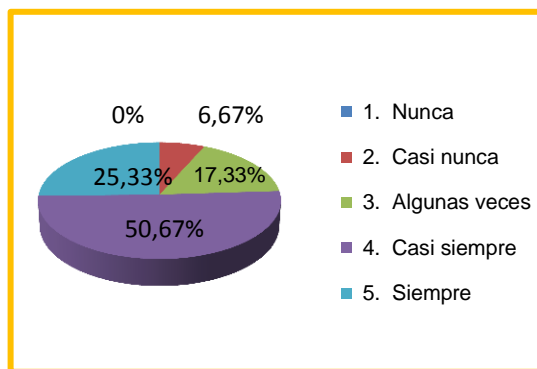


Gráfico 24. Las evaluaciones que aplican los docentes aseguran la competencia profesional del estudiante



Es así como, en la pregunta N° 23 un 89,33% de los estudiantes señaló que los docentes informan suficientemente a los estudiantes los resultados de las evaluaciones que realizan, siendo que las opciones más frecuentadas fueron algunas veces, casi siempre y siempre.

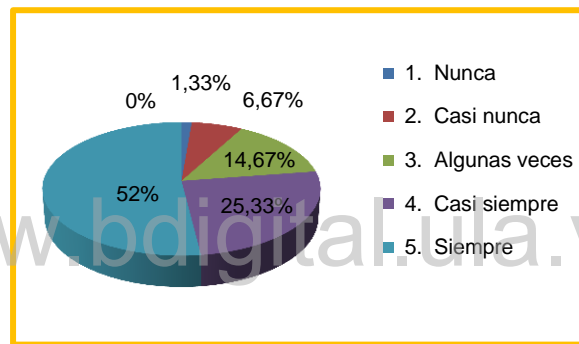
Desde el punto de vista de las repercusiones que tiene la evaluación en la competencia profesional señaladas en la pregunta N° 24, se evidencio con un 76% de los estudiantes encuestados, que en efecto las evaluaciones aplicadas por los docentes aseguran la competencia profesional del estudiante debido a que la opciones casi siempre y siempre fueron las más frecuentadas. No obstante se puede decir que, existe una relación con la opinión de los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes, de que se llega a evaluar exclusivamente la competencia profesional de los futuros docentes.

Dentro de este contexto, González (2006) señala que la evaluación debe entenderse como “un proceso permanente, continuo, holístico, democrático en el que se integran conocimientos, valores, ideologías, sentimientos y motivaciones de las personas”. (p. 31)

Entonces la evaluación para la autora constituye un campo en rápido desarrollo y es un componente ineludible en todo proyecto que aspira ser

válido y eficaz ya que con ella se demuestra el alcance y grado de satisfacción de los objetivos propuestos y, en especial, si se refiere a las necesidades de la sociedad y a las expectativas que suscita la educación, que dependen, en la última instancia de la comprobación de la calidad del sistema educativo. En efecto si la evaluación que hace el docente a sus estudiantes se caracteriza por poseer cada uno de los principios mencionados por la autora, se puede decir que se estaría preparando a un ser integral que va a cubrir profesionalmente las necesidades en materia de docencia, específicamente en el subsistema de educación primaria.

Gráfico 25. Los docentes evalúan para dar respuesta a un requisito de trabajo



Por último, con la pregunta N° 25 se pretendió verificar si los docentes evalúan para dar respuesta a un requisito de trabajo, El análisis de los resultados muestra que la respuesta es afirmativa con un 77,33% de los estudiantes encuestados que seleccionaron las opciones casi siempre y siempre.

De los resultados obtenidos se pudo destacar que, en general, las respuestas de los 75 estudiantes se agrupan, en casi todas las preguntas, alrededor de los valores centrales 2 (casi nunca), 3 (algunas veces) y 4 (casi siempre).

La evaluación como práctica inseparable de la acción educativa, actualmente ya no debería dirigirse solo a la cuantificación de conocimientos,

a través de la asignación de un valor numérico o literal, sino a la valoración de todas las actividades académicas y sociales que realice el estudiante. No obstante la evaluación dentro del proceso educativo debe ser apertura hacia lo cotidiano, es decir estar en consonancia con la realidad del estudiante. Para ello el docente deberá hacer uso de estrategias que le permitan conocer las necesidades e intereses de sus estudiantes. Aun cuando estas representen una mayor dedicación y tiempo tanto para la corrección como para el periodo de reflexión en cuanto a los resultados obtenidos. Solo así se podrá romper con una evaluación tradicional que en primera instancia sirve para cumplir con un requisito de trabajo.

4.2. Análisis de los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes.

En el estudio se implicó un 30% de los docentes que imparten clase en la carrera de Educación Básica Integral en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Valor que se considera representativo para poder extrapolar los resultados al total de dicha población.

Los resultados cualitativos de las guías de entrevista aplicadas a los docentes integran la información, conocimiento y la visión respecto a la práctica evaluativa de los docentes en el aula. En correspondencia con lo anteriormente planteado, se organizaron los datos en categorías de análisis que permitieran determinar según los resultados obtenidos el modelo de evaluación aplicado por los docentes en la carrera de Educación Básica Integral.

En concordancia con lo anteriormente señalado, en primer lugar se organizaran los datos en cuatro categorías que permitan determinar el modelo de evaluación que aplican los docentes en la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes. Para la organización de la información, los entrevistados (docentes) se identificaron con numerales del 1 al 10. De ello se desprende la siguiente información:

4.2.1. Categoría: Planificación de la evaluación.

Tabla 6. Planificación de la evaluación.

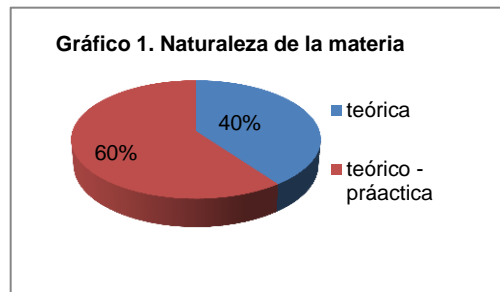
Modelo de evaluación aplicado por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la ULA.				
Categoría:	Planificación			
Ítem 1	¿La materia que imparte es práctica o teórica?			
Docentes	3,5,7,8		1,2,4,9,10	
Respuesta	<p>Teórica: Porque permite el análisis y reflexión de los contenidos impartidos en la materia durante las horas de clase</p>		<p>Teórica/práctica: El componente teórico está dirigido a consolidar los objetivos generales y específicos de la materia. El componente práctico da respuesta a los objetivos específicos en el que es necesaria la observación participante de los estudiantes a las aulas y con docentes de educación primaria.</p>	
Ítem 2	¿Cuánto tiempo dedica a la planificación y diseño de las evaluaciones?			
Docentes	2,5	7,3	4,8,9,10	1,6
Respuesta	<p>2 a 3 horas semanal. Por sección</p>	<p>Fines de semana. Debido a que se preparan y revisan los contenidos.</p>	<p>1 hora semanal. Dependiendo de la evaluación.</p>	<p>5 o más horas semanales. Antes de iniciar el semestre se revisa el programa de la materia, generalmente siempre se realizan modificaciones que surgen de la actualización continua del conocimiento. Se incluyen contenidos novedosos y en ocasiones se eliminan otros.</p>

Ítem 3	¿Cómo diseña el plan de evaluación de la materia que dicta?			
Docentes	4, 8	3,5,6,7	1	2,9,10
Respuestas	<p>Cuasi-colectivo: Se van definiendo prácticas, tareas, hábitos que al principio de semestre se presentan y negocian con el grupo estudiantil.</p>	<p>Varias evaluaciones: Se revisan los contenidos establecidos en el programa de la asignatura, planifico las estrategias metodológicas y de evaluación según el tiempo de semestre y acorde a los conocimientos previos de los estudiantes.</p>	<p>Programa, tiempo y conocimientos previos: Por lo general se programan dos o tres evaluaciones por cada unidad aproximadamente un total de 10 evaluaciones, la diversidad de estrategias de evaluación permite dar oportunidad al estudiante que logre consolidar sus conocimientos. Planifican actividades evaluativas de carácter individual y grupal. Una compensa la otra.</p>	<p>Sumativa: 3 o 4 evaluaciones de 25 % en exámenes escritos de verdadero y falso. Debido a la gran cantidad de estudiantes como lo son 60, 70 y hasta 80 estudiantes.</p>
Ítem 4	¿Al presentar el plan de evaluación cuáles metas plantea?			
Docentes	1, 3, 6, 8,9,10		2, 4, 5,7	
Respuestas	<p>Cumplir objetivos planteados. Que los estudiantes adquieran los conocimientos de la asignatura y a la vez los ejecuten en las demás asignaturas.</p>		<p>Aprendizaje integral. Esencialmente metas que incluyan procesos de escritura académica, lectura a materiales básicos, desarrollo de procesos de reflexión y cambios actitudinales. Algunas más como diseños educativos, didácticos.</p>	

Ítem 5	¿Cómo logra alcanzar las metas planteadas?		
Docentes	1,2,6,7,8	3,4,5,9,10	
Respuesta	<p>Procesos administrativos. Los procesos de planificación: ¿Qué, cómo, cuándo, por qué enseñar? Proceso de organización: organizar tiempos, conformación de grupos, lecturas, envíos por correo, material que se envía a foto copistería.</p> <p>Procesos control: control de asistencia, entrega de trabajos, evaluaciones recuperativas. Proceso de seguimiento, y proceso de feed back, flexibilización.</p>	<p>Estrategias de evaluación. Progresivamente hay trabajos de todo el semestre, de momentos específicos por fases. A través de la realización de ejercicios escritos de carácter práctico en los cuales apliquen los conocimientos desarrollados en el proceso de instrucción</p>	
Ítem 6	¿Cómo distribuye el proceso de evaluación durante el semestre?		
Docentes	1,7,5,9	6,4,8,10,3	2
Respuesta	<p>Unidades programa. De acuerdo a la importancia de los contenidos se asigna un porcentaje de evaluación y frecuentemente se aplica 4 o 5 actividades de evaluación escrita y práctica.</p>	<p>Sumativa / Porcentaje. Se emplea evaluación sumativa dividiendo en porcentajes negociados los elementos a calificar, pero no solo se califica, se comenta el hecho, se hacen entrevistas.</p>	No contestó.

Ítem 7	¿Qué elementos y recursos son necesarios a incluir en la evaluación de la materia que imparte?	
Docentes	1,2,7	3,4,5,6,8,9,10
Respuestas	<p>Tecnologías (videos, laptop). Diario académico, informe de audiovisuales, presentaciones orales de análisis hechos, presentaciones de trabajo.</p>	<p>Documentos (libros, guías). Se sugiere el uso de las normas APA consulta de artículos científicos, consulta de tesis de grado, libros y artículos de periódico.</p>
Ítem 8	¿Cuál es el propósito de la evaluación que aplica?	
Docentes	1,2,3,5,6,8,9,10	4,7
Respuesta	<p>Dominio conceptual. Fomentar el aprendizaje teórico del proceso de investigación científica y a la vez la aplicación práctica de aspectos de estructura y redacción científica.</p>	<p>Cambios actitudinales. Formar siempre o intentar desde su aplicación facilitar procesos de comprensión, mejora, cambios actitudinales, desarrollo óptimo de la escritura, lo que es clave, es que, los evaluados aprendan a ser evaluadores.</p>

En relación a los ítems correspondientes a la categoría planificación de la evaluación se puede observar cómo, en la pregunta ¿de qué naturaleza es su materia? del total de la muestra de docentes encuestados, 4 (cuatro) respondieron que es de naturaleza teórica, por su parte 6 (seis) respondieron que es teórica- práctica, y teórica reflexiva, pero tiene sus componentes prácticos porque incluso es prelatoria con las prácticas docentes.

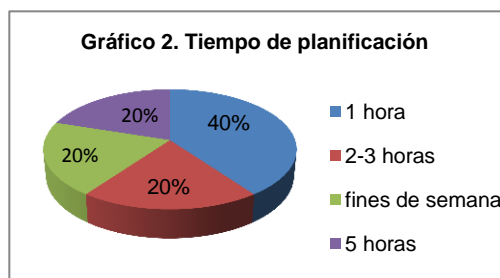


Así mismo, entre otras respuestas como por ejemplo el Docente 1, se encontró que:

Debido a la extensión de las materias en ocasiones se omite el componente práctico para no sobrecargar de trabajo a los estudiantes. Sin embargo, realidades de tipo axiológico (valores) es importante incluir la visita a instituciones que prestan un servicio a la sociedad, un caso específico es la visita a la unidad de Larga Estancia (ULE) del Ambulatorio Venezuela. Allí residen niños con compromiso cognitivo, físico que han sido abandonados por sus padres y familiares. Todo ello en base que los futuros docentes deben tener sensibilidad en situaciones de este tipo.

No obstante se puede deducir de las opiniones anteriormente descritas que las prácticas permiten afianzar un componente vocacional, así como determinar las potencialidades y limitaciones para enfrentar el hecho educativo. Es decir el estudiante con esta oportunidad descubre si realmente es esto lo que quiere hacer por el resto de su vida.

En cuanto a la pregunta ¿Qué tiempo dedica a la planificación y diseño de las evaluaciones?, se puede observar que las respuestas se

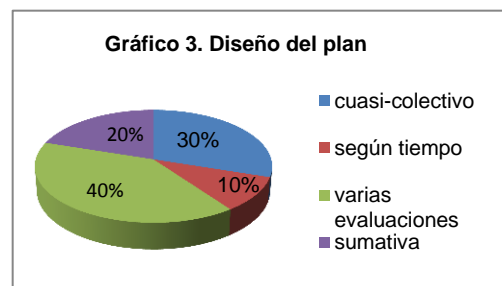


dividieron de la siguiente manera: 4 (cuatro) docentes indicaron que planifican 1 hora semanal, por otro lado 2 (dos) docentes indicaron que planifican entre 2 y 3 horas semanales, otros 2 (dos) docentes respondieron que solo los fines de semana, por ultimo 2 (dos) docentes planifican 5 horas a la semana.

Es evidente entonces que los docentes de la carrera de Educación Básica Integral planifican sus actividades semanalmente. Al respecto la docente 1. Hizo mención a que la planificación no es definitiva siempre se hacen cambios y estos cambios deben ser notificados a la comisión curricular de la Escuela de Educación y según la norma se deben seguir una serie de procesos administrativos para que sean aceptados. Lo que requiere un tiempo de espera para que sean aprobados.

En base a los resultados obtenidos, se reconoce el criterio de autonomía del profesor para decidir que, como, cuando y donde va a enseñar y evaluar. Sin embargo, la espera de aceptación de los cambios aunque no se quiera, obliga a ser repetitivo de un programa por días, meses, años convirtiéndose en una rutina que en ocasiones tiende a causar aburrimiento tanto en los docentes como en los estudiantes.

En este mismo orden de ideas está dirigida la pregunta ¿Cómo diseña el plan de evaluación de la materia que dicta?, en donde las opiniones estuvieron divididas así: 1(uno) docente indicó que su diseño de planes según el tiempo del semestre incluyendo cualquier interrupción, ya sea por disturbios, fumigaciones, entre otros factores que comúnmente se presentan. 2 (dos) docentes indicaron que su diseño es sumativo, es decir planifica evaluaciones asignando un porcentaje específico para luego sumar todas las notas obtenidas por los estudiantes en las mismas y así determinar el



resultado final. Por su parte 3 (tres) docentes hicieron mención a que su diseño es cuasi-colectivo, es decir incluyen la participación de los estudiantes en la elaboración del plan. Por último 4 (cuatro) docentes manifestaron que diseñan en base a varias evaluaciones que se correspondan con los contenidos destinados a impartir en el semestre.

Entre las opiniones individuales de los docentes se encontró aseveraciones como:

- "En las evaluaciones de tipo individual se puede observar que los estudiantes presentan graves problemas de lectura, redacción, análisis, síntesis y ortografía."
- El diseño de evaluaciones debe brindar un número significativo de oportunidades al estudiante sobre criterios de calidad, debido a que todos son personas que vienen con la ilusión de ser profesionales de la docencia el día de mañana. La parte humana siempre es vinculante porque antes de ser docente se fue estudiante y se viven de cerca las injusticias del tema de evaluación.
- "La lectura de un examen escrito es una caja de sorpresas al final se termina con un listado de colección de errores ortográficos, por su parte las actividades grupales son aprovechadas por los estudiantes de bajo rendimiento para apoyarse y salir bien en la materia, siempre se terminan encontrando estos casos de viveza criolla". Cada vez es menor el número de estudiantes que cubren las expectativas para considerarlos a futuro en la excelencia de la docencia. (Anónimo: 2014)
- El componente tiempo es un instrumento llamado cronograma de actividades y evaluaciones, el estudiante debe revisarlo continuamente para tener claro que actividades se programaron, cuales se han cumplido, cuales faltan por ejecutar.

- Existe una evaluación oculta que se va descubriendo con el tiempo, entre ellas el estudiante que lideriza el grupo, el que genera conflictos, el que termina pasando la materia porque se cuela en cualquier grupo que lo acepte, el que siempre llega con una constancia médica, el que siempre llega tarde, el chismoso que quiere ganar la simpatía del docente, el auto-suficiente que todo lo sabe. Otros elementos también se perciben como por ejemplo; los modos de vestir, los modos y maneras de hablar, los valores y antivalores que prevalecen.

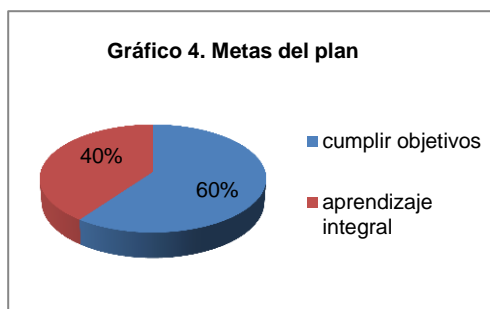
Se deduce entonces que, el diseño de las evaluaciones es un proceso de continuo reacomodo. A medida que avanza los semestres el profesor de la materia termina detectando no solo las debilidades y fortalezas de los estudiantes, sino también del grupo en general.

En cuanto a la evaluación sumativa, es importante develar que para los docentes las evaluaciones se utilizan principalmente para la obtención de una calificación y no para determinar y analizar los avances de los estudiantes de manera de tomar las decisiones más acertadas en el momento de corregir fallas. La camisa de fuerza que amarra esta situación son los lapsos establecidos para cumplir con todo el cronograma, también la actitud que tienen los estudiantes cuando quieren recuperar no solo una actividad sino dos o tres, tornando el proceso de evaluación en un desorden. Situaciones de las cuales debe cuidarse el profesor.

Con ello se aclara que la evaluación es un fenómeno que impacta directamente a todos los elementos involucrados en el proceso académico y formativo. De todo lo anteriormente señalado, se desprende la confluencia en la evaluación de otros componentes vinculados a la profesión docente que deben ser revisados para relacionar el conocimiento, valores y el componente social. Si en algún momento no se abordan, el estudiante terminara creyendo que puede entrar a la hora que quiera, venir a clase

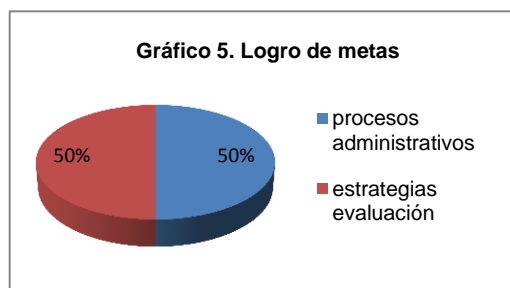
cuando lo desee, entregar su trabajo cuando quiera. Posiblemente, para otros profesores, de otras carreras esto pareciera una necesidad pero en educación se trata de formar un educador integral.

En cuanto a la pregunta ¿al presentar el plan de evaluación que metas plantea? Se encontraron las siguientes opiniones: 4 (cuatro) docentes respondieron que sus metas van dirigidas a que el estudiante logre un aprendizaje integral, mientras que los 6 (seis) docentes restantes trazan sus metas en vista de cumplir los objetivos planteados en el plan, los cuales van de la mano con cada uno de los contenidos correspondientes al nivel de cada semestre.



Se deduce entonces que mayormente las metas tienen su expresión en los objetivos específicos y en las competencias. Con los objetivos se logra alcanzar elementos de carácter epistémico (conocimiento) mientras que las competencias son la base para alcanzar elementos procedimentales y actitudinales.

En relación a la pregunta ¿cómo logra alcanzar las metas planteadas?



5 (cinco) docentes respondieron que alcanzan sus metas de acuerdo a la variedad de estrategias que apliquen y los 5 (cinco) docentes restantes señalaron que sus logran las metas planificadas cuando ponen en práctica

los procesos administrativos, específicamente la planificación, organización, control y evaluación.

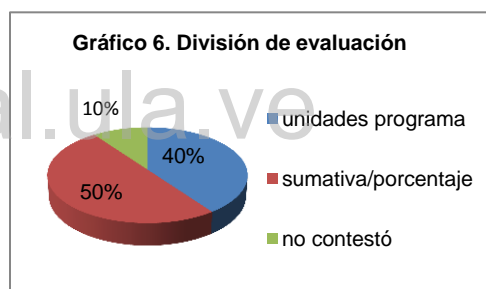
De esta manera el docente 1 señala que se debe hacer lo posible por planificar todo. Siempre es recomendable planificar una actividad de tipo

académico como foros, conferencias, visitas, charlas que sirvan para enriquecer el conocimiento y estructurar el currículo vitae de los estudiantes. Cuando se presentan situaciones que afectan el curso normal de la clase, como paros, se hacen planificaciones sobre la marcha.

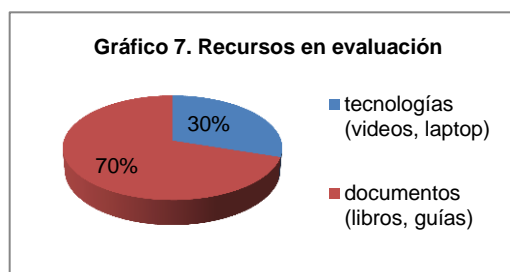
Así mismo, para lograr las metas planificadas, se debe tener presente la organización, Fuenmayor (2001) define este proceso administrativo como “un sistema de actividades expresamente ordenado (“organizado”) de acuerdo con un fin que ha sido definido de antemano. Se trata, pues, de un sistema de actividades orientado por un propósito”. (p.22)

De igual manera se debe llevar el control y evaluación de dicha planificación, en el sentido de ir corrigiendo o cambiando los aspectos que no den los resultados esperados.

En base a la pregunta ¿Cómo divide el proceso de evaluación durante el semestre?, se encontraron los siguientes resultados: 4 (cuatro) docentes indicaron que dividen el plan de evaluación según las unidades del programa, por otro lado 5 (cinco) docentes señalaron que lo hacían de manera sumativa utilizando porcentajes para cada evaluación, hubo 1 (uno) docente que no contestó.



En cuanto a la pregunta ¿Qué elementos y recursos son necesarios a incluir en la evaluación de la materia que imparte? Las respuestas de los

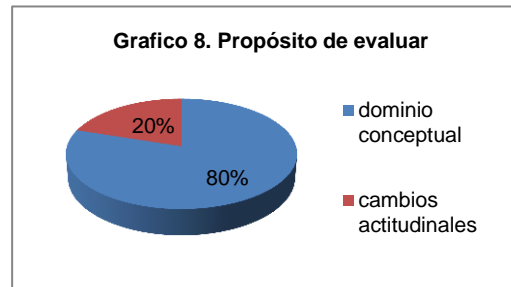


docentes se dieron así: 3 (tres) docentes indicaron que entre los elementos y recursos necesarios para la evaluación, se encuentran las nuevas tecnologías como videos y

laptops. Mientras que el resto, correspondiente a 7 (siete) docentes, mencionó los documentos como libros y guías.

Para finalizar la categoría de planificación, se obtuvo de la pregunta ¿Cuál es el propósito de la evaluación que aplica?, las siguientes respuestas: 2 (dos) docentes indicaron que su evaluación tiene como propósito

cambios actitudinales en sus estudiantes, mientras que 8 (ocho) docentes respondieron que su finalidad es que exista un dominio conceptual de la materia.



Es evidente, entonces, que los docentes lo que buscan al momento de realizar y llevar a cabo la planificación en un todo de acuerdo a los objetivos planteados en el plan de evaluación de cada materia. Al respecto, el docente 2 reflejó lo siguiente: “el norte para dar cumplimiento a la materia es dar consecución a los objetivos específicos de la materia. Reconozco que la mayoría tienen un enfoque conceptual, lo procedimental y actitudinal tiene menos ponderación en la evaluación.”

4.2.2. Categoría: Proceso de evaluación.

Tabla 7. Proceso de evaluación.

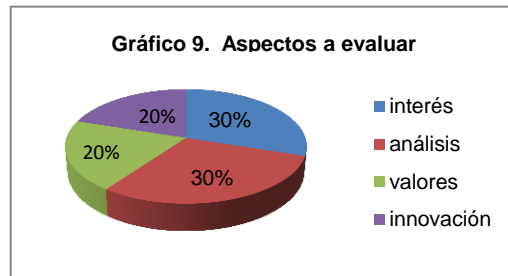
Modelo de evaluación aplicado por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la ULA.				
Categoría:	Proceso			
Ítem 9	¿Qué aspectos toma en cuenta para evaluar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes?			
Docentes	6,9,10	2,3,5	4,7	1,8
Respuesta	<p>Interés. En lo académico: profundidad, orden de las ideas, claridad de expresión, bases teóricas.</p>	<p>Análisis. Capacidad de síntesis y análisis, reflexión de lecturas asignadas, redacción y ortografía.</p>	<p>Valores. En lo actitudinal: responsabilidad, originalidad, compromiso formativo.</p>	<p>Innovación. Uso de normas APA, conferencias, actuación en el discurso, creatividad.</p>
Ítem 10	¿Qué tipos de evaluación utiliza para valorar los logros alcanzados por los estudiantes?			
Docentes	1	2,4,6,7	3,5,8,9,10	
Respuestas	<p>Informal/formal. Informal; Observación de las actividades realizadas por los estudiantes. Exploración por medio de preguntas formuladas por el docente durante la clase. Formal; Dirigida a los trabajos y ejercicios que realizan los estudiantes dentro y fuera de la clase.</p>	<p>Diagnóstica/formativa/sumativa. Formativa, acumulativa, descriptiva y dialógica en la medida en que lo permiten los aspectos a evaluar, algunas tareas se prestan más para un tipo u otro. Utilizo la evaluación cualicuantitativa y la evaluación sumativa.</p>	<p>Examen escrito/oral. Pruebas escritas con preguntas de reflexión y análisis antes de la información planificada en clase y ejercicios prácticos (ensayos de artículos).</p>	

Ítem 11	¿Qué instrumentos de evaluación utiliza para valorar la actuación y comportamiento de los estudiantes?			
Docentes	1,2,5,6,8,9	4, 7	3,10	
Respuestas	<p>Escala de estimación lista cotejo</p> <p>Escala de estimación, lista de cotejo y guía de observación. Formatos de evaluación específicos para exposiciones, dramatizaciones, trabajos y pruebas escritas. Criterio de análisis de películas, guía de análisis de texto.</p>	<p>Registro descriptivo</p> <p>Portafolio</p> <p>Registro descriptivo (vía web), con los físicos una especie de portafolio de trabajos, listas de observaciones y anotaciones. Además del registro de actuación del estudiante en evaluaciones prácticas.</p>	No contestó.	
Ítem 12	¿Qué estrategias de evaluación utiliza para mejorar el rendimiento de sus estudiantes?			
Docentes	6	1,4,7	2,5,8	3,9,10
Respuesta	<p>Participación en clase</p> <p>Motivación al ejecutar las lecturas, asistencia a clase.</p>	<p>Entrevista/análisis</p> <p>Entrevista personal, intercambio colectivo de productos (muy eventualmente), facilito procesos de auto y coevaluación. Análisis crítico y reflexivo de películas y entrevistas, ensayo, estudio de casos.</p>	<p>Exposición</p> <p>Exposiciones grupales, realización de ensayos, redacción de anteproyecto de investigación.</p>	<p>Clase magistral</p> <p>Implementando las tics a través de recursos audiovisuales, blogs, videoconferencias y diseño de recursos didácticos para la enseñanza de la materia.</p>

Ítem 13	¿Qué formas de participación en la evaluación pone en práctica para valorar las actividades que realiza el estudiante en clase?			
Docentes	2	3,5,6	4	1,7,8,9,10
Respuesta	Auto / Heteroevaluación Interrogatorios.	Debates Dinámicas de grupo, conversatorios, pequeños quiz.	Bitácora Principalmente el diario que registre actitudes de los estudiantes y anécdotas.	Coevaluación Evaluaciones escritas de carácter cualicuantitativo, redacción de ensayos, reseñas críticas de libros o artículos, aplicación de normas APA.
Ítem 14	¿Al momento de aplicar una evaluación que instrucciones da a sus estudiantes?			
Docentes	2,4,5,7,8	3,6,9,10	1	
Respuestas	Verbales Instrucciones orales del tipo de extensión del trabajo, lecturas de base, sentido o preguntas clave, señalar elementos separados de una realidad, películas.	Procedimiento responder.	No contestó.	

Ítem 15	¿Qué capacidades y dificultades de los estudiantes detecta a través de la evaluación?		
Docentes	2,5, 6,9,10	1,3,7,8	4
Respuestas	Razonamiento.	Ortografía/redacción.	Seguridad/espontaneidad.
Ítem 16	¿Las dificultades que plantean los estudiantes cómo las solventa?		
Docentes	3,6,8,9,10	1,2,4,7	5
Respuestas	Repite temática.	Atención personal.	Plantearle respuestas.

En relación a la pregunta ¿Qué aspectos toma en cuenta para evaluar el proceso de aprendizaje?, se obtuvo los siguientes resultados: 2 (dos) docentes señalaron que toman en cuenta la innovación y creatividad del estudiante al momento de evaluar. Otros 2 (dos) docentes indicaron que toman en cuenta los valores de responsabilidad. Por otro lado, 3 (tres) docentes mencionaron que lo más importante es la capacidad de análisis y síntesis que tenga el estudiante y los 3 (tres) docentes restantes enfatizaron que toman en cuenta el interés que demuestren por comprender los contenidos en la materia.



De los resultados obtenidos se deduce que los docentes pretenden generar en la clase la mayor variedad de procesos cognitivos, respetando el rol de los estudiantes a través de métodos didácticos basados en la innovación, creatividad y en la atención de los estudiantes con el compromiso cognitivo.

En concordancia con lo mencionado, los docentes hicieron mención a los procesos que potencian sus clases:

- Conocimiento: observación y recordatorio de información; conocimiento de eventos, lugares, ideas principales, dominio de la materia.
- Comprensión: entender la información, captar el significado; trasladar el conocimiento a los nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas, predecir las consecuencias.
- Aplicación: hacer uso de la información, utilizar métodos, conceptos teorías, en situaciones nuevas, solucionar problemas utilizando habilidades o conocimientos.

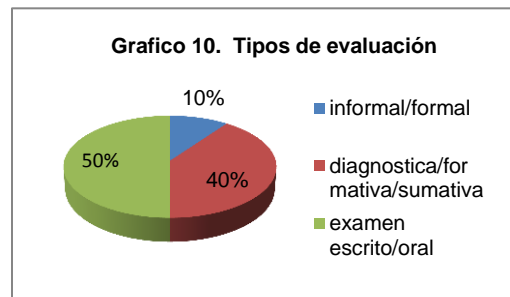
- Análisis: encontrar patrones, organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes.
- Sintetizar: utilizar ideas viejas para crear otras nuevas, generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas diversas; predecir conclusiones derivadas.
- Evaluar: comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad.

Esto quiere decir que los procesos cognitivos se logran a través del contenido del discurso educativo, es decir, el discurso afectivo y motivacional, el uso de recursos creativos e innovadores en las exposiciones para darle a los estudiantes la oportunidad de esmerarse por hacer cosas distintas, organizarse en función de un tema, buscar material en sus hogares u otros lugares y, en algunos casos, diseñen y elaboren el material que deseen utilizar.

Para fundamentar lo anteriormente descrito, González (2012) señala que “la decisión de qué evaluar, supone la consideración de aquello que resulta relevante, significativo, valioso del contenido de enseñanza y del proceso de los aprendizajes de los estudiantes; es decir, que contenido deben haber aprendido, cuales son los indicios que mejor informan del aprendizaje”. (p. 99)

Ahora bien, respecto a los criterios que utilizan los docentes entrevistados para seleccionar lo que se debe evaluar, se pudo observar que la mayoría presenta carencias metodológicas, por lo que se torna difícil construir una práctica evaluativa integral que promueva como aprendizaje significativo, lo que se enseñe y por consiguiente se evalúe.

La pregunta ¿Qué tipos de evaluación utiliza para valorar los logros alcanzados por los estudiantes?, fundamenta lo anteriormente expuesto al demostrar como evalúan los docentes de la carrera de Educación Básica Integral a los estudiantes. Al respecto se encontró que 1 (uno) docente respondió tipo de evaluación informal y formal, 4 (cuatro) docentes respondieron evaluación diagnóstica, formativa y sumativa y por último, según 5 (cinco) docentes se encontró que utilizan la evaluación escrita y oral.



Se puede denotar que existe una confusión en cuanto a determinar el tipo de evaluación que los docentes usan, puesto que algunos mencionaron estrategias de evaluación como tipo de evaluación.

No obstante, se hace necesario aclarar que los tipos de evaluación utilizados por el docente no sólo deben centrarse en un producto final sino, como señalan Nirenberg y otros (2000) en la evaluación informal y formal. La primera se refiere a nuestras conductas cotidianas que nos llevan a emitir juicios sobre utilidad, convivencia, eficacia, compatibilidad con otras personas, recursos, procesos o productos sobre la base de supuestos subjetivos individuales, juicios que nos sirven para elegir diferentes recursos de acción. En tanto que la evaluación formal se basa en esfuerzos sistemáticos de definir criterios explícitos y obtener información precisa acerca de las alternativas. (p. 52)

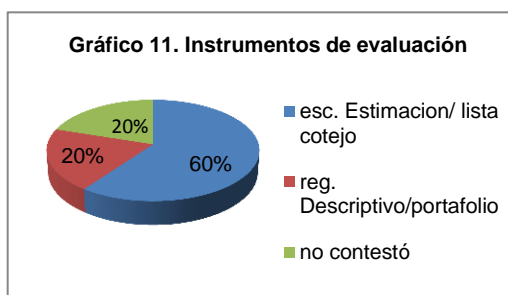
De igual manera lo expresa Bordas (citado en Alles, 2007) en su definición:

De la concepción tradicional de la evaluación, situada como acto final, hoy se reconoce que no es un acto final, ni un proceso paralelo, sino algo imbricado en el mismo proceso de aprendizaje, creándose relaciones interactivas y circulares. El alumnado que realiza su aprendizaje efectúa reiterados procesos valorativos de enjuiciamiento y de crítica, que le sirven de base para tomar las decisiones que le orientan en su desarrollo educativo. (p.30)

En base al planteamiento del autor señalado, se identifican la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa como los tres tipos de evaluación determinadas por el momento en el que se desarrolla cada una de ellas. Debido a que una complementa a la otra, en el sentido de obtener una valoración objetiva del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Por lo antes expuesto, se hace necesario reforzar los referentes teóricos y metodológicos de los tipos de evaluación, para promover un cambio de actitud en los docentes que día a día hacen práctica evaluativa en sus aulas de clase y, que por una u otra razón, se niegan a utilizar técnicas que desarrollen habilidades en su cultura evaluativa.

Con respecto a la pregunta ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza



para valorar la actuación y comportamiento de los estudiantes?, se encontró que 2 (dos) docentes contestaron registro descriptivo y portafolio. Otros 6 (seis) docentes utilizan como instrumentos la escala de

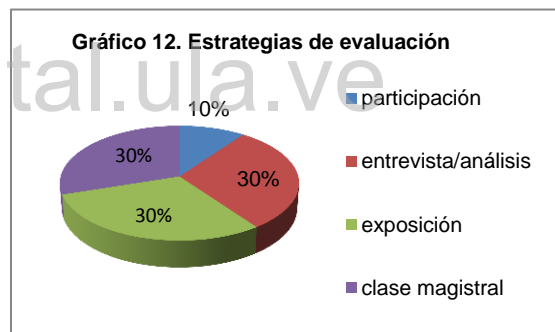
estimación y lista de cotejo. En cuanto a los 2 (dos) docentes restantes, no respondieron la pregunta.

De las descripciones previas se desprende que, cualquiera que sea la técnica utilizada por el docente para evaluar, requiere para su ejecución el uso de instrumentos apropiados para la observación del comportamiento y aprendizaje del estudiante. En el caso de intervenciones, exposiciones,

trabajo de equipo, trabajo de campo y práctico y otras evaluaciones en las cuales los indicadores tienen el mismo peso, Andonegui (2011) recomienda como instrumento de evaluación las listas de cotejo, porque como su nombre lo indica sirven para cotejar la presencia o no de los indicadores y otros aspectos que considere conveniente el docente en la actividad que evalúa. (p.63). Sin embargo continúan siendo escalas de calificación utilizadas para homogenizar las impresiones en razón que señala Cronbach (1972) consisten en una lista de rasgos que han de ser calificados, la forma de la escala varia de una lista de adjetivos a una escala continua que posee varios niveles descriptivos y fuentes de errores de generosidad o de castigo en el que existe la tendencia de los calificadores a dar informes favorables o desfavorables. (p.637)

En la pregunta ¿Qué estrategias de evaluación utiliza para mejorar el rendimiento de sus estudiantes?, se pudo observar que 1 (uno) docente utiliza como estrategia la participación en clase, las demás

frecuencias se encuentran divididas en la misma cantidad de docentes, así 3 (tres) docentes indicaron que



la entrevista y el análisis crítico y reflexivo son prioridad en sus estrategias de evaluación. Por su parte, otros 3 (tres) docentes señalaron que la exposición y elaboración de anteproyectos son las estrategias que generalmente usan. Por último, 3 (tres) docentes enfatizaron que sus estrategias de evaluación, son las clases magistrales.

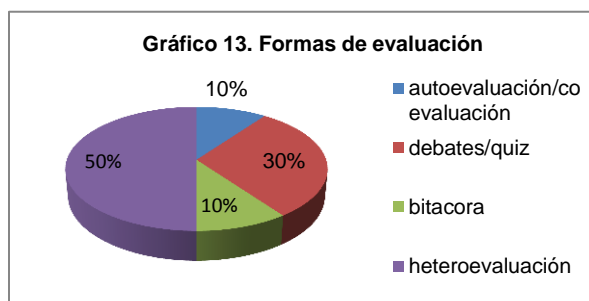
Se puede decir, entonces, que son diversas las estrategias de evaluación que utilizan los docentes para calificar a sus estudiantes. Sin embargo, es importante acotar que la respuesta de los docentes relacionada con las clases magistrales, va dirigida a las estrategias metodológicas que

utiliza el docente para impartir y enseñar sus clases más que a las estrategias de evaluación. En base a ello, se puede inferir que este grupo de docentes tiende a confundir las estrategias metodológicas con las estrategias de evaluación.

Partiendo de los resultados obtenidos de las distintas opiniones de los docentes entrevistados, se evidencia cómo de la selección del objeto que se evalúa, se derivan las estrategias e instrumentos de evaluación que permiten calificar los resultados del aprendizaje de los estudiantes en cada materia. En este sentido, Sacristán (2008) señala que la elección de las estrategias de evaluación depende de que se quiera evaluar, de igual manera influye las condiciones de la práctica y del trabajo de los docentes, los cuales hace que las estrategias e instrumentos sean más factibles de utilizar que otros. (p.38)

Se deduce, entonces, que existen ciertos factores que se deben tomar en cuenta a la hora de seleccionar y preparar las herramientas con las que se calificará las actitudes, cualidades y particularidades de los estudiantes y la importancia que tiene implementar la estrategia adecuada a sus para lograr el desarrollo de un aprendizaje permanente.

Al analizar las respuestas encontradas en la pregunta ¿Qué formas de evaluación pone en práctica para valorar las actividades que realiza en



clase?, se encontró que 1 (uno) docente utiliza, la autoevaluación y la coevaluación, otro docente indicó usar la bitácora. Por otro lado, 3 (tres) docentes señalaron que utilizan quiz y debates y, por

último, 5 (cinco) docentes utilizan una evaluación unidireccional como forma de evaluar a sus estudiantes. Se puede observar, nuevamente, que existe una confusión entre algunos docentes entrevistados, al asumir que los debates y quiz son formas de evaluación. Aunado a ello, es evidente que

existe un predominio de la heteroevaluación, lo que quiere decir que la evaluación generalmente es realizada directamente por el docente sin la participación del educando.

Es importante señalar que el docente 4 enfatizó en su entrevista que, aplicar las distintas formas de participación en la evaluación, es lo ideal para evaluar los aprendizajes en la materia, sin embargo acotó lo siguiente:

Cuando los grupos son muy numerosos es complicado poner en práctica la autoevaluación debido a que cada estudiante debe dar la apreciación propia de su rendimiento, la mayoría de las veces no son honestos, los que trabajan no valoran su actuación y los que no trabajan se colocan más puntaje del que merecen. En cuanto a la coevaluación, es difícil también que se considere, puesto que en cada semestre se crean grupos que en ocasiones promueven la competencia entre ellos y al coevaluarse es posible que perjudiquen o beneficien a sus compañeros. Es por esta razón que, al final, no se toma en cuenta la sumatoria entre las tres formas de participación de evaluación, sino que solo se aprecia la heteroevaluación del docente, para ganar tiempo y llevar a cabo una evaluación justa sin tomar en cuenta las discordias que puedan tener los estudiantes entre ellos.

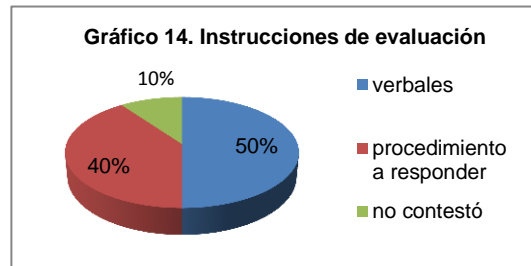
En concordancia con lo planteado, Kenneth (1996) señala que, normalmente la evaluación está limitada a la iniciativa del docente, no suele considerarse la evaluación que sobre su propio proceso educativo realiza el educando ni la coevaluación, que es la evaluación de unos educandos por otros educandos dentro de un grupo de estudiantes. La evaluación que hace el docente es la heteroevaluación y debiera complementarse siempre con la autoevaluación y coevaluación para lograr desarrollo del sentido crítico y participativo. En este caso, los estudiantes intervienen activamente en condición de agentes educativos y no como simples objetos de juicio de sus profesores. (p.22)

Ahora bien, siguiendo esta premisa, resulta necesario poner en práctica las formas de participación en la evaluación para verdaderamente obtener un resultado justo en la calificación de los estudiantes, sabiendo que una de las principales innovaciones del proceso evaluativo es que los estudiantes

participen en su propia evaluación y en la de sus compañeros, de manera que valoren el aprendizaje obtenido y puedan emitir juicios de su propio desempeño y el de los demás. No obstante para que los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sean eficaces, se requiere de elementos como preparación, madurez y buena práctica por parte de sus participantes.

En relación a la pregunta ¿Al momento de aplicar una evaluación qué instrucciones da a sus estudiantes?

Hubo 1 (uno) docente que no contestó, sin embargo 5 (cinco) docentes señalaron que dan instrucciones verbales a sus



estudiantes al momento de aplicar una evaluación y otros 4 (cuatro) docentes señalaron que muestran el procedimiento a responder. Lo que quiere decir que los docentes explican a sus estudiantes cómo resolver la evaluación, como ejemplo el docente 5 señaló lo siguiente: “Les doy instrucciones verbales y en las pruebas escritas les indico el tiempo y el procedimiento para responder las preguntas, también les enfatizo los indicadores de evaluación y el puntaje de cada pregunta”.

En este sentido Andonegui (2011) señala que:

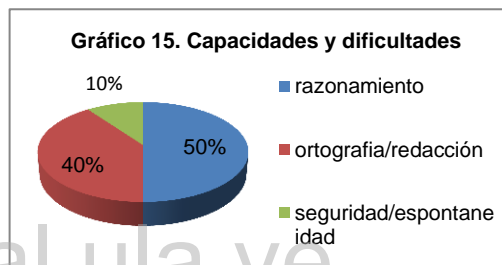
Si se trata de una prueba, deberá informarse, como serán las preguntas (abiertas, cerradas, mixtas), aclarar los significados de un qué, un cómo, un porqué, un quién, es importante antes de aplicar las preguntas a esta categoría. Si se trata de un trabajo, es conveniente aclarar los aspectos que serán tomados en cuenta para calificar el trabajo (presentación, puntualidad de entrega, ortografía, caligrafía, manejo de conceptos, organización de ideas, originalidad y conclusiones). (p.62)

Tomando en cuenta las ideas del autor en cuestión y las opiniones de los entrevistados, se pudo observar que las instrucciones dadas por los docentes dependen de la estrategia de evaluación que utilicen, así algunos

docentes mencionaron dar instrucciones orales del tipo extensión del trabajo, lecturas de base, sentido o preguntas claves. También entregan instrumentos de evaluación, como escalas de estimación, para que los estudiantes verifiquen y certifiquen el origen de sus calificaciones y, en las pruebas escritas, generalmente orientan al desarrollo de lo que les parezca más fácil, luego lo más complejo puesto que no importa la forma de solucionar la actividad mientras tenga sentido básico.

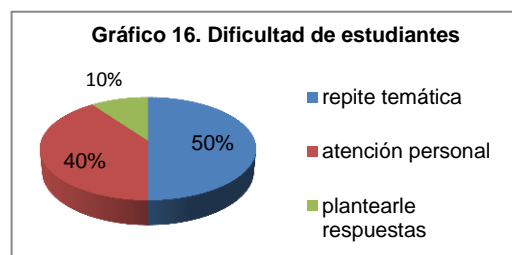
En base a la pregunta ¿Qué capacidades y dificultades de los estudiantes se pueden detectar a través de la evaluación?, se encontró que: 1 (uno) docente señaló seguridad y espontaneidad, 4 (cuatro) docentes encuentran dificultades en la ortografía y redacción y 5 (cinco) docentes indican que el razonamiento es la mayor dificultad entre sus estudiantes.

Para fundamentar lo descrito, los docentes mencionaron lo siguiente: se observan aspectos como desinterés, poca lectura, falta de capacidad de análisis. Mala grafía ortografía, y redacción, pésimas formas de expresión, incomprensión lectora. Forma de razonar y resolver problemas, orden al desarrollar los temas. Falta de vocabulario, redacción deficiente, falta de creatividad y lógica en el pensamiento, capacidad de reflexión, sentido crítico, abundancia de vocabulario. Poca seguridad y espontaneidad.



Todas estas aseveraciones, por parte de los docentes, ponen en evidencia que, en la evaluación se observan más las dificultades de los estudiantes que las capacidades.

En relación con la pregunta ¿Cuándo un estudiante le plantea una dificultad como la solventa?, las respuestas obtenidas fueron las



siguientes: 1 (uno) docente, plantea respuestas cuando considera que el estudiante tiene una idea de las dificultades que tienen en su proceso de aprendizaje y trata de buscar una estrategia que permita acoplarse a los demás compañeros; 4 (cuatro) docentes le dan atención personal al estudiante, cuando sienten que la dificultad es diferente al resto del grupo y 5 (cinco) docentes repiten el tema mediante la mayéutica o explicándoles de otra forma, asignándole actividades adicionales y diferentes para superar la dificultad.

www.bdigital.ula.ve

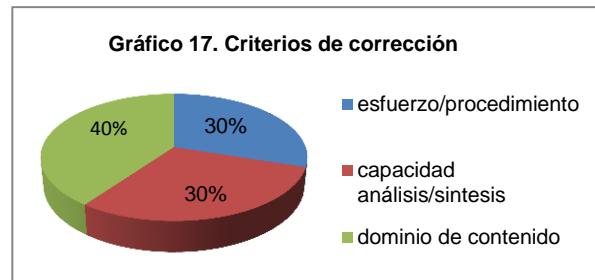
4.2.3. Categoría: Resultados de la evaluación.

Tabla 8. Resultados de la evaluación.

Modelo de evaluación aplicado por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la ULA.			
Categoría:	Resultados		
Ítem 17	¿Cuáles criterios de corrección utiliza para colocar la nota a sus estudiantes?		
Docentes	1,2,4	5,6,7	3,8,9,10
Respuesta	Esfuerzo y procedimiento	Capacidad de análisis/síntesis	Dominio de contenido
Ítem 18	¿Por qué es necesario presentar y socializar con los estudiantes el resultado de la evaluación?		
Docentes	2,5,7	1,6	3,4,8,9,10
Respuestas	Fortalezas /debilidades	reciprocidad	corregir
Ítem 19	¿Por qué es necesario reflexionar sobre el resultado obtenido en el proceso de evaluación?		
Docentes	5	1,2,6,7	3,4,8,9,10
Respuestas	Pertinencia estrategias	Autoevaluación docente	Conocer resultados

Ítem 20	¿Cómo puede afectar la “empatía” la evaluación que realiza el docente al estudiante?			
Docentes	2,3,8,9,10	4,5	6	1,7
Respuesta	Flexibilidad.	Desconfianza.	Inconformismo.	Parcialidad.
Ítem 21	¿Cuáles dificultades se le presentan al momento de evaluar?			
Docentes	1	2,8	4,6,7,10	3,5,9
Respuesta	Tiempo de aplicación.	Diseño instrumentos.	Cantidad estudiantes.	Conocimiento Estudiantes.

En base a la pregunta ¿Cuáles son los criterios de corrección que utiliza para colocar la nota a sus estudiantes?, las respuestas estuvieron entre las opciones de esfuerzo y procedimiento con 3 (tres) docentes encuestados; capacidad de análisis y síntesis con otros 3 (tres) docentes y, por último, las respuestas de 4 (cuatro) docentes estuvieron dirigidas al dominio de contenido de las asignaturas. Se puede observar, entonces, que en la carrera de Educación Básica Integral predomina como criterio de corrección, por parte de los docentes, el dominio de contenido. Lo que quiere decir que, en concordancia con el Reglamento de Evaluación del Rendimiento Académico Estudiantil de Pregrado (1991) se debe hacer el esfuerzo por incorporar nuevas tendencias psicológicas y cognitivas que conciban a la evaluación como un proceso no solo intelectual sino también afectivo y social. De esta manera, se podrá verificar la formación integral del estudiante con el fin de desarrollar su potencial intelectual y habilidades prácticas y sociales que le permitan desenvolverse en una sociedad cada vez más exigente.



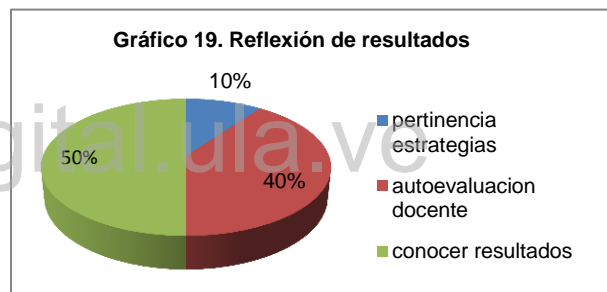
En base a la pregunta ¿Por qué es necesario presentar y socializar con los estudiantes el resultado de la evaluación?, las respuestas estuvieron dirigidas a concretar que conocer las notas obtenidas por los estudiantes permite tomar correctivos cuando corresponda, tener confianza en lo que producen, saberse reconocidos como sujetos en formación. No obstante, el docente 1 complementó su respuesta indicando lo siguiente: “no llego con sorpresas al final del semestre, cada estudiante sabe cómo va, por ello cada tres evaluaciones estoy informando los resultados”. 2 (dos) docentes respondieron que es necesario “presentar y socializar los resultados para que haya reciprocidad”; 3 (tres) docentes señalaron que “es necesario para identificar cuáles son las fortalezas y las debilidades de los estudiantes” y 5

(cinco) docentes indicaron “que es necesario para corregir las fallas que se hayan cometido”.

Al respecto, el docente 6 señaló que los estudiantes deben conocer su desempeño académico para que adquieran conciencia de los aspectos a mejorar. Así mismo, el docente 4 considera que, presentar y socializar los resultados de las evaluaciones a los estudiantes, permite tomar correctivos cuando corresponda, tener confianza en lo que producen, saberse reconocidos como sujetos en formación.

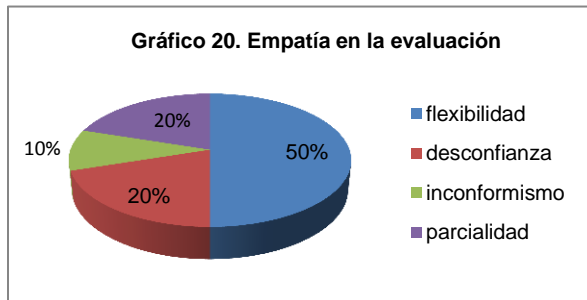
En cuanto a la pregunta ¿Reflexiona ante el proceso de evaluación sobre el resultado obtenido?, las respuestas reflejan que sí existe una reflexión, por parte del docente, debido a que les permite en primer lugar conocer los resultados obtenidos por los estudiantes en la evaluación aplicada. En segundo lugar,

autoevaluarse para cuestionarse la forma de enseñar y evaluar y, en tercer lugar, determinar la pertinencia de las estrategias de evaluación aplicadas en el



mejoramiento de los aprendizajes y, así crear estrategias más acordes con las características de los estudiantes. De esta manera las respuestas de los encuestados se dividieron de la siguiente manera: 5 (cinco) docentes respondieron conocer resultados, 4 (cuatro) docentes indicaron autoevaluación docente y solo 1 (uno) docente señaló pertinencia de la estrategia. Se puede observar, por tanto, que la mayoría de los docentes reflexiona sobre los resultados de las evaluaciones para conocer cuántos estudiantes aprobaron o reprobaron. En razón de ello, la docente 1 asevera que “cada evaluación es un proceso de reflexión sobre las potencialidades, debilidades de los estudiantes, pero también es una oportunidad para autoevaluarse como profesores”.

Por su parte la pregunta ¿Cómo puede afectar la empatía la evaluación que realiza el docente al estudiante?, respondieron que puede ocasionar lo



siguiente: 1 (uno) docente señaló inconformismo, 2 (dos) docentes desconfianza, otros 2 (dos) docentes parcialidad y los 5 (cinco) docentes restantes flexibilidad. Al respecto los

docentes añaden que:

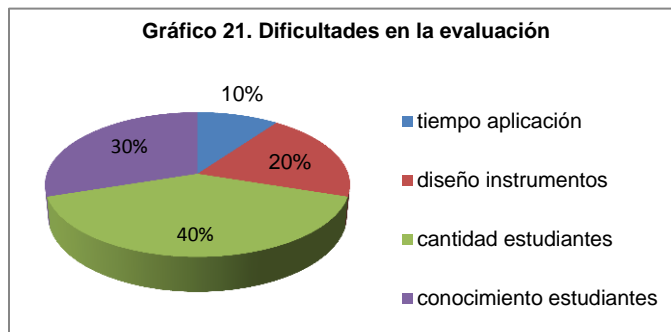
El término empatía con evaluación se refiere a colocarse en el lugar del otro, lo que puede generar en la evaluación una situación delicada, porque el término afectivo terminaría tiñendo el proceso evaluativo de preferencias, favoritismos, parcialidades, ventajas y privilegios. Por esta razón, se deben usar los instrumentos con criterios objetivos, imparciales y precisos, eso evita preferencias por determinados estudiantes.

No obstante, la empatía puede afectar la evaluación que realiza el docente al estudiante pues los extremos de frialdad o excesos de calidez son perjudiciales.

En la pregunta ¿Cuáles son sus dificultades al momento de evaluar?, los docentes consideraron lo siguiente: el tiempo que se dispone para aplicarlas pruebas escritas, correspondiente a 2 horas y 10 minutos, es insuficiente para que los estudiantes respondan con tranquilidad. En consecuencia, se termina mudando los estudiantes a otro salón que esté desocupado puesto que se debe ceder el aula al siguiente bloque de materias.

La cantidad de estudiantes que conforman la sección. Cuando el grupo de estudiantes es muy numeroso se dificulta realizar la coevaluación, la evaluación mutua entre compañeros y, la autoevaluación; lo cual quiere decir que las formas de participación en la evaluación, no se ponen en práctica.

El número y la regularidad de 30, 35, 40 estudiantes escribiendo semanalmente, leer todo y corregir sin demoras, lleva tiempo. En base a lo anteriormente expuesto, las respuestas se categorizaron de la siguiente manera: 1 (uno) docente indicó que su dificultad es el tiempo de aplicación, 2



(dos) docentes tienen como dificultad el diseño de los instrumentos, 3 (tres) docentes señalaron el conocimiento previo de los estudiantes y, por último, 4 (cuatro) docentes hicieron

énfasis que la dificultad al momento de evaluar, es la cantidad de estudiantes que tienen por sección.

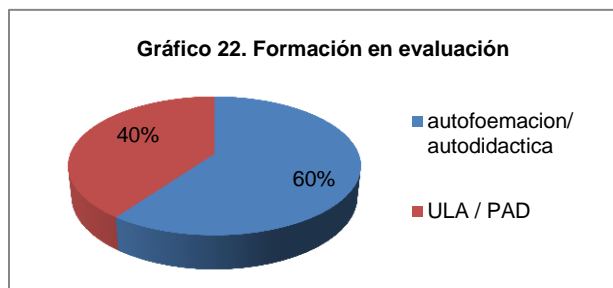
Lo expuesto quiere decir que, la dificultad que mayormente afecta la evaluación que realizan los docentes a los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral, es el poco tiempo que tienen los docentes para corregir las distintas evaluaciones debido a la gran cantidad de estudiantes que conforman las secciones a las que imparten clase.

4.2.4. Categoría: Formación docente en evaluación.

Tabla 9. Formación docente en evaluación.

Modelo de evaluación aplicado por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la ULA.				
Categoría:	Formación			
Ítem 22	¿Dónde y cómo ha sido su formación sobre el proceso de evaluación universitaria?			
Docentes	1,4,5,7,9,10		2,3,6,8	
Respuesta	Autoformación/ Autodidáctica.		ULA/PAD	
Ítem 23	¿Qué talleres ha recibido sobre la instrumentación y normativa legal en evaluación educativa ha recibido?			
Docentes	1,4,5,7,8,9	2,6	3,10	
Respuesta	Ninguno.	Dos o más.	No contestó.	
Ítem 24	¿El profesorado universitario necesita cursos formativos sobre cómo evaluar a sus estudiantes? ¿Por qué?			
Docentes	2,3,5,6,8,9,10		1,4,7	
Respuestas	Mejorar la práctica evaluativa.		Conocer el reglamento.	
Ítem 25	¿Qué elementos cambiaría a la normativa de evaluación que se aplica en estudios de pregrado?			
Docentes	1	5,9	4,7	2,3,6,8,10
Respuestas	Todo.	Estrategias reflexivas.	Valoración cualitativa.	No contestó.

En base a la pregunta ¿Dónde y cómo ha sido su formación sobre el proceso de evaluación universitaria?, se puede observar que 6 (seis)



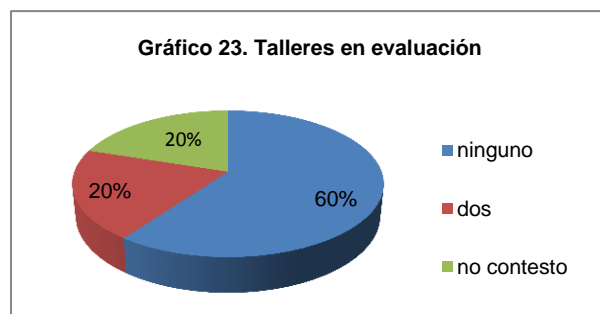
docentes se autoformaron, mientras 4 (cuatro) docentes señalaron que se formaron en la misma institución universitaria, es decir; en el Programa de Actualización Docente de la

Universidad de Los Andes. Para complementar los resultados algunos docentes respondieron lo siguiente:

- Ha sido un tanto autodidáctica o desde modelos profesoriales previos, aplico con los estudiantes lo que creo que ellos habrían de aplicar luego.
- La auto-formación derivada de lecturas, jurado de tesis, intercambio con otros profesores.
- En la lectura de artículos de evaluación y observando otros profesores que imparten clase en la misma Facultad.

Las respuestas de los docentes indican que la mayoría se ha formado en evaluación desde la experiencia que ha tenido con las clases que imparten en las distintas materias de la carrera de Educación Básica Integral.

En cuanto a la pregunta ¿Qué talleres referidos a la instrumentación y



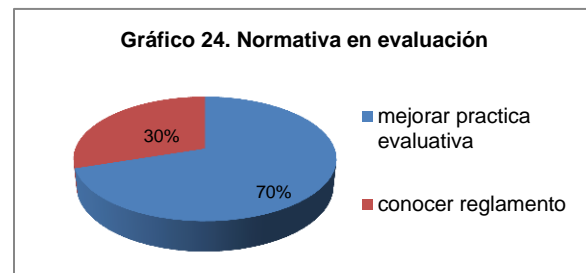
normativa legal en evaluación educativa ha recibido?, 6 (seis) docentes respondieron que ninguno; por otro lado, 2 (dos) docentes dijeron que solo han recibido dos y otros 2 (dos)

docentes no contestaron. Lo que quiere decir que hay muy poca formación y actualización docente en cuanto a evaluación se refiere, otra razón pudiera ser la falta de motivación por parte de los docentes en su formación en evaluación. De lo anterior se infiere que, la práctica evaluativa en la carrera

de Educación Básica Integral tiende a ser repetitiva y monótona, no valora la creatividad e innovación que deben tener los estudiantes que actualmente requiere la sociedad.

En la pregunta ¿Por qué el profesorado necesita cursos formativos sobre cómo evaluar a sus estudiantes?, los resultados fueron los siguientes: 7 (siete) docentes respondieron que deben hacerse cursos para mejorar la

práctica evaluativa y los 3 (tres) docentes restantes indicaron que para conocer el reglamento de evaluación. Los cursos formativos son necesarios ya que el docente que ingresa a la universidad, debe



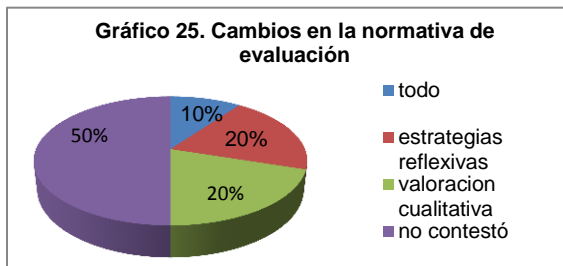
someterse a un plan de formación que le permita adquirir las herramientas pedagógicas para la administración de un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso.

De acuerdo a los docentes encuestados que respondieron la necesidad de conocer el Reglamento de Evaluación del Rendimiento Académico del Estudiante de Pregrado (1991) contestaron lo siguiente: “han transcurrido 24 años y a pesar de las innovaciones que se suscitan en este campo, la evaluación en la Escuela de Educación es un campo inhóspito. Se conocen de casos de injusticia hacia los estudiantes; profesores que se limitan a enviar un trabajo durante todo el semestre para evaluar un 100 % de la materia. Los estudiantes desconocen un basamento legal para fundamentar estas arbitrariedades. Otros profesores toman una actitud de molestia porque sienten que se les está vulnerando su autonomía en el aula con los cuestionamientos por parte de los estudiantes”.

Por esta y otras razones es necesario que los docentes de la carrera de Educación Básica Integral estén en constante formación en lo que a evaluación se refiere para democratizar, facilitar una evaluación

transparente, verdaderamente formativa y que desarrolle una enseñanza integral.

Según la pregunta ¿Qué elementos cambiaría a la normativa de evaluación de estudios de pregrado?, 1 (uno) docente indicó que cambiaría todo el reglamento debido a que está obsoleto pues el marco legal que lo fundamenta ya no existe. Por otro lado, 2 (dos) docentes indicaron que agregarían al reglamento mayor valoración cualitativa del desempeño y



cambiarían el 10 como nota aprobatoria, la formación universitaria no puede conformarse con solo 50% de mínimo rendimiento, sugieren 60% o 70%.

Otros 2 (dos) docentes

mencionaron que le agregarían un apartado de estrategias de evaluación de carácter más práctico y reflexivo como debates, conversatorios, ejercicios prácticos y también especificarían que la evaluación no solamente puede ser presencial sino también a distancia a través del uso del internet. En fin se debe especificar las diferentes estrategias de evaluación, las cuales muchos docentes ignoran y se explicaría el procedimiento para hacerlas.

Por último, 5 (cinco) docentes no contestaron, de ello se puede inferir que la mayoría de los docentes encuestados no tiene conocimiento de las normas contenidas en el Reglamento de Evaluación del Rendimiento Académico Estudiantil de Pregrado.

4.3. Resultados obtenidos en la triangulación entre estudiantes y docentes respecto a los modelos de evaluación aplicados en la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes.

Tabla 10. Triangulación entre resultados de estudiantes y docentes.

ENCUESTADO	ESTUDIANTES								DOCENTES							
	TIPO		FORMA		ESTRATEGIA		INSTRUMENTO		TIPO		FORMA		ESTRATEGIA		INSTRUMENTO	
	Ítem	(%)	Ítem	(%)	Ítem	(%)	Ítem	(%)	Ítem	(%)	Ítem	(%)	Ítem	(%)	Ítem	(%)
CUALITATIVO	14	38,01	16	30,67	17	76	15	20	10	40	13	20	12	40	11	30
CUANTITATIVO		61,99		69,33		24		80		60		80		60		70

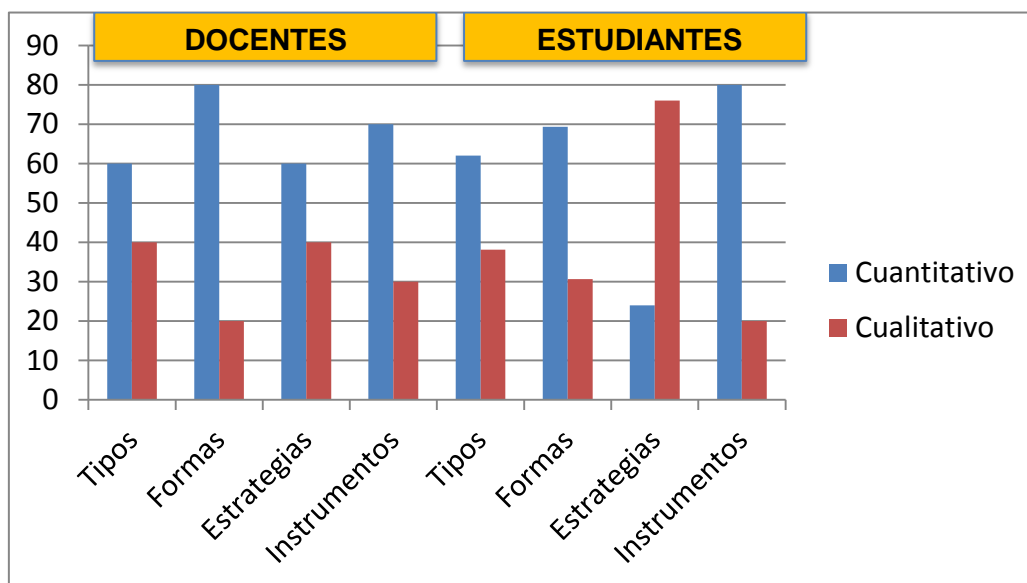


Gráfico. 50 Triangulación de resultados entre estudiantes y docentes.

Al analizar los resultados obtenidos entre los estudiantes encuestados y los docentes entrevistados, se puede decir que la evaluación tradicional es la predominante en la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes, correspondiéndose con un modelo de evaluación cuantitativo, quedando demostrado en las respuestas que ambas partes dieron sobre los tipos, formas, estrategias e instrumentos utilizados por los docentes para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes. Así, se encontró que los mismos van dirigidos generalmente a otorgar una nota sin importar que los contenidos sean o no asimilados o si han producido algún cambio de conducta en el evaluado.

Para fundamentar la correspondencia entre los resultados y el uso del modelo de evaluación cuantitativo se realiza el contraste entre los resultados cuantitativos y cualitativos para establecer una tendencia en la evaluación que aplican los docentes de la carrera de Educación Básica Integral a sus estudiantes, así se encuentra que :

En cuanto a los tipos de evaluación los estudiantes y docentes coincidieron que la evaluación es sumativa, en tanto que los primeros arrojaron el 61,99 % y los segundos el 60%. Correspondiéndose con el modelo Cuantitativo.

En relación a las formas de participación en la evaluación se pudo evidenciar con las respuestas que existe predominio por la heteroevaluación con un 69,33% por parte de los estudiantes y un 80% por parte de los docentes. En consecuencia el estudiante no se presenta como protagonista de su propia evaluación al no hacer énfasis en la autoevaluación ni evaluación.

Con respecto a las estrategias de evaluación implementadas por los docentes, señalan los estudiantes con un 76% que promueven la reflexión y el pensamiento crítico, por su parte los docentes indicaron con 60% que en sus estrategias dejan de lado la entrevista, enfocándose en exposiciones y clases magistrales.

Por último, se encontró que el uso de los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes son los exámenes escritos y las pruebas orales, expresadas con un 80 por los estudiantes y un 70% por los docentes en cuanto a las listas de cotejo y escalas de estimación.

Entonces cabe hacerse una pregunta ¿qué sucede con la actualización del docente universitario en materia de evaluación? Si con los resultados queda demostrado como en la carrera de Educación Básica Integral se siguen utilizando los exámenes y sus precarios resultados para evaluar el aprendizaje adquirido por los estudiantes, y aun cuando la evaluación tradicional permite la comprobación más precisa y confiable, hoy día se hace necesaria la aplicación de nuevas técnicas o el mejoramiento de las que ya se conocen, para ir de la mano con los cambios educativos que se están generando producto de la llamada era planetaria a la que Morín (2002) hace mención.

Es por ello que, junto a la reforma curricular que actualmente está realizando el Consejo de Desarrollo Curricular fundamentado en un Modelo Educativo Basado en Competencias se amerita también la reforma de una evaluación que permita tomar decisiones respecto a los contenidos que según las pruebas aplicadas no fueron alcanzados por los estudiantes, una evaluación que a la vez produzca cambios en las estrategias didácticas y pedagógicas y que promueva la reflexión ante las causas que pudieron haber motivado la deficiencia en el logro de los objetivos propuestos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, una evaluación que integre el saber con el hacer y el ser, una evaluación que se corresponda con las características de un modelo cualitativo.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

En este capítulo se incluyen las conclusiones y recomendaciones derivadas de los resultados obtenidos con base en los objetivos señalados para sugerir una evaluación que se corresponda con el modelo educativo basado en competencias, propuesto por la Universidad de Los Andes en sus distintas carreras en general y, para la carrera de Educación Básica Integral, en particular.

Así pues, los resultados de los cuestionarios aplicados a los docentes y estudiantes del cuarto y quinto semestre B – 2014, de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes, arrojaron las conclusiones que a continuación se mencionan:

- El modelo de evaluación aplicado por los profesores se basa en el logro de objetivos a través de pruebas escritas casi exclusivamente en la valoración de los contenidos que aparecen en los programas que elaboran; donde el estudiante es el sujeto – objeto de la evaluación y el criterio del profesor es el que predomina al momento de asignar la calificación. Lo anteriormente mencionado, responde a un modelo de evaluación conductista caracterizado por: la confusión entre medición y evaluación, predominio de la heteroevaluación, desconexión con los objetivos educacionales, improvisación al preparar las pruebas, subjetividad en la calificación, ausencia de evaluación formativa, utilización desmedida de exámenes, uso arbitrario de escalas de calificación, promedios para una evaluación sumativa y tendencia a evaluar solo la evocación.

- La evaluación sumativa prevaleció sobre la diagnóstica y formativa. Con ello se evidenció que la prueba objetiva es la estrategia más utilizada para determinar el aprendizaje de los estudiantes. Lo que implica que la evaluación continúa, inicial y formativa son poco tomadas en cuenta, tal como lo señalan los docentes cuando expresan que es difícil realizar la evaluación formativa, debido a la masificación de estudiantes por aula.

De lo anterior se desprende que los docentes consideran que tienen criterios claros y consistentes cuando evalúan a sus estudiantes y que la información que les dan acerca de los resultados de cada evaluación, expresados en forma numérica, conforman la evaluación sumativa y final en función de los diversos elementos que el docente toma en cuenta tales como la participación y la asistencia a clase, así como determinados comportamientos, actitudes en el aula y la empatía que se genera en ambos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, la evaluación formativa va más allá de lo expresado por los docentes cuando evalúan a sus estudiantes. Para ello se hace necesario tomar en consideración aspectos que permitan su formación integral, tales como: las necesidades individuales, el entorno inmediato, las experiencias previas de los estudiantes, entre otros.

- La heteroevaluación es la forma empleada por los docentes para determinar el aprendizaje alcanzado por los estudiantes dejando de lado la autoevaluación y la coevaluación como otras formas de evaluación, de las cuales el docente puede enriquecerse para fortalecer la formación integral del estudiante al hacerlo partícipe de su proceso de evaluación.

Con ello, nuevamente se pone de manifiesto que la evaluación aplicada por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes, está basada en un modelo conductista, en el que la evaluación se limita a la iniciativa del docente, dejándose de lado otras formas de evaluación indispensables para desarrollar el sentido crítico y

participativo de los estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje, al intervenir activamente en condición de agentes educativos y no como simples objetos del juicio de sus docentes.

- El uso de elementos como la entrevista o la observación por parte de los docentes para evaluar a sus estudiantes es muy poco, la justificación podría estar, una vez más, en la dificultad de sus usos con aulas ciertamente masificadas. En consecuencia, las estrategias de evaluación aplicadas por los docentes para determinar el aprendizaje obtenido son las pruebas escritas, entre las cuales se destacan las objetivas y los trabajos escritos. Así como también las pruebas orales, particularmente las exposiciones caracterizadas por la repetición de información más que un análisis del contenido expuesto. Ello implica que, dichas estrategias, no permiten a los estudiantes la posibilidad de generar una mínima discusión o cuestionamiento sobre el tema evaluado.

- La práctica evaluativa de los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes pone de manifiesto la escasa atención que se le presta a la revisión de la planificación de la evaluación. Ello debido a que según los resultados, la planificación de la evaluación de acuerdo a la opinión de la mayoría de los docentes entrevistados, es muy conservadora y repetitiva basada en la utilización de pruebas o evaluaciones al final del semestre; cuando en realidad la planificación de la evaluación por parte del docente debería exigir conocimiento, inventiva, esfuerzo y organización para hacer de la evaluación una secuencia de actividades conjuntas, que incluya distintos momentos, tipos, formas, estrategias e instrumentos interrelacionados entre sí, bajo la responsabilidad compartida entre docente y estudiante.

De esta manera, la finalidad de la evaluación es obtener información relevante que regule la enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, su planificación debe enfocarse en la voluntad de conseguir que todos los

estudiantes manifiesten lo que saben y pueden hacer. En consecuencia la evaluación por parte del docente a sus estudiantes se basa en la cuantificación de conocimientos, en razón que la visión de la enseñanza y la evaluación la relacionan con un proceso técnico dirigido a comprobar el grado en que se han alcanzado los objetivos propuestos más que al modo como se lograron los mismos, traducidos en la asignación de una calificación final.

- La práctica por parte de los docentes de un modelo de evaluación de los aprendizajes basado en competencias, en la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes, no se evidencia. Ello representa un gran desafío para los docentes por cuanto permite que la evaluación se centre en el sujeto que aprende, dando importancia a las competencias particulares propias y pertinentes que les permitan ingresar a un mercado laboral competitivo; así como también, hacer de este modelo una herramienta indispensable que oriente de manera correcta y oportuna el quehacer educativo. Lo que permite conducir al docente a reflexionar sobre su práctica pedagógica en aras de ofrecer al educando diversas y variadas oportunidades para el desempeño de sus competencias. Ello es determinante por cuanto la Universidad de Los Andes está proponiendo el Modelo Educativo basado en Competencias, y debe existir un modelo de evaluación que se corresponda con el mismo.

El modelo de evaluación basado en competencias propone un gran desafío para la carrera de Educación Básica Integral en razón de la importancia que cobra la evaluación en el aula como medio esencial para asegurar el aprendizaje significativo de los estudiantes, con el propósito fundamental de una formación integral que les permita la construcción de conocimientos, partiendo de la investigación científica.

Solo en este contexto se podrá comprobar si la educación y, por ende, la evaluación aplicada por los docentes en la carrera de Educación Básica

Integral en la Universidad de Los Andes, propicia la participación, creatividad e iniciativa para la solución de situaciones que se le presenten en el entorno que rodea al profesional formado en esta carrera bajo las premisas del ser, saber, hacer y convivir. En tal sentido, se sugieren las siguientes recomendaciones:

5.2 Recomendaciones

- La Escuela de Educación debe realizar una exhaustiva revisión de la normativa legal en evaluación educativa, de manera tal que se corresponda con el modelo educativo basado en competencias propuesto por la Universidad de Los Andes. Si bien es cierto que el Reglamento de Evaluación del Rendimiento Académico Estudiantil de Pregrado en la Facultad de Humanidades y Educación está basado en enfoques cualitativos y cuantitativos, también es cierto que el reglamento que lo rige es del año 1.991 por lo que se hace necesario una reformulación en su contenido, de manera tal que se adecue con lo previsto en la propuesta de la Universidad de Los Andes de un modelo educativo basado en competencias.

- Sugerir a los directores y jefes de cada departamento que administran las diferentes menciones que conforman la carrera de Educación y específicamente Básica Integral, la actualización sobre la normativa legal en materia evaluativa con la participación directa de los profesores que administran cada una de las asignaturas.

- Ofrecer talleres o cursos permanentes sobre evaluación de los aprendizajes a los docentes que trabajan en las distintas asignaturas que conforman el plan de estudio de la carrera de Educación Básica Integral, en la Universidad de Los Andes.

- Crear una unidad académica de atención a los docentes en materia evaluativa, con el propósito de hacer un acompañamiento en el plan de evaluación para que prevalezcan los elementos fundamentales propios de la

evaluación basada en competencias, en donde se tome en cuenta el proceso más que el producto para el desarrollo del aprendizaje que se espera.

- Establecer las reformas necesarias en el sistema de evaluación basado en competencias dado que la Universidad de Los Andes, a través de la oficina curricular, está trabajando sobre la implementación del modelo educativo por competencias.

- Aplicar nuevas técnicas de evaluación que promuevan entre otros aspectos, el análisis crítico de las causas que pudieron haber motivado deficiencias en el logro de los objetivos propuestos para el semestre. Es decir, la responsabilidad del docente evaluador en cuanto a buscar la explicación de las causas que provocaron las deficiencias en el rendimiento y las herramientas para superarlas, para que la práctica evaluativa en la carrera de Educación Básica Integral se corresponda con el modelo educativo basado en competencias

- Progresar en el análisis y adecuación del modelo de evaluación basado en competencias correspondiente con el modelo educativo propuesto por la Universidad de Los Andes, sustentándolo con la experiencia acumulada por los docentes de la comisión curricular de la carrera de Educación Básica Integral.

- Extender la experiencia a otras carreras de la Universidad de Los Andes y transferir y aplicar el modelo de evaluación basado en competencias a todos los programas de pregrado de la Universidad de Los Andes, adaptándolos a las características y necesidades particulares de cada carrera.

- Motivar al personal en cuanto a su actualización profesional, a través de programas de capacitación y desarrollo profesional permanente, que le permita a los docentes de la carrera de Educación Básica Integral perfeccionar su práctica educativa, particularmente en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes.

- Desarrollar un plan de acción para los docentes de la carrera de Educación Básica Integral con el propósito de sistematizar, dar continuidad y garantizar el apoyo institucional a los procesos de evaluación de los aprendizajes basados en el modelo educativo propuesto por la Universidad de Los Andes.

www.bdigital.ula.ve

ANEXOS

www.bdigital.ula.ve

Anexo 1. Análisis de validación cuantitativa aplicada a la escala Likert de estudiantes.

Codificación de Rango

Deficiente =1

Bueno =3

Regular = 2

Excelente = 4

ITEMS	J1	J2	J3	$\sum_{j=1}^3$	Pri	Cpri	Cpric	Cprit	Cpric
1	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
2	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
3	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
4	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
5	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
6	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
7	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
8	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
9	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
10	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
11	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
12	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
13	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
14	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
15	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
16	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
17	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
18	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
19	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
20	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
21	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
22	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
23	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
24	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
25	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
Total	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94

Anexo 2. Análisis de validación cuantitativa aplicada a la entrevista de docentes.

Codificación de Rango

Deficiente =1

Bueno =3

Regular = 2

Excelente = 4

ITEMS	J1	J2	J3	\sum_{J3}^{J1}	Pri	Cpri	Cpric	Cprit	Cpric
1	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
2	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
3	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
4	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
5	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
6	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
7	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
8	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
9	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
10	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
11	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
12	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
13	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
14	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
15	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
16	3	4	4	11	3,66	1,22	1,18	0,87	0,83
17	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
18	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
19	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
20	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
21	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
22	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
23	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
24	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
25	4	4	4	12	4	1,33	1,29	0,98	0,94
Total	3,96	4	4	11,96	3,98	1,32	1,28	0,97	0,93

Anexo 3. Modelos de evaluación aplicados por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes.

Objetivo: Conocer los tipos, formas, estrategias e instrumentos de evaluación utilizadas por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral.

Instrucciones:

- Lea cada uno de los enunciados en el instrumento.
- Evalué cada uno de los enunciados leídos utilizando la escala de Likert correspondiente y marque con una X el valor que estime apropiado.
- La escala evaluativa Likert es la siguiente: 1. *Nunca (NU)* 2. *Casi nunca (CN)* 3. *Algunas veces (AV)* 4. *Casi siempre (CS)* 5. *Siempre (SM)*

Se agradece altamente su objetividad en las observaciones

ÍTEMS	ENUNCIADO	1	2	3	4	5
		<i>NU</i>	<i>CN</i>	<i>AV</i>	<i>CS</i>	<i>SM</i>
01	Los docentes presentan de manera clara y sencilla el plan de evaluación de la materia que imparten					
02	Los docentes discuten el plan de evaluación de la materia					
03	Los docentes realizan en clase pruebas de evaluación práctica					
04	Los docentes utilizan pruebas objetivas para evaluar					
05	La evaluación aplicada por los docentes es justa y equitativa					
06	El docente evalúa las actividades asignadas en su materia					
07	Los docentes realizan una evaluación continua					
08	Los docentes estimulan el análisis crítico en los estudiantes					
09	Los docentes estimulan la participación de los estudiantes					
10	Los docentes respetan la opinión de los estudiantes					
11	La motivación que los docentes dan al estudiante es sólo aprobar					
12	Los docentes no solo se enfocan en el puntaje final sino también en el proceso de aprendizaje y actuaciones de los estudiantes					

13	Los docentes dan instrucciones claras sobre cómo utiliza el instrumento con que evalúa a los estudiantes					
14	Los docentes utilizan los distintos tipos de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa) para mejorar el rendimiento de los estudiantes					
15	Los docentes en la evaluación promueven y orientan formas de participación como autoevaluación y coevaluación					
16	Los docentes utilizan instrumentos de evaluación como: lista de cotejo, registro anecdótico y descriptivo, escala de estimación					
17	Las estrategias de evaluación que implementan los docentes dan lugar para la reflexión y el pensamiento crítico					
18	Los docentes utilizan la rúbrica y el portafolio como estrategias de evaluación para evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante					
19	Los docentes califican adecuadamente los trabajos y exámenes					
20	Los docentes realizan una evaluación final a los estudiantes					
21	Las evaluaciones que realizan los docentes atienden las dificultades individuales de los estudiantes					
22	Las evaluaciones que los docentes aplican se centran en determinar el nivel de conocimiento alcanzado de la materia					
23	Los docentes comentan a los estudiantes el resultado de su evaluación					
24	Las evaluaciones que aplican los docentes asegura la competencia profesional del estudiante					
25	Los docentes evalúan para dar respuesta a un requisito de trabajo					

Anexo 4. Guía de entrevista dirigido a los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en La Universidad de Los Andes.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EVALUACION Y MEDICIÓN
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

OBJETIVO: Analizar los modelos de evaluación que aplicados por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes.

INSTRUCCIONES:

A continuación se presentan veinticinco (25) preguntas abiertas con las que se pretende analizar los modelos utilizados por los docentes para evaluar los estudiantes. Trate de dar respuesta a la mayoría de las interrogantes y que sus respuestas se caractericen por ser sinceras.

1. ¿La materia que imparte es práctica o teórica?

2. ¿Cuánto tiempo dedica a la planificación y diseño de las evaluaciones?

3. ¿Cómo diseña el plan de evaluación de la materia que dicta?

4. ¿Al presentar el plan de evaluación cuáles metas plantea?

5. ¿Cómo logra alcanzar las metas planteadas?

6. ¿Cómo distribuye el proceso de evaluación durante el semestre?

-
7. ¿Qué elementos y recursos son necesarios a incluir en la evaluación de la materia que imparte?
-
8. ¿Cuál es el propósito de la evaluación que aplica?
-
9. ¿Qué aspectos toma en cuenta para evaluar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes?
-
10. ¿Qué tipos de evaluación utiliza para valorar los logros alcanzados por los estudiantes?
-
11. ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza para valorar la actuación y comportamiento de los estudiantes?
-
12. ¿Qué estrategias de evaluación utiliza para mejorar el rendimiento de sus estudiantes?
-
13. ¿Qué formas de participación en la evaluación pone en práctica para valorar las actividades que realiza el estudiante en clase?
-
14. ¿Al momento de aplicar una evaluación que instrucciones da a sus estudiantes?
-
15. ¿Qué capacidades y dificultades de los estudiantes detecta a través de la evaluación?
-
16. ¿Las dificultades que plantean los estudiantes cómo las solventa?
-

17. ¿Cuáles criterios de corrección utiliza para colocar la nota a sus estudiantes?

18. ¿Por qué es necesario presentar y socializar con los estudiantes el resultado de la evaluación?

19. ¿Por qué es necesario reflexionar sobre el resultado obtenido en el proceso de evaluación?

20. ¿Cómo puede afectar la “empatía” la evaluación que realiza el docente al estudiante?

21. ¿Cuáles dificultades se le presentan al momento de evaluar?

22. ¿Dónde y cómo ha sido su formación sobre el proceso de evaluación universitaria?

23. ¿Qué talleres ha recibido sobre la instrumentación y normativa legal en evaluación educativa ha recibido?

24. ¿El profesorado universitario necesita cursos formativos sobre cómo evaluar a sus estudiantes? ¿por qué?

25. ¿Qué elementos cambiaría a la normativa de evaluación que se aplica en estudios de pregrado?

Gracias por tu valiosa colaboración

Anexo 5. Constancia de validación 1/3.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EVALUACION Y MEDICIÓN
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Lilian Nayive Angulo c.i. 10901801
de profesión Lic. en Educación, en mi condición
de Profesora Universitaria.

www.bdigital.ula.ve

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación, los ítems de los cuestionarios para la investigación "Modelos aplicados por el docente en la evaluación de los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes". Elaborada por Luz Mayela Rondón Camacho C.I. N° 15.922.303; y luego de hacer las observaciones pertinentes puedo formular las siguientes apreciaciones: Recomiendo la aplicación del instrumento

Jurado Evaluador

Ver adjunto: Planilla de Validación Cualitativa.

Anexo 6. Constancia de validación 2/3.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL
ESPECIALIZACIÓN EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Julio Caunth C.I. 8.02361 de
profesión La Educación, en mi condición de
Maestro Evaluador.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación, los ítems de los cuestionarios para la investigación "**Modelos aplicados por el docente de la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de los Andes**", elaborada por Luz Rondón C.I. N° 15.922.303; y luego de hacer las observaciones pertinentes puedo formular las siguientes apreciaciones.

Ver adjunto: Planilla de Validación.

Anexo 7. Constancia de Validación 3/3.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EVALUACION Y MEDICIÓN
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Mardy Romero Trejo C.I. 8015148
de profesión Docente U.L.A, en mi condición
de Jurado.

www.bdigital.ula.ve

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación, los ítems de los cuestionarios para la investigación "**Modelos aplicados por el docente en la evaluación de los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes**". Elaborada por Luz Mayela Rondón Camacho C.I. N° 15.922.303; y luego de hacer las observaciones pertinentes puedo formular las siguientes apreciaciones.

Mardy Romero

Jurado Evaluador

Ver adjunto: Planilla de Validación Cualitativa.

Anexo 8. Planilla de evaluación cualitativa 1/3.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
 FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
 ESCUELA DE EDUCACIÓN
 DEPARTAMENTO DE EVALUACION Y MEDICIÓN
 MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

PLANILLA DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

APRECIACIÓN CUALITATIVA DEL INSTRUMENTO				
CRITERIOS	RANGOS DE VALORACIÓN DEL JUEZ			
	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Pertinencia de los ítems	✓			
Claridad Conceptual	✓			
Extensión	✓			
Observaciones: _____				

Validado por: <u>Lilian Angulo</u> c.i.: <u>10901801</u>				
Profesión: <u>Profesora</u> Cargo que Desempeña: <u>Prof. Universitaria</u>				
Lugar de Trabajo: <u>Universidad de los Andes</u>				
Firma: 				

Anexo 9. Planilla de evaluación cualitativa 2/3.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
 FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
 ESCUELA DE EDUCACIÓN
 DEPARTAMENTO DE ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL
 ESPECIALIZACIÓN EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL

PLANILLA DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

APRECIACIÓN CUALITATIVA DEL INSTRUMENTO				
CRITERIOS	RANGOS DE VALORACIÓN DEL JUEZ			
	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Pertinencia de los ítems	✓			
Claridad Conceptual		✓		
Extensión	✓			
Observaciones:	<i>Sisto por aplicar</i>			
Validado por:	<i>Xenia Camilla R</i>		C.I.: <i>8023615</i>	
Profesión:	<i>Lic Educ</i>		Cargo que Desempeña: <i>Prof</i>	
Lugar de Trabajo:	<i>V.L.A.</i>			
	Firma: <i>[Signature]</i>			

Anexo 10. Planilla de evaluación cualitativa 3/3.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
 FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
 ESCUELA DE EDUCACIÓN
 DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN Y MEDICIÓN
 MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

PLANILLA DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

APRECIACIÓN CUALITATIVA DEL INSTRUMENTO				
CRITERIOS	RANGOS DE VALORACIÓN DEL JUEZ			
	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Pertinencia de los ítems	X			
Claridad Conceptual	X			
Extensión	X			
Observaciones: _____ _____ _____ _____				
Validado por: <u>Nardy Romero Trejo</u> C.I.: <u>8015148</u>				
Profesión: <u>Docente</u> Cargo que Desempeña: <u>Profesora Departamento Pedagogía y didáctica U. LA</u>				
Lugar de Trabajo: <u>Universidad de los Andes</u> <u>Facultad de Humanidades</u>				
Firma: <u>Mardy Romero</u>				

LISTA DE REFERENCIAS.

- Alcedo, Yesser (2009). *Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizajes de inglés*. En cuadernos de evaluación: Evaluación y Pedagogía en tiempos de cambio. ULA. Táchira.
- Alcedo, Yesser y Chacón, Carmen (2010). *El rol del docente en la evaluación cualitativa de los aprendizajes del inglés*. En Revista: investigación evaluativa. Número 1, año 5 enero-junio. 2010. ULA. Táchira.
- Alles, Martha (2007). *Desempeño por competencias. Evaluación de 360°*. Ed. 4ta. GRANICA: Buenos Aires Argentina.
- Andonegui, Jesús (2011). *La evaluación de los aprendizajes en la formación integral (II)*. Editorial el nacional. Brújula Pedagógica. Venezuela.
- Arias, Fidias (2012). *El proyecto de investigación introducción a la metodología científica*. Episteme. Caracas.
- Arias, Sergio (2009). *Ideas y planteamientos para innovar en la evaluación de los aprendizajes*. En cuadernos de evaluación: la evaluación y pedagogía en tiempos de cambios. ULA. Táchira.
- Aristimuño Minerva, Guaita Wilfredo y Rodríguez Carlos (2009). *Estudio Comparado de dimensiones de la evaluación institucional en instituciones de educación superior venezolanas*. Disponible en: http://www.uneg.edu.ve/documentos/informacion_institucional/dpei_2004_2008)
- Bassi, Javier (2014). *Cuali/Cuanti: La distinción paleozoica*. [113 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Volumen 15, No. 2, Art. 7, mayo, 2014. Santiago de Chile.
- Bernal, Cesar (2010). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (3a ed.). Pearson Educación. Colombia.

- Blanco, Miguel (1994). El proceso de la evaluación de los aprendizajes. ULA: Mérida – Venezuela.
- Blanco, Oscar (2009). *Tendencias en la evaluación de los aprendizajes*. En cuadernos de evaluación: Evaluación y Pedagogía en tiempos de cambio. ULA. Táchira.
- Blanco, Óscar (2010). *La evaluación en Venezuela en el gobierno bolivariano...* En Revista: investigación evaluativa. Numero 1 año 5 enero-junio 2010. Táchira: ULA.
- Blanco, Oscar y Arias, Sergio (2009). Evaluación y Pedagogía en tiempos de Cambio. ULA. Táchira –Venezuela.
- Bloom, Benjamin; Hastings, Thomas y Madaus, George (1975). Evaluación del aprendizaje. Troquel. Argentina.
- Briones, Guillermo (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa de las ciencias sociales*. [Revista]. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá-Colombia: ICFES (Composición electrónica AEFO)
- Chiavenato, Idalberto (2002). *La administración de recursos humanos*. Prentice Hall Hispanoamericana. México.
- Coll, Cesar (1998). *Introducción a los contenidos de la educación escolar*. Santillana. Venezuela.
- Consejo de Desarrollo Curricular (2012). Modelo Educativo de la Universidad de Los Andes. Mérida: ULA.
- Consejo de Desarrollo Curricular (2015). *Perfil del profesional de la educación*. ULA. Facultad de Humanidades y Educación. Mérida-Venezuela.

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Decreto N 5.908 del 30 de diciembre de 1999). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860 (Extraordinaria), 15-02-2009.
- Cronbach, Lee (1972). *Fundamentos de la Exploración Psicológica*. (2da Ed.). Biblioteca Nueva PALPI. Madrid.
- Escudero, Tomas (s.f). *Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. Institutos de ciencias de la educación: Universidad de Zaragoza*. Página web en línea. Disponible en: [//http://escuderposta.unizar.es](http://escuderposta.unizar.es). Consultado en febrero 2013.
- Falcón, J., y Herrera, C. (2005). *Análisis del dato estadístico*. Universidad Bolivariana de Venezuela, Dirección General Académica, Dirección de Planificación y Desarrollo Curricular. Caracas.
- Fernández, Pita. y Díaz, Pertegaz (2003). *Ventajas e inconvenientes cuantitativos y cualitativos. Metodología cualitativa en educación*. [Cuadernos monográficos]. Candidus, N° 1, Sep-dic.
- Fonseca, José (2007). *Modelos Cualitativos de Evaluación*. En Revista: EDUCERE. N° 38. Jul-Sep. ULA. Mérida – Venezuela.
- Fuenmayor, Ramses (2001). *Interpretando Organizaciones*. ULA: Consejo de Publicaciones. Mérida-Venezuela.
- Gardner, Howard y Davis, Katie (2014). *La generación APP*. PAIDOS. New York, USA.
- González, Oswaldo (2012). Evaluación Basada en Competencias. En Revista de Investigación. N° 53. Caracas – Venezuela. MPPPE.
- González, Yole (2006). *La Evaluación del Desempeño del Docente Universitario*. Delform, C.A. Universidad de Carabobo. Valencia-Venezuela.

- Hernández, Rafael (1995). El Coeficiente de Proporción de Rangos (Cpr): una alternativa para determinar la validez de contenido y el nivel de concordancia entre jueces en escalas Likert. ULA. Mérida- Venezuela
- Hernández, Rafael (2012). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. ULA. Mérida- Venezuela.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, Lucio (2006). *Metodología de la investigación*. 2da Ed. Mc Graw – Hill. México.
- Kenneth, Santa (1996). *Evaluación y calidad de la educación*. Mesa Redonda MAGISTERIO: Colombia.
- Lafourcade, Pedro (1973). *Evaluación de los aprendizajes*. Kapelusz. Buenos Aires –Argentina.
- León, Aníbal; Rivas, Pedro y Anzola, Myriam (2006). *Propuesta curricular mención Básica Integral*. ULA. Mérida-Venezuela.
- Ley de Universidades (Decreto del 8 de septiembre 1970) Gaceta Oficial N°. 1429, (Extraordinario), 08-09-1970.
- Ley Orgánica de Educación (Decreto N° 5.929 del 3 de agosto 2009) *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 36.860 (Extraordinaria), 3-08- 2009.
- López, Rafael (2001). *Creencias del profesor universitario sobre evaluación*. Universidad de Granada. Facultad de ciencias de la Educación.
- Lorenzana Ruth (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria*. Universitat Flensburg. Honduras.
- Mella, Luciano (2009). *La evaluación de los Aprendizajes*. Un estudio en la Universidad de Oriente. En Revista: EDUCERE. N° 44. Enero –Marzo. Cumana, Anzoátegui.

- Mora, Ana (2004). *La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Vol. 4. N° 2. Jul-Dic. Universidad de Costa Rica. Página web en línea disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>
- Morín, Edgar (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. FACES –UCV. Caracas – Venezuela.
- Nieves, Juvenal (1997). *Interrogar o Examinar*. 2da Ed. Colección Mesa Redonda Magisterio. Colombia.
- Nirenberg Olga, Brawerman Josette y Ruiz Violeta (2000). *Evaluar para la transformación*. PAIDOS. Argentina.
- Pérez, Ángel (2009). *Guía metodológica para anteproyectos de investigación*. (3ª Ed.) FEDUPEL: Caracas.
- Pérez, Enrique (2005). *Enseñanza y evaluación: lo uno y lo diverso*. En Revista: EDUCERE. Año 9 número 31. Oct-dic/2005. Mérida-Venezuela.
- Pérez, Enrique, Curcu, Antonio y Alfonzo, Norys (2009). *Para conceptualizar la evaluación desde el vínculo formación subjetividad*. En cuadernos de evaluación: Evaluación y pedagogía en tiempos de cambio. ULA. Táchira.
- Reátegui, Norma; Arakaki, Milagros y Flores, Carola (2001). *El reto de la Evaluación*. Serie Psicología y Pedagogía: Perú. Página web en Línea: <http://www.oei.es/pdfs/retoevaluacion.pdf>.
- Rivero, José (2007). *Modelo de evaluación de los aprendizajes bajo una perspectiva humanista en las universidades pedagógicas venezolanas*. Ed. 3era. Universidad Pedagógica Experimental UPEL.
- Rojas, Beatriz (2010). *Investigación cualitativa, fundamentos y praxis*. (2a. Ed.) FEDUPEL. Caracas.

- Ruíz, Lidia (1999). *Las políticas de admisión de la Universidad de Los Andes y el rendimiento estudiantil: caso núcleo universitario "Rafael Rangel"*. Trabajo de ascenso. ULA. Trujillo.
- Ruíz, Lidia y Pachano Lizabeth (2005). La docencia universitaria y las prácticas evaluativas. En: Revista EDUCERE. N°31 Oct.-Dic. Mérida – Venezuela: ULA.
- Ruíz, Magalys (2008). *La evaluación basada en competencias*. Página web en línea disponible en: <http://www.cca.org.mx/profesores/congresorecursos/descargas/magcompetencias.pdf>
- Sacristán, Gimeno (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* MORATA. Madrid.
- Salcedo, Hernando (2010). *La Evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela*. En: Revista de Pedagogía. Caracas. Página Web en línea disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S079897922010000200006&script=sci_arttext
- Salinas, Publio (2007). *El paradigma de la evaluación educativa y sus aplicaciones en el aprendizaje constructivista*. En: Revista de antropología experimental. N° 7. Caracas: UCV. Página Web en línea disponible en: <http://wlwchhh.blogspot.com/2009/04/la-evaluacion-cuantitativa-y.html>
- Santos, Miguel (2010). *La evaluación como aprendizaje*. (Ed. 3era). Bonum. Madrid- España.
- Serrano, Stella (2002). *La evaluación y su carácter regulador del aprendizaje*. En: Revista: EDUCERE. N° 19. Octubre – Noviembre - Diciembre. ULA. Mérida-Venezuela.

- Tagliaferro, Julio (2005). Los Cincuenta años de la Escuela de Humanidades y los cuarenta y siete de la Facultad de Humanidades y Educación. En Revista: EDUCERE. N°31. Año 9. Oct-Dic. Mérida –Venezuela.
- Tobón Sergio (2006). *Formación basada en competencias*. COEEDICIONES: Bogotá – Colombia.
- Tobón, Sergio; Rial, Antonio; Carretero, Miguel y Garcia, Juan (2006), Competencias, calidad y educación superior. ALMA MATER. MAGISTERIO: Bogotá - Colombia.
- Torres, Carmen (2005). *Formas de participación en la evaluación*. En Revista: EDUCERE. Año 9 numero 31. Oct-dic/2005. Mérida: Venezuela.
- Universidad de Los Andes (2006). *Reglamento de evaluación del rendimiento académico estudiantil de pregrado*. Facultad de Humanidades y Educación. Mérida – Venezuela. ULA.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (2011). *Manual de trabajos de grado, de especialización y maestría y tesis doctorales* (4a. ed.). Caracas.
- Velasco, Antonio (2010). *Guía breve para la elaboración del anteproyecto y desarrollo del proyecto de investigación*. Mérida: Venezuela. Material mimeografiado.