

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS*

LIDIA F. RUIZ

lidiar@ula.ve

LIZABETH PACHANO

lizabetchpachano@hotmail.com

Universidad de los Andes.

Núcleo Universitario "Rafael Rangel".

Trujillo, Edo. Trujillo.

Venezuela.

Fecha de recepción 26-07-05

Fecha de aceptación 08-08-05



Resumen

En el presente trabajo se realizó un diagnóstico para determinar las prácticas evaluativas vigentes utilizadas por el docente para determinar el rendimiento estudiantil ya que parecieran estar centradas en una mayor utilización de la evaluación sumativa y en la tendencia a exigir conocimientos memorísticos que impiden el desarrollo de la capacidad creativa y analítica de los estudiantes. La muestra estuvo conformada por 211 profesores de las diferentes facultades de la Universidad de Los Andes, utilizándose para la recolección de la información un cuestionario. Derivadas del diagnóstico, se generaron algunas consideraciones que sirvieron de soporte a las reflexiones finales para contribuir a la formación integral del estudiante, a fin de que pueda enfrentar los desafíos impuestos por el nuevo milenio ante la globalización y la sociedad del conocimiento.

Palabras clave: rendimiento estudiantil, prácticas evaluativas, evaluación sumativa.

Abstract

UNIVERSITY TEACHING AND EVALUATING PRACTICES.

Evaluating learning is one of the aspects that require deeper modifications within the changes and transformations universities should be aware of in order to improve their educational process. Since it is practiced by teachers through tests as the only information measuring element the student receives. A diagnose to determine current evaluative practices used by teachers to establish student performance was performed. The sample was made up out of 211 professors from different faculties at the University of Los Andes. A questionnaire was used for collecting information. From the diagnose, some considerations were generated supporting the final reflections in order to contribute to the student's integral education; with the purpose of facing the challenges forced by the new millennium before globalization and the knowledge society.

Key words: learning evaluation, tests, evaluation practices, evaluation process.



En la década de los 90, la UNESCO centró la atención en la transformación y expansión de la educación superior para preservar los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz. Las estrategias, recogidas en el documento de trabajo “La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción” (1998), fueron las siguientes:

- Reforzar, fomentar y preservar la formación superior y el aprendizaje para toda la vida, formando así recursos humanos altamente calificados para contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la sociedad.
- Proveer a los educandos de toda adquisición de saberes y de conocimientos prácticos para brindar a los estudiantes las bases y la formación rigurosa necesarias, desde el punto de vista de la educación a lo largo de toda la vida.
- Promover, fomentar y procurar la calidad de la educación a través de un nuevo modelo de educación basado en el estudiante. Para ello se hace necesario la reformulación de los planes de estudio que, además del dominio cognoscitivo, incluyan la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico y el trabajo en equipo. (p. 3).

Lo anteriormente planteado refleja la preocupación de los organismos internacionales por elevar la calidad de la educación superior para que pueda responder a las necesidades y expectativas de la sociedad; reconocer la educación como un derecho primordial del individuo con el propósito de contribuir al mejoramiento de la sociedad para que sea justa, equitativa, democrática y sustentada en el conocimiento científico, tecnológico y humanístico.

El Viceministerio de Educación Superior en el documento sobre Políticas y estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela (2000-2006), señala un conjunto de políticas relacionadas con la calidad y eficiencia institucional, entre las cuales cabe destacar las siguientes:

- Diseñar e implantar un sistema de evaluación y acreditación académica institucional.
- Fortalecer el desarrollo y/o creación de unidades de investigación para la formación integral de docentes e investigadores.
- Darle prioridad académica a la formación pedagógica desde una perspectiva integral, reforzando las transformaciones curriculares

de las instituciones del ramo, sus prácticas docentes y la investigación educativa en las aulas.

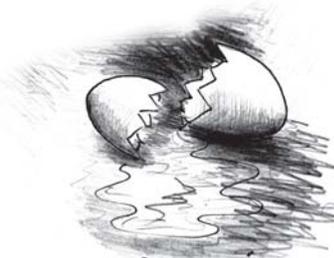
- Incentivar estrategias pedagógicas para el aprendizaje educativo e interdisciplinario integrando las tres funciones universitarias en los currículos (p. 17).

Tal como se puede apreciar, los lineamientos establecidos en los documentos reflejan la necesidad de una educación superior con principios y objetivos claramente establecidos para promover el desarrollo humano, social y cultural, así como el tecnológico y científico. En dicho desarrollo deben predominar, entre otras cosas, la capacidad innovativa y la formación de profesionales que puedan participar en los procesos de cambio requeridos por la sociedad para asegurar una mejor calidad de vida para toda la población, mediante el cumplimiento de los principios: Aprender a ser, Aprender a hacer y Aprender a convivir.

Un sistema educativo que aspira a ser eficiente y efectivo en la formación del ciudadano y a responder a los fines del desarrollo nacional, requiere como base que sus objetivos estén encaminados a satisfacer las necesidades del país, y una vía para que los propósitos formulados en cada uno de sus niveles puedan ser logrados, podría ser la evaluación educacional. Como lo señalan Miras y Solé (1990), la evaluación es “una actividad consustancial a cualquier tipo de acción encaminada a provocar modificaciones en un objeto, situación o persona” (p. 55) y ello amerita que sus principios, métodos, procedimientos y prácticas se correspondan con las transformaciones que se esperan lograr en el individuo.

Investigaciones realizadas por Camilloni (1998), Celman (1998), Litwin (1998) y Palou de M. (1998), entre otros, han estado orientadas al planteamiento de la evaluación como un aspecto de la educación que debe ser incorporado a los procesos de facilitar y aprender. Para estos investigadores, evaluar sin tomar en cuenta la facilitación, el aprendizaje y la institución en la que esta se enmarca, es adjudicarle una visión de carácter instrumental que, muy probablemente, no tomará en cuenta el aprendizaje construido. Así mismo, estudios realizados por Cabrera (2000) y Ruiz (1999), entre otros, demuestran que existe una mayor utilización de la evaluación sumativa, dando pie a

inferir que los profesores se preocupan más por cuantificar el aprendizaje que por la calidad del conocimiento adquirido, prevaleciendo en ellos el paradigma conductista.





Las investigaciones citadas reflejan la necesidad de una evaluación centrada en un proceso formativo y autorregulador para la transformación de la práctica educativa, que debe involucrar a estudiantes, docentes e instituciones, en lugar de la aplicación de una evaluación sumativa en detrimento de la calidad del conocimiento adquirido. Se pretende, por consiguiente, que la evaluación permita dar las respuestas necesarias para que el conocimiento adquirido por el individuo en proceso de formación sea significativo; utilizando para ello, una evaluación formativa que permita, tanto a docentes como a participantes, conocer las fallas, limitaciones y aciertos del proceso de aprendizaje, la eficiencia de la acción docente y de los procedimientos de facilitación utilizados. Ello hace necesario una revisión de las teorías de aprendizaje que se pueden aplicar para hacer una evaluación integral del proceso de facilitación-aprendizaje.

En atención a lo anteriormente señalado, para la realización del presente trabajo se seleccionó a la Universidad de Los Andes; dicho estudio se hizo a la luz de la teoría constructivista de la educación, por cuanto la misma considera la evaluación como el elemento fundamental que guía el proceso de facilitación que realiza el docente y el aprendizaje construido por los participantes, mediante la aplicación de técnicas e instrumentos que permitan el desarrollo y crecimiento del individuo para que alcance los niveles de competencia esperados.

Teoría constructivista del aprendizaje

Se podría decir que el aprendizaje, de acuerdo a la corriente constructivista, es activo y de construcción del sujeto, complejo, integral y se conforma a partir de las estructuras conceptuales previas. El aprendizaje, por consiguiente, es una “construcción por medio de la cual se modifica la estructura de la mente, alcanzando así una mayor diversidad, complejidad e integración, cada nueva reestructuración implica una vuelta más arriba en la espiral del conocimiento” (Garzón y Vivas, 1999, p. 35). El aprendizaje, según la posición constructivista, proporciona al estudiante la oportunidad de ser árbitro de su propia formación, lo cual le permite conocer de sus avances y limitaciones. El aprendizaje en la concepción constructivista, de acuerdo a Coll (1990), debe girar en torno a tres ideas esenciales:

- El estudiante es el responsable último de su aprendizaje.
- La actividad mental constructiva del participante se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
- La función del docente es engarzar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado (pp. 441-442).

La concepción constructivista del aprendizaje debe, por tanto, propiciar la formación de individuos capaces de aprender por sí mismos, promoviendo en ellos el desarrollo afectivo, personal y la creatividad, vale decir, el fomento de aprendizajes significativos. Dichos aprendizajes serán significativos en la medida en que la evaluación permita, por ejemplo, que el estudiante los asocie a sus conocimientos previos, propicie una reorganización interna de esquemas o promueva un conflicto entre lo que sabe y lo que debería saber.

El aprendizaje, como lo plantean Díaz y Hernández (1999), para que sea significativo debe reunir algunas condiciones, tales como: a) que el participante esté en condición de relacionar la nueva información con los conocimientos e ideas iniciales que posee en su estructura de conocimientos, de manera no arbitraria y sustancial; y b) que el estudiante tenga la disposición de aprender significativamente y para ello es importante que los contenidos de aprendizaje posean un significado potencial o lógico.

Lo explicitado anteriormente daría lugar a una evaluación integrada al proceso de facilitación-aprendizaje para que los participantes puedan cumplir exitosamente con las actividades que deseen emprender dentro de su área. De esta manera, se estaría frente a una evaluación comprometida no sólo con sus resultados sino con el proceso de formación del ser que se está preparando, mediante la metacognición y la autorregulación del aprendizaje.

Tal como lo plantean Garzón y Vivas (1999), el enfoque constructivista del proceso de facilitación “permite conocer las ideas previas, el conocimiento conceptual de los estudiantes, mediante la formulación de una pregunta, la cual debe estar orientada hacia la reflexión para estimular la creación de modelos que permitan dar una determinada explicación” (p. 36).

Duschi (1995), propone algunas sugerencias a los docentes, tales como la necesidad de generar insatisfacción en los prejuicios y preconceptos de las ideas que los participantes tengan sobre situaciones de aprendizaje presentadas, para que las nuevas ideas sean claras, inteligibles, coherentes e internamente consistentes. Para ello, se hace necesario, según Martin (1996), que los contenidos estén referidos no sólo a hechos y conceptos sino también a procedimientos, habilidades o destrezas así como al aprendizaje de actitudes, valores y normas. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, implican procesos de construcción diferentes, razón por la cual, el docente, deberá tratar cada uno de ellos de manera diferencial.



1. Contenidos conceptuales

O el *saber qué*, se refieren al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Existen autores que denominan el *saber qué* como contenidos declarativos ya que es un saber que se dice, se recita mediante el lenguaje.

De acuerdo a lo anteriormente señalado, el docente debe planificar actividades de facilitación totalmente diferenciadas para el aprendizaje de los conocimientos factuales y conceptuales; ello significa que el docente debe seleccionar situaciones que permitan al participante practicar la memorización de datos o hechos mediante el repaso, y situaciones que le permitan explorar, comprender y analizar los conceptos.

2. Contenidos procedimentales

El saber hacer o saber procedimental. Se define, de acuerdo a Coll y Valls (1992), como el conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada. El saber procedimental es de carácter práctico por cuanto está sustentado en la ejecución de acciones y operaciones.

La idea básica de los contenidos procedimentales es que el estudiante aprenda un procedimiento y lo haga de la mejor manera posible, es decir, en forma comprensiva, pensante, funcional y aplicable a varios conceptos; de esta manera, el participante conoce su forma de acción, uso y aplicación correcta y enriquece su conocimiento declarativo.

3. Contenidos actitudinales

Podría decirse que son los menos atendidos por los docentes en su proceso de facilitación. Por actitud se entiende aquellas experiencias de carácter subjetivo que promueven juicios evaluativos y que se aprenden en el contexto social en el cual tienen lugar.

La facilitación de las actitudes lleva, por ende, a desarrollar y fortalecer aquellas que permitan en el participante fomentar, entre otros aspectos, el respeto, la solidaridad y la cooperación, y minimizar las negativas como el individualismo, la intolerancia al trabajo colectivo y el egoísmo. Es importante señalar que el docente juega un papel fundamental en la promoción y divulgación de actitudes positivas en los estudiantes y ello lo puede lograr a través de “a) proporcionar un mensaje persuasivo; b) el modelaje de la actitud y c) la inducción de disonancia entre los componentes cognitivo, afectivo y conductual” (Brednar y Levie, 1999, p. 40).

Los autores señalados, reflejan la necesidad de un proceso de aprendizaje basado en competencias e indicadores que permitan, a través de la evaluación, el mejoramiento permanente del trabajo estudiantil; detectar

la forma cómo se van alcanzando; identificar los factores que facilitan u obstaculizan la adquisición del conocimiento. Se entiende por competencia, la realización idónea de una tarea concreta en un contexto que tenga sentido, y un conocimiento el cual actúa flexiblemente para proporcionar diferentes tipos de soluciones. Como la representación práctica de un saber teórico específico, implica la formación de los estudiantes para que, mediante desempeños que pueden aplicar en el aula y en su cotidianidad, asuman una postura crítica, una decisión responsable y un análisis pertinente, las competencias permiten, entonces, la formación y transformación de las habilidades, destrezas y los valores del participante en aras de que el aprendizaje sea significativo.

La evaluación, en el marco de la concepción constructivista de la educación, debe estar en relación con los contenidos de aprendizajes, los cuales requieren de distintas estrategias e instrumentos de evaluación. La selección de técnicas e instrumentos para la evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, por tanto, debe estar en relación directa con la facilitación y el aprendizaje de los mismos, ya que dicha selección permitirá verificar la significatividad de los aprendizajes obtenidos.

Por lo anteriormente expuesto, se puede concluir que la evaluación, en la concepción constructivista, está integrada al proceso de facilitación- aprendizaje para que los participantes puedan, por un lado, evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes y, por el otro, formarse para que participen activamente en los procesos de transformación social y cumplan exitosamente las actividades que deseen emprender dentro de su área. Para efectos de la presente investigación, la evaluación, desde el enfoque constructivista, podría mejorar las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes universitarios para que los estudiantes construyan su propio sistema de aprendizaje, lo mejoren progresivamente y, de esa manera, detecten la significatividad de los aprendizajes logrados. Ello daría lugar a una evaluación que sirva para contribuir a la formación de los participantes en el proceso de facilitación-aprendizaje, mediante el desarrollo de las competencias que debe poseer traducidas en habilidades, destrezas y valores.





Enfoque metodológico

Para el presente estudio, basado en la aplicación y evaluación de las prácticas utilizadas por los docentes para determinar el rendimiento de sus alumnos, se utilizaron los criterios metodológicos que a continuación se mencionan.

Tipo de investigación

El tipo de investigación aplicado en el presente estudio fue el descriptivo, por cuanto tiene como propósito exponer el evento estudiado, como es la aplicación y evaluación de las prácticas utilizadas por los docentes para determinar el rendimiento estudiantil, particularmente en la Universidad de Los Andes. Para ello, se utilizó el nivel de análisis basado en la relación y pertinencia de los elementos observados.

Diseño de investigación

El diseño estuvo orientado sobre la base de una investigación documental y de campo para el trabajo objeto de estudio. La investigación documental se relacionó con los estudios que se han realizado sobre la evaluación de los aprendizajes, las experiencias educativas que se han dado asociadas a este aspecto y el análisis de teorías relacionadas con el tópico de la investigación. Es de campo, por cuanto para el presente trabajo se realizó un diagnóstico para detectar las prácticas evaluativas que utilizan los docentes, particularmente de la Universidad de los Andes, para la evaluación del rendimiento estudiantil.

Definición de eventos

Tal como lo plantea Hurtado (2000), los eventos se definen como “cualquier característica, fenómeno, proceso, hecho, ser o situación susceptible de ser objeto de estudio y de indagación en una investigación” (p. 142). Para el estudio en cuestión, los eventos tomados en cuenta fueron la aplicación y evaluación de las prácticas utilizadas por los docentes para determinar el rendimiento de sus estudiantes.

Población y muestra

Para la presente investigación, la población estuvo representada por los profesores de las carreras que se administran en las diez facultades de la Universidad de Los Andes, núcleo Mérida. A tal efecto, dicha población de profesores está conformada por 2112 profesores activos, ordinarios y contratados, distribuidos en las diferentes facultades, a saber: Arquitectura, Ciencias, Fases, Forestal, Derecho, Farmacia, Humanidades, Ingeniería, Medicina y Odontología. El muestreo aleatorio estratificado, indicó el número de profesores y carreras por facultad a trabajar en el presente estudio.

En la selección de una muestra aleatoria estratificada, se requiere de un marco para cada estrato en la población,

en este caso particular un listado por facultades de los profesores de la Universidad de Los Andes, el cual fue suministrado por la Oficina de Asuntos Profesorales de la institución. Para determinar el tamaño de la muestra y debido a la inexistencia de antecedentes, se acoge a la recomendación técnica al respecto, de tomar una muestra equivalente al 10% de la población objetivo, esto es,

$$n = 10\%N$$

$$n = 10\% (2112)$$

$$n = 211$$

Finalmente, se selecciona una muestra aleatoria, estratificada por facultades, con afijación proporcional al tamaño de la facultad. Los tamaños de muestra seleccionados en cada una de las facultades, de acuerdo al diseño de muestreo especificado, se señalan a continuación:

Cuadro 1: Selección de la muestra

i	Estratos	Ni	$Wi=N_i/N$	Ni
1	Arquitectura	174	0,08238636	17
2	Ciencias	263	0,12452652	26
3	Fases	146	0,06912879	15
4	Forestal	133	0,06297348	13
5	Derecho	135	0,06392045	14
6	Farmacia	135	0,06392045	14
7	Humanidades	254	0,12026515	25
8	Ingeniería	261	0,12357955	26
9	Medicina	497	0,23532197	50
10	Odontología	114	0,05397727	11
		N=2112	1	n=211*

* La muestra definitiva constó de 210 profesores entrevistados.

Selección de los instrumentos de recolección de los datos

El instrumento utilizado fue el cuestionario, el cual se define como un instrumento que agrupa una serie de preguntas relativas a una situación sobre la cual se desea tener información.

El cuestionario estuvo conformado por preguntas que corresponden al proceso de evaluación empleado por los docentes de la Universidad de Los Andes para determinar el rendimiento de sus estudiantes, y así, contrastar las respuestas dadas por los docentes en cada uno de dichos procesos para determinar la consecuencia y coherencia en las respuestas dadas. Es importante resaltar que el instrumento diseñado y administrado perseguía recabar



información sobre las prácticas evaluativas vigentes. Por consiguiente, se fundamentó en los siguientes aspectos: 1. La utilización de un lenguaje de fácil comprensión y relacionado con los códigos tradicionalmente empleados en el ámbito de la docencia; en tal sentido, en el instrumento se presentan términos tales como, entre otros, formación pedagógica, pruebas, instrumentos y técnicas de evaluación, opiniones. 2. El instrumento no debía reflejar ningún tipo de inclinación, ya fuese tradicional o de nuevas tendencias, que pudiera influir en las respuestas.

Descripción del procedimiento de recolección de datos

La recolección de los datos se hizo mediante la aplicación de una encuesta contentiva de una serie de preguntas (cuestionario). Para la aplicación del instrumento, se solicitó la ayuda de once personas para que, cada una de ellas, acudiera a la facultad que se le asignó por sorteo, a buscar a los profesores seleccionados, de acuerdo a la muestra aleatoria estratificada. Aun cuando la Universidad de Los Andes, núcleo Mérida, está conformada por diez facultades, hubo la necesidad de buscar una persona más por cuanto la muestra para la facultad de Medicina fue de cincuenta profesores.

A las personas seleccionadas para la aplicación del instrumento, se les dictó un taller sobre las características de las preguntas del mencionado instrumento, de manera tal que pudieran responder a las inquietudes y dudas que presentaran los docentes seleccionados para responder a las mismas.

Selección de las técnicas de análisis

El análisis de los resultados obtenidos se hizo mediante el porcentaje obtenido de las respuestas afirmativas y negativas proporcionadas por los profesores encuestados.

Análisis de los resultados

Los resultados alcanzados en el presente estudio se corresponden con el cuestionario aplicado a los docentes universitarios, en el caso particular, de la Universidad de Los Andes, seleccionados mediante el muestreo aleatorio estratificado. Tal como se especificó, el cuestionario está relacionado con el proceso de evaluación propiamente dicho y es el que se refleja en este estudio. A continuación se presenta el análisis de los resultados estadísticos de cada pregunta con su cuadro e interpretación cuantitativa respectiva.

Cuadro 2: Técnicas e instrumentos utilizados durante el periodo académico

Técnicas	Frecuencia	%
Pruebas de desarrollo	139	66,2
Pruebas mixtas	101	48,1
Entrevistas	37	17,6
Análisis de producciones	38	18,1
Observación de procesos	60	28,6
Mapas de conceptos	19	9,0
Otros	43	20,5

Instrumentos de evaluación	Frecuencia	%
Listas de cotejo	36	17,1
Guías de entrevista	20	9,5
Escala de aptitud	37	17,6
Cuestionarios	99	47,1
Registro de hechos significativos	49	23,3
Otros	14	6,7
Ninguno de los anteriores	37	17,6

Fuente: Encuesta aplicada

Nota: Los porcentajes fueron calculados respecto el total de la muestra, es decir, 210 elementos.

En el Cuadro No. 2 se puede apreciar que las técnicas e instrumentos más utilizados por los profesores son las pruebas de desarrollo (66,2%), las pruebas mixtas (48,1%) y los cuestionarios (47,1%). Sin embargo, el Análisis de producciones (18,1%), la Observación de procesos (28,6%), los Mapas de conceptos (9,0%), las Listas de cotejo (17,1%), el Registro de hechos significativos (23,3%), las Escalas de estimación (18,6%), las Guías de entrevista (9,5%) y la Escala de aptitud (17,6%), entre otros, son de poca utilización.

Cuadro 3: Aspectos de la personalidad del estudiante tomados en cuenta en el proceso de evaluación

Aspectos de la personalidad	Frecuencia	%
Confianza en sí mismo	119	56,7
Hábitos de trabajo y estudio	139	66,2
Presentación personal y cortesía	78	37,1
Creatividad e iniciativa	156	74,3
Responsabilidad	163	77,6
Respeto y convivencia	101	48,1
Tolerancia	77	36,7

Fuente: Encuesta aplicada

Nota: Los porcentajes fueron calculados respecto el total de la muestra, es decir, 210 elementos.



El cuadro No. 3 muestra que los aspectos de la personalidad que más toman en cuenta los profesores son la responsabilidad (77,6%), creatividad e iniciativa (74,3%) hábitos de trabajo y estudio (66,2%) y confianza en sí mismo (56,7%), pero el respeto y convivencia (48,1%) y la tolerancia (36,7%) no son muy tomados en cuenta.

Cuadro 4: Actividades que realizan los profesores en el proceso de aprendizaje

Actividades	Frecuencia	%
Genera preguntas durante la clase	182	86,7
Aplica pruebas cortas	51	24,3
Pide síntesis	45	21,4
Asigna tareas	95	45,2
Asigna ejercicios	81	38,6
Resuelve pruebas	54	25,7
Asigna trabajos	128	60,9

Fuente: Encuesta aplicada. Nota: Los porcentajes fueron calculados respecto al total de la muestra, es decir, 210 elementos.

En el cuadro No. 4 se observa que la actividad más empleada por los profesores es la generación de preguntas durante la clase (86,7%), sólo el 21,4% de los mismos pide síntesis, el 45,2% asigna tareas, y ejercicios, el 38,6%.

Cuadro 5: Tiempo en que los profesores devuelven las pruebas y trabajos a los estudiantes

Pruebas devueltas	Frecuencia	%	Trabajos devueltos	Frecuencia	%
En la próxima clase	90	42,9	En la próxima clase	48	22,9
Al final del lapso	10	4,8	Al final del lapso	17	8,1
En el transcurso del lapso	65	31,0	En el transcurso del lapso	97	46,2
No las devuelve	39	18,6	No los devuelve	32	15,2
No responde	6	2,7	No responde	16	7,6
Total	210	100,00	Total	210	100,0

Fuente: Encuesta aplicada

El Cuadro No. 5 señala que el 42,9% de los profesores devuelven las pruebas a sus estudiantes en la próxima clase y el 31% en el transcurso del lapso, lo que refleja que le dan escasa importancia al tiempo para entregar las mencionadas pruebas.

Lo mismo sucede con la devolución de los trabajos, el 46,2% lo hace en el transcurso del lapso y el 22,9% lo hace en la próxima clase, lo que evidencia que pocos docentes le dan importancia a la entrega de los mismos en el menor tiempo posible.

Cuadro 6: Opiniones emitidas por los estudiantes sobre la actuación de los docentes en el proceso educativo.

<i>Permite que los estudiantes emitan opiniones sobre su actuación docente</i>	Frecuencia	%
Sí	191	91,0
No	16	7,6
No responde	3	1,4
Total	210	100,0

<i>Opiniones de los estudiantes sobre el tema de estudio</i>	Frecuencia	%
Sólo para la evaluación diagnóstica	39	18,6
Fundamento para modificar el proceso de aprendizaje	107	51,0
Criterio para la evaluación definitiva	38	18,1
No responde	7	3,3
Total	210	100,0

Fuente: Encuesta aplicada

El Cuadro No. 6 refleja que el 91,0% de los profesores permiten que sus estudiantes emitan opiniones sobre su actuación docente y 51,0% las utilizan como fundamento para modificar el proceso de aprendizaje. Ello refleja que los profesores toman en cuenta a sus alumnos para mejorar el proceso de facilitación de la enseñanza en aras de fortalecer, también, el proceso de aprendizaje.

Cuadro 7: Uso de las opiniones emitidas por los estudiantes sobre la actuación docente de los profesores

Mecanismos utilizados por los profesores para conocer de su actuación docente	Frecuencia	%
Encuesta a los alumnos	86	41,0
Listas de cotejo	2	1,0
Encuesta a los alumnos y entrevistas personales	18	8,5
Entrevistas personales	51	24,3
No aplica	48	22,9
No responde	5	2,4
Total	210	100,0

Uso de las opiniones de los estudiantes en la actuación docente posterior	Frecuencia	%
Sí	179	85,2
No	26	12,4
No responde	5	2,4
Total	210	100,0



El Cuadro No. 7 señala que el 85,2% de los profesores toma en cuenta las opiniones emitidas por los estudiantes para su actuación docente posterior, y que uno de los mecanismos utilizado es la encuesta (41,0%). Ello refleja la preocupación de los docentes para mejorar el proceso de facilitación de la enseñanza.

Cuadro 8: Momento en que los profesores conocen de su actuación docente

	Frecuencia	%
Al finalizar cada tema	39	18,6
Al finalizar el semestre	156	74,3
No responde	15	7,1
Total	210	100,0

Fuente: Encuesta aplicada

En el Cuadro No. 8 se observa que el momento en que los profesores conocen de su actuación docente es al finalizar el semestre (74,3%), sólo el 18,6% lo hace al finalizar cada tema, lo cual contradice lo manifestado por ellos en el Cuadro No. 6, cuando expresan que las opiniones emitidas por los estudiantes las utilizan para modificar el proceso de aprendizaje y también en el Cuadro No. 7 al señalar que, mediante algunos mecanismos utilizados para obtener la información, las opiniones de los estudiantes son muy importantes para ellos.

Cuadro 9: Actividades relacionadas con la autoevaluación

Realiza actividades en las que los estudiantes se evalúan a sí mismos	Frecuencia	%
Sí	86	41,0
No	123	58,6
No responde	1	0,5
Total	210	100,0

Uso de los resultados de la autoevaluación	Frecuencia	%
Promedia la calificación con la evaluación de los estudiantes	39	18,6
No registra la opinión de los alumnos en la evaluación sumativa	7	3,3
Toma en cuenta las sugerencias de los alumnos para sumar la calificación definitiva	36	17,1
No la aplica	123	58,6
No responde	5	2,4
Total	210	100,0

Fuente: Encuesta aplicada

El Cuadro No. 9 muestra que el 58,6% de los profesores manifiestan que no realizan actividades en las que los estudiantes se evalúan a sí mismos, es decir, no aplican la autoevaluación. Adicionalmente a ello, de los 86 encuestados que sí la aplican, que representan el 41%, 7 no la registran en la evaluación sumativa, lo que disminuye aún más el bajo porcentaje de profesores que usan y aplican dicho mecanismo de evaluación.

Cuadro 10: Actividades relacionadas con la coevaluación

Realiza actividades en las que los estudiantes se evalúan entre ellos	Frecuencia	%
Sí	64	30,5
No	143	68,1
No responde	3	1,4
Total	210	100,0

Uso de los resultados de la coevaluación	Frecuencia	%
Promedia la calificación con la del estudiante	30	14,3
No registra la opinión de los alumnos en la evaluación sumativa	5	2,4
Toma en cuenta las sugerencias de los alumnos para sumar la calificación definitiva	21	10,0
No la aplica	143	68,1
No responde	11	5,2
Total	210	100,0

Fuente: Encuesta aplicada

En el Cuadro No. 10 se observa que el 68,1% de los profesores no utilizan la coevaluación para que los estudiantes tengan la oportunidad de evaluar el resto de sus compañeros, adicionalmente a ello, del 30,5% de los encuestados que sí la aplican, 5 no la registran en la evaluación sumativa, lo que disminuye aún más el porcentaje de profesores que usan y aplican dicho mecanismo de evaluación.

Cuadro 11: Uso dado por los profesores a los resultados de la evaluación

Actividades que realizan los profesores cuando los estudiantes no aprueban la evaluación	Frecuencia	%
Reorienta el proceso y repite la evaluación	114	54,3
Reorienta el proceso pero no repite la evaluación	68	32,4
No reorienta el proceso y repite la evaluación	14	6,7
Otros	4	1,9
No responde	10	4,8
Total	210	100,0



Uso de los resultados de la evaluación por los profesores	Frecuencia	%
Asigna una calificación	157	74,8
Obtiene evidencias útiles	63	30,0
Modifica la planificación	46	21,9
Retoma objetivos no logrados	64	30,5
Reorienta el proceso educativo	73	34,8

Fuente: Encuesta aplicada

Se muestra en el Cuadro No. 11 que el uso que le dan a los resultados de la evaluación es reorientar el proceso y repetir la evaluación (54,3%) cuando los estudiantes no aprueban.

Por otra parte, al ser interrogados los profesores sobre el uso que le dan a los resultados de la evaluación responden en un 74,8% que asignan una calificación, lo cual contradice lo inicialmente señalado reflejando el interés por una evaluación sumativa más que formativa. No obstante, el 25,2% restante que no utiliza los resultados para asignar una calificación, los emplea para abordar y evaluar otros aspectos importantes en el proceso de aprendizaje.

De los cuadros anteriormente mencionados se desprenden las siguientes consideraciones:

- En lo referente a las prácticas utilizadas para evaluar el rendimiento estudiantil, las técnicas e instrumentos utilizados son las pruebas de desarrollo (66,2%), las pruebas mixtas (48,1%) y los cuestionarios (47,1%), obviando otras técnicas e instrumentos que propician en los estudiantes la detección de sus potencialidades y limitaciones.
- Aspectos de la personalidad del estudiante de relevante importancia al momento de evaluarlo, tales como, la “responsabilidad”, cuantificada en un 77,6%; los “hábitos de trabajo y estudio”, con un 66,2% y la “confianza en sí mismo”, representados con un 56,7%, son datos de interés que permitirán inferencias que servirán de apoyo en la discusión de los resultados.
- La generación de preguntas durante la clase, representada por un 86,7%, es la actividad que preferentemente utilizan los profesores en el proceso de facilitación-aprendizaje. Ello sugiere que el profesor se conforma con la formulación de preguntas cuyas respuestas, seguramente, no involucrarán a la totalidad de los integrantes de la clase.
- Los profesores que devuelven las pruebas y trabajos a sus estudiantes en el transcurso del lapso representan un 77,2%, esto significa, que la no oportuna entrega de los mismos imposibilitará al estudiante para determinar sus fallas y aciertos relacionados con su proceso de aprendizaje.

- Los porcentajes de no aplicación de la autoevaluación (58,6%) y la coevaluación (68,1%) como herramientas de apoyo al estudiante y al docente revelan el escaso valor que se le confiere a estas formas de evaluación en el proceso de facilitación-aprendizaje.
- En cuanto a la evaluación de sus estudiantes, aunque los profesores señalan que dichos resultados sirven para reorientar el proceso de aprendizaje, un 74,8% de la muestra encuestada los utiliza para asignar una calificación.
- Un 74,3%, de los profesores conoce la opinión de los estudiantes sobre su actuación docente al finalizar el semestre, cuando ya no es oportuna su utilización, pese a que manifiestan que la utilizan para modificar el proceso de aprendizaje.

Reflexiones finales

El diagnóstico realizado sobre la aplicación y evaluación de las prácticas utilizadas por los docentes universitarios para determinar el rendimiento estudiantil evidencia el énfasis que le conceden a la evaluación sumativa y la escasa atención a aquella centrada en el aspecto formativo.

Recursos de importancia para la evaluación que pudieran ser utilizados por los profesores en el proceso de facilitación-aprendizaje, entre los cuales cabe destacar la autoevaluación y la coevaluación como formas de evaluación; la evaluación diagnóstica y formativa como tipos de evaluación; los rasgos de la personalidad como aspectos explotables en el proceso de aprendizaje, la reconstrucción del pensamiento, las destrezas útiles en el desarrollo de habilidades orientadas a la investigación, entre otros, no han sido debidamente usados. Los profesores universitarios se orientan hacia una evaluación instrumentalista que enfatiza la repetición y, por ende, la memorización, lo que conlleva que el participante estudie *para aprobar* en lugar de *para aprender*, aun cuando la evaluación debe considerarse como una herramienta fundamental en el proceso educativo.

El aprendizaje será significativo cuando los docentes, entonces, le confieran a la evaluación el lugar preferencial que le corresponde en el proceso de facilitación-aprendizaje. De esta forma, dicho proceso de facilitación-aprendizaje y, por consiguiente, el de evaluación, se convertirán en los espacios ideales para promover en el estudiante, por un lado, la autorregulación, la autocrítica, el discernimiento y, por el otro, la reflexión, la creatividad y la iniciativa, además del respeto y la tolerancia. ©

Al C.D.C.H.T., gracias a su apoyo financiero se hizo realidad la presente investigación.



- Brednar, A y Levie, W. H. (1999). *Attitude-Change Principles*. New York: Engle-wood Cliffs.
- Cabrera, P. (2000). La aventura de aprender. *Revista Docencia Universitaria*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Vol. 1. No. 1.
- Camilloni, M. (1998). Calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que la integran. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Celman, T. (1998). Transformación de la evaluación en una herramienta del conocimiento. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. y Valls, E. (1992). *El aprendizaje de la enseñanza y los procedimientos*. Madrid: Santillana.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Duschi, R. (1995). Perspectivas epistemológicas sobre el cambio conceptual: implicaciones para la práctica evaluativa. *Cuadernos de Pedagogía*. No. 188. Madrid.
- Garzón, C. y Vivas, M. (1999). Una didáctica constructivista en el aula universitaria. *Revista Educere*, Año 3, No. 5. Mérida: Facultad de Humanidades, Universidad de Los Andes.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Fundación Sypal.
- Litwin, Z. (1998). La evaluación desde la perspectiva didáctica. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Martin, R. (1996). *Evaluar es reflexionar sobre la práctica*. Madrid: Narcea.
- Miras, T. y Solé, M. (1990). El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, *Cuadernos de Pedagogía*. No. 189. Madrid.
- Palou de M., M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la auto-evaluación. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, L. (1999). El sistema de evaluación en el Núcleo Universitario Rafael Rangel. *Revista Educere*, Año 2, No. 3. Mérida: Facultad de Humanidades, Universidad de los Andes.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: Unesco.
- Viceministerio de Educación Superior. (2001). *Políticas y estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela 2000-2006*. Caracas: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

www.actualizaciondocente.ula.ve/educere



educere



La primera publicación digitalizada de los repositorios electrónicos de Venezuela, alojada en el Portal con más de **230.786 consultas, 28 números editados, 576 artículos** y decenas de notas breves.



La fecha del corte fue el 1 de julio de 2005

