

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR



**LA PRÁCTICA EVALUATIVA EJERCIDA POR EL PROFESORADO
DE LA FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE EN LA
ORIENTACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE.
PROPUESTA ALTERNATIVA**

Por:

**Napoleón Humberto Zambrano
José Antonio Gutiérrez Vásquez
Francisco Javier España Villalobos**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAESTRO EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA
SUPERIOR**

**CATEDRÁTICO ASESOR
MASTER SIMÓN OTILIO ZELAYA**

Santa Ana, El Salvador Centro América.

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

AUTORIDADES

DOCTORA MARÍA ISABEL RODRÍGUEZ

RECTORA

INGENIERO JOAQUÍN ORLANDO MACHUCA GÓMEZ.

VICE RECTOR ACADÉMICO

DOCTORA CARMEN ELIZABETH RODRÍGUEZ DE RIVAS

VICE RECTORA ADMINISTRATIVA

LICENCIADA ALICIA MARGARITA RIVAS DE RECINOS

SECRETARIA GENERAL

LICENCIADO PEDRO ROSALÍO ESCOBAR

FISCAL GENERAL

**AUTORIDADES DE LA FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE
OCCIDENTE**

**LICENCIADO JORGE MAURICIO RIVERA
DECANO**

**MASTER ROBERTO GUTIÉRREZ AYALA
VICE DECANO**

**LICENCIADO VÍCTOR HUGO MERINO
SECRETARIO**

**MASTER RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA
COORDINADOR MAESTRÍA**

JURADO EXAMINADOR

DOCTOR DAVID ERNESTO LÓPEZ MORENO
PRESIDENTE

MASTER ROBERTO GUTIÉRREZ AYALA
SECRETARIO

MASTER SIMÓN OTILIO ZELAYA
VOCAL

DEDICATORIA

A DIOS:

Por regalarnos el tiempo, la capacidad y la sabiduría para poder terminar éste esfuerzo académico.

A NUESTRAS FAMILIAS:

Por acompañarnos en ésta meta, por su paciencia y por el tiempo que juntos sacrificamos para su culminación y lograr dicho éxito en y para la familia.

A NUESTROS FACILITADORES - MAESTROS:

Por su orientación, por regalarnos sus conocimientos y por trazarnos el difícil camino de la enseñanza.

A NUESTROS COMPAÑEROS DE PROMOCIÓN:

Por su comprensión, ejemplo de cooperación, pero sobre todo por su amistad y los buenos momentos académicos que compartimos.

A LOS INFORMANTES CLAVES:

Por regalarnos sus experiencias en el quehacer de la dura tarea de la educación.

A LA COMUNIDAD UIVERSITARIA.

Para todos(as) los(as) miembros de ésta comunidad universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ya que directa o indirectamente nos impulsaron a seguir adelante con este esfuerzo académico.

Napoleón Humberto
José Antonio
Francisco Javier

AGRADECIMIENTOS

A DIOS:

Por habernos dado la fuerza, y la esperanza necesaria para no decaer en aquellos momentos de cansancio y desmotivación en el largo tiempo que nos ocupó el estudio.

A NUESTRAS FAMILIAS:

Que con su paciencia y comprensión supieron cooperar para lograr los propósitos que nos habíamos trazado.

A NUESTROS COMPAÑEROS DE ESTUDIO:

Por haber contribuido con sus reflexiones y discusiones en el afianzamiento de nuevos conocimientos.

A LOS MAESTROS ACADÉMICOS:

Que sabiamente nos orientaron por los caminos del saber.

A LOS INFORMANTES CLAVES:

Por su valiosa colaboración y sacrificio al aportar sus experiencias y conocimientos.

A TODA LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA:

Que permanentemente vivenciamos la dinámica que nos imprimen la amplia gama de procesos que se desarrollan en su interior.

A LA COMUNIDAD EDUCATIVA:

Que nos brinda el aliento vital para continuar en este proceso que cada día reta hacia nuevas acciones.

INDICE

Introducción	10
CAPITULO I: INDUCCIÓN AL PROBLEMA QUE SE ENFOCA	14
1.1. Ubicación del objeto de estudio.	14
1.2. El problema que se aborda.	14
1.3. Fundamentación del problema y objeto de estudio.	15
1.4. Justificación del estudio y tipo de investigación	20
CAPITULO II: DIRECCIONALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	23
2.1 Finalidades generales	23
2.2. Finalidades específicas	23
CAPITULO III: METODOLOGÍA DE ABORDAJE	25
3.1 Sujetos de estudio	25
3.1.1. Académicos dedicados a la docencia	25
3.1.2. Alumnos- Estudiantes.	25
3.1.3. Instrumentos evaluativos	26
3.1.4. observación directa del aula	26
3.2. Tipo de muestreo	27
3.3. Perspectiva teórico – metodológica	28
3.4. Estrategia de recogida de información	28
3.5. Métodos e instrumentos para el abordaje	30
3.5.1. Observación participante	30
3.5.2. Entrevista estructurada	30
3.5.3. Observación directa de los instrumentos evaluativos	31
3.5.4. El mapeo: observación directa del aula	31
3.6. Resultados de la investigación.	31

CAPITULO IV: MARCO CONCEPTUAL	33
4.1 Fundamentación y perspectiva	33
4.2. Enfoque de la evaluación según modelo pedagógico	41
4.3. Modelo pedagógico y evaluativo tradicional	42
4.4. Modelo pedagógico y evaluativo romántico	44
4.5. Modelo pedagógico y evaluativo conductista	45
4.6. Modelo pedagógico y evaluativo social- cognitivo	47
4.7. Modelo pedagógico cognitivo constructivista	50
4.8. Términos básicos utilizados en la investigación	53
CAPITULO V: MARCO JURÍDICO	59
5.1. Sustentación jurídica de la evaluación	59
5.2. La libertad de cátedra y su relación con la docencia	60
5.3. Reglamento de administración académica	61
CAPITULO VI: MARCO TEORICO	63
6.1. Hacia una perspectiva teórica de la evaluación	63
6.2. Aproximación tradicional y constructivista de la evaluación	73
6.3. Cambios fundamentales en la evaluación de los aprendizajes	74
6.4. Retos en la reconceptualización de la evaluación	79
CAPITULO VII: RESULTADOS DEL PROCESO CONSULTIVO	85
7.1. Aportes de docentes como informantes claves	85
7.2. Aportes de estudiantes como informantes claves	121
7.2.1. Los objetivos de los exámenes	121
7.2.2. Las repercusiones de los exámenes	123
7.2.3. El docente y su práctica evaluadora.	123
7.2.3. Evaluación de los aprendizajes	125
7.2.4. Satisfacciones e insatisfacciones	134
7.2.5. Frecuencia de los exámenes	137
7.2.6. Rutinas que se deben mejorar	139
7.3. Aportes obtenidos de los instrumentos evaluativos	144
7.4. Aportes obtenidos de las observaciones en el aula	166

CAPITULO VIII: CRUZAMIENTO DE INFORMACIÓN	176
8.1. Matriz de triangulación obtenida por informantes clave en la investigación	176
CAPITULO IX: PROPUESTA ALTERNATIVA DE PROCESOS EVALUATIVOS INNOVADORES	190
9.1. Conceptualización	190
9.2. Vínculos de las visiones teóricas de la evaluación	193
9.3. Propuesta de instrumentos para la evaluación alternativa	200
CAPITULO X: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	211
10.1. Conclusiones	211
10.2. Recomendaciones	217
Referencias bibliográficas	225
Anexos	231
Anexo 1: Guía de entrevista a estudiantes	
Anexo 2: Guía de entrevista a docentes	
Anexo 3: Guía de observación en el aula	
Anexo 4: Guía de observación a instrumentos evaluativos	
Anexo 5: Plan de trabajo con grupo focal-estudiantes	
Anexo 6: Plan de trabajo con grupo focal- docentes	
Anexo 7: Tabulación de datos de los docentes	
Anexo 8: Tabulación de datos de los estudiantes	

INTRODUCCIÓN

Son urgentes las propuestas para el mejoramiento de la evaluación del aprendizaje, la presente investigación plantea una acción transformadora en este campo.”

“Se ha dicho todo acerca del valor de los exámenes escolares y, sin embargo, esta auténtica plaga de la educación a todos los niveles sigue viciando -y la palabra no es demasiado fuerte- las relaciones normales entre el maestro y el alumno, comprometiendo en ambos la alegría de trabajar y a menudo la confianza mutua. Los dos efectos esenciales del examen son en efecto, que no tiene resultados objetivos y que se convierte fatalmente en un fin en sí mismo”.

Jean Piaget

Las formas de concebir y practicar la evaluación tienen que ver con la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado de trabajo, las posiciones que se adopten sobre la validez del conocimiento que se transmite, las concepciones que se tengan de la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje, la estructuración del sistema escolar dado que sirve a su organización, la despersonalización de la relación pedagógica provocada por la masificación que lleva a una pérdida de conocimiento directo entre profesores y alumnos, la forma de entender la autoridad y mantenimiento de la disciplina y la emulación de los alumnos en los centros y las aulas.

En lo que parece ser su primera manifestación histórica se configura como un **instrumento de selección extraescolar** y no es casual que hasta hoy, sea ésa una de sus funciones dominantes. Es la universidad medieval el ámbito donde se cristaliza primeramente como práctica educativa (al disputatio: debate y exposición de un alumno con sus profesores) La competitividad que impuso la pedagogía jesuita situaba la demostración constante de lo que se aprendía, por medios escritos u otros como una de las espinas dorsales del sistema

didáctico que tendría una fuerte impronta en los métodos pedagógicos modernos. La universalización del sistema educativo adapta la evaluación como una práctica extendida para estimular y controlar al estudiante cuando se pierde la relación personal continuada del profesor con cada uno de sus alumnos.

En las concepciones y la práctica de los docentes que ejecutan la evaluación y que tiene lugar dentro del sistema educativo se mezclan una diversidad de misiones, intenciones, valores y voluntades que marchan en consonancia con el desarrollo y la evolución que ha tenido la misma desde perspectivas diversas y cuyos visiones han sido diversos y por consiguiente diversas metodologías, estrategias y técnicas para realizarla en el marco de la objetividad. Pero que en la práctica de ésta y, en las aulas, la evaluación evidencia su servidumbre al colocarse en función de políticas e ideas por igual diversas: como la de selección, jerarquización, control de conducta, forma de castigo, promoción, reprobación, aprobación. etc.

Lo anterior lleva al grupo que ha realizado este estudio a considerar que son diversas y variables las dudas que son susceptibles de explicar este protagonismo, así como el apasionamiento y el tono categórico con que aparecen teñidos los debates y propuestas que sobre los más variados aspectos de la evaluación se producen y se formulan en los foros pedagógicos nacionales e internacionales. No es de dudar -entonces- que el tema de la evaluación de los procesos de enseñanza y de los aprendizajes estará siempre en el tapete del debate en los círculos docentes y otros profesionales de la educación en los diferentes niveles del sistema educativo nacional y mundial.

En ese sentido, la esencia del estudio que se ha hecho en el seno de esta institución de educación superior alrededor de cómo es el comportamiento de los principales actores del currículo en este campo, ha sido con el propósito de despertar en la docencia, los funcionarios y el estudiantado las inquietudes

necesarias en torno a **una teoría curricular** sobre la evaluación de los aprendizajes a efecto de abrir los espacios de reflexión y diálogo que conduzcan al conglomerado docente a objetivizar los procesos y las prácticas evaluativas en la educación superior y fundamentalmente en esta institución.

El hecho de existir dudas en los diferentes procesos didácticos que ocurren en los espacios áulicos y fuera de ellos en la educación superior, es muy normal, sin embargo, hay una que destaca y se prioriza por su inmediatez y por la vivencia directa que nos proporciona el ejercicio cotidiano de la docencia, y es la que está referida y relacionada con la evaluación de los aprendizajes y las actuaciones o decisiones asociadas a ella.

Si bien es cierto que empezamos a tener a nuestro alcance algunos atisbos de instrumentos de evaluación con bastante acierto técnico en su diseño y relativamente fáciles de utilizar en las aulas con los estudiantes, ello no deja de ser insuficiente si se pretende llegar al meollo de las prácticas evaluativas y volver más objetivo y humano el proceso educativo; al respecto Cesar Coll (1998) señala que: Hemos asumido que no basta evaluar los aprendizajes que ocurren en nuestros alumnos/as, sino que es necesario evaluar nuestra propia actuación como profesores y las actividades de enseñanza que planificamos y desarrollamos con ellos.

El estudio se estructura en capítulos que se deslizan desde una identificación del problema, los objetivos que se pretenden alcanzar, la descripción de la metodología que sirve como abordaje en la investigación, para luego desarrollar el marco conceptual, jurídico y teórico que sirven de soporte a la teoría planteada, para que en el capítulo séptimo se expongan los resultados del proceso consultivo en donde se describen los aportes de los docentes, alumnos y las observaciones realizadas a los instrumentos evaluativos y el aula. En el capítulo octavo se expone un cuadro que describe en forma cruzada(triangulación) la información proporcionada por los informantes claves en la investigación para luego plantear una propuesta que los autores

del presente estudio han dado en llamar alternativa, la que está referida fundamentalmente a describir instrumentos evaluativos que pueden brindar opciones a los profesores dedicados a la docencia.

Finalmente se exponen una serie de conclusiones y recomendaciones referidas en varias direcciones y de las que se espera sean tomadas en cuenta.

NOTA ACLARATORIA NECESARIA

El sistema de citas adoptado en el presente documento está basado en el sistema establecido por el manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (A.P.A), reconocida por la comunidad científica mundial. El estilo APA requiere que el autor del trabajo documente su estudio a través del texto, identificando autor(a) y fecha de los recursos investigados. Este método de citar por autor(a)- fecha (apellido y fecha de publicación), permite al lector localizar la fuente de información en orden alfabético, en la lista de referencias al final del trabajo. Cualquier duda, se ruega documentarse y/o consultar con los autores del presente estudio sobre el uso del sistema APA, o al manual que se encuentra en la sala de referencias de la biblioteca.

CAPITULO I

INDUCCIÓN AL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

I. Ubicación del objeto de estudio y problema abordado

Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Santa Ana

Especificación:

El presente estudio – investigación se desarrolló en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de agosto 2004 a julio 2005, espacio y lugar en donde por 18 años los investigadores han ejercido la docencia hasta la fecha 2005. Esta ocupa como eje central las prácticas evaluativas de los docentes responsables en la conducción del proceso de enseñanza –aprendizaje y en la formación de profesionales.

II. Problema que se aborda

Desde hace décadas los docentes han dedicado mucho tiempo en calificar pruebas de rendimiento y exámenes, o pruebas objetivas denominadas pruebas de papel y lápiz, siendo a través de una nota que se ha reconocido el progreso de los alumnos y alumnas.

Con frecuencia y muy frágil facilidad se atribuyen al desgano, al desinterés, a los malos hábitos de estudio, a los antivalores escolarizantes y a la falta de perspectiva de la juventud misma, su falta de motivación y el bajo rendimiento académico obtenido por éstos en sus materias o áreas de estudio a las que se ven sometidos por la escolaridad.

Los docentes - académicos muy poco se han dedicado a reflexionar seriamente en las estrategias teórico-pedagógicas y técnico- metodológicas y didácticas, que emplean a diario en las clases para evaluar el aprendizaje de los alumnos,

así como en los resultados que obtienen, ignorando que el abordaje científico del proceso enseñanza- aprendizaje es integral, y sólo se logra cuando se comprueba que el conocimiento obtenido es pertinente, agradable, significativo, útil y atractivo para todos los actores involucrados.

En el marco de esta perspectiva, la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje, traspasando los límites de la institución escolar y adoptando destacado interés para las diversas audiencias (alumnos, padres de familia, profesores, directores, agencias de cambio, iglesias y otros), se convierte, según León Ferreira, T. (1998), Pág 34, en un tema de actualidad, inquietud, motivación e incertidumbre.

III. Fundamentación del problema y objeto de estudio

No cabe duda que la evaluación educativa en el nivel superior es una actividad compleja, constituyéndose por lo mismo en una práctica indispensable y fundamental en la labor docente.

La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados y/o centrales para estudiar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas álgidos y fundamentales de la ciencia pedagógica; en tal sentido, cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanto más conciencia se adquiere que se está en presencia de un fenómeno del cual conocemos menos.

La evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar, en todo nivel de enseñanza y en cualquiera de sus modalidades o especialidades.

Para Gimeno Sacristán (1992), Pág. 334 y sgtes. conceptualizar la evaluación como “práctica” quiere decir *que*:

- a) *estamos ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos,*
- b) *que cumple múltiples funciones,*
- c) *que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y,*
- d) *que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada.*

La práctica de la evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales; al mismo tiempo, ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización, a saber: - transmisión de conocimientos, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres de familia, valoración del individuo en la sociedad, etc. ayudan decisivamente a configurar el ambiente educativo, Fernández Pérez, M. (1986) Pág. 42 señala que; estudiar la evaluación es penetrar en el análisis de toda la pedagogía que se practica.

Todas estas interrelaciones obligan a un análisis de las funciones que cumple la evaluación en la práctica educativa como un medio de sensibilización de los profesores, antes que preocuparse de proporcionar modelos prescriptivos de evaluación para que los sigan.

Tal como se entiende la práctica de evaluar, el significado y usos que los profesores le asignen, no va a cambiar con sólo decir como ha de realizarse ésta, siguiendo modelos teóricos o aconsejando técnicas concretas. De hecho, hay que preguntarse la razón de que determinadas formas de evaluar, que no se aconsejan desde hace mucho tiempo, sigan practicándose tan masivamente.

Evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica.

En tal sentido, para los profesores, evaluar es una actividad que viene exigida como una obligación institucional, pues una gran parte de centros y docentes estiman que evalúan a los alumnos porque tienen que informar de ello, más que por cualquier otra razón de tipo pedagógico.

Es evidente que no sólo los estudiantes invierten una cantidad de tiempo y energía importante en la preparación y realización de diferentes pruebas y tareas que tienen como finalidad comprobar su trabajo, sino que también el tiempo de los profesores – dentro y fuera de la institución – se dedica a planificar, realizar, corregir pruebas y elaborar información sobre resultados para diversas audiencias: alumnos, padres de familia, el centro educativo o institución, iglesia, agencias de cambio. etc.

Según Gimeno Sacristán, (1992). Pág. 335, señala que; “a los maestros nos consta que el examen es una actividad ampliamente rechazada por los alumnos y bastante molesta y engorrosa para muchos profesores”. Lo que no se descarta que haya estudiantes que cuando obtienen buenas calificaciones se muestren orgullosos por las mismas y que muchos profesores utilicen la evaluación con cierta complacencia para mantener el orden, la autoridad y el sentimiento de superioridad sobre los alumnos.

Si se afirma que la evaluación debe trascender la simple calificación, convertirse en estrategia para el análisis cualitativo y facilitar la toma de decisiones adecuadas y oportunas en el proceso de enseñanza- aprendizaje que se desarrolla... deberá el enseñante –docente, disponerse actitudinalmente a revisar su praxis rutinaria en ese componente del proceso a efecto de proyectar el sentido pedagógico que este mismo proceso demanda. Al respecto Álvarez Méndez (1990) Pág. 28, señala que: “*la evaluación es aprendizaje y todo aprendizaje que no conlleve autoevaluación de la actividad misma del aprender, no forma.*”

La actividad evaluativa, por consiguiente, vinculada íntimamente a las concepciones teórico-pedagógicas y a la práctica cotidiana del docente en el proceso de enseñanza- aprendizaje, se convierten según Álvarez Méndez, (1990) Ibid Pág.29, en una fuente inestimable de conocimientos, actitudes y competencias diversas en la actividad educacional.

Es, en este marco de ideas, que se plantean una serie de interrogantes que contextualizan el problema que ocupa a los investigadores y, constituye a primera mano, el objeto de estudio de la presente investigación; en tal sentido se cuestiona si:

La práctica evaluativa realizada por los docentes responsables en la formación de los profesionales en el nivel superior y en las diversas especialidades, responde técnica y científicamente a:

- La capacidad de construir conocimientos significativos, generar actitudes y competencias diferentes a las que se forman a partir de la práctica evaluativa tradicional en los profesionales de las diversas áreas de especialidad.
- La posibilidad de extrapolar el sentido tradicional, romántico, y conductista de una modalidad evaluativa, a una práctica que rescate el sentido humano, constructivista, y socialmente comprometido en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el nivel superior.
- Podrían proyectarse los procesos de formación de los profesionales de la Universidad de El Salvador- Facultad Multidisciplinaria de Occidente, dentro de las perspectivas constructivistas de la evaluación.
- Cómo el docente – académico, puede apropiarse e interiorizar la convicción de una práctica evaluativa constructivista que posea significatividad en la formación de los futuros profesionales.

- Qué significatividad podría tener la práctica evaluativa cotidiana de los docentes en la facultad multidisciplinaria para el estudiante y la sociedad, cuando las concepciones, las actitudes y los procedimientos que poseen sobre la evaluación de los aprendizajes se alejan sustancialmente del contexto histórico social en que se desarrollan los procesos educativos y las propuestas curriculares que demanda la reforma educativa en marcha y el plan 2021.

Fundamentados en las reflexiones anteriores, se hace necesario y urgente que el personal docente de las diversas unidades académicas, dedicadas a la formación de profesionales en la Universidad de El Salvador y la Facultad Multidisciplinaria de occidente, conozcan en primer término si:

“La práctica evaluativa de los docentes responsables en la formación y conducción del proceso de enseñanza. Aprendizaje en el nivel superior y en las diversas especialidades, responde técnica y científicamente a:

- El contexto histórico – social de El Salvador, y la región Centroamericana en que se plantea el nuevo currículo de formación, la reforma educativa y el plan sobre educación 2021, actualmente en proceso de diseño e implementación.
- Los postulados de la UNESCO, planteados por Jacques Delors en el informe presentado a esta instancia en el texto “La educación encierra un tesoro” en la que expone los cuatro pilares fundamentales a la que deban adherirse las iniciativas de formación y educación del hombre a las puertas del nuevo siglo, a saber: 1) aprender a conocer, 2) aprender a ser, 3) aprender a hacer y 4) aprender a vivir juntos.
- Las nuevas corrientes de pensamiento que enfocan técnica y científicamente dentro de contextos propios el proceso educativo y formativo de los futuros profesionales para una sociedad más compleja y competitiva.

- La formación de profesionales con visiones diversas ante fenómenos como la mundialización, la globalización, la sociedad informacional, la tecnificación, etc.
- Las necesidades, intereses y expectativas propias de los participantes, que se involucran en los procesos de inducción en las diversas profesiones.

IV. Justificación y tipo de investigación

La presente investigación es de orden cualitativo; en ella se busca adoptar una actitud interpretativa de cara a los procesos, hechos y fenómenos que giran en torno a la evaluación de los aprendizajes y, en donde se pretende indagar cómo los distintos actores humanos (docentes, estudiantes, otros) involucrados en este proceso, intervienen, construyen y reconstruyen la realidad mediante su interacción, de la cual es esencialmente básico tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realicen... de los por qué y los para qué... De ahí que la intención fundamental se orienta en la búsqueda, interacción, descripción y reconstrucción de forma sistemática y detallada de los rasgos característicos y variables que giran en su entorno, a fin de perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre procesos y fenómenos y comparar constructos y postulados generados a partir de lo que se observa en los diferentes escenarios de la evaluación de los aprendizajes.

En tal sentido, el presente estudio reviste especial importancia en cuanto que:

- Es necesario contextualizar los componentes dinámicos del proceso formativo de los nuevos profesionales; para ello se deberá insistir en la apropiación e interiorización de los nuevos enfoques y modalidades curriculares, según lo demanda la reforma educativa, la ley general de educación y el plan nacional de educación 2021.

- La Universidad de El Salvador ha asumido el reto histórico en la formación de los profesionales en las diversas áreas científicas; por consiguiente, la actualización del personal docente formador, más que una necesidad, es una exigencia y más que una exigencia gubernamental es una exigencia de la sociedad salvadoreña. De ahí que deberán orientarse programas en ese orden.

- Los conocimientos, hábitos y competencias de un profesional de la docencia tienen su génesis en la cuna de su proceso formativo. Es acá, en donde se interioriza y se apropia de los valores y la cultura científica que regirá su desempeño profesional (Vigotsky, (1990). En consecuencia, si se pretende formar un profesional con calidad científica y competencias funcionales (referidas a lo técnico – científico) y las extrafuncionales (referidas al campo humano, social y personal), que coadyuven a una práctica y desempeño profesional técnico - científico, sea necesario –según Fabio Castillo Figueroa (1989), que su proceso formativo se sustente en los principios científicos que deberán estar a la base de su proceso de formación, basados en una teoría y práctica que deban introyectarse en esa dirección.

- De comprobarse, a través de este estudio, la existencia de una práctica docente tradicional en el campo de la evaluación de los aprendizajes, exigirá en la presente investigación, profundizar científicamente en perspectiva a la adquisición de dominios conceptuales, actitudinales y procedimentales en este campo de la pedagogía, y a la adopción (colectiva, individual, interdisciplinaria, y/o multidisciplinaria) de una propuesta técnico-científica institucional frente a los proceso de enseñanza – aprendizaje que se desarrollan como prácticas en el nivel superior, así como otros problemas vinculantes de la docencia en el proceso de formación mismo.

- Consecuentemente, el estudio podría reflejar la necesidad de incorporar nuevos elementos al currículo de formación profesional en el campo de la evaluación de los aprendizajes, esto, vinculado al proceso formativo de los nuevos profesionales que exige la sociedad.

CAPITULO II

DIRECCIONALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Finalidades de la investigación

Generales:

1. Conocer las modalidades de evaluación de los aprendizajes predominante en los docentes que orientan el proceso formativo de los profesionales en las diversas áreas y disciplinas.
2. Conocer los componentes holísticos fundamentales que posee la evaluación de los aprendizajes que se adoptan como práctica cotidiana en el proceso de formación de los profesionales en las diversas áreas científicas.
3. Proponer una modalidad pedagógica evaluativa, que con un enfoque constructivista, responda al contexto histórico en que se desarrolla el proceso formativo de los profesionales.

Específicas:

1. Determinar los rasgos conceptuales fundamentales de la evaluación de los aprendizajes practicada por los docentes formadores de profesionales.
2. Conocer la opinión que tienen los docentes y estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes practicada como forma para registrar los saberes de sus alumnos.

3. Interpretar a la luz de la opinión de los participantes, los rasgos actitudinales que en el campo de la evaluación de los aprendizajes reflejan los docentes y estudiantes en el proceso de formación.
4. Describir e interpretar la opinión de los docentes y estudiantes sobre los procedimientos evaluativos practicados por éstos en las diversas áreas de formación.
5. Caracterizar e interpretar la metodología evaluativa - constructivista a la luz de los nuevos enfoques curriculares y como práctica cotidiana en el proceso formativo de los profesionales.
6. Brindar nuevas opciones y/o modalidades teóricas conceptuales que se articulen y armonicen con el perfil histórico planteado en el currículo nacional en la formación de los profesionales.
7. Describir los rasgos actitudinales que en el campo de la evaluación reflejan los docentes que se ocupan de la docencia en el nivel superior.

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE ABORDAJE

Sujetos de estudio

En este apartado se describen los sujetos considerados informantes claves en el estudio que ocupa, y es que en la investigación de este tipo, se deban especificar, qué y quiénes estarán involucrados e integrados formando parte del análisis, reflexión e interpretación del problema u objeto que ocupa y que por lo mismo, se integrarán a las reflexiones de forma intergrupales e intragrupalmente, así como personal e individualmente.

Sujetos y medios informantes

- **Académicos dedicados a la docencia:**

Indudablemente, éstos conforman un grupo valioso en la investigación de esta naturaleza ya que:

- a) Orientan el proceso de aprendizaje en las diversas áreas de formación académica.
- b) En éstos recae la responsabilidad de evaluar, o sea, definen, deciden, organizan, administran e interpretan los resultados y/o avances en los aprendizajes de los alumnos y toman decisiones.

- **Alumnos- estudiantes:**

Se constituyen en elementos activos y de especial importancia en el proceso educacional; se integran al conjunto imprescindible de elementos curriculares de todo sistema educacional, y como tales, proporcionarán valiosa ayuda e información sobre los aspectos

esenciales de la evaluación, pues en ellos recaen los aciertos y desaciertos de las acciones docentes.

- **Los instrumentos evaluativos**

Sea necesario determinar a través de la observación directa, los elementos específicos y concretos que se integran en una de las expresiones importantes que nos sirven para registrar los avances y/o productos de aprendizaje. Con ello, se estará corroborando la tesis y/o hipótesis planteada como interrogante - si ésta existiera y a la vez poseyera algún interés- y que sin sostenerla aún se formula de la siguiente manera:

“La evaluación de los aprendizajes en el nivel superior según Rafael Ochoa (1999), está altamente impregnada de las corrientes tradicionales de la enseñanza, existiendo por consiguiente fuerte predominancia de los paradigmas tradicionales, conductistas, y románticos”, dato que confirma luego el doctor Carlos Tunnerman en el artículo “el papel de las universidades en los umbrales del siglo XXI. “La universidad de nuestro tiempo continúa anquilosada en los recuerdos y prácticas del pasado; las prácticas evaluativas no son la excepción”

- **El aula**

Es de vital importancia considerar el espacio en el cual se llevan a cabo las prácticas evaluativas. Para ello, se consideró importante observar directamente el momento en el cual se realiza la administración del examen, y/o instrumento que sondee los conocimientos y aprendizajes. Como complemento a la observación del aula, se realizó la técnica del mapeo (diagrama del aula), en el sentido de que es importante identificar y reconocer las condiciones concretas en las que tiene lugar el acto evaluativo. El diagrama del aula, brinda nuevas oportunidades de reflexión sobre esta práctica, de ahí que, para disponer de herramientas nuevas que puedan cualificar nuestros hallazgos e

interpretaciones de lo que ocurre, se levantaron diagramas que ubicaron fundamentalmente a los principales protagonistas. Para tal efecto, en los anexos se presenta una guía que contiene los aspectos a observarse en el aula y en la administración del test.

Tipo de muestreo utilizado

Muestreo intencionado

En este tipo de muestreo, el paradigma cualitativo plantea que los investigadores definirán condiciones específicas, características y cualidades concretas que poseen los informantes claves; de ahí que, para la selección de los sujetos informantes (alumno – maestro) en el proceso seguido en la presente investigación, se tomaron algunos criterios entre los que se destacan:

- Que la persona (docente o estudiante) fuese accesible a los posibles abordajes. (entrevistas, reuniones, coloquios, otras).
- Empático, que posea consideración para con el entorno, especialmente los investigadores.
- Disposición para la realización de este tipo de actividad;
- Disponibilidad de tiempo
- Voluntad de trabajo e involucramiento en los procesos educativos;
- Poseer grados suficientes de responsabilidad docente – académica e institucional
- Nexos de amistad con los investigadores

- Ejercicio pleno de la docencia.
- Orientador de un área de formación (asignatura);
- Muestra de interés en los procesos que se involucra y otros.

Perspectiva teórico – metodológica

Se pretende construir una teoría en torno al objeto que ocupa el interés y la atención de los investigadores; en este sentido se presentan algunos aportes que hasta cierto punto son insuficientes ya que los procesos se consideran inacabados; pero en la medida en que se reflexione, interprete, analice, y profundice sobre el objeto de estudio, - modalidad de trabajo que se adopta como hábito- se construirá sistemática y procesualmente una teoría que esencialmente fundamente la propuesta que se intenciona en perspectiva.

Los elementos teóricos deberán estar en el marco de una interpretación dialéctica de la realidad que se investiga, por consiguiente, el estudio del entorno, el contexto, la historia, tendencias, evolución, protagonistas, prácticas etc. conformarán los marcos teórico – referenciales de este estudio.

Estrategias de recogida de información

La metodología como forma de abordar el objeto de estudio, permitirá hacer reflexión analítica y críticamente al interior de la práctica evaluativa que se lleva a cabo en el proceso de enseñanza- aprendizaje, y por ende, del quehacer profesional del enseñante.

Se orientó a describir, explicar, valorar e interpretar lo que sucede en la práctica evaluativa que se realiza en el proceso formativo de los profesionales en las diversas especialidades.

Las unidades que preferentemente se investigaron, estuvieron determinadas por los informantes que se integraron indistintamente en el objeto de estudio, tales como: alumnos, maestros, instrumentos evaluativos y la observación directa del aula.

En tal sentido se dio cobertura a:

- Muestras intencionadas en los departamentos docentes en donde se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje y como consecuencia se realizan las prácticas evaluativas y ya que la muestra fue intencionada, se tomaron en cuenta los criterios definidos con anticipación en el anterior diseño.
- Se dio seguimiento a los docentes (catedráticos) responsables en el proceso formativo de los profesionales en las diversas áreas profesionales.
- Se tomaron apreciaciones y se dio seguimiento a estudiantes de las diversas áreas y especialidades impartidas en esta facultad y que reunían características y condiciones descritas en el tipo de muestreo.
- Se analizó variedad de instrumentos evaluativos administrados; de éstos se cubrió aquellos que podían ser útiles a efecto de contrastar las opiniones, comentarios, posiciones conceptuales, actitudes y procedimientos mostrados por los sujetos que se involucran directamente en las diferentes áreas de formación académica.
- Se realizó observación directa y participante de lo que sucedía en el aula y fundamentalmente en el momento en que se administran las pruebas (exámenes) o instrumentos evaluativos.

Métodos e instrumentos de investigación en el abordaje del objeto de estudio

La observación participante

Esta se fundamentó en el seguimiento de las experiencias vividas por los investigadores e informantes, por su palabra y testimonio; así como la observación directa realizada en los instrumentos evaluativos y en el aula.

Con esta metodología, se visitó el lugar en donde se desarrollaba la actividad evaluada, focalizando aquellos elementos técnicos y prácticos que se integran holísticamente a esta práctica. Entre los aspectos sugeridos se pueden destacar: la metodología empleada, estructura del test, distribución de alumnos en el salón de clase, sugerencias para la administración de la prueba, ubicación de los alumnos en el aula, desplazamiento del profesor, gestos y palabras claves del profesor, tipo de examen, tratamiento de resultados, etc.

Entrevista estructurada y no estructurada

Ya que en la investigación cualitativa ambas son útiles y necesarias, se utilizaron para recoger información de docentes y estudiantes involucrados en el proceso (se anexan una propuesta de instrumentos).

Se consideran estas de vital importancia para la reflexión, la participación de estudiantes y docentes por lo que se tuvo especial preferencia por el abordaje de la temática a través de la organización de grupos focales (docentes y estudiantes), con los que se desarrollaron conversatorios afines al objeto de estudio.

Observación directa de los instrumentos evaluativos

Se procedió a la recolección y/o acopio de exámenes administrados y devueltos ya calificados a los alumnos, a efecto de realizar el análisis e interpretación a la luz de las opiniones, concepciones y actitudes de los participantes y además de las teorías científicas modernas expuestas y que giran en torno al objeto de estudio.

El mapeo: observación directa en el aula

Se diagramó el espacio físico (aula) en donde se desarrolla y/o tiene lugar la actividad evaluativa y en la que se consideraron elementos tales como: dimensiones del aula, ubicación y organización del mobiliario, estado del mobiliario y equipos, ubicación de los estudiantes, condiciones de ventilación, iluminación, etc.

Resultados de la investigación

Se pretende brindar un informe escrito (que será expuesto oralmente) que recoja el aporte técnico- científico y que éste sea **socialmente útil** para:

- La comunidad universitaria en general;
Cuando se pretende adoptar una modalidad que cualitativamente supere lo tradicional, desarrolle los procesos con objetividad humanizando a los entes esenciales del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- La institución;
Que careciendo de este tipo de estudio y propuestas se ve condicionada, imposibilitada y condenada- según Carlos Tunnerman Op. Cit; a vivir enclaustrada como una universidad medieval.

- Los estudiantes;

La adopción de nuevas expresiones en la conducción del proceso y en la práctica de la evaluación, significaría que en forma gradual se rompa el antagonismo y las contradicciones generadas por las evaluaciones (exámenes) entre los profesores y alumnos, permitiendo volver el proceso con características humanas, constructivas y socialmente comprometidas.

- La sociedad en general;

Permitirá integrar a la sociedad profesionales con una visión distinta de los procesos, hechos y fenómenos de la realidad; se es consciente que los hábitos, habilidades, destrezas, actitudes, comportamientos y otros... tienen su génesis en las condiciones en que tienen lugar sus procesos formativos y/o educacionales. "no se forman hábitos... con discursos ni sermones, sino, con los testimonios, los ejemplos, los modelos, los mayores, las cosas, Iván Illich, (1987).pp 28.

CAPITULO IV

MARCO CONCEPTUAL

Fundamentación y perspectiva

La complejidad de la práctica de evaluar exige tratar este tema desde dos perspectivas que se interrelacionan entre sí:

1. Como una función didáctica; la realizan los profesores y está fundamentada en una forma de entender la educación de acuerdo con modos o paradigmas variados de enfocarla, planteamientos y técnicas diversas para realizarla, etc. Aún y cuando su origen y motivación profunda no sea de orden educativo o científico, sino consecuencia de necesidades sociales e institucionales.

En la actualidad, para la teoría pedagógica científica y la didáctica crítica, evaluar no sólo es un acto de comprobar el rendimiento o cualidades del alumno, sino una fase más, la final, de un ciclo completo de actividad didáctica razonablemente planificada, desarrollada y analizada. Cualquier proceso didáctico intencionalmente guiado conlleva una revisión de sus consecuencias, ***una evaluación del mismo proceso***. La evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica.

Después de analizar lo que ocurre en las aulas, evaluar significa resaltar procesos pos-activos de la enseñanza, lo que ocurre cuando se reflexiona sobre lo que ya ha pasado en un tiempo y en unas actividades de enseñanza. Esta fase sigue a la realización de la enseñanza (procesos interactivos) que a su vez, han sido objeto de planificación previa (procesos preactivos). Un planteamiento distinto señala que la evaluación es un recurso para mejorar los procesos pedagógicos, en tal sentido, la evaluación tiene el significado y el valor de servir a la toma de conciencia sobre la práctica.

Para los planteamientos didácticos inscritos en el paradigma o teoría tecnológica o Tyleriana de la educación... la evaluación es un recurso de comprobación de eficacia.

Para determinadas formas gerencialistas, evaluar es la forma de constatar la eficacia de los profesores y de los centros (instituciones).

2. Desde un punto de vista crítico; Es preciso ser sensible a los fenómenos que surgen de la existencia de prácticas de evaluación dentro de una institución escolar. Para Gimeno Sacristán (1992) Op. Cit; Pág. 335, la evaluación desencadena una serie de fenómenos en los profesores y en los que la padecen (los alumnos). En tal sentido sus consecuencias están vinculados a los propósitos del currículo oculto de la escolarización. De ahí que para desentrañar el significado de las prácticas de evaluación sea un camino – el punto de vista crítico- para penetrar en el significado de la educación institucionalizada.

En tanto toma vigencia este planteamiento, se interpreta que a los profesores no sólo les interesa plantearse la evaluación como un problema técnico – pedagógico que han de resolver en su enseñanza apoyados en distintos modos de proceder, sino que, han de concebirla como un camino para entender el currículo real del alumno, algo que es un problema práctico previo que desborda incluso su voluntad.

En una concepción y uso muy extendido entre profesores e instituciones se entiende la evaluación como una actividad de los profesores sobre los alumnos. En el lenguaje más corriente hablar de evaluación es pensar en algo que inevitablemente recae sobre éstos: los alumnos.

Decir qué es evaluar no es algo simple de definir. No es lo mismo evaluar rendimientos en alumnos, comportamientos en los profesores, calidad de los materiales didácticos o buen funcionamiento de los centros, etc. Ante la

posibilidad de someter a evaluaciones aspectos o elementos tan diversos que intervienen en el proceso educativo o que son efectos de la educación conviene señalar una precaución: todo en el ámbito educativo puede ser potencialmente evaluado de alguna forma, lo que no significa que tenga que serlo por fuerza; en muchos casos no será fácil hacerlo, ni está al alcance de las posibilidades del profesor.

En el lenguaje cotidiano se otorga al verbo evaluar el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar a algo o a alguien consiste en estimar su valor no material. En la práctica cotidiana dominante, el significado de evaluar es menos complejo: consiste en poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán las calificaciones.

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, un grupo de estudiantes, un ambiente educativo, de atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

De una forma más sintética, Stufflebeam (1987) pág 64 la define como: el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo.

Pero, ¿Qué se entenderá por evaluación desde el punto de vista de tecnólogos y/o pedagogos educacionales?

Para el Doctor Pedro Lafourcade (1987) Pág. 16 y sgts, la evaluación es una etapa del *proceso educacional* que tiene por fin *comprobar, de modo sistemático*, en qué medida se han logrado los *resultados previstos en los objetivos*.

El doctor Norman Gronlund (1973) Pág. 8 sgts apunta que: la evaluación es un *proceso sistemático* que se *orienta* a determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos, *los objetivos de la educación*.

La evaluación es un término mucho más amplio e inclusivo que la medición; en tal sentido, según la definen los tecnólogos del MINED (1996), la evaluación es la *acción de juzgar, de inferir juicios* a partir de cierta *información desprendida directa o indirectamente, de la realidad a evaluar*.

Por lo general, la evaluación como práctica evaluativa de los procesos de enseñanza- aprendizaje e indistintamente en los niveles del sistema educativo, ha puesto su interés en los procesos observables del aprendizaje (medición, tendencia a la cuantificación), lo que constituye una reducción y sesgo de la función evaluativa al descuidar los procesos pedagógicos, sociales, culturales y de desarrollo humano, que le dan la razón de ser, su sentido y finalidad

La evaluación...es atribuir o negar calidad y cualidades al objeto evaluado; para Fernando Carreño (1997) Pág. 24 señala que: evaluar es la acción de establecer reales valoraciones en relación al objeto enjuiciado.

Tanto las mediciones cuantitativas como las descripciones cualitativas sometidas a una interpretación y concluidas en un juicio de valor constituyen aspectos de la evaluación, en tal sentido la evaluación se puede considerar como:

- El momento de recuperación de los aprendizajes y como un momento más de aprendizajes.
- El elemento que permite poner a prueba la concepción y la metodología de trabajo del facilitador, coordinador, guía, su coherencia y su consistencia.

- La evaluación deberá ser coherente con el resto de las demás experiencias de aprendizaje.
- La evaluación es una reflexión sobre los aprendizajes logrados y sobre el proceso seguido para llegar a ellos.

De lo anterior se deduce que la evaluación:

- Incluye tanto descripciones cualitativas y cuantitativas del comportamiento alcanzado
- Incluye juicios valorativos que se refieren a la convivencia de ese comportamiento.

Cuando se habla de evaluación, ésta se asocia a la idea de realizar mediciones; sin duda la evaluación implica realizar mediciones, pero también comprende actividades de estimación en todos los órdenes.

Para ello hay diversas técnicas, instrumentos y procedimientos que los profesionales –académicos (as) puedan llevar a cabo; "en todo caso, la evaluación de los aprendizajes en cualquier clase de contenido curricular, debería poner al descubierto- lo más posible- todo lo que los alumnos dicen y hacen al construir significados. Módulo 5 maestría (2002).

La evaluación se diferencia de la medición, la acreditación y la calificación en tanto, la medición que subyace como práctica en la evaluación:

- Está limitada a descripciones cuantitativas del comportamiento del alumno.
- No incluye descripciones cualitativas.
- No implica juicios relativos a la valía o valor del comportamiento medido.

Se diferencia de la acreditación en tanto ésta; Se orienta al hecho de aprobar o no aprobar un curso, o sea, de que el curso se le acredite al alumno como cursado o no y, se distingue de la calificación, en tanto ésta, es la asignación de un número o letra que pretende ubicar dentro de una escala cuantitativa el nivel de aprovechamiento o de aprendizaje de cada alumno.

Las notas cumplen la función acreditativa que la sociedad necesita, más que la función educativa que la pedagogía científica plantea, y que el profesor y el alumno exigen. A ello se agrega la obligatoriedad de utilizar la escala ponderativa establecida y no otra que el profesor pueda considerar más adecuada lo cual vuelve a demostrar que es la sociedad quien necesita un mecanismo de control homogéneo que trascienda el aula y cumpla con expectativas sociales de otra índole.

En la práctica educativa acontecen otros hechos que evidencian el sentido acreditativo que tiene la evaluación del aprendizaje como la que se orienta para complementar fines sociales y no pedagógicos y por los cuales se hace de tan necesario cumplimiento las reglamentaciones dispuestas. La evaluación es entonces y fundamentalmente una nota que garantizará el status laboral (trasciende al proceso docente) y no un elemento que lo retroalimiente sobre su aprendizaje. A toda costa el estudiante tratará de alcanzar notas, números altos no importa cuánto o no reflejen su verdadero aprendizaje. En tal sentido, son muy utilizados los denominados test estandarizados, que exploran fundamentalmente el reconocimiento de los contenidos que pretende evaluarse, sin que el evaluado tenga la posibilidad de proyectar su dominio de modo más integral y activo.

Sería contradictorio entonces pretender planificar un sistema de evaluación más cualitativo, íntegro, objetivo, centrado en el individuo y el aprendizaje de habilidades determinadas en el período de pregrado cuando posteriormente a este mismo individuo se le evalúe mecánicamente, sin explorar el verdadero aprendizaje.

Para los autores del presente estudio y la concepción que se pretende dejar en los lectores, la evaluación es un instrumento pedagógico de consecuencias liberadoras; por consiguiente, la evaluación es un proceso de investigación unitario en donde se descubren áreas potenciales de aprendizaje y se desarrollan.

Seguramente hay muchas dudas y cuestionamientos relativos a la evaluación, pero lo más sorprendente es que ya no se admiten excusas argumentando falta de propuestas teóricas, metodológicas e instrumentales.

Es indudable que los que se dedican a la formación de profesionales deban conocer que existen diferentes tipos de evaluación y que esto puede y debe cumplir funciones distintas, por lo que es necesario utilizar procedimientos y técnicas evaluativas igualmente diferenciadas, bien diseñados y fáciles de utilizar en el aula.

Al respecto, César Colls (1993) Pág 182 y sgtes, plantea que: "Se asume que no basta con evaluar los aprendizajes que llevan a cabo nuestros alumnos y alumnas sino que, es necesario además, evaluar nuestra propia actuación como docentes y/o profesionales en la docencia incluyendo las actividades de enseñanza que planificamos y desarrollamos con ellos".

En el marco de esta concepción se introducen nuevos paradigmas en el campo de la evaluación de los aprendizajes, pero es la perspectiva de una evaluación con un enfoque constructivista en la formación de profesionales el paradigma conceptual que deba permitir orientar, entender, comprender e interiorizar eficientemente el conjunto de relaciones que se describen en esta práctica cotidiana: la evaluación de los aprendizajes.

Quiere decir entonces que, al apropiarse de una concepción evaluativa con un enfoque constructivista se supone considerar a ésta como una actividad compleja y comprometida, pero de igual manera, constituye una actividad

indispensable y fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que dentro de un contexto educativo e institucional, es incuestionable la consideración de otros componentes, como son: los recursos, la administración, el currículo, el desempeño docente, la infraestructura instalada y por supuesto el proceso de enseñanza- aprendizaje en su visión holística.

Al respecto cabe preguntarse ¿Cómo deben ser valorados los productos observables desde una perspectiva constructivista? El profesorado que desarrollan una práctica educativa como parte de su cotidianeidad, deberán enfocar la evaluación adoptando una dimensión que incluya lo siguiente:

- El grado de significatividad de los aprendizajes logrados por los alumnos.
- El grado en que los alumnos han construido sus conocimientos a partir de los contenidos estudiados.
- El grado en que los alumnos son capaces de darle un sentido personal, práctico y funcional a dichas interpretaciones.
- La demarcación del objeto, contenidos o áreas que se han de evaluar.
- El uso de criterios técnicos para la realización de la evaluación.
- Una sistematización de técnicas e instrumentos que se han de adoptar.
- La elaboración fidedigna del objeto de la evaluación. (porqué y para qué se evalúa).
- La emisión de juicios esencialmente cualitativos sobre los que hemos de evaluar, con base a los criterios que derivan de las intenciones educativas. Y,
- La toma de decisiones para reproducir retroalimentación, ajustes y mejoras sustantivas de la situación del aprendizaje. (Pronóstico)

En una propuesta para abordar científicamente el problema, se deberá asumir que la evaluación utilizada para la formación de profesionales, se enfoque en el marco de una perspectiva que tienda a desarrollar nuevas capacidades y competencias en el alumnado.

Enfoques de la evaluación según modelos pedagógicos

Un modelo es una herramienta conceptual para entender mejor un evento; es la representación de un conjunto de relaciones que describen un fenómeno.

Un modelo pedagógico es la representación que predomina en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía.

Toda teoría pedagógica trata de responder de manera sistemática y coherente a estas preguntas: ¿Qué tipo de ser humano se quiere formar? ¿Con que experiencias crece y se desarrolla un ser humano? ¿Quién debe impulsar el proceso educativo? ¿Con que métodos y técnicas puede alcanzarse mayor eficacia?

Existen criterios de elegibilidad que permiten distinguir una teoría pedagógica de otra psicológica, sociológica, económica, lingüística etc. o de otra que no lo es; estos criterios son:

- Describe el concepto de ser humano que se pretende formar; o sea, la meta esencial.
- Caracterizar el proceso de formación del ser humano en el desarrollo de las dimensiones constitutivas, su dinámica y secuencia.
- Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso desarrollo incluyendo los contenidos curriculares.
- Describir las regulaciones que permiten cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas.
- Describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza que pueden utilizarse en la práctica educativa como modelos.

Según Flores Ochoa, Op. Cit; (1999).Pág. 31 y ss. Sostiene que de los modelos pedagógicos se derivan los sustratos teóricos y prácticos que los

profesores adoptan como formas prácticas y técnicas de evaluación de los aprendizajes, en tal sentido, éstas se expresan teóricamente de la siguiente manera:

Modelo pedagógico y evaluativo tradicional

En su forma más clásica, este modelo hace énfasis en la formación del carácter de los estudiantes para moldear, a través de su voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanístico y ético que recoge la tradición metafísica – religiosa medieval.

El método y contenido de la enseñanza se confunden con la imitación del buen ejemplo del ideal propuesto como patrón: el maestro. Se preconiza el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad.

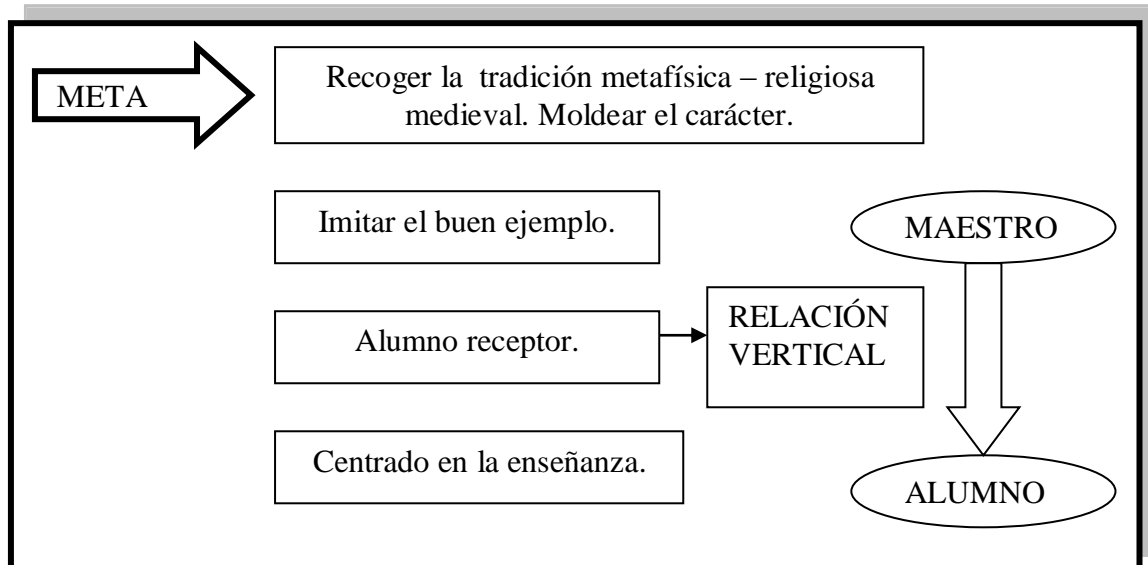
El método básico de aprendizaje es el transmisionista – academicista y verbalista que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina con unos estudiantes que son básicamente receptores.

Es en la primera mitad del siglo XX que el enfoque transmisionista tradicional predomina en las escuelas, aún y cuando, este se ha visto fortalecido en las últimas décadas por la activa participación de los profesores y especialistas universitarios en la definición y ejecución de los planes de enseñanza y de currículo más científicos, centrados en la exposición magistral de conocimientos específicos.

El currículo es un plan general de contenidos no operacionalizados ni objetivados que permiten márgenes grandes de interpretación del profesor en su ejecución.

En este modelo la evaluación se caracteriza por:

- Es un procedimiento que se utiliza casi siempre al final de la unidad o del período lectivo para detectar si el aprendizaje se produjo y decidir si el alumno repite o no.
- Se trata de una evaluación final o sumativa y externa a la enseñanza misma.
- Asigna un numeral o porcentaje al aprendizaje que el alumno muestra en relación con el promedio del grupo al que pertenece.
- El profesor hace preguntas evaluativas espontáneas durante el desarrollo de la clase, para chequear no sólo la atención de los alumnos, sino el grado de comprensión a las explicaciones del profesor.
- Es reproductora de conocimientos, clasificaciones, explicaciones y argumentaciones previamente estudiadas por el alumno en notas de clase o textos prefijados, sin que ello signifique repetición memorística.
- Las preguntas escritas, pueden ser abiertas o cerradas y se les denomina preguntas objetivas y pueden redactarse de diferentes formas según requieran del estudiante información o comprensión.
- La responsabilidad del aprendizaje se recarga sobre el alumno, siendo que de su esfuerzo depende su aprendizaje; de ahí que es al alumno a quien deba evaluarse y no al profesor.
- El método es una exposición magistral ordenada, sólida, con ilustraciones y ejemplos didácticos e incluso aplicaciones y ejercicios recomendados a los alumnos.



El diagrama anterior resume el marco conceptual del modelo tradicional-academicista y la evaluación

El modelo pedagógico y evaluativo romántico

Este modelo sostiene que el contenido más importante del desarrollo del niño es lo que procede de su interior, de tal manera que el centro de su educación es el interior del niño.

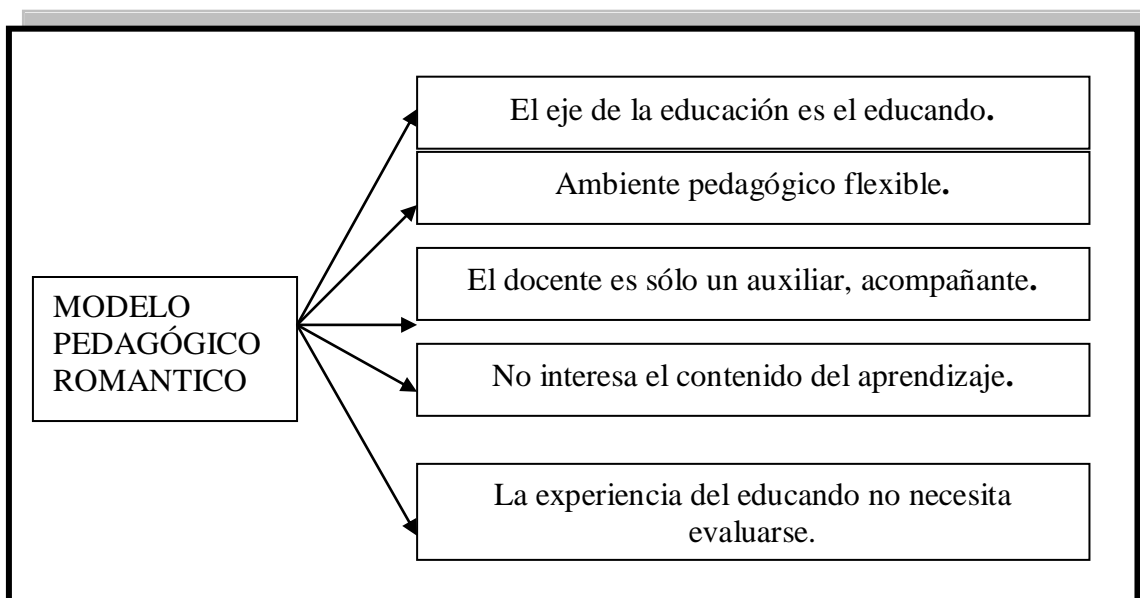
El ambiente pedagógico debe ser muy flexible para que el niño despliegue su interioridad, sus cualidades y sus habilidades naturales en maduración y se proteja de lo inhibitorio y nada auténtico que proviene del exterior cuando se le inculcan conocimientos que pueden violar su espontaneidad.

El desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez el método de la educación; no interesa el contenido del aprendizaje ni el saber enseñado, sino, lo que cuenta es el saber espontáneo del niño en su experiencia natural con el mundo que le rodea.

En este modelo la evaluación se caracteriza por:

Sus experiencias tienen valor intrínseco, no son un medio ni un instrumento para lograr el objetivo. La experiencia del niño es por sí misma valiosa, no necesita ponerse a prueba, ni confirmarse o refutarse, ni evaluarse, ni controlarse. Su verdad es su autenticidad misma.

Es en esto que consiste fundamentalmente el puerocentrismo (toda la actividad del proceso educativo gira en torno al niño) o sea, en la no interferencia de los adultos que dictan, enseñan, programan, disciplinan, imponen y evalúan, contaminando la experiencia original del niño en desarrollo, que no requiere ser condicionado por el maestro.



El diagrama anterior resume el marco conceptual del modelo romántico y la evaluación.

Modelo pedagógico y evaluativo conductista

Paralelo a la fase superior del capitalismo caracterizado por la creciente racionalización y planeación económica de los recursos y el moldeamiento de la conducta productiva de los individuos, se desarrolla el modelo pedagógico conductista.

Fundamentalmente su método consiste en la *fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados en forma minuciosa. Así mismo, la adquisición de conocimientos, códigos personales, destrezas y competencias bajo la forma de conducta observable equivalió al desarrollo intelectual.*

Esta perspectiva pedagógica enfatiza en la *importancia de transmitir el contenido científico – técnico a los aprendices, enfatizando en la necesidad de atender las formas de adquisición y las condiciones del aprendizaje de los alumnos.*

El educador debe ser capaz de traducir los contenidos en términos de lo que los estudiantes sean capaces de hacer, de las conductas que tengan que exhibir como evidencia de que efectivamente el aprendizaje ha tenido lugar. El educador debe expresar con precisión lo que espera que el estudiante aprenda en términos de comportamiento observable.

Gagne, Roberto (1971) y Mager, R. (1962) citados por Flores Ochoa, Pág. 38 y 39, diseñaron el procedimiento técnico para que los maestros formularan objetivos específicos de instrucción, estableciendo las partes siguientes:

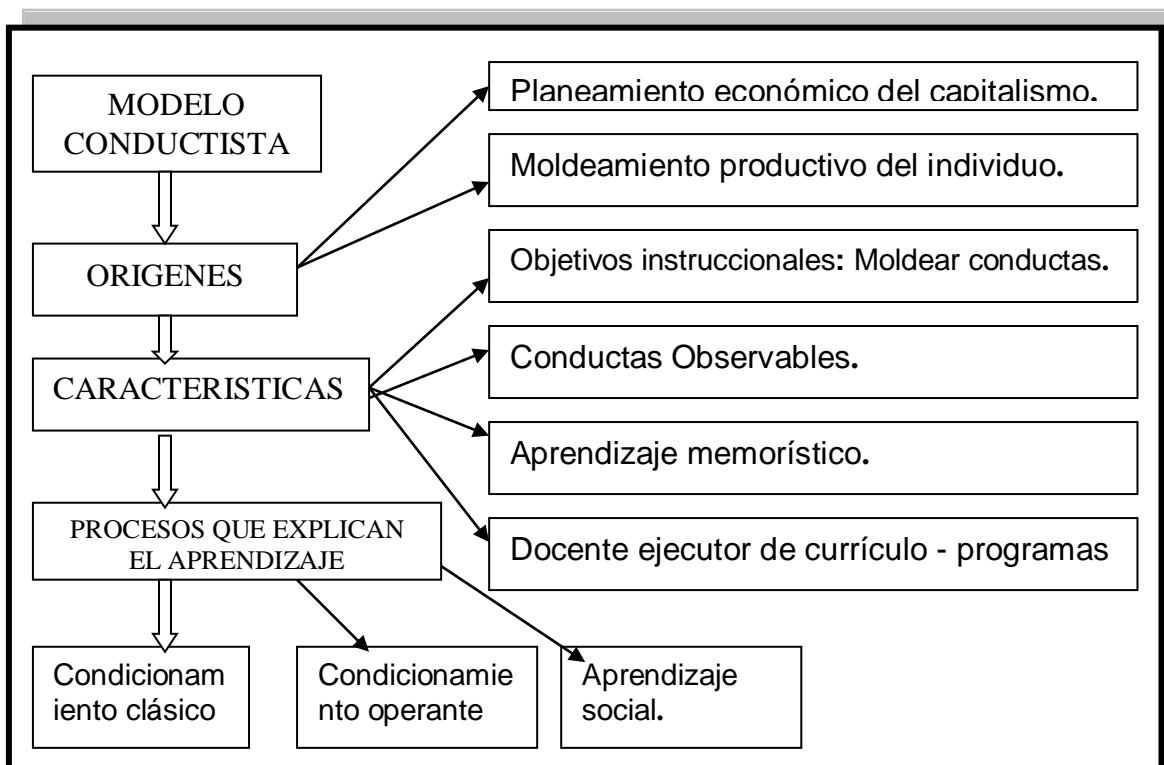
- Descripción del comportamiento. (conducta observable)
- Determinación de las condiciones para el trabajo del alumno y,
- Evaluación y verificación del criterio de desempeño aceptable.

En este modelo la evaluación se caracteriza por

Si el currículo conductista no es más que un conjunto de objetivos terminales expresados en forma observable y medible, a los que el estudiante tendrá que llegar mediante impulsos de ciertas actividades, medios, estímulos y refuerzos secuenciales y programados...se comprende entonces, que en la enseñanza conductista es un proceso de evaluación y control permanente arraigado en la esencia de lo que es un objetivo instruccional.

Los objetivos instruccionales son los que guían la enseñanza indicando lo que debe hacer el aprendiz, en tal sentido, le corresponde a los profesores sólo el papel de evaluadores, de controladores de calidad, de administradores de los refuerzos y definidores del aprendizaje.

Los exámenes de unidad y de curso tendrán que reflejar lo estudiado sin discriminar que sean pruebas verbales o de ejecución práctica pues todas han de ser objetivas y de respuesta precisa. De ahí que una buena instrucción conductista requiere prever y diseñar por anticipado los instrumentos de evaluación.



El diagrama anterior resume el marco conceptual del modelo pedagógico conductista y la evaluación.

Modelo pedagógico social cognitivo

Propone el desarrollo integral y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. Su desarrollo está influido y condicionado por la sociedad, la colectividad donde el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar a los alumnos no sólo el desarrollo del espíritu

colectivo, sino el conocimiento científico - técnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones.

El desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje, ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia.

Entre los precursores más destacados están: Paulo Freire en América Latina; Makarenko, Freinet y Vigostky en latitudes indoeuropeas.

Entre sus fundamentos doctrinarios sostienen que los escenarios sociales pueden propiciar oportunidades para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa y solucionen problemas que no podrían resolver solos.

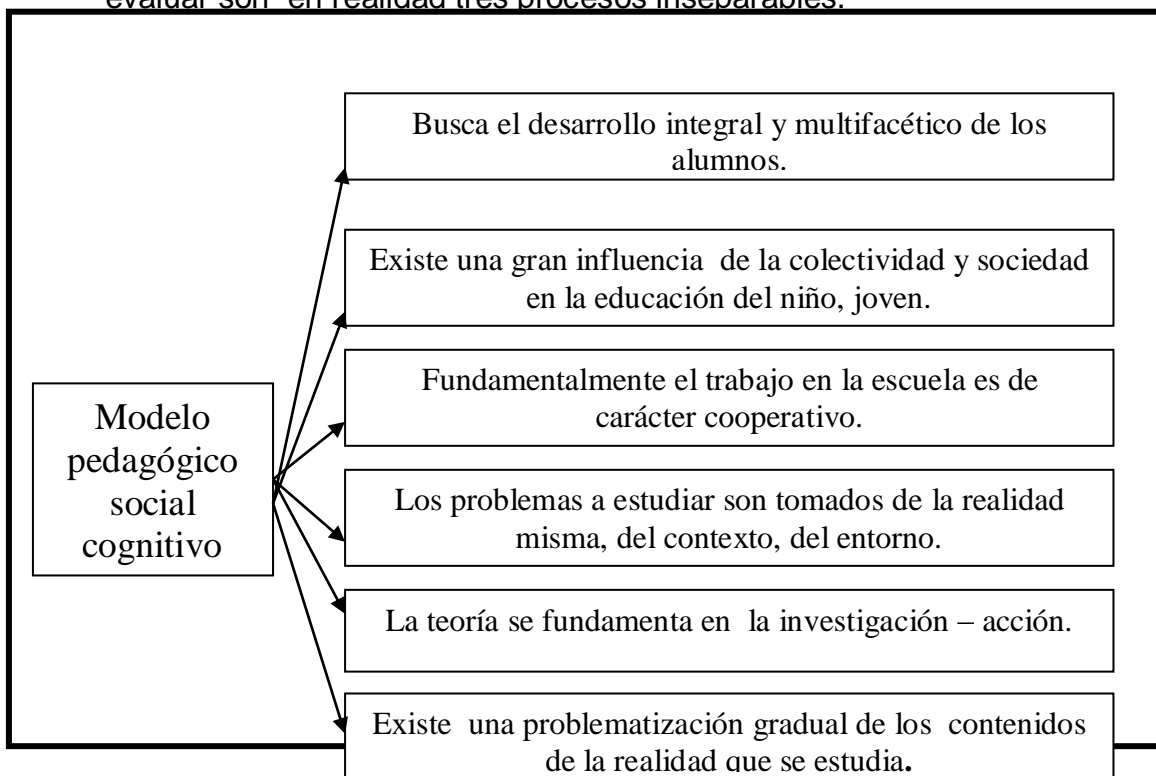
La enseñanza en este modelo social debe cumplir los siguientes requisitos:

- Los retos y problemas a estudiar son tomados de la realidad, no son ficticios ni académicos; la búsqueda de su solución ofrece la motivación intrínseca requerida como necesaria por los estudiantes.
- El tratamiento y la búsqueda de la situación problemática se trabaja de manera integral, en la comunidad involucrada, en su contexto natural y contextualizado.
- Aprovechamiento de las oportunidades de observar a los compañeros en acción, no para imitarlos o criticarlos sino para revelar los procesos ideológicos implícitos; sus presupuestos, concepciones y marcos de referencia
- Es la comunidad total la involucrada en la solución de los problemas, explicando y brindando opiniones, acuerdos y desacuerdos sobre el tema focal.
- En este modelo se evalúa el potencial de aprendizaje que se vuelve real gracias a la enseñanza e interacción del alumno con el entorno y con sus mayores.(quienes estimulan la zona de desarrollo próximo)
- En la perspectiva social – cognitiva, se parte de la hipótesis de que el conocimiento y el aprendizaje constituyen una construcción fundamentalmente social que se realiza a través de un proceso, en

donde los modelos o ideas pueden evolucionar gracias a actividades previas y grupales que favorezcan la explicación de los propios puntos de vista, su contrastación con la de otros y con su propia experiencia.

Cómo funciona la evaluación en este modelo pedagógico

- En esta perspectiva la evaluación no se desliga de la enseñanza, sino que detecta el grado de ayuda que requiere el alumno de parte del maestro para resolver el problema. El papel del profesor es suministrar ayuda cada vez más compleja a medida que el estudiante lo requiera en la secuencia.
- En el marco de este modelo de enseñanza, la evaluación y la autoevaluación formativa tienen la función de dinamizar el proceso, el desarrollo. Sin evaluación de las necesidades del alumnado, no habrá tarea efectiva del profesorado; en tal sentido enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables.



El diagrama anterior resume el marco conceptual del modelo pedagógico social - cognitivo y la modalidad de evaluación propuesta..

Modelo pedagógico cognitivo constructivista

¿Qué es el constructivismo?

Este enfoque sostiene que el individuo -- tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos -- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas sino, una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores; Díaz Barriga, Frida(1999) Pág.31 y stes.

El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, y que ya construyó en sus relaciones y vínculos con el medio que le rodea, al relacionar los conceptos nuevos con los conceptos que ya posee y con la experiencia que ya se tiene.

El aprendizaje significativo se da cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprenderlas

Este modelo incluye cuatro corrientes, a saber:

- a)** *La meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares.*

El maestro debe de crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten el acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior

- b)** Centrado en el contenido de la enseñanza y del aprendizaje que privilegia los conceptos y estructuras básicas de la ciencia; en esta etapa Jerome Brunner (1995), asegura que cualquier contenido científico puede ser comprendido por los niños si se les enseña y se les facilita para que entiendan por sí mismos los conceptos básicos estructurales y los modos

de investigar de cada ciencia: fundamenta el aprendizaje por descubrimiento.

En esta los alumnos experimentan y consultan bibliografía disponible y analizan la información.

El profesor debe facilitar que el aprendizaje significativo ocurra en el alumno, suscitando dudas e interrogantes respecto a los conocimientos que ya poseen, relacionando el tema con su experiencia y saberes anteriores, ofreciéndoles oportunidades de ensayar y aplicar el nuevo concepto en la formulación adecuada del problema y en sus propuestas de solución.

El facilitador (docente) y el alumno gestionan conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje en un “**proceso de participación guiada**”. **La gestión conjunta del aprendizaje y la enseñanza es un reflejo de la necesidad de tener siempre en cuenta** las interrelaciones entre lo que aportan el profesor, el alumno y el contenido. Pero la gestión conjunta no implica simetría de las aportaciones: en la interacción educativa, el profesor y el alumno desempeñan papeles distintos, aunque igualmente imprescindibles y totalmente interconectados.

El profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas, pero esto sólo es posible porque el alumno con sus reacciones, indica continuamente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación.

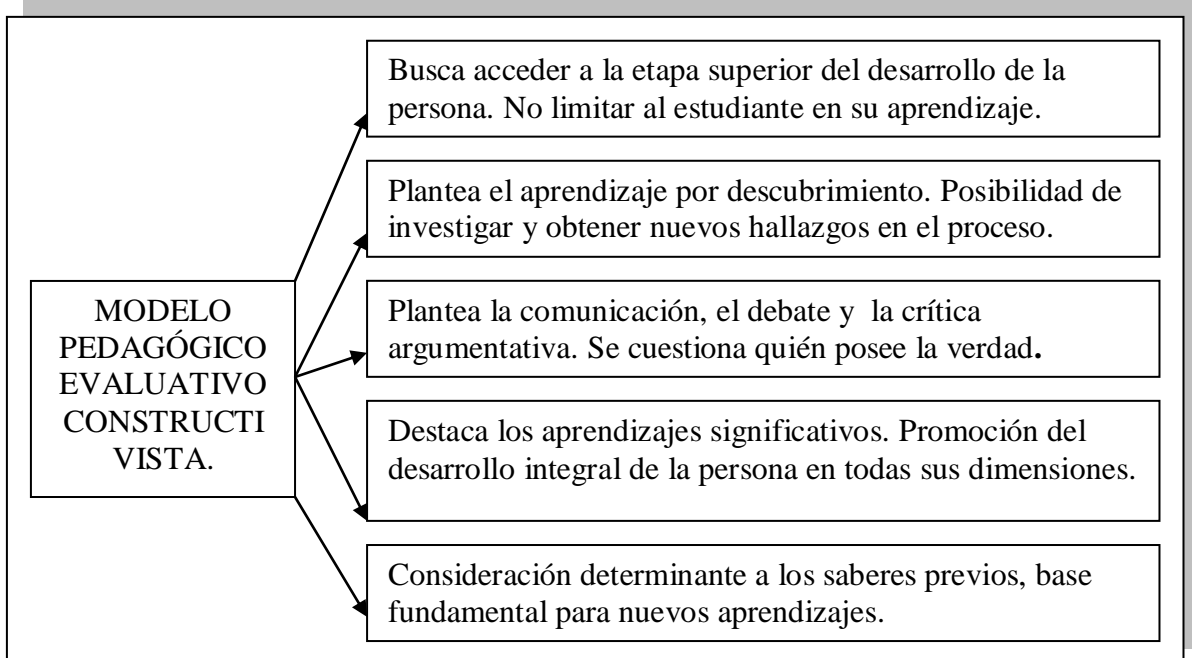
c) Orienta la enseñanza hacia la obtención de habilidades cognitivas las que se consideran más importantes que el contenido científico donde se desarrollan; al respecto Hilda Taba (1974), Pág. 64, propone que la enseñanza debe dirigirse a propiciar en los alumnos el pensamiento inductivo.

Cómo funciona la evaluación en este modelo pedagógico

- El objetivo de la evaluación consiste en obtener información acerca de los descubrimientos de los alumnos y su grado de apropiación de la estructura básica de la ciencia al final del proceso.
- Los enfoques constructivistas se orientan fundamentalmente hacia diversas estrategias de evaluación, privilegiando el significado personal, el papel activo del sujeto como creador de significados y la naturaleza autoorganizada y progresiva de las estructuras del conocimiento
- La evaluación formativa que realiza el profesor durante el proceso capta sobre todo las posibles desviaciones del alumno en el proceso de descubrimiento previsto por el profesor.
- La evaluación del aprendizaje significativo no se diferencia de la retroalimentación permanente del proceso de conocimiento del alumno desde el cual empieza a cuestionarse su saber previo.
- Para evaluar habilidades de pensamiento en general y en abstracto las cuales se desarrollan sobre contenidos específicos, los profesores de cada ciencia y disciplina disponen de las mejores herramientas y son los mejores testigos del desarrollo intelectual de sus alumnos.
- La evaluación en esta perspectiva se orientará a evaluar los procesos personales de construcción del conocimiento. Las estrategias de evaluación conocidas e implementadas hasta hoy en día (psicometría, edumetría) están proyectadas dentro de este paradigma a tener un efecto neutral en el sujeto, no reactivo y en el mejor de los casos retroalimentador.
- La evaluación debería ser vista como una especie de intervención que ayuda al sujeto a reconstruir sus conocimientos; en tal sentido la evaluación es inherente a un proceso generador de cambio que pueda

ser utilizado y dirigido a promover la construcción del conocimiento, meta última del proceso educativo tendiente a la formación profesional.

En el siguiente recuadro se resumen las ideas centrales del modelo pedagógico y evaluativo constructivista.



Términos básicos utilizados en la investigación

El siguiente glosario de términos básicos que se integran en el marco conceptual permite clarificar las ideas y puntos de vista expuestos en el contenido del estudio. Fue adoptado esencialmente del vocabulario de la evaluación educativa de Castillo Arredondo (2003).

Prueba escrita: Permite medir los más altos procesos mentales envueltos en la selección y organización de las ideas, en la formulación y el soporte de hipótesis, en el desarrollo lógico de argumentos y la escritura creadora.

Prueba objetiva: Llamada también test irregulares, test de sala de clases y/o exámenes de nuevo tipo, son instrumentos que constan de un conjunto de preguntas a las que el alumno debe responder.

Examen: Instrumento utilizado por los profesores con finalidad de control o sanción o de orientación y ayuda del alumno/a para facilitar la consecución del éxito o al propio profesor para mejorar su proyecto educativo.

Metacognición: Conciencia de las estrategias necesarias para resolver un problema. Hace referencia al conocimiento que el sujeto es capaz de tener sobre sus propios procesos cognitivos y el efecto o influencia que dicho conocimiento ejerce sobre la actuación de dichos procesos.

Paradigma: Modelo, ejemplo que sirve de norma. Miembros de una comunidad científica que comparten un juego de reglas y estándares para la práctica de la ciencia y tienen componentes teóricos, metodológicos y prácticos. Está constituida por una relación lógica extremadamente fuerte entre naciones y principios claves.

Observación no participante: Evaluación en la que el evaluador es absolutamente externo al grupo, se mantiene al margen de las actuaciones del mismo y de las relaciones que se establecen entre sus miembros. En ningún caso y de ningún modo llega a integrarse en el grupo que se observa.

Poder constituyente: Poder que emana de la fuente constitucional, y el cual ejerce el gobierno dentro de una nación.

Soberanía: Se define, como la voluntad de las mayorías; plenitud lograda por la voluntad política del pueblo.

Libertad de cátedra: Derecho constitucional reconocido, que tiene el catedrático, o profesor para disfrutar de completa libertad, para la exposición de sus ideas; sin restricciones gubernamentales.

Reglamento: Es toda instrucción escrita, destinada a regir una institución, o para organizar una actividad o servicio.

Legislación: Conjunto o cuerpo de leyes por los cuales se gobierna un Estado; ciencia de las leyes.

Evaluación del currículo: Se define como la operación de comparar y contrastar los métodos y el contenido del currículum, así como la cuantificación y cualificación de los resultados, tanto del proceso de enseñanza- aprendizaje, como de aquellos procesos y resultados y producto de la innovación e implementación del curricular.

Evaluación externa: Es la evaluación que se realiza desde fuera del ámbito escolar y que pretende ofrecer a los componentes del sistema educativo, otro punto de vista que hay que añadir a la evaluación interna que ellos realizan.

Esta evaluación debe ser un elemento de contraste que enriquezca el proceso educativo y debe tener una dimensión propedeutica y nunca inquisitoria.

Evaluación final: Reflexión y síntesis acerca de lo conseguido en el período de tiempo previsto para llevar a cabo los aprendizajes. Esta evaluación final no necesariamente debe ser sumativa.

Evaluación holística: Llamada también globalizadora, es la evaluación integrada de una manera natural en el proceso didáctico que abarca al alumno como ser que está aprendiendo. Resalta la conveniencia de aspirar al conocimiento de los alumnos/as como sujetos, frente a la fragmentación y parcialización de sus características que superan las prácticas tradicionales.

Evaluación procesal: Término acuñado por el modelo constructivista de la educación. Permite contrastar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, a la vez que sirve de guía de la práctica educativa. Su objeto son los procesos internos y las estrategias de aprendizaje. No sólo se trata de comprobar si el alumno/a ha asimilado los contenidos, sino de valorar si esos contenidos han facilitado el desarrollo de una serie de capacidades.

Evaluación primitiva: Es la evaluación que pone el centro en el castigo y la personalización como factor de aprendizaje.

Evaluación sistemática: Es la que está vinculada a un proceso determinado, y obedece a un plan preconcebido. Debe ser útil para identificar lo bueno y lo malo de lo que se está evaluando.

Evaluación sumativa: Es la que tiene lugar al final de un determinado proceso didáctico; consta los resultados del mismo y sirve de base para adoptar decisiones de certificación, promoción o repetición, y de selección.

Evaluar: Es el acto de valorar una realidad que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar y la recogida de información y la toma de decisiones en función del inicio del valor emitido.

Instrumento: Pruebas que pueden emplearse en los diferentes ciclos y niveles educativos:

- Evaluación de habilidades intelectuales.
- Evaluación de la personalidad.
- Evaluación social.
- Evaluación de rendimiento.

Metaevaluación: Reflexión y análisis sobre la propia evaluación, los resultados y análisis.

Criterio de evaluación: Norma o regla de valoración, base de los juicios.

Audiencia: Sujeto a entidad a quien se dirigen los resultados obtenidos en la acción evaluadora.

Modelo evaluativo: Estrategia procesal fundamentada en un paradigma de investigación que regula la acción evaluadora.

Observación: Proceso de percepción conducido sistemáticamente siguiendo directrices metódicas y con atención dirigida a un objeto determinado con la intención de obtener conocimientos más amplio y exacto sobre él.

Etnografía educativa: El objeto de la etnografía educativa es aportar datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en la situación, forma juicios de valor con respecto a ella y toma decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

Evaluación criterial: Consiste en la fijación de unos criterios externos bien formulados, concretos, claros para proceder a evaluar un aprendizaje, tomando como punto de referencia el criterio marcado y / o las fases en que éste se haya podido desglosar, al margen del nivel personal del grupo. La evaluación

criteria permite una estimación de los resultados más centrados en el rendimiento de los alumnos.

Evaluación cualitativa: Consiste en comprender los procesos educativos desde la posición de los que son evaluados, describiendo de modo detallado y complejo lo que sucede.

Evaluación del aprendizaje: Es el paso previo al desarrollo del currículo adaptado a las necesidades individuales y contribuye a determinar los componentes que subyacen a las dificultades de aprendizaje. Es paralela al desarrollo del proceso didáctico; se sitúa en la etapa final de dicho proceso.

Aprendizaje significativo: Corresponde a las experiencias e interés del alumnado al aprendizaje nuevo se relaciona con la información ya existente en sus estructuras cognitivas.

Aprendizaje colaborativo: Es aquel que requiere participación activa de los alumnos/as para resolver problemas a construir productos en conjunto.

Constructivismo: Proceso de tomar un papel en la transmisión de conocimientos. La construcción activa de reconocimiento por parte del alumnado. Es opuesta de aprendizaje mecanicista. Se tiene la creencia de que un esquema creado por el niño con base en su experiencia tendría más significado y forma una base fuerte.

Escala de calificación: Conjunto de características y comportamiento a juzgar y algún tipo de jerarquía. El observador emite un juicio de valor sobre el rasgo observado mediante una graduación que va de lo máximo a lo mínimo.

Evaluación Sistemática: Es la que está vinculada a un proceso determinado, y obedece a un plan preconcebido. Debe ser útil para identificar lo bueno y lo malo de lo que se está evaluando.

Evaluación sumativa: Es la que tiene lugar al final de un determinado proceso didáctico; consta los resultados del mismo y sirve de base para adoptar decisiones de certificación, promoción o repetición, y de selección.

Evaluar: Es el acto de valorar una realidad que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar y de recogida de información y/o toma de decisiones en función del juicio de valor emitido.

Instrumento: Pruebas que pueden emplearse en los diferentes ciclos y niveles educativos.

- Evaluación de habilidades intelectuales.
- Evaluación de la personalidad.
- Evaluación social
- Evaluación de rendimiento.

CAPITULO V

MARCO JURÍDICO

Sustentación jurídica de la evaluación

El Salvador se encuentra caracterizado, como un Estado de Derecho el cual es susceptible de conceptualizarse como un Estado Constitucional, porque todo aquello que emana de éste debe ser producto de la soberanía popular, por supuesto en el uso de su poder constituyente; lo anterior se materializa al determinar como primera noción científica del Estado a la sociedad humana, la cual debe comprenderse que el hombre no puede vivir aislado, y debe entenderse en su constante relación con sus semejantes, con los cuales convive dentro del contexto social.

De manera consciente y efectivamente en este orden de ideas, debemos reflexionar, cuales han sido los propósitos y fines que se han dejado establecidos en ese pacto de nación que recoge nuestra constitución y sus correspondientes leyes afines, en lo concerniente a la educación, y especialmente a la educación superior. De especial manera si tomamos como punto de partida lo que establece nuestra carta magna en su primer artículo; El Salvador es un Estado que reconoce a la persona humana como el origen y fin de su actividad, y que está organizado para la consecución de la justicia, la seguridad jurídica y el bien común. En este mismo contexto determina en su sección tercera, lo relativo a la educación ciencia y cultura, haciendo especial énfasis en cuanto que el derecho a la educación y cultura, son inherentes a la persona humana, agregando que, es su responsabilidad propiciar la investigación y el quehacer científico, siendo que para el cumplimiento de estos objetivos, se declara como principio constitucional la libertad de cátedra, en el artículo 60 Cn parte final, consagrándolo para lo relativo a la educación superior, en su artículo 61 cn, y garantizando la creación de una ley especial, que regule a la Educación Superior.

La libertad de cátedra y su relación con la evaluación

El principio constitucional desarrollado, en los artículos previamente citados de la Constitución es utilizado por las demás leyes afines en lo que respecta a la evaluación, ya que ninguna ley determina un procedimiento para las evaluaciones en la Educación Superior.

Y se limitan únicamente a citar, el principio de Libertad de Cátedra, y adaptarlo a la ley pertinente pero no se conceptualiza que tipos de evaluación podrá usar los centros de estudios superiores, dejando circunscrito a este rubro en la educación al sistema tradicional. Debido a que literalmente se refieren a la categoría “calificaciones” sin hacer mención del tipo de evaluación de donde se ha obtenido dicha calificación.

Es necesario destacar que la misma Ley de Educación Superior, no desarrolla nada respecto de la evaluación de los aprendizajes, y en lo que a la evaluación se refiere se limita únicamente a especificar la forma de cómo se evaluará las instituciones de Educación Superior. Art.: 22 y 23, asimismo se hace uso del mismo principio en los arts.: 13 y 16 del Reglamento General de la Ley de Educación Superior.

En lo relativo a la Legislación Universitaria, ésta sigue venerando el mismo principio establecido por la Constitución así: la ley orgánica de la universidad de El Salvador, en su artículo 6 establece la libertad de cátedra y docencia libre conceptual izándola como la exención de obstáculos para investigar, exponer y transmitir el saber científico, manifestándose en la libre exposición de las diversas doctrinas e ideas, que conciernen a las esferas del conocimiento objetivo y científico de la realidad, así mismo del análisis crítico, con el propósito exclusivo de ilustrar y orientar la investigación.

Reglamento de la administración académica de la universidad de El Salvador

Este Reglamento conforma parte de la normativa universitaria y presenta como objeto, normar y desarrollar las disposiciones básicas sobre procedimientos, medidas y Resoluciones Académicas. En razón de lo cual en sus artículos; 14-22 desarrolla lo pertinente a la evaluación en su capítulo cuarto; el cual se continúa bajo el principio constitucional antes relacionado de la libertad de Cátedra, y se limita a establecer una escala de calificaciones, la nota mínima de aprobación, las pruebas diferidas, autoridad ante quien se presenta, causas que la justifican, su respectiva revisión y tiempo para su respectiva Notificación.

Del análisis exhaustivo, realizado puede inferirse que dicho reglamento, como el resto de la Legislación Universitaria no regulan los diferentes tipos de evaluación que existen para evaluar los aprendizajes, y aunque de una forma clara no lo establece, pero se puede inferir que el tipo de evaluación que acepta, es la del modelo tradicional.

En consecuencia para obtener una calificación para el alumno; se puede extraer de un simple examen escrito, que al parecer es lo que se practica cotidianamente en la mayoría de las escuelas y Facultades de la Universidad de El Salvador. Lo cual en los momentos culturales y principalmente con la figura de la globalización, se hace necesario un cambio cualitativo, y hacer uso de otros tipos de evaluación sugeridas por la educación moderna y la costumbre internacional.

Lo anteriormente expuesto es debido a que la actividad educativa requiere nuevos modelos para evaluar, el conocimiento adquirido por el educando, en virtud de lo cual es evidente que la Legislación Universitaria en lo que respecta a la actividad evaluativa, sea reformada y considere además del modelo tradicional, otros modelos para medir los aprendizajes logrados por los estudiantes.

Por lo tanto sí se considera importante evaluar las instituciones educativas en el rubro superior, pero desde nuestro punto de vista también es de suma importancia la evaluación al alumno, a través sus diversas formas que hoy en día existen, para lograr los más posible; los objetivos trazados por los docentes en el quehacer de la educación, ya que la evaluación es parte medular, en el currículo de las carreras en la Educación Superior. Para al menos aspirar a través de la educación al más alto grado de civilización en los contextos sociales, y que ésta se convierta en el vehículo para lograr la integración del género humano, en las estructuras sociales, para buscar conformar una estructura social sólida y próspera, que pueda enfrentar los desafíos que actualmente presenta el concierto Internacional de las Naciones y específicamente El Salvador en el campo económico, político, social y educativo-cultural, haciendo vida las palabras de KARL JASPER, quien definió a la Universidad como “el espíritu viviente que se orienta a un todo”, y en donde cada profesional que logre su grado académico en las aulas de la Universidad de El Salvador pueda realmente ser un producto socialmente útil a la sociedad en la que vive.

CAPITULO VI

MARCO TEÓRICO

Hacia una perspectiva teórica en la práctica de la evaluación

Una perspectiva derivada de los nuevos desafíos que introduce el avance vertiginoso de la ciencia y la masificación de las comunicaciones científicas, señala que el centro de apoyo de los nuevos paradigmas en la evaluación de los aprendizajes es la denominada “**nueva aproximación al conocimiento**”.

Se puede afirmar que al plantear esta nueva visión, se abre en perspectiva un cambio sustancial en los estilos de resolver pedagógicamente el carácter propio de la enseñanza, la que se funda en el reconocimiento de un sistema de convivencia cada vez más regido por la presencia irremediable de la revolución científico tecnológica, fuente de trascendentales y complejos desafíos para la vida humana personal y grupal en el nuevo siglo, lo que obliga cada vez más a configurar la calidad de la enseñanza donde el saber se contextualiza y se examina en forma de significados sociales, culturales y éticos. Con este nuevo marco conceptual, se comprende que un enfoque curricular deberá estar sustentado en cuatro ideas fuerza; a saber:

1. La diferencia entre cognición y conocimiento.
2. La idea contemporánea de objetividad.
3. El concepto de alfabetización.
4. Las articulaciones existentes entre conocimiento, aplicación y cambio social.

Al hablar de **cognición**; acción y efecto de conocer, estamos reconociendo el hecho de que el conocimiento trata de una dinámica y no de estatismos que se asimilan y no dan lugar a pensar que el conocimiento sea una actividad constructiva y participativa, en la que se crean y se negocian significados, desde la perspectiva de los saberes admitidos y validados por la comunidad

científica. La cognición, en cambio, no es más que uno de los tantos episodios del proceso de construcción del conocimiento.

Otro de los efectos positivos que para la formación de profesionales tiene el precisar la diferencia entre cognición y conocimiento, tiene relación con una adecuada comprensión de la idea de objetividad. En este sentido, cabe hacer notar que el reconocer la relatividad del conocimiento no implica que su validez se reduzca únicamente al tiempo histórico en el que ha sido elaborado, por el contrario, su validez trasciende el marco temporal y conserva su valor descriptivo, explicativo y predictivo dentro de las mismas condiciones observacionales y técnicas en que ha sido construido.

Por otra parte, cuando se habla de alfabetizar en este nuevo contexto, se hace referencia a algo mucho más complejo que fortalecer en los futuros profesionales una cierta capacidad para leer, entender y expresarse con mediana propiedad.

En el mundo actual, un sujeto está alfabetizado, cuando aparte de disponer de un poder mínimo para decodificar y codificar las materias, es capaz de apreciar el carácter y alcances propios del saber; cuando es capaz de razonar de acuerdo con los cánones más elementales del razonamiento científico; cuando junto con tener manejo de los conceptos fundamentales de una disciplina, es capaz de apreciar las relaciones que ésta guarda con otras. Paulo Freire (1984) Pág 35, fundamenta este principio en una idea fuerza cuando plantea la necesidad de pasar del texto al contexto, de lo teórico-expositivo a la realidad vivida y concreta, de la reflexión a la acción.

Si se contrastan las nuevas exigencias curriculares puestas por el imperativo de la alfabetización, con los objetivos y contenidos que tradicionalmente han constituido el cuerpo de la enseñanza en la educación superior, se puede apreciar el tipo de desafío que deberán resolver las universidades y los académicos en lo que toca a sus capacidades para innovar y reconvertir los estilos de trabajo profesional en el campo de la docencia.

Otro principio importante para configurar la enseñanza, tiene relación con la necesidad de ayudar a reflexionar sobre la articulación que se produce entre conocimiento, aplicación y cambio social.

Se trata que los alumnos y maestros aprecien que el desarrollo del conocimiento y las innovaciones provocan efectos directos e indirectos que trascienden el aula y se relacionan con la organización, la estructura del trabajo, el desempeño en actividades productivas y pautas de convivencia, cuya difusión y aplicación permiten que emerjan nuevas necesidades y problemas que, al no ser satisfechos, se convierten en nuevos desafíos para la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Es así como, los enfoques constructivistas, se orientan fundamentalmente hacia diferentes estrategias de evaluación, privilegiando el significado personal, el papel activo del sujeto como cocreador de significado, la naturaleza autoorganizada y de evolución progresiva de las estructuras del conocimiento. Al respecto, cabe recordar que las tradiciones constructivistas enfatizan los procesos de conocimiento y se orientan hacia la evaluación de la viabilidad, es decir, más bien de la utilidad como opuesto a la validez de la verdad absoluta, están orientadas activamente hacia una comprensión significativa del mundo y están en continuo proceso de desarrollo y cambio.

El constructivismo está basado en la premisa de la formación del significado; ser humano, supone realizar esfuerzos activos para interpretar la experiencia, buscando propósito y significado a los acontecimientos que nos rodean incluido el proceso educativo en general y la evaluación en particular.

Por otra parte, si el constructivismo se preocupa de entender los procesos de formación de significado, se converge irremediabilmente en los procesos del lenguaje y la narración, ya que en ellos, se crean los significados. La capacidad de abstracción y cognición están en cierta medida condicionadas por las construcciones del mundo que surgen de las interacciones con él. Al principio, cuando el sujeto se encuentra ante una nueva experiencia para la cual no tiene ninguna clase o categoría de comprensión disponible, el acontecimiento

permanece sin clasificar y sin asimilar. Por ello, los procesos de formación de significado, en toda su variedad de formas, constituyen la base del aprendizaje y el verdadero corazón del ser humano.

Lo anterior, hace cuestionar el aprendizaje como series de aproximaciones sistemáticas a una realidad objetiva y, entenderlo como un proceso dinámico con implicancias en las anticipaciones y acciones futuras. La evaluación en esta nueva perspectiva, debería estar orientada a evaluar los procesos de construcción personal del conocimiento.

En las sociedades postindustriales se exige cada vez más que la inserción del individuo al mundo laboral se realice equipado con una educación de calidad; Educación en la que el conocimiento no es el único activo importante, sino que deberá contemplar también la formación en otras capacidades, actitudes y valores en la línea de los expresados por Jacques Delors, Op. Cit, en La educación encierra un tesoro. Cáp. IV. (1996).

Ante estos nuevos retos, la evaluación del alumnado, como práctica más extendida para regular la calidad educativa, no puede permanecer anclada en estrategias o enfoques insuficientes o desfasados. Es necesario, por tanto, ampliar el dominio o los contenidos objeto de evaluación de los aprendizajes académicos, hacia la inclusión de una práctica evaluativa que construya habilidades, competencias y actitudes de reconocido valor especialmente las relacionadas con las denominadas capacidades transversales de los sujetos (capacidades-competencias genéricas transferibles a múltiples situaciones, inteligencias múltiples).

El énfasis que se ha puesto en la evaluación moderna y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha desplazado definitivamente desde el acto de enseñar, al acto de aprender.

Lo que interesa primordialmente no es lo mucho que el profesor enseña sino, lo que el alumno realmente aprende.

La denominada evaluación de logros (*“outcomes evaluation”*) se ha impuesto como paradigma, y debe entenderse el logro desde una perspectiva doble: a) como una ampliación del dominio evaluable y b) como una acción que enfatiza la importancia del logro como alcance efectivo y satisfactorio de un aprendizaje. No se puede gestionar eficazmente la evaluación, si se pretende atender a sus nuevas responsabilidades, desde la acción individual del profesor o concibiendo las asignaturas como entidades aisladas.

La gestión de la evaluación moderna exige el trabajo mancomunado de los profesores y sitúa el curriculum como referente básico del diseño educativo y evaluativo.

Con relación a cómo sea la evaluación que se plantee a los estudiantes en el ámbito universitario se conseguirán unos resultados pedagógicos y no otros. Y no están referidos estos a unos resultados exclusivamente de rendimiento final que se acostumbra a manifestar en una calificación numérica puesto que éste es uno de los muchos indicadores de un resultado pedagógico lo que en muchas circunstancias no es el más fiable. Se refiere en este apartado a la calidad del aprendizaje que los estudiantes se llevan consigo, es decir, a que lo que aprenden sea lo más relevante de la disciplina y del entorno social en el que viven y lo más significativo para que lo puedan comprender, recordar y aplicar con garantías de éxito personal y profesional.

En este marco se entenderá que una evaluación no sólo formativa sino también formadora proporciona a los estudiantes la capacidad de regulación básica para adaptar y modificar todo aquello que tiene que ver con su propio aprendizaje.

Se intenciona que desde el ámbito universitario se puede aprender esta práctica (auto) regulativa a través de planteamientos evaluativos centrados en dicho interés, que no caduquen con las mismas propuestas evaluativas sino,

que las trasciendan pensando en objetivos para el desarrollo de capacidad de los estudiantes.

En este sentido, se detecta la falta de un marco teórico sólido donde se pueda dar sentido a los cambios e innovaciones en el campo de la evaluación de los aprendizajes y que sea suficientemente motivador, atractivo y práctico para los docentes universitarios, a efecto de mejorar de un modo significativo las prácticas de evaluación.

Idealmente, las estrategias de evaluación, conocidas e implementadas hasta hoy día (psicométrica y edumétrica) están proyectadas para tener un efecto neutral en el sujeto, no reactivo y en el mejor de los casos retroalimentador.

El efecto reactivo estuvo hasta hoy considerado como un efecto secundario que sólo debía ser controlado a fin de mantener la tradición objetivista a la que se adscriben. En oposición, desde la perspectiva de la construcción del conocimiento, la evaluación debería ser vista como una especie de intervención que ayude al sujeto a reconstruir el tema de evaluación. Luego, la evaluación, sería inherente a un proceso generador de cambio que puede ser utilizado y dirigido a promover la construcción del conocimiento, meta última del proceso educativo tendiente a la formación profesional.

En relación al objetivo de evaluación, los modelos utilizados actualmente, enfocan a ésta en cogniciones aisladas sin considerar su conexión con el marco de conocimientos general y personal del sujeto, esta tendencia a evaluar conocimientos como unidades ordenadas que se pueden aislar en forma artificial, no favorece la construcción del conocimiento que exige una evaluación que considere las cadenas complejas de significado y la interacción dinámica entre los mismos. Lo esencial en esta nueva perspectiva es el concepto de *holismo*, es decir, la creencia y convicción de que cualquier tipo de conocimiento puede ser entendido mejor en el contexto de un sistema de significados más amplio que lo apoye y relacione.

La evaluación tradicional, incluida en ella la edumétrica, mide generalmente cantidad de conocimientos u objetivos logrados, representados como la frecuencia de respuestas correctas en los instrumentos no estructurados y, en los instrumentos estructurados, indagando generalmente por simples estimaciones de verdadero o falso, o dirigiendo al sujeto a la selección de respuesta entre alternativas que plantean situaciones concretas seguidas rara vez por constructos hipotéticos.

La evaluación desde la perspectiva constructivista en cambio, tiende a centrarse en las implicancias que una construcción particular del conocimiento tiene con otros aspectos del proceso de construcción, es decir, se trata de evaluar una rejilla de implicancias donde el sujeto – alumno considere las ramificaciones de los conceptos fundamentales y sea capaz de determinar la centralidad en la amplia cadena de construcciones que le dan sentido al conocimiento.

En cuanto al foco temporal, los métodos tradicionales se dirigen principalmente a evaluar el presente y en el mejor de los casos el pasado reciente (evaluación formativa y acumulativa), los métodos constructivistas enfatizan abiertamente la evaluación del desarrollo, como proyecto de continuidad y cambio en la aproximación al conocimiento.

Si consideramos el tipo de conocimiento evaluado, los métodos tradicionales centran la atención en el pensamiento proposicional en contraste con los teóricos de los constructos que, basan la evaluación en el principio de las diferencias, luego, el clasificar, agrupar, comparar o sistematizar son elementos claves en la evaluación constructivista.

Por otra parte, los sistemas tradicionales centran las relaciones cognitivas en modelos asociativos muchas veces fortuitos carentes de organización jerárquica, lo que impide evaluar los procesos de ordenamiento nuclear donde algunas construcciones ocupan un rol central y otras un rol periférico en el sistemas de construcción personal del conocimiento. Lo anterior requiere un

sistema de evaluación menos estructurado y más simbólico que los procedimientos convencionales que se utilizan.

Al centrar la atención en el nivel de análisis, cobran importancia los mapas conceptuales interdependientes que, privilegiando el descubrimiento de las dimensiones que regulan la interacción y el nudo del problema, describen la forma de validar la construcción del conocimiento.

El énfasis de la evaluación, también adquiere una característica particular en este nuevo enfoque, el cual se centra en obtener de los alumnos un conjunto de constructos personales y únicos con los que estructuran su propio conocimiento en oposición al énfasis habitual que se centraba en situar a los alumnos en un conjunto de constructos validados externamente.

Lo anterior, conduce a cuestionar la formulación de objetivos y la evaluación por logros, tan afincada en el quehacer pedagógico, ya que en esa perspectiva, se busca la uniformidad y la exclusión del pensamiento divergente, es decir, no se acepta la disidencia y/o discrepancia.

En el enfoque propuesto, no es posible predecir cuales serán los logros a que lleguen los estudiantes, ya que éstos emergerán como consecuencia del proceso; luego vale la pena pensar que lejos de fijar un **techo** en la formulación de objetivos se debe fijar un **piso** que sea el inicio de los diversos procesos de construcción que los lleven a la estructura del conocimiento.

Al respecto, cabe preguntarse:

- ¿Cómo diseñar instrumentos de evaluación que permitan auscultar algo cuya naturaleza no es posible predecir en su exacta constitución y funcionamiento?
- ¿Cuál es el sentido de la evaluación en este proceso pedagógico?
- ¿Por qué es necesario evaluar?
- ¿Para qué se evalúa?
- ¿Qué es lo que se evalúa?

Lamentablemente, la búsqueda de respuestas a estas interrogantes, lejos de permitir llegar a una respuesta apropiada, conducen a una nueva reflexión, ya que no cabe duda que éstas no pueden encontrarse mágicamente, sino, en el marco del análisis de las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas donde la comunidad académica sea considerada como una organización que aprende y se transforma endógenamente. En tal sentido se presentan las siguientes inflexiones sobre las prácticas evaluativas:

- Muchas veces se hacen pruebas o exámenes sólo porque la tradición educativa institucional ha incorporado esta actividad y así se lo exige a los profesores de acuerdo con la respectiva planeación, en tal sentido, la intencionalidad de las evaluaciones está dada para obligar a los estudiantes a *aprender o, a estudiar*.
- Los instrumentos de evaluación utilizados generalmente son elementos separados y muchas veces extraños a los procesos de enseñanza seguidos en el aula, lo que provoca actitudes de rechazo y temor en los alumnos
- Dentro del transmisionismo repeticionista, la evaluación se practica buscando medir la cantidad de información archivada en la memoria de los alumnos, los fracasos ocurren cuando el alumno no estudia, no memoriza, no resuelve ejercicios del texto didáctico seleccionado por el profesor, o peor aún, cuando no ha sido capaz de coincidir con el profesor en la comprensión del mensaje transmitido.

La evaluación en el marco que se plantea tiene en cambio, la intencionalidad de dar a los estudiantes una oportunidad para seguir aprendiendo; esto exige que la evaluación se integre al ordenamiento que permite generar una experiencia de aprendizaje tanto para el alumno como para el profesor, a fin de reconocer las diferencias individuales y de desarrollo de intereses y actitudes en la cual cooperan de manera compleja, tanto el medio sociocultural, político y económico general y particular del cual proceden los estudiantes.

La evaluación en este sentido, debería partir verificando lo que los alumnos ya saben de la actividad cognoscitiva que ese saber posibilita y seguir el proceso de interacciones críticas con sus conocimientos, con el material objeto de aprendizaje, preocupándose de la participación activa, la creatividad, la contrastación experimental y el proceso de negociación conceptual.

La evaluación en este contexto debería estar centrada en verificar los resultados de los procesos de interacción producidos entre docentes y alumnos y en el análisis de las transformaciones del sentido de las actividades de construcción colectiva que de ellas hacen los sujetos en el contexto interactivo de la clase. Lo anterior requiere de una separación analítica de dos momentos del proceso.

En un primer momento, al revisar la acción del docente es necesario determinar:

- La forma en que los docentes presentan las actividades en la sala de clases, asumiendo que esta presentación del conocimiento le da existencia material y le aporta también un contenido específico.
- La manera en que están presentados los contenidos en la bibliografía de uso común o recomendado para los alumnos y,
- Considerar las modificaciones que hace el maestro al mensaje dado por el texto, al exponer los contenidos.

En un segundo momento, se debería revisar la participación de los alumnos para distinguir analíticamente su relación con el contenido en el contexto interactivo, en el cual se deberá analizar hasta que punto:

- La relación de los alumnos con el conocimiento está condicionada por la forma de presentación de los contenidos realizada por el docente.
- Si los alumnos son capaces de establecer una relación con el conocimiento que difiere de la que demanda el maestro.

- Si los alumnos contribuyen a aportar un nuevo significado al conocimiento, alterando incluso la dinámica de la interacción establecida por el docente en la sala de clases.

El siguiente recuadro comparativo muestra la relación que existe entre los tres enfoques paradigmáticos que se analizan, a saber:

APROXIMACIÓN TRADICIONAL Y CONSTRUCTIVISTA EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Característica	Evaluación tradicional	Evaluación Edumétrica	Evaluación constructivista
Efecto deseado de la evaluación.	Neutral	no reactivo	Retroalimentación generador de cambio
Objetivos	Unidad aislada	Unidad aislada	Sistema constructor
Foco característico	Acumulación de conocimientos	Logro de objetivos	Relaciones implicativas entre constructor
Foco temporal	Presente	Presente	Presente, privilegiando lo evolutivo
Forma de cognición	Propositiva	Distinciones fundamentales	Construcción de constructos
Relación asumida entre cogniciones	Asociativa	asociativa--jerárquica	Énfasis en los procesos de ordenamiento nuclear
Nivel de análisis	Individual-	Individual-	Individual o sistémico.
Énfasis evaluativo	Específico	Específico	Comprensivo, general
Tipo de instrumentos	Estructurados	Estructurados	Ideográficos o interactivos
Puntuación	Cuantitativa-	cualitativa y cuantitativa	Cuantitativa y/o cualitativa
Criterios de adecuación	Psicométrico	edumétrico	Hermenéutico

Cambios fundamentales en la evaluación de los aprendizajes del alumnado

Según Dochy y Mc Novell (1997) Pág 96, señalan que la evaluación no ha de ser un medio para conseguir que los sujetos se adapten a los modelos instructivos, sino un sistema para adaptar las condiciones de instrucción a los individuos con la finalidad de maximizar su potencial de éxito.

En los últimos diez años se han producido un conjunto de cambios en la evaluación de los aprendizajes que han supuesto posiblemente la innovación más importante que está afectando al pensamiento actual sobre aprendizaje, escuela y enseñanza. Estos cambios se describen brevemente a continuación.

1. Cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje

Del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje

Uno de los cambios fundamentales es el acontecido en el enfoque clásico respecto de la valoración del proceso de enseñanza aprendizaje.

La tendencia actual se centra en orientar toda la atención en valorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos en detrimento de los medios en términos de recursos para la enseñanza que se han invertido para conseguirlos. El centro de gravedad se sitúa en los “*outputs*” más que en los “*inputs*”. Se cumple con ello uno de los principios básicos del nuevo paradigma organizativo de la educación: la primacía de las finalidades, según el cual, se exige que las decisiones y la acción se orienten de una manera prioritaria conforme la voluntad de alcanzar los objetivos establecidos. Roberto Gagné, Op. Cit; (1987).

Entre los factores que a juicio de los expertos ha conducido a este nuevo enfoque, se pueden citar los siguientes y que fueron expuestos por la doctora (Mehaffy, en la ponencia magistral sobre modelos de docencia universitaria en la universidad de Barcelona 2000); estos son:

- **La nueva cultura del consumo.** El punto de vista que debe prevalecer es el del usuario, en este caso del alumno. En esta nueva cultura existe el convencimiento de que el conocimiento es importante en la medida que es aprendido y no enseñado.
- **Las nuevas medidas de petición o solicitud de responsabilidades desde la visión de las administraciones.** La "*accountability*" centra su acción en la comprobación de la asunción de los objetivos previamente establecidos según lo señalan Roger Kaufman y Roberto Gagné en (1997) Pág., 37 y sgtes, los resultados más valorados son aquellos que se expresan en términos del rendimiento de los alumnos.
- **Las demandas de la sociedad.** Existe un creciente interés de la sociedad en su conjunto por comprobar si los estudiantes finalizan su formación, habiendo adquirido aquellos conocimientos, competencias y habilidades que realmente garanticen una buena inserción en niveles de formación de orden superior o en la vida social y laboral.

2. Cambios en los contenidos sujetos a evaluación

La naturaleza de las ejecuciones que son objeto de evaluación se modifica también sustancialmente, ampliando el campo de contenidos y asignándoles y enfatizando sus valores de forma distinta a la tradicional.

Así, a los contenidos académicos clásicos (conceptuales) se añaden los contenidos procedimentales y actitudinales y a todos ellos se les complementa con un conjunto de capacidades, habilidades y valores de tipo transversal que también deberían ser objeto de evaluación, entre los que se destacan según la comisión Americana de educación superior:

- Habilidad para pensar críticamente.
- Habilidad para desarrollar estrategias para la resolución de problemas.
- Capacidad efectiva para escribir y comunicarse oralmente.
- Competencia tecnológica, especialmente con bibliotecas y otros recursos de gestión de la información.
- Familiaridad con las matemáticas
- Actitudes asociadas con los valores humanos y juicios responsables.

Al presente listado podrían añadirse los sugeridos desde otras instancias, pero que en definitiva nos están indicando la obligación de afrontar la necesidad de consensuar y desarrollar nuevos objetos de enseñanza y aprendizaje para los sistemas educativos que complementen y resitúen los ya considerados clásicos.

3. Cambios en la lógica de la evaluación de los aprendizajes

Es en este contexto donde la evaluación de los aprendizajes cobra una especial dimensión y focaliza su atención en la comprobación de su asunción por parte de los estudiantes, pero no para únicamente proceder a emitir juicios valorativos respecto de los mismos, sino, para incidir en la mejora de la institución en su conjunto, especialmente en lo que hace referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Nos encontramos en una nueva situación en la que para gestionarla y hacerla viable será preciso que su lógica de funcionamiento amplíe su campo de acción y garantice también la necesaria vinculación entre el proceso de enseñanza y el de evaluación,; en tal sentido se identifican los siguientes pasos a tenerse en cuenta:

- Identificar los conocimientos y las habilidades que los estudiantes deberían aprender y las competencias que deberían desarrollar para estar capacitados para su posterior aplicación en la vida real.

- Identificar los atributos personales que los estudiantes deberían adquirir y/o desarrollar en una institución educativa.
- Considerar y decidir respecto del conjunto de métodos que habrá que aplicar para realmente capturar información relevante respecto del rendimiento académico y del desarrollo personal.
- Recoger y analizar la información evaluativa requerida para juzgar la efectividad de la Institución en lo que hace referencia a la enseñanza y al aprendizaje.
- Desarrollar un sistema para comunicar la información recogida, de forma que facilite la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

Pero no se trata simplemente de una nueva reestructuración de los posicionamientos clásicos, sino que lo que se preconiza es, sobre todo, un cambio en la naturaleza de los elementos que intervienen.

Así, cuando se habla de conocimientos, habilidades y competencias, es fundamental entender que se hace referencias a aquellos que son socialmente relevantes y no basta con que lo sean desde el punto de vista puramente académico.

Cuando se hace mención al desarrollo de atributos personales, se pretende señalar que no podemos dejar su activación al azar, sino que hay que preverla desde el inicio de la acción educativa en el propio marco de la institución universitaria así como su evaluación.

Al igual que el contenido de los aprendizajes se entienden desde un sentido mucho más amplio que como se ha acostumbrado a hacer desde la perspectiva tradicional, los métodos para su evaluación van a precisar de la misma transformación. Hay que ampliar la tipología de los procedimientos

empleados y extender su uso a todos los ámbitos. También será preciso establecer nuevas formas organizativas de la institución en general y del profesorado docente en particular, el que deba dinamizar el proceso desde otra perspectiva.

No habrá más remedio que desarrollar el sentido colaborativo de los educadores (las nuevas aproximaciones evaluativas de los aprendizajes sobrepasan la dimensión individual en que se organiza el profesorado), para que estos procesos sean abordados de forma conjuntamente planificada.

También será preciso modificar los sistemas de gestión de la evaluación por parte de los centros, lo que les obligará a explorar nuevas formas organizativas para la recogida, explotación y diseminación de la información evaluativa.

Cuando nos referimos al análisis y a la comunicación de la información evaluativa, estamos preconizando cambios sustanciales. El verdadero rasgo diferencial de las sociedades postindustriales no reside tanto en la cantidad de información que poseen, sino en su capacidad de análisis y uso intensivo y extensivo que se pueda hacer de la misma.

A una institución moderna se le debe exigir en este campo:

- Capacidad organizativa para recoger la información,
- Estructura para acumularla,
- Uso de modernas formas de explotación de la misma por compleja que ésta sea,
- Agilidad en los procesos de comunicación para extender con rapidez sus aplicaciones,
- Flexibilidad y eficacia para activar los procesos de cambio y
- Seguridad en la toma de decisiones las que deben ser: ágiles, oportunas y precisas.

Fundamentalmente, el colectivo más afectado por los cambios en la evaluación del aprendizaje, es el docente – enseñante, quien encuentra con bastante inmediatez con un mundo de incertidumbres.(muchos no han sido preparados para este ejercicio de la docencia).

Las nuevas formas evaluativas exigen que los profesores (académicos), usen sus juicios respecto de los conocimientos de sus alumnos de forma eficiente, entiendan que deben incluirlos en la retroalimentación de su actividad docente a efecto de atender las variadas necesidades de aprendizaje de los mismos y aprendan a compartir la toma de decisiones en lo que concierne a los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus colegas, con los alumnos y con los padres de los alumnos. Lo anterior obliga a los docentes, tener que reconstruir el pensamiento en lo que hace referencia al significado del aprendizaje y al papel de la evaluación y a modificar un conjunto de hábitos organizativos anclados en el pasado; Carlos Tunnerman Op. Cit.(1999) Pág. 43.

Es justamente en estas características donde va a residir el verdadero reto de una innovación en profundidad de los procesos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y evidentemente va a ser donde vamos a encontrar las mayores dificultades.

Retos en la reconceptualización de la evaluación de los aprendizajes

Los cambios que se plantean suponen una reconceptualización de la evaluación y de sus procesos; sin embargo, será necesario conocer cuáles son las implicaciones que su introducción supondrá y analizar sus consecuencias desde una gama de perspectivas. Veamos:

1. Perspectiva tecnológico – didáctica

Esta perspectiva asume que cualquier innovación es una tecnología con soluciones predecibles y que pueden ser transferidas de una situación a otra.

Aplicado al campo de la evaluación de los aprendizajes, la perspectiva tecnológica se focaliza en aspectos tales como:

- La organización de lo que implica una evaluación integral: holística.
- La estructura interrelacionalmente dialéctica del instrumento evaluativo
- La estrategia didáctico –pedagógica para su ejecución y administración.
- Las habilidades para el desarrollo de nuevas técnicas de evaluación.

Por tanto, desde esta perspectiva se asume que un proceso alternativo de evaluación de los aprendizajes como el planteado, constituiría una tecnología compleja que requeriría formación y práctica en desarrollo de sistemas de medición fiables y válidos y contruidos de manera que sean capaces de capturar la complejidad de la información sobre la ejecución de los aprendizajes por parte de los estudiantes (*performance-based assesment*).

Las consecuencias previsibles desde esta perspectiva estarán en las que presenten los profesores que se manifestarán como inexpertos en el tema y faltos de tiempo tanto para su formación como para desarrollar la instrumentación o tecnología apropiada para este enfoque evaluativo.

2. La perspectiva político – pedagógica

La perspectiva política en innovación educativa implica el ejercicio y la negociación del poder, la autoridad y la competencia de intereses entre diferentes grupos House E. (1981) Pág. 53 y Sgtes. El mismo autor, al situarse en el ámbito específico de la evaluación reconoce que ésta implica actos de poder y que los modelos alternativos propuestos suponen ceder y compartir parte del mismo, en tal sentido *identifica* dos aproximaciones evaluativas conceptualmente distintas que denomina: evaluación convergente y evaluación divergente.

En la evaluación convergente; lo realmente importante es determinar lo que el alumno sabe, comprende o puede hacer respecto de alguna cosa

previamente determinada. El poder de la toma de decisiones se sitúa fundamentalmente en el área del profesor.

En la evaluación divergente, el énfasis se centra en lo que aprende y en cómo lo hace. Los alumnos deben aceptar parte de la responsabilidad en su propio proceso y los profesores en la creación de las condiciones para que éste ocurra. Este ejercicio supone compartir parte del poder, como puede ser el hecho de que los criterios evaluativos deben ser previamente conocidos y a menudo desarrollados de forma colaborativa con ellos.

Valga señalar que en los nuevos planteamientos, desde el momento que los procesos evaluativos son compartidos y diseñados conjuntamente por los profesores, el compartir el poder no sólo hace referencia a los estudiantes sino que supone una clara redistribución del mismo entre el propio equipo de profesores.

Llevado hasta sus últimas consecuencias, habría que incluir a los agentes políticos, administrativos y sociales como partícipes en los nuevos diseños evaluativos, en la medida que otorgan substantividad y relevancia a ciertos tipos de conocimientos o habilidades y condicionan con ello los nuevos procesos de aprendizaje y de evaluación.

Las dificultades que previsiblemente pueden surgir, se centran en lo reacios que son los sujetos de cualquier colectivo profesional a ceder parte de aquello que considera de su personal incumbencia y la poca cultura organizativa que existe en la realidad de los centros educativos frente al trabajo en equipo.

3. La perspectiva cultural

La perspectiva cultural analiza cómo las innovaciones son interpretadas e integradas en el contexto social y cultural de una institución; Vigotsky, I. S. (1975). Desde la perspectiva cultural, el verdadero reto de las nuevas

propuestas evaluativas se sitúa en la necesidad de que los profesores reconceptualicen y reculturalicen sus *juicios* respecto de la naturaleza y el propósito de la evaluación de los aprendizajes.

La innovación en la evaluación de los aprendizajes supone la *aplicación* coordinada de un conjunto importante de distintas estrategias. Una evaluación auténtica es por naturaleza multi-direccional, directa, su uso ha de ser intensivo de forma que produzca retroalimentación continua y rápida.

Los criterios evaluativos no deben ser ni ocultos ni misteriosos sino transparentes. La actitud de profesores y alumnos no puede ser pasiva sino que todos deben estar activados y perfectamente ensamblados en un proyecto que lo perciben como común. La evaluación desde esta perspectiva cultural implica reevaluación y autoevaluación hasta alcanzar los logros de aprendizaje previstos.

Los objetivos de la nueva evaluación no se sitúan en el control sino en la mejora, en la optimización de la capacidad de aprendizaje de los alumnos, de enseñanza de los profesores y de creación de entornos favorecedores de ambos por parte de la institución.

Es obvio que las dificultades desde esta perspectiva surgirán de la dificultad de cambio en el pensamiento tanto de profesores como de alumnos. Nuestra sociedad está acostumbrada a otras metáforas, y modificar hábitos sobre prejuicios tan enquistados en las rutinas supondrá indudablemente un importante esfuerzo.

4. La perspectiva social

Las sociedades modernas avanzadas se han ido construyendo sobre un conjunto de elementos que les confieren unas características muy determinadas y que afectan sustancialmente la innovación educativa.

Desde la perspectiva social se postulaba la necesidad de analizar en qué medida las sociedades modernas avanzadas afectan la innovación educativa.

Así y en **primer término**, se ha de aceptar que la sociedad constituye una realidad compleja, diversa e incierta. Hechos que aunque hay que percibir como elementos enriquecedores, suponen una enorme complicación en el momento de pretender establecer y desarrollar la misión de la institución y consecuentemente orientar su innovación y establecer los objetivos y la evaluación de su nivel de logro.

En **segundo término** y como un hecho transversal, hay que considerar el nivel de impacto que ha producido la presencia de las nuevas tecnologías, las actitudes que ha despertado frente a ellas y las expectativas que ha generado. Así, en lo que afecta a los procesos de innovación educativa, los responsables de la administración curricular y la sociedad misma se preguntan sobre ¿qué tipo de habilidades básicas tendrían que desarrollar necesariamente nuestros alumnos? (y que consecuentemente habrían de constituir objeto de formación en la educación); ¿cómo se deberían reorganizar los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿de qué manera estarían mejor representados los aprendizajes si se aplican en su diseño los avances tecnológicos? Y ¿cómo se podría integrar la evaluación en el contexto de las nuevas tecnologías?, entre otras cuestiones. Finalmente, hay que considerar también las distancias que se han abierto entre la realidad que vive el sujeto en su ambiente habitual y el de los centros educativos, de tal forma que se admite que cada vez es más habitual el sentimiento por parte del estudiante de sentirse ajeno a todo lo que le rodea en el ámbito escolar (sólo hay que constatar la creciente dificultad por conseguir la participación del estudiantado), en tanto, una actitud frecuentemente expresada por parte del profesorado ante el alumnado es la de desconcierto, que evidentemente constituirá uno de los elementos con los que habrá que contar en la construcción de nuevas formas evaluativas.

Las características generales aquí señaladas cuestionan la posibilidad de establecer modelos únicos de evaluación, de aquí la importancia de introducir la necesidad de que la evaluación se sustente sobre una multiplicidad de fuentes y evidencias; debe admitir diversos puntos de vista, compartir juicios y ha de ser permanentemente redefinible. En general es fundamental el aceptar como su carácter más propio: la pluralidad.

CAPITULO VII

RESULTADOS DEL PROCESO CONSULTIVO

El propósito de sistematizar los hallazgos de esta investigación seguramente tendrá varias intenciones, sin embargo, para el grupo que la ha realizado tiene el objetivo fundamental de mejorar los procesos de evaluación de los aprendizajes en el nivel de educación superior y muy específicamente en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

La tarea principal en este contexto, es la interpretación y la construcción de una teoría sobre el problema investigado a través de un enfoque cualitativo, y a partir de la práctica de los actores sociales.

El propósito entonces de darle sentido lógico al estudio es que a partir de las evidencias observadas, oídas y expresadas por los sujetos o informantes claves, se tenga una visión del fenómeno objeto de la investigación, y como bien lo plantea Pérez Álvarez Op. Cit. (1978), Pág. 148 “nadie investiga para sí mismo, se investiga para los demás, para todos”

A partir de las ideas precisadas anteriormente, se pretende abrir las ventanas para indagar los diferentes tópicos planteados por los informantes claves acerca de la evaluación como el medio para mejorar permanentemente el proceso educativo, ya que la evaluación misma, es un proceso que además de brindar información descriptiva, pertinente y objetiva sobre el mismo y los productos educativos para una toma adecuada de decisiones, promueve debido a su carácter participativo y holístico la meta cognición en el alumnado y la creación de ambientes culturales de aprendizajes en forma individual y colectiva.

Lo anterior supone que un sistema de evaluación objetivo, participativo e integral genera en el alumnado una toma de conciencia y responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje en tanto que les hace conciencia, y a la vez interiorizar los propósitos, objetivos, criterios y estándares básicos de aprobación. Dicho de otra forma, les aclara sobre los productos esperados en su proceso de formación y de aprendizajes, a su vez les establece un control en sí mismo de los estándares que deben alcanzar.

Aporte de los docentes

Análisis interpretativo sobre la opinión que los docentes poseen de las prácticas evaluativas en el nivel superior.

1. El examen como el instrumento por excelencia para explorar los aprendizajes de los alumnos

Tradicionalmente se ha concebido que la evaluación del aprendizaje se realice a través del instrumento universal por excelencia: el examen. Pocos docentes universitarios conciben que puedan existir otras vías para conocer el estado en que el estudiante se encuentra en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes.

Pero, ¿puede el examen, como se concibe actualmente, brindar elementos para emitir un juicio valorativo acerca de la personalidad del estudiante vista de forma integral?

Pensemos un poco en las condiciones en que se realiza el examen: Libros y materiales cerrados, trabajo individual sin interacción con nadie, instrumentos donde predomina la memorización y reproducción de fórmulas o secuencias de pasos, imposibilidad del estudiante de satisfacer necesidades de orden fisiológico, negación por parte del profesor a aclarar alguna duda que surja en el cuestionario, entre otras.

Entonces reflexionemos: Queremos que ese futuro profesional esté preparado para su vida laboral de forma integral, que sea competente en su actuar y preguntemos ante las condiciones antes señaladas: ¿Pueden, bajo esas condiciones artificiales, formarse o desarrollarse en su futuro desempeño profesional?

Según la opinión de los docentes, el **examen ha dejado de significar el instrumento por excelencia para explorar el aprendizaje de los alumnos**, aún y cuando se perciba en su expresión, cierta desconfianza en otros instrumentos - de orden cualitativo - que no sea el tradicional examen, ya que según manifiestan, es la forma más fácil de evaluar con fines de promoción, (aprobación y reprobación).

Algunos informantes manifiestan su desconfianza con un evasivo argumento: “**la inadecuada elaboración del examen**”, como para justificar la ineficiencia de éste en el proceso evaluativo, pero que al preparar al docente en ésta área – dicen- “**asunto arreglado**”.

Vale la pena destacar que en gran parte de las opiniones existe coincidencia en señalar que el examen en ésta época postmoderna, no es la única forma de evaluar ya que no siempre refleja la totalidad de los conocimientos y que pueden variar los resultados por las variables que están en el contexto incidiendo en su aplicación (existen factores internos y externos antes del acto, en el acto y después del acto de evaluar), a ello se suma toda una gama de opiniones no tan favorables en torno al examen, tales como que:

- Se prestan al fraude.
- No es un medio eficaz.
- Se prestan a la subjetividad.
- No cubre expectativas en cuanto a medición de conocimientos.
- Brinda información parcializada de los conocimientos.
- No explora otras habilidades y destrezas.

Siendo que el examen como forma de registrar y/o conocer lo que los alumnos saben o conocen sobre determinados áreas de la realidad, han entrado a una era de fuertes cuestionamientos y reparos, se vuelve un imperativo la puesta en ejecución de nuevas modalidades que se ajusten a las condiciones materiales y espirituales en que el proceso se desarrolla; y es que las expresiones pedagógicas en torno a los procesos educacionales están cambiando vertiginosamente en los últimos tiempos; ya no es el cientificismo positivista del siglo XX que sometía a la experimentación y al análisis cuántico el que predomina en la conciencia y la práctica de los profesionales dedicados a la docencia en la época moderna o postmoderna. (ni la pura duda de todo o que sobre todo haya que negar o desconfiar del examen como instrumento evaluativo.)

A la base de este fenómeno, existe algo más que los enseñantes - docentes en el nivel superior no alcanzan a descubrir, descifrar y/o comprender; los motivos siguen siendo palpables, y es que el conocimiento de la ciencia pedagógica va más allá de donde pueda alcanzar a comprender la generalidad de profesionales que se dedican a hacer docencia sin tener especialidad en ella. Hace falta ampliar la **base conceptual** de los enseñantes a efecto de generar en ellos **nuevas actitudes** frente a la exigente **dinámica de los procedimientos** utilizados en la enseñanza.

La conducción del proceso educativo, en cualquier nivel y/o modalidad, requiere algo más que buenas intenciones y voluntades.

Tal como lo señala un informante en la investigación, debemos comprender - dice- que la evaluación debe ser un proceso permanente y que por tanto el docente deberá someterse a un proceso así mismo de permanente preparación si la va a ejecutar; en tal afirmación que parcialmente se comparte, está comprendido el carácter dinámico de los componentes esenciales que se integran en el proceso educativo y evaluativo.

2. Contribución de los alumnos en la elaboración de las pruebas evaluativas

En este tema, existen tres puntos de vista que los informantes justifican así:

- a) Los que dicen que es correcto, bueno y adecuado.
- b) Los que afirman que es incorrecto, no procedente, no les parece o no es bueno.
- c) Los que manifiestan duda sobre la contribución del alumno en la elaboración de exámenes.

En un grupo muy heterogéneo en modalidades, especialidades, etc... es lógico comprender lo variable de las respuestas.

La preocupación generalizada que se detecta es hacia la obtención de resultados cognitivos “puros”, genuinos, impugnables, invulnerables en la práctica evaluativa y por consiguiente quienes sostienen **el sí** brindan razones como las siguientes:

- a) Habrá que educar al estudiante en ello.
- b) Es bueno siempre que contribuyan positivamente al desarrollo educativo.
- c) Es una acción que demanda compromiso y responsabilidad.
- d) Sería una experiencia interesante.
- e) Es bueno ya que vuelve dialéctico el proceso educativo.

Así mismo, quienes sostienen **el no** dicen:

- a) No es bueno por que los alumnos no saben formular ítems.
- b) Existe tendencia a examinar contenidos que dominan y desatienden otros contenidos muy importantes.
- c) No, porque les gusta lo más fácil.
- d) Que el alumno participe en su elaboración no tiene sentido la prueba, ya que ésta, es para medir conocimientos y no puede saberlo antes.

Pero existen informantes que manifiestan **duda**; veamos sus razones:

- a) Se permitirían hasta cierto nivel.
- b) Es bueno que participen, pero no en su elaboración.
- c) Es necesario educar al alumno en ello.
- d) No es procedente en todas las condiciones.
- e) Para ello deberá tomarse en cuenta el nivel académico y la madures del alumno.

Para autores como la doctora **Carmen María Gallo de Lara** (1994) Pág 14 y sgtes dice: ***la prueba o examen ha significado ser el instrumento que divide a docentes y alumnos, y que por consiguiente genera un abismo entre ellos.***

Para otros críticos de los sistemas educacionales, la prueba o examen ha pasado de moda, siendo el instrumento que sin tener sentido educativo expresa los niveles de retraso del sistema escolar Iván Illich “un mundo sin escuelas (1984); y el dominio represivo del profesor sobre el alumno o del ser que sabe sobre el ser que no sabe. Paulo Freire en la “pedagogía del oprimido y la educación como práctica de la libertad (1983), Cáp. I Pág. 29 y sgtes.

Enfoques y paradigmas tecnicistas y tradicionalistas destacan el sentido reduccionista, excluyente y patrimonial de la práctica evaluativa, los que en gran medida son retomados por la generalidad de los enseñantes en el nivel superior. Para ellos el examen o prueba objetiva es:

- a) El único instrumento que permite conocer lo que los alumnos saben, han alcanzado y dominan de los contenidos enseñados.
- b) Es el instrumento que detiene (reprueba) o catapulta (aprueba) a otra condición.
- c) Es el medio que permite tomar decisiones en el proceso educacional.(Manual de evaluación del MINED) y confirmados por autores como Norman Gronlound, Op. Cit.(1973), Pág. 6,8 y 9.

- d) Es el medio que nos permite juzgar pertinencia y no pertinencia en el proceso educativo.

Es lógico deducir el recelo que se guarda en el examen como instrumento evaluativo, el cual no puede considerarse aislado de la concepción que el enseñante posee del proceso educacional y su práctica; en este sentido expertos(as) como la doctora Gallo de Lara (1994) Op. Cit, Pág. 33 y 60, señala que: existe la posibilidad real de que el alumno participe en la elaboración de las pruebas escritas de “Lápiz y papel”, sugiriendo así mismo las estrategias para su elaboración.

Para Héctor M. Rodríguez y Enrique García González, (1962), Pág. 65, señalan que lo habitual es que el maestro prepare él solo la prueba, sin embargo – sostienen - pueden los alumnos contribuir en su construcción por la variada tipología de instrumentos también recomendables, a saber:

a) ***Pruebas elaboradas en cooperación por miembros del profesorado;***

En las pruebas uniformes conviene que los maestros de diferentes grupos de una determinada materia o especialidad se organicen en equipos o comités para elaborar los exámenes.

b) ***Pruebas elaboradas por maestros y alumnos.***

Según los autores, esta metodología proporciona a los alumnos una excelente oportunidad para evaluar su propia labor y brinda al maestro la oportunidad de apreciar su enseñanza.

De lo anterior se deduce una riqueza de información que conduce a escudriñar con mayor detenimiento, lo que está pasando en la práctica evaluativa de los que se dedican a la docencia. Concluyendo en este apartado se dirá que: hay que incorporar a otros agentes, como puedan ser los propios alumnos, en las responsabilidades evaluativas.... Sólo desde procesos de autoevaluación y participación en el colectivo, es posible desarrollar a fondo una verdadera autonomía en los aprendizajes. Corresponsabilizar en alguna

medida a los alumnos en los procesos evaluativos constituirá un importante reto en el futuro.

3. Opinión sobre los procedimientos evaluativos regulados por la administración académica para las evaluaciones

Si bien se considera que el establecimiento de normas generales que orienten a los profesores en la realización más exitosa de su trabajo resulta necesario en un proceso docente centralizado por su organización oficial, también es cierto que el exceso de normas puede evidenciar poca flexibilidad del sistema educativo. En este sentido, el reglamento que se centra fundamentalmente en aspectos que garanticen el control del estudiante y que permita rendir cuentas a la institución o al sistema educativo sobre el rendimiento del alumno más que en su real aprendizaje; no contribuye en mucho para la orientación de los procesos de formación profesional, en donde, la función de comprobación - acreditación de la evaluación se enfatiza más que otras, lo cual evidencia que la función educativa no es la esencial sino la certificación que la sociedad necesita del grado de cumplimiento de sus objetivos educativos.

El obligatorio cumplimiento de estas normas también demuestra el poco grado de elección en formas de evaluación que tiene el propio profesor. ¿Cómo se puede establecer la frecuencia de asistencia que da derecho o no al estudiante para realizar un examen? ¿Cómo se puede establecer que la defensa de un trabajo de grado, examen o de diploma es la vía más eficaz para certificar el grado de aprendizaje de un estudiante sin tener en cuenta las propias diferencias individuales que podrían sin dudas pautar la necesidad de otras vías? ¿Cómo comprender que se planifique un único sistema de evaluación en la asignatura a cumplir por todos los estudiantes sin contemplar las individualidades en el proceso educativo?

En los sistemas educativos sistemáticos existe una serie de marcos regulatorios que sustenta los procesos evaluativos. Generalmente en muchas universidades del mundo, son las unidades de planificación y desarrollo

académico y científico los entes responsables de definir y regular la evaluación. En las universidades de El Salvador y especialmente en la UES, son las llamadas administraciones académicas las que definen y regulan estos procedimientos. Todo procedimiento técnicamente sustentado y contextualizado coadyuva a los procesos educativos y al desarrollo académico institucional, integrando intenciones y necesidades individuales e institucionales. En los casos contrarios se vuelven burocráticos obstaculizando los procesos de cualquier índole.

Al preguntar a los docentes sobre su opinión (oral) con los procedimientos evaluativos vigentes que regulan los procesos evaluativos, contestaron dividiendo su opinión en:

- a) un sí de acuerdo
- b) un no estar de acuerdo.

El sí de acuerdo, señala razones como las siguientes:

- No limita la libertad de cátedra y por consiguiente su espíritu deberá tener intenciones claras con el proceso y contexto educativo.
- Son necesarios, ya que establecen condiciones y responsabilidades a cumplir a efecto de evitar arbitrariedades como las que se dan en pruebas orales y otros.
- Está de acuerdo cuando responde a la realidad social.

En el no de acuerdo señalan razones como las siguientes:

- Subyace tendencia a amarrar al docente, limitando el alcance de las expectativas que se tiene del contenido programático.
- Limita posibilidades de un proceso que debe ser dinámico y creativo, volviéndolo burocrático.
- La administración académica únicamente deberá regular la fecha de entrega de las calificaciones. No más.

Existe inclinación a manifestar duda en los procedimientos que establece la Administración académica como regulaciones y es que en varias ocasiones se

ha cuestionado el hecho de pretender amarrar los procesos de enseñanza – aprendizaje a ciclos, meses, semanas, horas etc. Lo que repercute desfavorablemente en el proceso de aprendizaje mismo, al obviar condiciones concretas, contextos, diferencias individuales, diferencias de especialidad, etc. Se puede comprobar que no todas las unidades académicas (departamentos), en esta facultad, responden a esta exigencia de la administración académica. ¿Qué tanto se puede flexibilizar los procedimientos que regulan la evaluación de los aprendizajes en esta universidad a efecto de contribuir positivamente en los alcances que la pedagogía científica demanda?

La tendencia al conservadurismo de los procedimientos es también una expresión del tradicionalismo académico institucional y por ende, es interiorizado entre los docentes, y es que las corrientes filosóficas perennialistas hacen presencia claustral y medieval en los sistemas educativos de nivel superior.

Al respecto Carlos Tunnerman en su artículo “La educación superior de cara al siglo XXI, Pág. 39, formula comentario sobre la necesidad de los cambios en las universidades modernas para salir del anquilosamiento medieval cuando dice: “No se trata de generar cambios radicales por los cambios mismos, sino que, se trata de perfilar el proceso educacional en el marco de una nueva visión en la adquisición de conocimientos y en el sentido práctico que los mismos pueden ofrecer para el desarrollo de la vida”.

4. Finalidad de la evaluación: Para qué cree sirve la evaluación practicada

La sintomatología que se deriva de las versiones obtenidas por los informantes claves (alumnos y maestros) apuntan a que el fin de la evaluación que predomina en este nivel es el de la comprobación cuantitativamente – numérica, en detrimento del fin educativo, formativo que debe perseguir la evaluación. Se evalúa básicamente para rendir resultados expresados cuantitativamente (calificación) y no para orientar el aprendizaje del alumno

tanto cognitivo como metacognitivo con elementos que realmente puedan contribuir a su mejoramiento. La calificación y acreditación de los resultados del aprendizaje, cuantitativamente adquieren la mayor relevancia y se convierten en el sentido de la evaluación. La nota es la información más apreciada por el estudiante que subordina cualquier otra información cualitativa sobre el aprendizaje.

Pero, cuál es la visión que poseen los docentes sobre la finalidad de la evaluación, o sea, qué se contesta ante la pregunta; ¿Para qué le sirve la evaluación al docente?

La respuesta se disgrega en una serie de direcciones que van desde:

- a) las concepciones más tradicionales del conservadurismo medieval;
- b) las concepciones tecnicistas, mecanicistas derivadas de una visión positivista (fragmentada) de la realidad; y
- c) las concepciones más innovadoras en el campo de las ciencias pedagógicas. Veamos en qué consisten:

El conservadurismo tradicionalista de la escuela medieval expresada en aquellos postulados del Magister dixit; en la retórica magistral del enseñante-docente; en la técnica expositiva a través de la cual se traspasaba todo el bagaje histórico cultural de la época y de generación en generación. Se sostenía que la evaluación debía servir para:

- Decidir a través de un indicador de medida, quién aprueba y quien reprueba en determinada materia al poner una calificación. Esta concepción, refuerza una relación vertical patrimonialista del maestro quien posee el conocimiento sobre el alumno, convirtiendo al primero en un depositario de saberes sobre el segundo (alumno) quien deberá aprender la lección para repetirla y poder obtener la aprobación del curso o la enseñado.

Otros informantes, mostrando cierta indiferencia señalan que la evaluación sólo sirve para llenar un requisito que impone el sistema educativo, pero que se hace necesario aprender la rutina para no caer en errores técnico – administrativos en la docencia. Lo anterior indica que estamos en presencia de opiniones más moderadas y apegadas al tecnicismo cientificista de la escuela clásica cuyos representantes (Roberto Gagné, Pedro Lafourcade, Benjamín Bloom, Walter Dick, y otros tecnólogos en el campo de la educación y la evaluación, se ubican dentro de las corrientes positivistas, pragmáticas y conductistas al afirmar que la finalidad de la evaluación es:

- Justificar las disposiciones regulatorias de la administración académica;
- Conocer el logro de los objetivos planteados;
- Medir el logro de los aprendizajes;
- Conocer el nivel de asimilación de los conocimientos, entre otros comentarios.

Los puntos de vista apegados a los postulados científicos de la pedagogía moderna, y a los paradigmas humanista, constructivista y socialmente comprometido adoptado por el currículo del sistema educativo nacional señalan que la evaluación debe tener las siguientes finalidades:

- Solucionar casos de la vida real.
- Medir competencias y grado de alcance de valores.
- Conocer qué tanto se está logrando la formación pretendida en los planes de estudio y áreas de soporte.
- Reorientar el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Fortalecer los aprendizajes tomando decisiones oportunas.

Un punto de vista muy acertado del Doctor Norman Gronlound (1994) Op. Cit. Pág. 32 y sgtes, establece una vinculación entre el tecnicismo – mecanicista de Roberto Gagne y los nuevos paradigmas socio - constructivistas al señalar que la evaluación deberá incluir las siguientes finalidades:

- Clarificar y redefinir los objetivos del proceso.

- Comprender a los alumnos – estudiantes en sus capacidades, intereses, actitudes, grado de preparación y progreso.
- Motivar el aprendizaje en tanto debe facilitar la adquisición de conocimientos a los alumnos.
- Incrementar la retención y la transferencia de aprendizaje.
- Diagnosticar y remediar las dificultades de los alumnos en el aprendizaje.
- Orientar a los alumnos, padres y la comunidad en la toma de decisiones.
- Mejorar la instrucción.

Para **Gimeno Sacristán** Op. Cit. (1994) Pág. 34, señala que la evaluación desempeña diversas funciones, es decir, sirve a múltiples objetivos, no sólo para el sujeto evaluado, sino de cara al profesor, a la institución escolar, a la familia, y al sistema social mismo.

Su utilidad más llamativa - según el mismo autor- no es precisamente la pedagógica pues el hecho de evaluar no surge en la educación como una necesidad de conocimiento del alumno y de los procesos educativos: Se parte de una realidad institucional históricamente condicionada y muy asentada en postulados del pasado la que exige su uso: **Se evalúa por la función social que con ello se cumple.** Es una misión históricamente asignada a la escuela y a los profesores en concreto, realizándose en un contexto de valores sociales por unas personas y por unos instrumentos que no son neutrales.

5. Además del examen... ¿Qué otros instrumentos evaluativos conoce?

El propósito de esta pregunta fue sondear qué tanto se conocen otros instrumentos evaluativos, lo cual no implica que su conocimiento conduzca a la práctica por éstos (docentes) en el desarrollo de su docencia.

Al valorar las fuentes principales para evaluar el aprendizaje del estudiante, las mismas se reducen fundamentalmente al tipo de examen oral o escrito más clásicamente concebido y en los cuales predominan preguntas reproductivas del conocimiento que tienen el fin esencial de comprobar y calificar cuantitativamente el aprendizaje del estudiante.

Las fuentes evaluativas se planifican (como el caso del examen) más para las evaluaciones sumativas y no tanto para las evaluaciones diagnósticas o formativas que resultan menos estructuradas sin que respondan a criterios establecidos previamente que orientan al profesor y al estudiante en la evaluación

Si se observa la tabla de repuestas, se pueden hacer las siguientes observaciones:

- Existe una sorprendente gama de instrumentos evaluativos que dicen conocer.
- Se exponen desde los más tradicionales y practicados por los sistemas escolarizados, hasta los más innovadores en el contexto de un sistema educativo con grandes privaciones; y,
- Se indican algunos instrumentos propuestos por la pedagogía científica y el currículo del sistema educativo nacional.

Los nuevos paradigmas pedagógicos que favorecen el desarrollo del trabajo en equipo, hacen énfasis en los nuevos paradigmas y/o modelos en que deben estructurarse los componentes didácticos y metodológicos en el proceso educativo, de tal manera que en el sondeo información al realizado, los docentes reflejan por lo menos **saber que existen** nuevos y diversos instrumentos vinculados a estos paradigmas y ese es ya un buen **principio cognitivo** en una institución educativa de nivel superior. Así mismo, hacen su aparición (por lo menos en mención) los instrumentos que sondean aspectos cuanti – cualitativos, así como aquellos que sondean aspectos formativos e informativos del proceso de enseñanza.

Es de destacar que se observan escasas propuestas de aquellos instrumentos evaluativos utilizados por la tecnología informacional en el campo de la educación (la enseñanza y evaluación virtual) y es que, los dominios conceptuales en esta área, son grandemente reducidos a escasos profesionales y áreas y, por consiguiente, los dominios procedimentales y actitudinales. En tal sentido la práctica evaluativa en el aula se reduce a los exámenes escritos, orales y los denominados laboratorios.

6. Además del examen ¿Qué otros instrumentos evaluativos desarrolla usted para evaluar?

El tipo de evaluación más frecuentemente utilizada en el nivel superior es la de tipo sumativa aún en las situaciones evaluativas frecuentes. No se practica una evaluación de otro tipo. La evaluación formativa es muy escasa, no se orienta al estudiante suficientemente sobre su aprendizaje de modo integral y se prioriza la información sobre su rendimiento cuantitativo fundamentalmente. A pesar de que los profesores reconocen la importancia de la evaluación frecuente, diagnóstica, formativa etc... esta no es practicada formalmente sino que es sustituida por la retroalimentación cuantitativa al estudiante.

En tal sentido en el sondeo exploratorio sobre la práctica evaluativa de los docentes se observa que ésta se reduce a escasos instrumentos, contradictoriamente a la gran cantidad de estos que habían sólo mencionados en la pregunta anterior y entre los que se destacan los exámenes escritos (parciales), reportes de lectura, laboratorios, trabajos exaula y exposiciones... No se utilizan formas más novedosas de evaluación que integren más el conocimiento a evaluar o que evalúen más profundamente y no formalmente otros aspectos del desarrollo personal del educando como es el caso de los componentes afectivos, éticos, de la personalidad (expresados en los objetivos educativos del programa de la asignatura y que no son objeto de una evaluación más objetiva).

La evaluación del llamado componente educativo se basa fundamentalmente en aspectos tradicionales y más formales como la disciplina, asistencia o cumplimiento de la ética profesional. Sin embargo no se definen indicadores más precisos de estos aspectos en los cuales el estudiante por lo general obtiene una calificación alta (casi siempre excelente), por ejemplo qué indicadores evidencian el cumplimiento de la ética o de la disciplina.

Los informantes en el presente estudio reportan la puesta en práctica de escasos instrumentos, por lo que el rasgo confirma que es el paradigma tradicional el que toma fuerza, haciendo énfasis en aspectos memorísticos, mecanicistas, cuantitativos y cronométricos de la enseñanza, resultando ser el privilegiado al momento de evaluar.

Si se tuviese que calificar con alguna denominación lo reflejado en la opinión de los docentes, la práctica evaluativa de éstos en el nivel superior, no va más allá de lo **tradicional** urgiendo ser mejorada, modificada y superada en los procesos de enseñanza.

Para que lo anterior se califique como una acción real en el campo de la docencia, se vuelve imprescindible partir de **principios conceptuales básicos en el campo de la evaluación**, a efecto de generar y reforzar **nuevas condiciones actitudinales en los sujetos (docentes) que orientamos el proceso educativo y evaluativo**. Nadie puede desarrollar **dominios procedimentales** que objetivasen la práctica de una evaluación científica y que encaje con las condiciones de vida de los sujetos, del contexto y del proceso educativo mismo, sino se toma conciencia de que existen procesos más objetivos, técnicos y científicos en la conducción de la enseñanza y el aprendizaje.

El alcance de estos dominios pondrá a los enseñantes en perspectiva de:

- Reencontrar el sentido humano del proceso educacional.
- Flexibilizar su visión a paradigmas pedagógicos científicos.

- Disponerse a ser ayudado, orientado o guiado.
- Disposición a convivir con los demás.
- Capacidad de aprender del entorno.
- Identificar en el alumno un ser en proceso.
- Concebir la enseñanza, un acto humano.
- Concebir el aprendizaje como un proceso dialéctico – permanente.

Entre las respuestas que se dan existen expresiones de una evaluación formativa, y es que existen atisbos entre algunos docentes en desarrollar y adoptar nuevas modalidades en este campo.

7. Opinión sobre si la evaluación es un medio o un fin para alcanzar lo que se pretende

La pedagogía científica sostiene que “el examen el medio menos indicado para mostrar el poder del profesor ante el alumno y el medio menos apropiado para controlar la conducta de los alumnos.

Los criterios que orientan la evaluación se refieren fundamentalmente a las habilidades expresadas en el programa de la asignatura especialmente los instructivos que orientan tanto la enseñanza como la confección de las fuentes evaluativas que se utilizan (exámenes en su mayoría más la adopción de la evaluación como medio). Sin embargo estas habilidades no están suficientemente profesionalizadas en su esencialidad lo cual ocasiona que la evaluación no siempre se dirija a los aspectos esenciales (no es un fin) del conocimiento y mucho menos a otros aspectos del desarrollo personal del alumno.

En la respuesta brindada por los informantes, parece ser que estamos en presencia de la consideración casi exclusiva de que la evaluación es un medio. Lo anterior es correcto, y no contraviene el principio anterior. Esta es una magnífica concepción que se tiene del proceso educativo en general y la evaluación en particular. Ya que la lógica de la evaluación, por sí sola, no

garantiza la asunción de calidad. Es preciso establecer el nexo racional entre tres grandes procesos:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El proceso evaluativo.
- El proceso de toma de decisiones.

Lamentablemente acostumbramos a gestionarlos por separado. Sólo cuando el proceso evaluativo alimenta y se alimenta del proceso de enseñanza-aprendizaje y cuando la información evaluativa que se va generando surte los planes estratégicos, considerados como marcos globales para la toma de decisiones de una institución, se garantiza mínimamente la conducción correcta de los procesos de calidad en la educación.

Es así mismo lógico de comprender, porqué los informantes aportan toda una serie de criterios para justificar que la evaluación es un medio, entre los que se destacan los aspectos de orden cuantitativos con fuerte incidencia tecnicista y mecanicista planteados y defendidos por tecnólogos como Roberto Gagne, Roger Kaffman, Walter Dick y otros Op. Cit, Pág.41 y 65; cuando dicen que la evaluación es un medio que sirve para:

- Medir el porcentaje de conocimiento asimilado.
- Conocer los logros y asimilación de conocimientos.
- Poseer parámetros de logro.
- Saber si se ha alcanzado un objetivo o no.

Así mismo, se destacan aspectos y aseveraciones vinculados a los nuevos paradigmas y concepciones curriculares del constructivismo y humanismo los que se identifican entre los informantes por ubicarse en perspectiva a:

- Facilitar el avance o mejora continua de la formación profesional.
- Alcanzar el desarrollo de competencias y habilidades.
- Adquirir bases de conocimiento para aplicarlos en la práctica.
- Medir y reorientar los aprendizajes.
- Posee parámetros de logros y asimilación de conocimientos.

Según estas consideraciones finales, el Doctor Pedro Lafourcade Op.Cit. (1987) pág. 28 señala que: *“es en base a las conclusiones que se extraigan de un examen o a la observación directa de las conductas... que se tomarán o mejorarán decisiones respecto del reajuste o nuevo encauzamiento del proceso educacional”*. Nuevamente se reafirma lo que los informantes señalan: la evaluación como un medio y no como un fin en si misma.

La utilización de las técnicas de evaluación implica que habrá de satisfacerse algún propósito valioso y que el maestro tiene conciencia clara de tal propósito. El Doctor Norman Grounlound (1994) Op.Cit. pág.271, dice: *“hacer acopio a ciegas de un número de datos sobre los alumnos para luego guardar la información con la esperanza de que algún día resulte útil es, a la vez, una pérdida de tiempo, esfuerzo y dinero”*

Entre los docentes existe la tendencia a administrar y calificar rimeros de pruebas uniformes con escaso aprecio del uso que tendrán los resultados. Según la versión del Doctor Norman Grounlound, Ibídem Pág.273 *“proceder de esa manera puede ser dañino si llegaran los alumnos, maestros y padres de familia a malinterpretar los motivos que se tenga para realizar la prueba”*.

Sobre este apartado se puede concluir que *los usos inadecuados de las pruebas y técnicas evaluativos se evitan si se considera la evaluación como un medio que en el proceso educacional contribuye a la obtención de información sobre la cual fundamentar las decisiones educativas.*

8. Qué opinión le merece la forma en que se fiscaliza y controlan los exámenes

Se parte de un principio sugerido por el Dr. Norman Grounlound, Ibidem. Pág. 276. En donde sostiene: **Hay que dar a todos los alumnos, una oportunidad equitativa de demostrar el aprovechamiento de los productos de aprendizaje que se miden.** Esto significa proveer de un ambiente físico y psicológico que conduzca a los alumnos con sus mejores esfuerzos al alcance de los logros deseados y al control de los factores que pudieran estorbar las mediciones.

Sobre la forma en que se fiscaliza y/o controlan los exámenes que se administran en los procesos de formación académica, los docentes brindan respuestas que se pueden agrupar en dos campos:

- Los que señalan que esta forma es adecuada.
- Los que sostienen que esta práctica es negativa, inadecuada e inapropiada, justificándola con una razón y/o consecuencia pedagógica, psicológica, moral, ética, etc....

Los que dicen ser adecuada argumentan:

- Aunque es una forma tradicional de actuar se corre el riesgo de caer en el relajamiento si se cambiara.
- Es buena, ya que si se examina grupos masivos no importa pues colaboran otros docentes.
- Es necesaria como forma de manifestar la autoridad controlada y a la vez crea conciencia en el alumno para comportarse adecuadamente.

Los que señalan ser una práctica inadecuada o negativa argumentan:

- Parece ser un control policial que genera desconfianza y crea una carga emocional y psicológica deprimente de la prueba que se administra.
- El alumno se vuelve más teórico, memorístico con la manía de la copia.
- La práctica común y tradicional conducen a vigilar con rigidez creando tensión en los alumnos.
- Es necesario crear conciencia en los alumnos de que el examen sólo es una forma de evaluar el aprendizaje.
- Sería ideal entregar (hacer) el examen sin fiscalizar. Es la poca conciencia del alumno lo que le obliga a ello.
- Es una práctica problemática ya que abre tendencia al fraude.
- Genera un ambiente de tensión y presión; no se le asigna la seriedad que merece.

La dosis de fiscalización con que se administran las pruebas varía si se tiene en consideración:

- a) En primer lugar, la concepción que el docente tiene del proceso educacional, de la enseñanza, el aprendizaje y de la forma en que se adquieren los conocimientos.
- b) En segundo lugar, de la filosofía con que conceptualiza la práctica docente (su docencia) o sea, la consideración paradigmática que tenga sobre el alumno, maestros, currículo, planes, programas y el proceso educacional mismo.

Pueden observarse – entonces- dos tendencias que precisan concepciones, actitudes y procedimientos que se individualizan en la persona del docente – enseñante y el estudiante, siendo precisamente en esta unidad en donde se integran, pero que a la vez expresan diferencias en las percepciones del fenómeno. Un principio de la filosofía científica comprueba en su análisis lo anterior cuando señala que en la unidad está la diversidad.

Se detecta cierta inspiración del profesor a conservar el poder, el estatus, el privilegio y el prestigio que la condición de enseñante le provee en el proceso educativo.

Es necesaria la fiscalización –dicen- *como forma de manifestar la autoridad controlada y a la vez crear conciencia en el alumno para comportarse apropiadamente.* Este es -entonces - un *procedimiento* en la práctica evaluativa que vinculada a las concepciones y a las actitudes, se manifiesta impregnado de una serie de vicios entre los que destacan según opiniones de otro grupo de informantes en:

- Amenazar a los alumnos si no se porta bien.
- coaccionar al alumno para que se esfuerce el máximo porque “esta prueba es importante”.
- Presionar para trabajar y terminar a tiempo.
- Advertir que no se debe consultar apuntes ni compañeros.
- Que no se puede dar consulta pasado determinado tiempo de inicio.

- Que lean bien y detenidamente las interrogantes.
- Que lean y estudien y no sean haraganes.
- Otros tipos de exigencias.

Ante todo, una adecuada administración y fiscalización de la prueba, es aquella en que se prepara el ambiente (físico= infraestructura, psicológico y pedagógico) apoyado con actitudes humanas. Uno de los informantes sugiere **“comunicarles a los alumnos que los resultados de la prueba habrán de usarse para ayudarles a mejorar su aprendizaje”**. Según los enfoques de la pedagogía científica en el campo de la evaluación, la idea anterior es más que excelente.

9. Qué recomendaciones podría aportar usted que contribuyan a mejorar la administración de las pruebas

La interrogante planteada en forma abierta permite brindar toda una serie de recomendaciones que tiendan a mejorar esa práctica en los docentes.

Una parte de éstas (recomendaciones) se enfoca a la administración académica, al docente, al alumno, a las autoridades, a las unidades de servicio e impresión, etc.

En el aporte de los docentes- informantes, se descubre una visión integrada e integradora del fenómeno que se sondea, lo que se considera como una apreciación adecuada de la realidad que se estudia.

En el componente educativo en general y evaluativo en particular no sólo el docente y el alumno son responsables de los resultados, pues existen otros de orden físico – infraestructural, metodológico, psicológico – emocional, jurídico – legal, institucional etc., que intervienen en él.

Esencialmente las recomendaciones se enfocan en intenciones **procedimentales** que indican formas o expresiones de cómo conducir adecuadamente la actividad evaluativa; las expresiones que utilizan son:

- Que se brinden instrucciones precisas.
- Que se calendarice adecuadamente los exámenes.
- No permitir materiales en el pupitre.
- No interferir el silencio en que se trabaja.
- Que no participen instructores, etc.

Así mismo la parte *actitudinal* no deja de ser menos importante en esta actividad cuando los informantes afirman que:

- Los docentes deben mostrar respeto.
- Deben ser amigables con el alumno en el momento del examen.
- Se debe mostrar seriedad en el desarrollo de la actividad.
- Presencia de disciplina en docentes y estudiantes.
- La empatía del docente que no debe faltar.
- Deben mostrar equidad para con los alumnos.

El Doctor Álvarez Méndez, J. M. (1995), Pág. 46. plantea un llamado actitudinal a los docentes cuando establece el enunciado siguiente: “Como profesor hoy... no olvide el alumno que fue ayer...No haga ahora desde una posición de poder, lo que antes no le gustaba que hicieran con usted.”

Existen recomendaciones a nivel institucional en el sentido de que ésta debe velar porque las condiciones tanto físicas (de infraestructura), legales, académicas (procedimientos técnico – administrativos) y técnico conceptuales -referidos al docente - deben mejorarse, a efecto de contribuir en el logro de la eficiencia del proceso y el alcance de la calidad educativa; pero ante todo, se deberá estar conciente de que no existen fórmulas recomendables que precisen la administración de pruebas evaluativas, pero sí, expresiones metodológicas que deberán ajustarse al contexto y entorno en que la prueba se aplicará.

Si lo que se pretende en última instancia es constatar el alcance y el dominio del alumno en la producción de conocimientos y alcance de competencias, hábitos, habilidades y capacidades... la forma en que se realice la prueba evaluativa no necesariamente debe ser prioridad en el proceso educacional; de ahí, que según Kart Roger, no debe perderse de vista el sentido humano que deberá integrarse a todo proceso educativo.

Si la pregunta está centrada en brindar recomendaciones para la administración de pruebas, ha de entenderse que en esta facultad y universidad, un elevado porcentaje de éstas, son pruebas escritas o pruebas de "lápiz y papel", y por consiguiente las recomendaciones se dirigen esencialmente a este tipo de pruebas.

Para concluir con el análisis interpretativo del presente tópico, se aludirá al Doctor Norman Grounlound Op. Cit. (1973) Pág.277y 278, sugiere las siguientes consideraciones al momento de administrar un examen:

- No hablar innecesariamente antes de la prueba; somos los docentes los que más variables intervinientes negativas introducimos al momento de evaluar.
- Mantener las interrupciones en un mínimo absoluto.
- Evitar dar indicios a los alumnos que pregunten sobre elementos de prueba en particular.
- Necesariamente desaliéntese toda trampa.

Como dice uno de los informantes, siendo el examen un mal necesario, lo único que nos queda es brindar recomendaciones a efecto de minimizar sus consecuencias negativas.

10. Satisfacciones que le brindan los exámenes y sus resultados evaluativos

Los profesores expresan más insatisfacción que satisfacción con la función de evaluar teniendo en cuenta precisamente el insuficiente conocimiento teórico y práctico que tienen sobre dicho componente didáctico.

Además critican - algunos - el sentido marcadamente acreditativo que tiene la evaluación del aprendizaje en nuestro contexto escolar que lascerá su finalidad educativa y anula otras funciones más importantes de la evaluación.

El otorgamiento de una calificación cuantitativa se convierte en la tarea más importante y a la vez más engorrosa para los profesores. Simultáneamente con ello el profesor no se encuentra suficientemente preparado para practicar una evaluación más cualitativa e integral del desarrollo personal del alumno (esto es causa y consecuencia de la disfuncionalidad educativa de la evaluación) lo cual también sería y de hecho es, una tarea compleja y poco conocida para los profesores.

Muchos de los aspectos anteriores fueron confirmados por las opiniones que los estudiantes ofrecieron a través del cuestionario y conversatorio tenido con ellos. Sin embargo sería necesario que en investigaciones posteriores sobre el tema se indagara más profundamente en este sentido.

Las respuestas sobre los niveles de satisfacción que brindan los exámenes y los resultados evaluativos se orientan a manifestar sentimiento de:

- + *Agrado* cuando los alumnos salen bien ante exámenes bastante fuertes.
- + *Alegría* cuando la mayoría responde bien, obtienen buenos resultados y ver que han desarrollado la capacidad de análisis.
- + *Frustración* cuando salen mal o la mayoría reprueba.
- + *Indiferencia* ante el tipo de actividad. *El examen es un mal necesario.*
- + *Obligación impositiva.* Realización del examen por un compromiso “el examen por si mismo”

+ Lucha cuando salen mal. La satisfacción es dar más de lo que uno sabe e intentar explicar de otra manera.

Cierto o falso, la respuesta de los docentes mostró grados de satisfacción aunque no en la mayoría del universo informante. Tal parece que la pregunta sorprende y es que muy pocas veces se reflexiona y toma conciencia del sentimiento que generan los resultados de las evaluaciones. Con bastante inmediatez pensamos que el éxito de los alumnos es debido a la habilidad del docente o del profesionalismo y dotes de buen docente – enseñante, lo que le conduce a interiorizar sentimiento de superioridad, prepotencia, altanería, engreimiento y hasta menosprecio para con los colegas que no obtienen ese nivel o resultado, y sentimientos de indiferencia para con los alumnos que no rinden como lo desea, etc.

Sobre el particular es necesario tomar conciencia que en principio se desarrolla un proceso educativo por el éxito y no para el fracaso y que por consiguiente, deberá éste generar satisfacciones y sentimientos gratos, agradables y que éstos pertenecen a todos los que se involucran en el proceso a nivel personal e institucional. De ahí que todos los involucrados sean responsables de los resultados; partícipes del éxito y aceptación conciente de los fracasos.

Pero si se pretende identificar mejor los efectos de las prácticas de la evaluación según **Gimeno Sacristán, 1994** Op. Cit. Pág.34. Identifica entre otras, las funciones pretendidas o no, que cumplen estas prácticas en el proceso, a saber:

- Definición de sus significados pedagógicos y sociales.
- Definir las funciones sociales que cumple.
- Conocer el poder de control.
- Definir las funciones pedagógicas. (Creadora del ambiente escolar; Diagnostico; Recurso para la individualización; Afianzamiento para el aprendizaje; Función orientadora; Base de pronósticos; Ponderación del currículo y socialización profesional).

- Funciones en la organización escolar.
- Proyección psicológica. Y
- Apoyo de la investigación.

11. Insatisfacciones que le generan a usted los exámenes y /o los resultados evaluativos

La condición de las preguntas permite variar grandemente la respuesta. Esto es lo que se refleja en la opinión de los docentes informantes ante las insatisfacciones que le generan los exámenes o prácticas evaluativas.

Las insatisfacciones se clasifican en dos grupos: de forma y de contenido.

Se entenderán ***insatisfacciones de forma en el dominio de la evaluación*** como la “organización externa de los elementos y componentes que intervienen en ese acto estableciendo vínculos relacionales para que esta (actividad) se realice con normalidad. Las insatisfacciones de forma nos indican resultados un tanto tangibles, cuánticos, cronométricos, mecánicos, procedimentales, etc.

En opinión de los docentes se focalizan así:

- a) en reprobar a la mayoría de los estudiantes,
- b) repetición de exámenes para la mayoría reprobada,
- c) saturación de exámenes continuos en una sola semana (procedimientos administrativos engorrosos),
- d) asignación de aulas inapropiadas al número de alumnos,
- e) cuidar y controlar que no copien,
- f) que brinden respuestas alejadas del contenido,
- g) calificar exámenes.
- h) gasto de tiempo y energía en una prueba,
- i) permite la posibilidad de trampa y fraude.

Se entenderán como insatisfacciones de contenido en el dominio de la evaluación, al conjunto de elementos internos y esenciales que le dan la razón

de ser a la actividad (la finalidad de la actividad, el valor institucional, el carácter del mismo), etc. Las insatisfacciones de contenido reflejan una dinámica más controversial, comprometida y profunda con el proceso. Enseña la parte humana del fenómeno fundamentado en la teoría científica de la ciencia pedagógica. Es aquella área del fenómeno a la que debemos propender, intencionar y conceptualizar como determinantes de muestra práctica y del desarrollo profesional. En la opinión de los informantes se identifican cuando dicen:

- a) no lograr que los alumnos desarrollen la capacidad de análisis ante un examen de este tipo,
- b) no lograr en el alumno la capacidad de que concatenen y concluir sobre aspectos discutidos de la temática y su aplicación a la realidad salvadoreña,
- c) no permitir auscultar y ponderar el desarrollo de otras competencias, y habilidades su proceso de obtención de malos resultados ante exámenes sencillos,
- d) no poder hacer viable o factible otro tipo de prueba más práctica por tener grupos muy numerosos.

Ambos tipos de insatisfacciones son importantes en el análisis del fenómeno que ocupa la investigación, aunque es de hacer notar que en las dos versiones se reflejan las concepciones, las actitudes y por ende los procedimientos que adoptamos diariamente en la práctica de la docencia.

Las presiones del entorno y contexto hacen que el hombre busque renovar, cambiar o modificar la realidad y en ella el proceso educativo. De tal manera que se pregunta sobre las insatisfacciones porque la dinámica con que se desarrollan los procesos, –entre ellos el educativo - indica que el hombre pertenece a esa dinámica “búsqueda de algo nuevo, intentando transformar permanentemente lo que hace”.

Las insatisfacciones de contenido reflejan una dinámica más controversial comprometida y profunda del fenómeno. Enseña la parte humana del proceso fundamentado en la teoría científica de la ciencia pedagógica. Es aquella área del fenómeno a la que debemos proponer, intencionar y conceptualizar como determinantes de muestra práctica y del desarrollo profesional.

12. Recomendaciones para realizar evaluaciones con objetividad

¿Qué opinan los docentes sobre recomendaciones a efecto de garantizar la objetividad en la práctica de las evaluaciones?

Para un mejor análisis interpretativo, se clasifican estas así: recomendaciones de forma y de contenido.

Por recomendaciones de forma se entenderán aquellas expresiones que se inscriben y adecuan al entorno. Expresan una sugerente organización de los elementos que intervienen en el acto de la evaluación. Entre las respuestas se identifican las siguientes:

- a) Elaborar diferentes claves a efecto de evitar que se copie.
- b) Administrar la prueba en aula adecuada al número de alumnos,
- c) Realizar preguntas abiertas para descubrir cómo interpreta y analiza el alumno,
- d) Examinar temas que se han visto y desarrollado en clase,
- e) Dar cobertura a contenidos programados,
- f) No encajar en 5 evaluaciones el ciclo,
- g) Fortalecer el gusto por la lectura crítica,
- h) Estimular la elaboración de ensayos,
- i) Tener cuidado en la redacción de preguntas.

Recomendaciones de contenido, son aquellas que se identifican con los conceptos, actitudes y procedimientos que se ubican en la perspectiva para

determinar significatividad a la actividad evaluada. Determina los enlaces internos que se integran en dicho fenómeno asignándole la razón de ser a la actividad (la finalidad de la actividad, el valor institucional, el carácter del mismo etc.

Según la opinión de los docentes informantes se deducen las siguientes:

- a) Tomar en cuenta las condiciones del alumno (salud, motivación),
- b) Conceder consultas de manera oportuna,
- c) Sondear mediante preguntas orales contenido de complejidad previo al examen,
- d) Que los criterios y parámetros a emplear para calificar los exámenes sean sometidos y claramente definidos por el docente y conocidos por el estudiante,
- e) Que el docente elabore una guía escrita para la calificación de la prueba y la resuelva completamente de manera participativa con los alumnos,
- f) Evitar grupos masivos a efecto de personalizar la enseñanza,
- g) Implementar de común acuerdo con los alumnos,
- h) Investigar si el rendimiento es por deficiencia del alumno o del profesor,
- i) Que las evaluaciones sean sometidas a consideración por un equipo técnico,
- j) Que se parta de una planificación consciente considerando la evaluación como proceso permanente,
- k) Centrar la evaluación en aspectos cualitativos,
- l) Capacitar al docente en aspectos evaluativos,
- m) Hacer conciencia al alumno de los resultados.

Es importante destacar el sentido pedagógico que se integra a estas recomendaciones de contenido; a saber:

- Plantea el desarrollo de una evaluación con carácter permanente.
- Brinda a la evaluación un sentido de proceso permanente
- Genera el concepto de una evaluación integral.
- Destaca el énfasis en los procesos y saberes previos del docente.

- Busca humanizar el proceso.
- Plantea nuevas expresiones metodológicas para la evaluación tendientes en evaluar otras competencias.
- Retomar los aspectos curriculares planteados en el currículo nacional.
- Parte de las condiciones personales del sujeto.
- Se centra en un proceso investigativo previo.

Para concluir en esta breve interpretación es importante hacer notar la tendencia mostrada por las recomendaciones de contenido, en tanto que indican que estamos en presencia de dominios conceptuales y actitudinales ventajosos y muy positivos en la conducción del proceso evaluativo. Veamos: en tanto que:

- a) Existe una intención clara y visión de cualificar la actividad.
- b) Existe disponibilidad de aprender a aprender. (Jacques Delors; la educación encierra un tesoro. UNESCO).
- c) Existe el reconocimiento de errores por parte de docentes.
- d) Se manifiesta en el docente, empatía por el estudiante.
- e) Se destaca al carácter humano del proceso educativo.
- f) Refleja disponibilidad para cambiar y/o modificar concepciones.

13. Frecuencia para la realización de exámenes

¿Qué aportes conceptuales y procedimentales posee y sugiere el docente informante sobre la frecuencia para la realización de evaluaciones?

En la respuesta se destacan opiniones referidas a los procedimientos evaluativos, calificándolos de *adecuados* y *no adecuados*. Véanse algunas opiniones que destacan lo adecuado de la frecuencia en que se programan:

- Está bien la programación que hace la administración académica, pero no realizar el examen, sólo porque se llegó el tiempo programado, sino porque los contenidos se han desarrollado bien.

En esta parte de respuestas, se denotan ya aspectos importantes de orden pedagógica-didáctico que intencionan la cualificación del proceso educativo y de la práctica evaluativa, y por ende, en la cualificación de la docencia en el nivel superior; sin embargo, en las opiniones que señalan la frecuencia como inadecuada en la realización de las evaluaciones se amarra el criterio sustentado en la pedagogía científica postmoderna que destaca el paradigma constructivista y social comprometido del currículo .Veamos:

- Es improcedente cualquier calendario. No se toma en cuenta la particularidad de cada materia.
- La evaluación debe ser un proceso continuo, sin limitarlo a un instrumento o número determinado de éstos.
- La frecuencia dependerá de los contenidos, su intensidad y la manera de abordarlos.
- Se dan muchas evaluaciones en períodos muy cortos de estudio.
- El profesor puede planificar y periodizar los exámenes de la mejor forma posible, sin abusar de la libertad y dejar al final del ciclo, mes o semanas la realización de la evaluación. El docente puede hacer otras evaluaciones que midan mejor el aprendizaje.

La pedagogía científica plantea el carácter permanente de la evaluación; En otras palabras...**siempre se deberá estar evaluando** Indistintamente del tipo de evaluación que practiquemos: diagnóstica, sumativa y acumulativa la evaluación se orientará a sondear aspectos cuantitativos y cualitativos.

En la opinión del informante que el docente puede hacer otras evaluaciones, deja planteada la posibilidad de incluir otros instrumentos evaluativos además del examen escrito que predomina en esta práctica, sin embargo no dice cuáles; aun y cuando posee la idea de que debe ser un proceso continuo sin limitarlo a un instrumento o momento determinado.

Algunas opiniones se centran en el profesor, cómo que éste, puede disponer a su antojo de este elemento del proceso educacional, lo que deja entrever que

subyace en el fondo una concepción romántica, clásica y tradicional de la educación que plantea que el profesor determina y decide lo mejor para el alumno: *El profesor puede planificar los exámenes de la mejor forma posible pensando en el alumno*”

Otras opiniones - en tanto - giran en torno a un proceso comunicativo y dialogal en el cual los involucrados piensan, sienten y toman decisiones sobre lo que les conviene, dadas las condiciones en las que el proceso se desarrolla.

14. Opinión que le merece la duplicación de notas con actividades y/o exámenes

Duplicar notas en el proceso enseñanza- aprendizaje es una estrategia deplorable que en alguna medida ha registrado tendencia a generalizarse en las prácticas evaluativas de los docentes en el nivel superior. Aunque se desconoce su origen, se considera que está fundamentado en la negligencia, improvisación y por ende en la falta de planificación del proceso educativo por parte del docente.

Nadie que posea normales grados de responsabilidad en su visión educativa y actividad profesional podría adoptar esa estrategia que desvirtúa el proceso educacional. En la opinión recogida por los informantes al respecto plantean que; “siempre que se esté de acuerdo docente y estudiante y además se logre respetar lo pactado, **estará bien**”. Dice sólo uno de los informantes docentes consultados.

Llama la atención esta aseveración en tanto que como opinan los informantes - docentes que niegan esta posibilidad, se generan consecuencias “non gratas” en el proceso educativo, tales como:

- Genera irresponsabilidad docente y desidia en el estudiante.
- Choca con un proceso ordenado.
- No es una práctica digna de ser imitada.
- La planificación debe regir lo actuado y prevenir estas situaciones.
- Se definen en contra de la normativa de la institución.
- Debe cumplirse con la calendarización: no son justos.
- No refleja aprendizajes. No tiene coherencia con el proceso.
- Se posee una concepción errática de la evaluación.
- Se fomenta el desorden y el oportunismo.
- Se fomenta la haraganería en los alumnos.
- *Se parte de criterios muy subjetivos y convencionales para satisfacer una demanda sin fundamento de los alumnos o para ocultar la irresponsabilidad del profesor mismo, pretendiendo la gracia del estudiante para que no cuestione el deficiente papel del profesor o del alumno, sea en el dominio de su cátedra, en la asistencia a clases o en el cumplimiento de sus responsabilidades.*

Estas opiniones que niegan esta práctica brindan razones del **deber ser** en el proceso educacional, pero que la anatomía de una práctica evaluativa refleja grandes vacíos al momento de ejecutarse. (Interpretación traída de los instrumentos y observación del aula)

Un informante argumenta sobre la politización de las notas: “*se regalan notas por votos” por venta de listas para rifas, por compra de tarjetas, etc.:* Esto merece como comentario dos palabras “*qué tristeza*”, y *qué vergüenza*”; estamos en presencia de una perversidad que habrá que corregir en lo sucesivo.

15. Rutinas a modificar de las prácticas evaluativas

Si existe algo que modificar en las prácticas evaluativas de los docentes, es porque estamos en presencia de indicativos dinámicos dentro del proceso

educacional; y es que el fenómeno evaluativo, no se puede entender de otra manera. Así es reflejado por nuestros informantes. (Alumnos, docentes, instrumentos evaluativos y el aula.

Los informantes aportan toda una serie de recomendaciones que tienden a modificar concepciones, actitudes y procedimientos para los que evaluamos diariamente el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En tal sentido existen rutinas integradas a las prácticas evaluativas que consciente o inconscientemente ejecutamos y que para efecto de estudio se clasifican en rutinas conceptuales, actitudinales y procedimentales; veamos como metodológicamente se clasifican éstas:

Conceptuales- Nos estaremos refiriendo a aquellas competencias referidas al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Son conocimientos declarativos según Frida Díaz Barriga Op. Cit. (1999) Pág.29, 30 y que siendo más complejo que el **factual** es construido a partir del aprendizaje de conceptos formando parte de los esquemas mentales del sujeto. Estos dominios conceptuales se expresan entre los informantes cuando declaran:

- Se deben combinar todas las formas evaluativas; No solo parciales escritos.
- No duplicar notas por un examen que no fue realizado o reprobado.
- Disminuir el número de evaluaciones por ciclo.
- Anular y/o rediseñar el examen de suficiencia.
- No limitarse a pruebas escritas.
- Rectificar expresión porcentual con trabajos al 60% y examen al 40%.
- Realización de exámenes prácticos en las asignaturas que lo permitan.

Procedimentales. Es denominado saber hacer; es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos etc. Es de tipo práctico porque está basado en la

realización de varias acciones u operaciones. Estos dominios procedimentales son sugeridos por los informantes cuando sugieren para mejorar las rutinas de las prácticas evaluativas lo siguiente:

- Realización de visitas técnicas para trabajos exaulas.
- Modificar el desarrollo de exámenes teóricos, sin dar prioridad al examen escrito.
- No incluir en un solo parcial el contenido de tres períodos.
- Hacer un laboratorio por cada período parcial.
- No admitir pruebas orales al margen de disposiciones reglamentarias.

Actitudinales. Según la doctora Bednar Y Levie,(1993) citados por la doctora Frida Díaz Barriga Op. Cit. (1999)Pág. 31, 32, los dominios actitudinales son constructos que median nuestras acciones y que se encuentran compuestos de tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual, los que forman parte de la actividad consciente del individuo que expresa y/o expone rasgos de su personalidad.

- Fomentar la investigación como técnica evaluativa.
- No permitir auto evaluaciones.
- No exigir por obligación tecnología de punta como recurso didáctico en exposiciones; pero sí exigir responsabilidad.
- Evitar la administración repetitiva y monótona del mismo tipo de evaluación.
- Tener presente que la evaluación es permanente, por tanto debe mantenerse un registro de este tipo.
- Valorar el progreso personal del alumno, incluyendo otros de criterio de aprobación o reprobación, no sólo los resultados del examen.
- Asignar mayor protagonismo al alumno en este proceso.
- No etiquetar al estudiante como bueno, malo, pésimo etc.

Ya antes se definió que la realidad deberá verse integradamente y el principio de la ciencia así lo sostiene. Es para efecto de estudio que metodológicamente se clasifican estos aportes de esta manera, aún y cuando se es consciente que en cada aseveración existen aspectos que se integran de los tres tipos de dominios; en tal sentido, aún y cuando las recomendaciones, el conocimiento de los instrumentos evaluativos, los instrumentos practicados y utilizados y la propuesta de modificación de rutinas sean limitados o moderados en su exposición, se registra una tendencia pedagógica y metodológica de la práctica evaluativa que va más allá de las concepciones paradigmáticas tradicionales, clásicas en este campo.

Aporte de los estudiantes como informantes claves

Análisis interpretativo sobre la opinión que los estudiantes poseen de las prácticas evaluativas en el nivel superior.

Los objetivos de los exámenes

El examen, en todos los sistemas educativos indistintamente de su modelo político y económico, es una norma oficial indispensable que marca una perspectiva ideológica en la pedagogía y que obliga al estudiantado a disponer de su máximo esfuerzo para la consecución de logros sólidos y sostenido en sus competencias. Sin embargo, ocurre que cuando maestros(as) y alumnado están en la perspectiva de un examen, las cosas ya no pueden seguir como en familia, es decir, regularmente asoman sólo las buenas intenciones, los temperamentos, las indisposiciones pasajeras, los rigores de la institución formadora, indistinto el nivel educativo, en que ubique. Lo cierto es que cada quien tiene que marchar a compás y esforzarse por mantenerse en línea, dándose situaciones diversas, como por ejemplo algunos tienen de continuo buena aplicación; para otros y otras la enseñanza será más severa y precisa, pero a final de cuentas hay que llegar a la meta que se han fijado. Ahora bien el paradigma anterior y que ocurrió en el siglo anterior, es hoy en día o debe verse así, más amplio y humano a pesar de ese aguijón,

muchos alumnos y alumnas no logran marchar a compás con los demás, y para un buen medio de docentes el celo ya no necesita esa amenaza, ya que los objetivos de los exámenes que eran de orden disciplinario, han pasado a ser de orden funcional (F. Hoyat. 1977, Op. Cit. Pág. 9). Los exámenes en el nivel superior traen un dilema de la convivencia del examen de ingreso a la enseñanza superior no es nuevo; la opinión estaba tan dividida a este respecto en el siglo pasado como lo está hoy. Los partidarios del examen lamentan el descenso del nivel de los estudios a consecuencias de algunos casos de la supresión de la prueba escrita (examen); los adversarios se alegraban de poder consagrar todo su esfuerzo al aspecto educativo de su labor, en vez de la retención puramente némica del contenido del programa.

En un estudio de opinión realizado por el “Instituto Universitario Belga citado por Hoyat (1970) Pág 14, en donde se interrogó a profesores universitarios acerca de la conveniencia de restablecer una selección para ingreso, se obtuvieron algunos datos interesantes, a saber: un 19.9% eran adversarios de ello; el 76.8% deseaban un examen y un 3.3% eran partidarios de alguna otra manera de filtrar del aspirante.

En los últimos años se han producido un conjunto de cambios en la evaluación de los aprendizajes que han supuesto posiblemente la innovación más importante que está aventajando al pensamiento actual sobre aprendizajes, escuela y enseñanza (APREMAT módulo 3. 2004).

Las ideas anteriores sirven principalmente en este estudio para darle sentido a las opiniones, comentarios y testimonios recogidos en los espacios áulicos y extra áulicos de uno de los autores del currículo: el alumnado y en quien recae con mayor fuerza la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en este caso del nivel superior.

La información evaluativa recogida deberá ser utilizada extensiva e intensivamente para retroalimentar los diferentes procesos formativos del

estudiantado entre iguales, en donde los sujetos consideran la cantidad, el nivel, el valor y la calidad de los productos surgidos de situaciones de aprendizajes y correspondientes a compañeros de status similar.

Las repercusiones de los exámenes

Con respecto a las tensiones y la ansiedad causadas en el alumnado por los exámenes se emiten las opiniones más diversas. El estudio presenta en forma textual, algunas opiniones, testimonios, observaciones y comentarios de los informantes claves focalizados en la investigación a través de conversatorios sostenidos con los actores sociales que participan en el desarrollo del currículo y muy específicamente en la evaluación que recae en el alumnado.

Estos sujetos destacan aspectos tanto positivos como negativos de toda una serie de indicadores consultados con ellos a efecto de obtener sus opiniones, comentarios, testimonios, formas de pensar, sentir y actuar, etc. para lo cual se utiliza una matriz que se ubica en los anexos de este documento.

El docente y su práctica evaluadora

Se podría definir la cultura profesional como el conjunto de prácticas, creencias, ideas, rituales, expectativas, valores, motivaciones y costumbres que definen una profesión en un contexto y en un tiempo dado.

El contexto y el tiempo enmarcan las coordenadas de la cultura y de la subcultura, y éstas van modificándose de manera paulatina o en forma brusca, dado el trepidante ritmo de los cambios que ocurren en lo científico, tecnológico, y desde luego en lo humano.

El concepto de docente debe y de hecho ocupa variadas interpretaciones que van desde los más halagadores, hasta los más indignantes calificativos que surgen espontánea e intempestivamente, ya que no están fundamentados en ninguna evaluación de su desempeño docente.

Esta profesión la forman profesores ubicados en los diversos niveles (infantil, primaria, secundaria, bachillerato y universitario), del sistema educativo salvadoreño. En el análisis que nos ocupa en este estudio, no se incluyen a todas las categorías y niveles, sino, solamente a los profesores universitarios ya que éstos tienen un estatus particular, una selección diferente, una organización peculiar y unas prescripciones de otra índole. Sin embargo, y más allá de eso, su práctica educativa en el desarrollo y evaluación del currículo, es una actividad cotidiana en todo este grupo dedicado a la formación de nuevas generaciones para una nueva sociedad. Y es que en cada uno, se encuentran peculiaridades anheladas por la pedagogía científica, la comunidad educativa y la sociedad misma, tales como la de ser: agente de cambio, proactivo, desarrollar un liderazgo especial, ostentar una formación académica sólida, poseer una actitud positiva para su formación permanente, ser investigador de los fenómenos educativos frente a una realidad cambiante, generador de espacios para lograr cambios participativos en el alumnado y por supuesto mostrar actitudes positivas en el abordaje que haga con cada elemento al currículo y en estos debemos destacar la evaluación de los aprendizajes que como praxis cotidiana se hace, dentro o fuera de los espacios áulicos.

El proceso evaluativo debe verse como etapa que abre espacios, y posibilidades de demostrar competencias logradas en el PEA, y no solamente plantear los desaciertos, y los problemas que ocurren en los procesos didácticos, sino que, debe proponer soluciones en principio al alumnado, y a la institución formadora de nuevos profesionales en las diversas áreas de la ciencia y la tecnología.

Como bien lo plantea Alfieri, (1998) Pág. 39 y Sgtes, “la cultura de la evaluación – dice - es la evaluación de la cultura”; es un proceso permanente que requiere un *modus vivendi* universitario, de una interacción bilateral; generar cultura de evaluación es evaluar la cultura, es auto análisis que nos dice cómo debemos ser.

Para desarrollar el proceso de evaluación, se supone pensar en el modelo pedagógico que ubica el currículo que se está ejecutando, de ahí entonces que, si estamos en presencia de un modelo curricular tradicional, la evaluación del alumnado será un procedimiento que se utiliza casi siempre al final de la unidad didáctica o de un periodo lectivo, para detectar si el aprendizaje se produjo y decidir si el alumnado repite la asignatura o el ciclo académico en los casos más extremos o si es promovido al siguiente nivel. “Aquí se trata de una evaluación final o sumativa externa a la enseñanza misma y que permite verificar el aprendizaje de los alumnos de manera cualitativa simplemente comprobando, si el alumno aprendió o no el conocimiento transmitido”

Puede ocurrir también que se dé la evaluación de manera cuantitativa asignándole alguna nota o porcentaje al estudiantado de acuerdo al logro de objetivos o por la conducta que éste(alumno) muestre en relación con el grupo de estudio a que pertenece.

La evaluación de los aprendizajes: Una referencia

Las prácticas evaluativas desarrolladas por el docente en esta institución y en los últimos años, han seguido la misma dirección de una evaluación tradicional, aún y cuando se ha tenido la presencia de las nuevas teorías pedagógicas y psicopedagógicas de cómo abordar el proceso evaluativo en las aulas y en los diversos niveles del sistema educativo, ya que la evaluación es un elemento consustancial al currículo y a una práctica que debe darse entre el docente y el alumnado; de ahí que debe desarrollarse una auténtica cultura en el aula, en donde docentes y estudiantes asuman roles de esa índole.

En el caso del docente se interioriza el compromiso cultural de:

- a) Orientar el trabajo con una intencionalidad pedagógica que abarque aspectos científicos, técnicos, metodológicos, sociales y humanos.
- b) Inducir a su vez por medio de preguntas guías y formatos la actividad del alumnado de tal manera que vincule según Karlheim

Tomaschewsky (1998) pág. 160-169, el carácter científico de la enseñanza con las medidas educativas.

- c) Ser verdaderos mediadores entre las diversas fuentes de información, conocimientos y experiencias del estudiantado, con la finalidad de permitir procesos de enseñanza aprendizaje, responsable, crítico y autocrítico.

Por su parte el alumnado reflejará asumir un rol de:

- a) protagonista auténtico de sus aprendizajes;
- b) Estar motivado(a) a enfrentarse a tareas de trabajo y aprendizaje que implican la resolución de problemas;
- c) Construir soluciones creativas a los problemas que surjan en el proceso de formación profesional;
- d) Buscar información actualizada a fin de adquirir nuevas habilidades y soluciones propias y creativas desarrollando nuevas competencias que superen y complementen otra y,
- e) Trabajar de forma autónoma, proyectando y planificando su proceso de formación y trabajo, al mismo tiempo que evalúa y experimenta su labor, analizándola y ejecutándola de manera colaborativa.

Lo anterior plantea la necesidad de integrar nuevas ideas sobre cómo debemos pensar el proceso evaluativo en el nivel superior, ya que la evaluación es un proceso que pretende desarrollar la autonomía del estudiantado y seguramente se evitaría la idea subjetiva u objetiva que tienen sobre la evaluación los actores sociales que colaboraron en este estudio y, que para ser coherente con la filosofía de la evaluación cualitativa y de manera interpretativa se expresan en este documento las versiones inéditas tal como lo dijeron los estudiantes de las diferentes carreras que participaron en el estudio que se presenta.

Al pedirles a los estudiantes su opinión sobre el examen como herramienta por excelencia para demostrar sus logros de aprendizaje, brindan opiniones un tanto atrevidas ya que sin ser conocedores de lo que es la evaluación

científica, se detecta el rechazo que tienen sobre esta práctica que se desarrolla en el aula.

Los sujetos consultados sostienen que la evaluación que se practica actualmente en el nivel superior, no es garantía para demostrar los aprendizajes logrados, ya que éstas traen como consecuencia inmediata frustración, ansiedad, tensión reduciendo el aprendizaje a una memorización y mecanización de la persona (estudiante).

Algunos estudiantes(informantes) plantean que los exámenes tal como se administran y los resultados mismos son una falacia y que se reflejan en las prácticas mismas de los individuos que habiendo aprobado una asignatura a través de una nota alcanzada en situaciones concretas no demuestran las competencias que a la luz de la evaluación científica tendrían que poseer.

Los actores sociales de este estudio sostienen que se puede evaluar sin someterse a un examen escrito, en tanto éste, no es el instrumento por excelencia en donde se demuestran las competencias alcanzadas por el alumnado, ya que los verdaderos conocimientos se demuestran en la práctica. Sin embargo un examen bien elaborado y administrado en un ambiente pedagógico colaboraría para medir con objetividad los logros alcanzados.

Para entender la preocupación que sienten los sujetos sometidos a un proceso de evaluación, es oportuno interiorizar como docentes lo que los teóricos e investigadores en ésta área aportan. Así por ejemplo, Flores Ochoa Op. Cit. (2000), Pág 84, sostiene que ***“la evaluación consiste en obtener información acerca de los descubrimientos del alumno y su grado de apropiación de la estructura básica de la ciencia, al final del proceso”***.

En las aulas de la universidad o de la escuela se evalúa mucho y se cambia poco, lo que indica indudablemente que algo falla en el proceso. Stenhouse, (1984), citado por Santos Guerra 1998), Pág., 31, dice que evaluar es comprender y, obviamente *la comprensión conduce al cambio; en este sentido habrá que apuntalar que la evaluación no produce precisamente comprensión del proceso sino sólo medición de resultados*. De ahí que la evaluación no

solamente produce el etiquetado del alumno como fracaso o triunfador, sino que, se extraen muchas consecuencias para el conocimiento, el debate, la mejora continua de los principales actores del currículo (alumnado - docente) y, la mejora de la realidad.

Al respecto G.J. Posner (1998), Pág. 88, presenta un modelo de análisis integrado para comprender la evaluación, en donde considera que “la evaluación debe ser compartida por todos los involucrados sin discriminación alguna, considerando a los estudiantes personas inteligentes, que toman decisiones acerca de su desempeño, y en donde se debe promover en el estudiantado la confianza, el control, la autoestima y la autonomía para crear niveles de responsabilidad en la toma de decisiones de su propio proceso educativo y formativo, de manera tal, que el alumnado haga propuestas claras, objetivas y concretas para su mejoramiento.

Respecto al mito que se tiene de la participación de los sujetos que son sometidos a una evaluación, a través de una prueba objetiva o de ejecución, los y las alumnos / as manifiestan que: sería adecuado y una buena alternativa para superar las debilidades que se enfrentan al momento de resolver un examen y se estrecharían mejores relaciones entre el docente y alumno.

Siendo el estudiante el principal motor de su propio progreso hacia experiencias superiores más elaboradas y complejas, debe pensarse en una evaluación integrada y una mutua colaboración entre docentes y alumnado y en donde se interiorice a la luz de la teoría y práctica de una pedagogía científica suprimir las barreras entre evaluador y evaluado, entre evaluación y aprendizaje, entre evaluación y enseñanza. Las evaluaciones que hace cada docente deben tener la misma intencionalidad que la de los estudiantes a quienes se les aplica, coincidir con el contenido enseñado y ser abiertas, para integrar enseñanza y evaluación .G. J. Posner. Ibidem. (1998), pp. 89 y sgtes, recomienda en su modelo que los profesores deben ser menos hábiles en pruebas y mediciones y más expertos en escuchar y observar a sus alumnos.

Al igual que otros teóricos de la evaluación científica y partiendo de lo que piensan, sienten, y opinan los que participan como objeto de este proceso (alumnado) sobre la conveniencia de participar directa o indirectamente en la elaboración de los exámenes, Robert Stake citado por Flores Ochoa (1999) pág. 84, es del criterio que: “Debe absolverse lo que debe evaluarse en su ambiente natural, la consulta de las audiencias y la elaboración de transacciones en torno a esta variedad de significados sociales, que considera las interacciones de los alumnos con todos los agentes que contribuyen en su educación y en la que se incluyen profesores, textos escolares, materiales, recursos tecnológicos, y hasta bibliotecarios con los cuales se interactúa en la clase y fuera de ella.

Sobre la finalidad de los exámenes el estudiantado sostiene que son varias finalidades las que se persiguen, destacando la medición de conocimientos del alumno, aprobar o reprobar asignatura, obtención de una calificación o nota, tomar decisiones positivas o negativas, comprobar de alguna manera lo que se aprendió pero fundamentalmente cumplir con las exigencias institucionales (administración académica).

La finalidad de los exámenes tiene varias aristas; al respecto F. Hotyat, Op.cit. (1975) Pág. 129, plantea sobre este tópico “Evitar que influyan en los exámenes las variaciones debidas al azar, ya que es una empresa más compleja que la mera comprobación de la confiabilidad de un test por un trabajo de laboratorio. Es cierto que la fidelidad de las pruebas es la primera condición de la seriedad de un examen, pero sobre todo en los exámenes externos han de tomarse otras precauciones para contrarrestar los factores de fluctuación de los examinados y los examinadores”.

Otro elemento de mucho impacto en el proceso evaluativo de los aprendizajes, es el tipo o tipos de instrumentos que debe utilizar el profesorado cuando realiza esta actividad; al respecto los estudiantes tienen sus propias opiniones sobre este tópico al considerar que un examen (prueba escrita) como tal, no es

el instrumento idóneo o único para poder demostrar las competencias logradas ya que una prueba escrita u oral, solamente y en el mejor de los casos recoge información cognoscitiva y, no contempla lo práctico, lo técnico, lo humano y las artes.

Considerando lo anterior, el estudiantado valora que deben utilizarse otros instrumentos evaluativos tales como: resolución de casos, ensayos, informes de investigación teórico – práctico, debates, exposiciones, trabajos grupales, defensas orales en aquellas áreas que se deben aplicar por ejemplo en ciencias jurídicas, aprendizajes de otras lenguas; además recomiendan que se considere como parte de su evaluación la participación en la clase y las discusiones grupales.

Al respecto se debe considerar que el interés del docente al evaluar el logro de competencias, debe consistir en, valorar el grado en el que el estudiantado han construido sus aprendizajes, sin el uso de sus propios recursos cognoscitivos, interpretaciones significativas y valiosas hechas a partir de la interiorización de los contenidos curriculares desarrollados y revisados.

Otro factor que debemos considerar en la calidad de lo que hacen los docentes es que el alumnado es capaz de darle sentido práctico y útil a dichos aprendizajes.

Es preciso convertir los procesos de evaluación en espacios de convivencia, de confianza mutua, entre evaluados y evaluadores, lo que significa en otros términos encontrarnos con las comunidades educativas que aprenden.

De esta forma, Frida Díaz, B. (1999) pp.182, propone que, desde una perspectiva constructivista es preciso que el profesor también procure focalizar la actividad evaluativa durante el proceso de construcción que desarrollan los alumnos, agregando así mismo, que el profesor puede considerar los aspectos

iniciales, así como los que los alumnos utilizan durante el proceso de reconstrucción de los aprendizajes.

Por ello, el docente que desarrolla su práctica educadora en el nivel superior, debe valorar el grado de significatividad de un aprendizaje, lo que es una tarea simple, si se tiene presente que el aprender, es una actividad progresiva que solo puede valorarse cualitativamente.

Santos Guerra Op. Cit. (1998) pp.32, 33 y 34, y otros ponen de manifiesto las formas, los métodos, las técnicas, el tacto pedagógico y otras condiciones que se deben considerar al pensar elaborar y administrar una evaluación de los aprendizajes: Entre ellas destacan:

- Tener una visión clara de lo que son y pueden ser sus instituciones.
- Analizar cómo condiciona la evaluación en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- La repercusión que tiene el modelo de hacer la evaluación en el orden deseable de las tareas.
- El carácter individualista que tiene la evaluación de los alumnos (cada uno rinde cuentas, cada profesor exige mentes).
- Las sesiones de evaluación se centran en lo que hace o deja de hacer cada alumno.
- La participación de los alumnos en el análisis del proceso, esto es imprescindible.
- La finalidad, considerando ¿A quién beneficia lo que se evalúa? Mas importante que evaluar e incluso que evaluar bien. Es saber al servicio de quién y de qué valores e incluso de qué lado se pone la evaluación.
- Las consecuencias: ¿Qué va a suceder, como efecto de los resultados, de la evaluación? ¿Ha renunciado a su paga un profesor, cuyos alumnos han sido reprobados y suspendidos masivamente?

Cynthia Klingler (1999) Pág. 85, agrega que: se deben considerar variables tales como: tipo de material, tiempo, estrategias desarrolladas y, espacios físicos que tienen impacto sobre los procesos.

Finalmente sobre este tópico es oportuno acotar que, limitar la evaluación de un proceso de enseñanza aprendizaje a las mediciones de los resultados es una simplificación abusiva, no tanto por las dificultades de esas comprobaciones, sino por la ausencia de planteamientos más profundos lo que es válido para el docente – enseñante cuya labor cotidiana consiste en desarrollar procesos de enseñanzas en cualquier nivel educativo, latitud y longitud geográfica que se ubique.

La evaluación: considerada como un medio o como un fin

Decidir qué se pretende lograr cuando hacemos una evaluación indistintamente a quienes va focalizada, nivel y qué tipo de examen se aplicará, supone reflexionar que: evaluar no es algo simple y que desde luego, la finalidad deberá ser vista como el proceso por medio del cual los profesores realizan, buscan y utilizan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno (Gimeno Sacristán, (1994) Pág. 338, dice que evaluar es el enjuiciamiento comparativo corrector y continuo del progreso del estudiantado a partir de datos, hechos y experiencias ocurridas en el proceso de enseñanza –aprendizaje.

La opinión del estudiante alrededor de la evaluación como medio y como fin, sostienen éstos que, debe ser un medio para evaluarse él mismo y que sirve a su vez para corregir sus errores como enseñante y no solamente para medir al estudiante. También manifiestan que a partir de sus vivencias pueden advertirse los siguientes fines que persiguen los docentes en el nivel superior:

- Quebrarse a los alumnos y obtener prestigio.
- Evaluarlos para cumplir los procedimientos de las administraciones académicas.
- Otros tienen fines más claros como obtener aprendizajes significativos.
- Como parámetro de logro de aprendizaje.
- Como un proceso subjetivo, arrogante y desbastador hacia quien se examine.
- Ha servido para ubicar por categorías a cada estudiante.

En los sistemas educativos como el salvadoreño, la evaluación expresada en un examen que sirve a criterios de los actores sociales involucrados en este estudio, consideran que es lo determinante en el proceso; de ahí que el que pasa el examen pasa el curso y los que no logran aprobar el examen no son capaces de desarrollar aprendizajes que el docente quería negando otros aspectos. Se necesita tener una nueva cultura académica tanto del docente como del estudiante de lo que significa evaluar, tener una concepción clara del proceso y no de un producto como ocurre con los exámenes.

Reflexiones como las planteadas por los sujetos que sufren los embates de la evaluación, tal y como la efectuamos en el sistema educativo nacional, conlleva a que este proceso se relacione con la meta de evaluación, que no es otra cosa que la evaluación de la evaluación, y que consiste en analizar el proceso mismo de evaluación. Santos Guerra. Op. Cit. (1994) Pág. 203, expresa que Metaevaluar debe verse como un proceso social de aprendizaje y que propicia una cadena de procesos sociales de aprendizaje.

Por otro lado, el profesorado evidenciaba que no solamente la heteroevaluación es clave, sino también la meta cognición aplicada a los procesos de enseñanza y evaluación. En general, la metacognición se define como “la conciencia mental y regulación del pensamiento propio, incluyendo la actividad mental de tipo cognitivo, afectivo y psicomotriz.

La metacognición se refiere al conocimiento que el individuo en este caso el docente debe tener sobre los procesos de cognición y de estadios psíquicos tales como: la memoria, la atención, el conocimiento, la conjetura y la ilusión.

Las categorías aquí citadas son valiosas por lo que el docente deberá considerarlas cuando desarrolla los procesos evaluativos, porque al final de cuentas, el fin de la evaluación debe ser comprobar de modo sistémico, en qué medida se han logrado los resultados previstos y de ahí tomar decisiones.

La evaluación ascendente y descendente deberá permitir dialogar con todos los implicados, comprender, corregir para tomar decisiones pertinentes de cambio. Sobre el campo de la evaluación, el docente debe así mismo; tener conocimientos del déficit en las diferentes áreas del currículo y de un curso, módulo o asignatura; reflexionar sobre la propia competencia didáctica desarrollada en un curso; posee conocimientos de alternativas de actuación y sin dejar de fuera un modo más seguro en la dirección de las diferentes situaciones de aprendizaje. Esta debe ser su finalidad.

Si evaluar es comprender, Santos Guerra, Op. Cit. (1998)Pág. 219 a 235, habrá que promover un tipo de evaluación democrática a través de la información rigurosa a que da lugar la toma de decisiones conductuales en la mejora de la formación del estudiante y de la educación, dejando por un lado la discrepancia entre los instrumentos tales como el examen y no sobre los propósitos de éste.

Satisfacciones e insatisfacciones que generan los exámenes

Si bien es cierto que la evaluación a través de un examen le proporciona al docente alguna información muchas veces incompleta y sesgada, para la toma de decisiones sobre la persona que se ha sometido a un examen, no significa que se garanticen aprendizajes significativos. Esto, también trae repercusiones en el alumnado muchas veces muy severas.

Se han hecho estudios en alumnos de instituciones escolares de preparación pedagógica con algunos resultados muy preocupantes. El Dr. Muller Vieland, citado por F. Hotyat Op. Cit. 1975) llega a algunos hallazgos como los siguientes: “recepciones de notas escolares sobre el comportamiento de los alumnos, toma de posición y recuerdos personales”. Más de la mitad de los 76 estudiantes de ambos sexos que respondieron, expresan que conocen la ansiedad causada por las notas escolares, esas opiniones no provienen tan sólo de alumnos menos talentosos y con debilidades de demostrar competencias, sino también de los bien doctos. En algunos, la tensión es particularmente viva en el temido momento del examen que comienza varios días antes. Otros y otras sienten durante todo el ciclo o todo el año una especie de angustia difusa, más viva en época de exámenes, lo que se exterioriza en forma de falta de apetito y durante la preparación o el examen por una fuerte viscosidad mental.

Los alumnos y alumnas de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente (UES) no están muy alejados de las opiniones que los estudiantes dan en el estudio que hizo el Dr. Müller Vieland, en una universidad de Suiza hace algunas décadas; nuestros alumnos que participan en esta investigación consideran que los exámenes les han generado insatisfacciones como: sentimientos de inferioridad, tristeza, baja autoestima, presión constante, desmoralización, fatiga mental y corporal.

En algunos casos, comentan experiencias vividas sobre los exámenes a los que se someten, opinando que este tipo de actividad le sirve al docente para obtener otras “cositas”, cuando se trata de alumnas, a las que inducen por medio de presión psicológica a una buena o mala nota, revisarle la papeleta o citas al cubículo para tener la oportunidad de “negociar” la nota y proporcionarle otras consideraciones de lo cual se presume algún tipo de acoso.

Con respecto a las tensiones y la ansiedad causada en los estudiantes por los exámenes se emiten opiniones más diversas, en donde algunos alumnos(as) estiman que se han exagerado considerablemente esas influencias; otros alumnos y alumnas creen que las pruebas provocan ciertamente tensiones afectivas, pero esta condición se ve generalmente compensada el repaso y la recuperación que se logra por la finalización de los ciclos académicos y otras acciones que se dan en el año lectivo.

Otros y otras expresan opiniones de que los exámenes perjudican la salud mental de numerosos estudiantes. Esto se refleja en la tensión emocional particularmente marcada cuando se trata de exámenes que determinan si se sigue en una carrera universitaria cuando se ha reprobado por primera, segunda o tercera vez (esto lo establece la legislación educacional de cada institución en el nivel superior). Así mismo, cuando se trata de conceptos y exámenes competitivos.

Investigaciones realizadas por el “Institut Supérieur de Pédagogie de Hainant”, citado por Hoyat (1970) Pág. 129 y sgtes, se observó que los alumnos que repetían años escolares, asignaturas o cursos obtenían resultados promedios inferiores a los alumnos regulares y volvieron a mostrar una tasa mayor de fracasos al final del año escolar.

Estos hechos no han de causar extraños: las bajas calificaciones en adolescentes, jóvenes y adultos en los niveles educativos que se formen, disminuyen la autoconfianza en los menos favorecidos, refugiándose en una especie de apatía o compensando su frustración con la agresividad hacia su profesorado.

En la vida universitaria y seguramente en otros niveles educativos, cuando en un clase hay quienes repiten el ciclo académico, se ve perturbada su vida social, el espíritu de equipo y la cohesión del grupo se rompe y sólo lentamente se reestablece. Sin embargo, no todo lo que producen los exámenes son

experiencias negativas; los estudiantes informantes consultados en diversas carreras de la FMO, consideran que sólo en algunos casos, cuando han realizado un buen examen y/o trabajo académico satisfactorio y docentes han depositado en cada alumno y alumna el deseo de aprender produce cambios motivacionales y actitudinales positivos diferentes.

En este sentido, los estudiantes concluyen que los exámenes les hacen sentir que son capaces de responder a preguntas en un clima de tensión y presión. Son importantes los exámenes en el sentido de que se tiene la oportunidad de expresar ideas y que éstas no están del todo erróneas y que lo pueden llevar a la práctica. Por ejemplo, las audiencias en la carrera de Ciencias Jurídicas y otras, en donde por medio de un examen práctico se obtiene una buena nota, muestra que se ha aplicado en la práctica, lo que se ha aprendido teóricamente y uno “brinca” de contento – dicen- y a la vez de esta experiencia se evalúa también al docente en el desarrollo del proceso de enseñanza.

La frecuencia con que se realizan los exámenes

El interés atribuido a los exámenes por las instituciones, las autoridades, la familia y la comunidad, hace que se juzguen a las instituciones de cualquier nivel académico. Según los resultados que se obtengan en estas pruebas, los alumnos están mejor dotados, éxito pregonado a menudo con mucho bombo por medio de comunicados a las instituciones, autoridades educativas y otras audiencias.

No es de extrañar entonces que las escuelas, colegios y universidades, terminan doblegándose bajo las exigencias de una programación de exámenes y se relegue a segundo plano su misión formativa de desarrollar competencias que le sirvan para la vida y, limite la curiosidad a las partes de un programa de estudio que las pruebas exigen y, estimulen el celo por el excitante artificial de la emulación, más que por el recurso de las motivaciones del alumnado.

La evaluación que se efectúa en el nivel superior específicamente, está regida por una normativa general que tiene como propósito orientar el trabajo del docente – enseñante en el proceso de evaluación de los aprendizajes de los y las educandos. Esta normativa proporciona lineamientos que aseguren la coherencia en la práctica de la evaluación en las diferentes facultades, por lo que está expresada en forma taxativa en un reglamento de evaluación, en donde se establecen los lineamientos para planificar y ejecutar las actividades de evaluación, incluyendo que son como mínimo cinco y estableciendo la ponderación que queda a la discrecionalidad del docente responsable de la asignatura, módulo o cursos. Esta, en algunos casos surge de la puesta en común con el grupo de estudiante de cada asignatura y unidades de aprendizaje.

Sin embargo, el sentir del alumnado en el nivel superior con lo que establece la normativa y lo que la institución formadora hace – dicen – se vuelve necesario organizar el tiempo entre un parcial y otro, para no violentar la programación ya que de una u otra forma, perjudica los resultados obtenidos por los estudiantes.

Esto ocurre con mucha frecuencia en las instituciones educativas desviando el fin que persigue la evaluación y cumpliendo con ello, una exigencia de las administraciones académicas, alejándose totalmente de los principios, objetivos y el fin de la evaluación científica.

Existen casos que en una sola semana se programan cinco exámenes parciales y, a veces, hasta tres en un solo día, violentando con ello, los principios pedagógicos que rigen la evaluación, tales como que: *“La evaluación se concibe como parte integral del proceso educativo; es una operación continua, sistemática y flexible; debe hacerse en función de las diferencias individuales de cada alumno y debe ser propositiva y crítica a la vez”* (MINED, 1994 -1999). Agregado a lo anterior, Álvarez Méndez, (1990). Citado por Delgado Didier 2001 Pág. 13, considera en uno de sus principios que la *nota*

(calificación) sirve para la Administración de la burocracia del saber, pero no representa el saber.

Por ello que muy sabiamente los actores sociales de este estudio recomiendan que este proceso debe ser más flexible y justo, que se debe planificar bien las fechas de los exámenes por parte del docente para que el tiempo asignado alcance; evitar que en una misma asignatura se sature de exámenes escritos y de otras actividades ponderadas para el período o ciclo en cuestión. Se hace necesario – recomiendan - buscar otras estrategias, técnicas, métodos, instrumentos y formas diversas para evaluar los aprendizajes en este nivel educativo. En tal sentido, los procesos evaluativos deben responder necesariamente a una planificación y programación estratégica, en donde se adopten los insumos esenciales en el hacer educativo institucional.

Lo anterior, ayudaría a optimizar el tiempo y como lo señalan los informantes “alumnos” deben sujetarse docente y estudiante a una programación previamente establecida y evitar desórdenes, fricciones entre los actores fundamentales del currículo, posiciones antojadizas y desde luego, volver flexible el proceso, ya que el aula es el humus ideal donde el alumnado puede poner a prueba sus competencias, pero si de los que pueda demostrar depende el peso de la nota, optaría por callar.

Finalmente sobre este tópico, se debe agregar una expresión muy sabia: el número de pruebas o exámenes que exigen las instituciones formadoras no garantiza que los alumnos han aprendido. Más bien se puede descubrir a través de un examen lo que el alumnado ignora o no sabe hacer.

Aspectos y rutinas que se deben mejorar en los exámenes en la facultad multidisciplinaria de occidente

La evaluación constituye uno de los componentes esenciales que nos ayudan a entender el currículo, de ahí que existan variedad de modelos y formas de

evaluar los aprendizajes, lo que exige considerar diferentes variables e indicadores para observar los antecedentes, transacciones y logros que tienen su expresión concreta en la aplicación de criterios valorativos y de estándares o medidas de desempeño al momento de realizar la evaluación con el estudiantado.

Para Eisner Citado por Posner Op. Cit. (1998) Pág. 91, 92 y Sgtes señala que, la dimensión pedagógica y evaluativa del desempeño de los estudiantes referida a la práctica evaluativa, constituye una de las fuerzas más poderosas del ambiente escolar, pues ellas definen que es lo que cuenta para profesores y estudiantes. Estudios llevados a cabo en los últimos años han puesto de manifiesto que la práctica de la evaluación padece una grave enfermedad que afecta a los sujetos que son sometidos a ella, ya que los proceso evaluativos, están afectados de las patologías más diversas trayendo como resultado una evaluación disfuncional y desequilibrada.

El siglo XX vivió bajo el postulado del valor abstracto del examen como medio de selección y disciplina, llegando más tarde a asumir una función de acreditar y certificar los estudios realizados como también el nivel alcanzado por los estudiantes para acceder al curso, ciclo o nivel educativo inmediato superior (MINED, 1999).

Cualquier propuesta para el mejoramiento de los exámenes debe partir de las vivencias y sugerencias dadas por los mismos sujetos (docentes – estudiantes) que se someten al proceso de enseñanza –aprendizaje.

El estudio objetivo de los hechos relativos a la evaluación, ha abierto brechas con perspectivas muy optimistas: el valor de la predicción de los exámenes no es perfecto pero si necesario y su valor estimulante es muy relativo, sobre todo, para aquellos alumnos y alumnas que necesitan incentivos reiterados; además, no están exentos de peligro cuando su influencia es tal que estorba el curso normal de la acción educativa.

Los estudiantes de la institución educativa donde se focaliza esta investigación y de igual manera algunos docentes, llegan al extremo cuando proponen la eliminación de los exámenes.

Semejante sugerencia previene a las mismas instituciones de tales propuestas, y que no deja de ser una visión de la realidad, ya que en todos los sistemas educativos y principalmente en la educación estandarizada es indispensable algún control de las actividades para todos aquellos que participan en la enseñanza: autoridades, maestros y alumnado.

Muy pocos podrían cuestionar la utilidad de un buen examen, concebido con amplitud de criterios, con un valor humano y con una variada forma de elaborarlos y administrarlos, seguramente no habría tanto rechazo y sesgos colaterales a éstos.

Ante estas verdades y mitos, los informantes recomiendan a los docentes que un examen no sirva para reprimir, ni como el instrumento exclusivo para asignar notas, porque uno en todos los casos favorece el proceso y el fin de la evaluación, aun y cuando a algunos estudiantes les favorece especialmente los que no llegan clase o no asisten cuando se hace la prueba, dejando en desventaja a aquellos que se esfuerzan para lograr una buena calificación. Sin embargo, en algunos casos especiales podría duplicarse una nota en un período, aun y cuando esta refleje la haraganería y acomodamiento y más, si se engaña copiando, por lo tanto, no es correcto ni justo ya que sin merecerlo se pasa una asignatura.

Lo anterior demuestra otra debilidad de los exámenes al no concebirlos con una conciencia objetiva de los beneficios que la evaluación brinda al proceso de formación de los educandos.

Las recomendaciones y cambios que proponen los estudiantes actores sociales del estudio acerca de los exámenes en la universidad (FMO), son los siguientes:

- Cambiar métodos que induzcan a reprobación masivamente.
- Que los docentes no lleguen enojados el día del examen.
- Que siempre los exámenes sean escritos y no orales.
- Dar información previa a los estudiantes sobre el examen.
- Entregar las notas lo más pronto posible y no publicarlas, ya que atentan contra la dignidad del estudiante.
- Flexibilidad cuando se le pide cambiar una fecha, por tener otro examen el mismo día.
- Ser específicos en las preguntas y evaluar lo esencial.
- Que no se de un ambiente coercitivo y fechas sorpresas.
- No hacer preguntas textuales, exámenes extensos, ni de falso y verdadero.
- Los tipos de evaluaciones deben cambiar en cada período y su ponderación.
- Ya no considerar los exámenes como instrumentos de opresión por parte del docente, ni tan riguroso.
- No utilizar a los instructores para calificar los exámenes.

El examen, ya sea para pasar de un nivel a otro, para ingresar a una carrera, para el control interno de la institución escolar, o como coronamiento de un ciclo de estudios, no debe ser un sondeo hecho al azar. Ha de establecerse en función de los objetivos, previamente definidos, según los cuales se determinarán las competencias, los rasgos de personalidad y conocimientos que se pretenden alcanzar.

Las investigaciones realizadas sobre estos tópicos sugieren que deben prevenirse las tensiones excesivas, como consecuencia de las prácticas evaluativas o la administración de los exámenes. Estas recomendaciones que hacen los especialistas son congruentes con el sentir del estudiante en esta

investigación que nos ocupa, extrayendo como consecuencia una lección muy valiosa: las grandes pruebas se limitarán a aquellos niveles en que son indispensables.

Además, los informantes sostienen que las autoridades que dirigen, coordinan o administran la educación, son esencialmente los responsables de la enseñanza y de una educación con calidad, deben revisar periódicamente los objetivos y medios de evaluación, con el fin de mejorar la calidad de esos instrumentos a menudo imperfectos; por el contrario, continuar con una práctica evaluativa tal como lo sienten y manifiestan las personas que se someten a los exámenes y conservar los estereotipados de una sociedad para un sistema educativo sujetos a cambios continuos y vertiginosos, llevaría a negar la misión de la universidad, condenando a la juventud a un conformismo artificial y anticuado.

Esa permanente preocupación por los medios, instrumentos y estrategias de evaluación, deberá ser una tarea delicada que ha de confiarse a centros de investigación científica y técnicamente equipados, capaces de elaborar instrumentos de control armónicos con los fines que la comunidad asigna a la enseñanza.

Lo más importante de las reflexiones planteadas hasta aquí sobre la evaluación es que éstas conduzcan a la transformación de las prácticas y a su mejora; pero, para que la evaluación sea educativa y avance desde posiciones tecnológicas hacia posiciones críticas, deberá centrarse en tres funciones consideradas fundamentales dentro del enfoque paradigmático de la pedagogía socialmente crítica a la que Santos Guerra, Op. Cit. (1998) Pág. 29, describe así:

- Diálogo: la evaluación tiene que convertirse en una plataforma de debate entre los diversos agentes de la evaluación.
- Comprensión: la reflexión sobre la evaluación conduce a la comprensión de su sentido profundo, de su naturaleza y efecto.

- Mejora: el cambio se promueve desde la preparación, el compromiso y la reflexión conjunta.

Finalmente es importante hacer la siguiente reflexión con el propósito de mejorar el proceso de evaluación y los exámenes en la FMO: es preciso someter a los profesionales a un proceso permanente de reflexión sobre procesos evaluativos; pero sobre todo a criterio de los investigadores, cualquier intento encaminado a superar las deficiencias en el campo de la evaluación, es un reto social y un compromiso ético, empeñarse en que las cosas cambien exige que se centre la mirada en las aulas y las instituciones formadoras de nuevos profesionales.

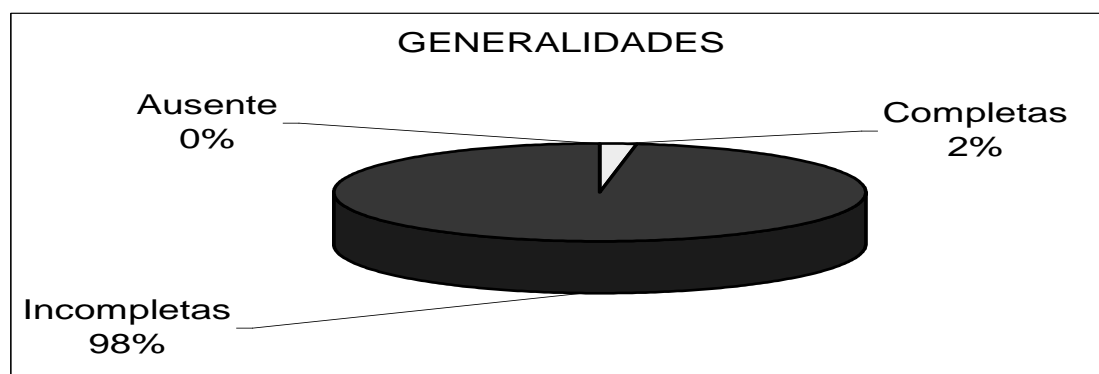
Aporte obtenidos de la observación a los instrumentos evaluativos

Análisis interretativo de los instrumentos evaluativos utilizados por los docentes en sus prácticas evaluativas en el nivel superior

En esta tarea – análisis de la investigación cualitativa se consideró un total de 50 instrumentos evaluativos ya administrados (muestra intencional) de los cuales se fueron estudiando – observando algunos indicadores que pudieran reflejar elementos de contraste en el estudio que se desarrollaba. En tal sentido se presentan a continuación los hallazgos obtenidos.

GENERALIDADES (datos necesarios en una prueba evaluativa; examen)

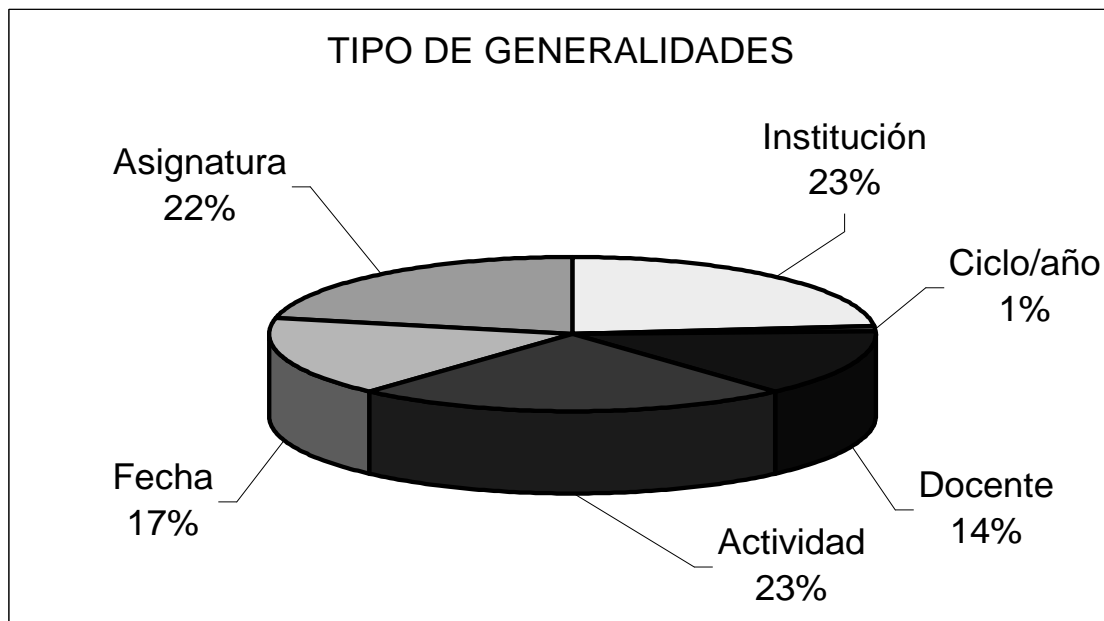
Completas	1	2.0
Incompletas	44	98.0
Ausente	0	0
Total	45	100



En los resultados obtenidos de los instrumentos evaluativos que se han analizado, se pudo dar cuenta que sólo uno de cuarenta y cinco parciales (o sea el 2%) tiene completas sus generalidades (destacamos que ese parcial es proveniente del departamento de Cc. Sociales). Mientras que el 98% de los instrumentos evaluativos tiene sus generalidades incompletas, de donde se deduce que la mayoría de docentes tienen bajos niveles y/o dominios de conocimiento sobre los elementos que debe poseer un examen escrito en sus generalidades. Lo anterior seguramente ocurre debido a que se ha hecho muy poco énfasis para conocer si los docentes cumplen con los requisitos básicos en la elaboración de una prueba evaluativa y si es posible mejorar esta situación.

2. TIPO DE GENERALIDADES.

Institución	43	23%
Ciclo /año	2	1%
Docente	26	14%
Actividad	43	23%
Fecha	31	17%
Asignatura	40	22%
Total	185	100%



Este apartado trata sobre el tipo de generalidades que deben contener las pruebas escritas y refleja los siguientes datos:

El nombre de la institución se encuentra presente en un porcentaje del 23% de los instrumentos observados, un dato muy elevado debido a la importancia que posee el clasificar a qué institución pertenece dicha prueba.

Luego, con igual porcentaje aparece, por criterio de prioridad el nombre de la

actividad; este elemento consiste en mencionar por el nombre las diferentes modalidades que pueda tener una prueba escrita (es decir, si es laboratorio, parcial, etc.). Posteriormente le sigue el nombre de la asignatura el cual aparece en un 22% con respecto al número total de generalidades observadas. Siguiendo el orden de los porcentajes altos y más bajos, se encuentra el de la especificación de la fecha de la prueba, que tiene un porcentaje del 17%, el cual es bajo para la importancia que tiene este elemento de las generalidades, el cual sirve para ordenar, clasificar y sistematizar datos para luego analizarlos. Finalmente el más bajo de los porcentajes lo tiene la especificación del ciclo/año en que se realiza la prueba con un porcentaje del 1%, lo cual implica que este tipo de generalidad es considerado poco importante a la hora de elaborar las pruebas.

No obstante, las generalidades constituyen un aspecto importantísimo en la evaluación, por ser indicadores que llevarán al estudiante a un desarrollo más seguro, durante su evaluación éstas deberán ser consideradas como tareas previas para la elaboración de los exámenes, por cada docente; en este contexto, “Pedro D. Lafourcade, Op.Cit. Pág. pág. 165 propone, que además de la importancia de las generalidades, se debe tener siempre presente que la elaboración de una prueba es una tarea que se debe realizar con el mayor nivel de conciencia de lo que se pretende evaluar, por tanto, recomienda además tres aspectos importantes, los cuales son:

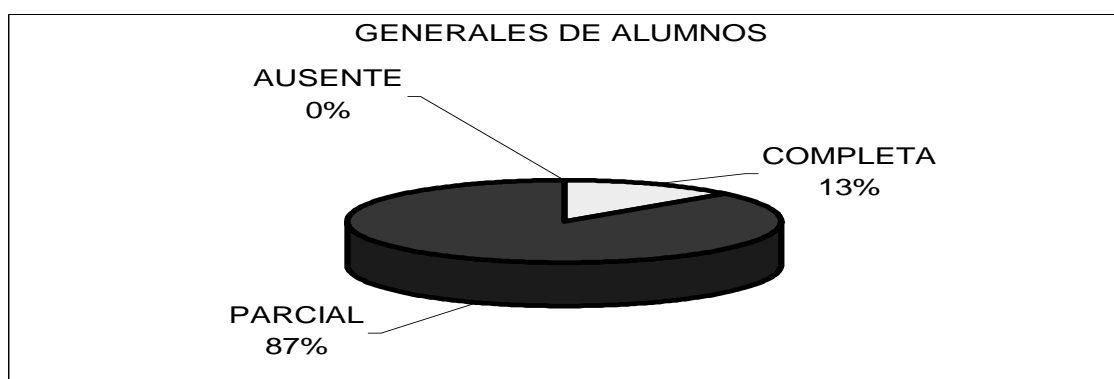
- Tener una idea clara de cuáles objetivos serán verificados, mediante una escala de calificación.
- Seleccionar las características más representativas de lo que va a ser calificado.
- Tener en cuenta que los rasgos y características serán conductas claramente observables en el ámbito escolar.

Todo lo anterior deberá llevar como finalidad, no dejar librado a la “suerte” de alguna opinión, asistemática y superficial. La formación moral, espiritual, artística, del alumno; por lo que considerando estos parámetros, la educación

del hombre implica una tarea delicada, que no se puede dejar a nivel de un acto mágico o realizado por acciones extraterrenales, deberá entonces para lograr algún progreso en el rubro educación, construir un instrumento que se convierta en el vehículo de ese progreso educativo y en donde la evaluación constituye un pilar fundamental.

3. ESPACIO PARA GENERALES DE ALUMNOS

COMPLETA	6	13
PARCIAL	39	87
AUSENTE	0	0
Total	45	100



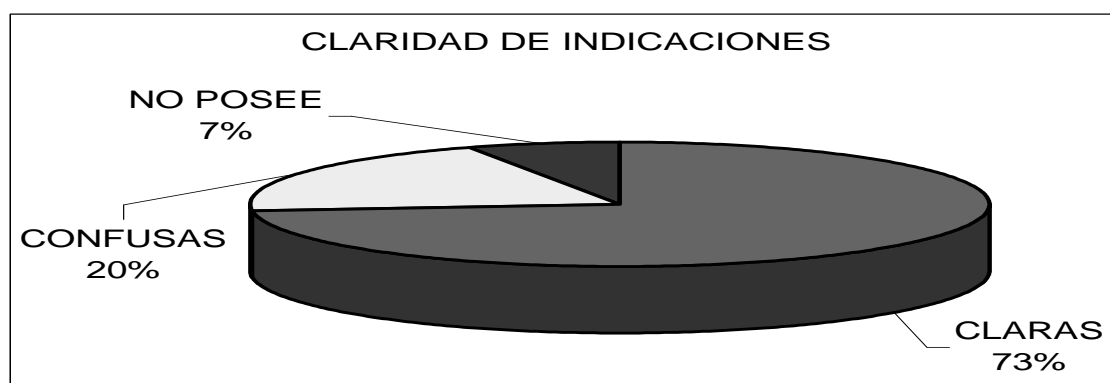
De los instrumentos evaluativos registrados hemos encontrado que en la mayoría de ellos (87%), el espacio para generales del alumno solamente se encuentra de forma parcial, es decir, que no tienen espacio suficiente para escribir sus datos, a causa de ello es que muchas veces cometen equivocaciones al momento de trasladar las calificaciones al cuadro de notas.

Sólo el 13% de los instrumentos evaluativos tiene el espacio completo para generales de los alumnos, en otras palabras el espacio es suficiente para colocar nombre, carné, carrera...

Es importante entonces destacar y sugerir que debe dejarse un espacio considerable para darle al alumnado la oportunidad de escribir todos sus datos.

4. CLARIDAD DE INDICACIONES

CLARAS	33	73
CONFUSAS	9	20
NO POSEE	3	7
Total	45	100

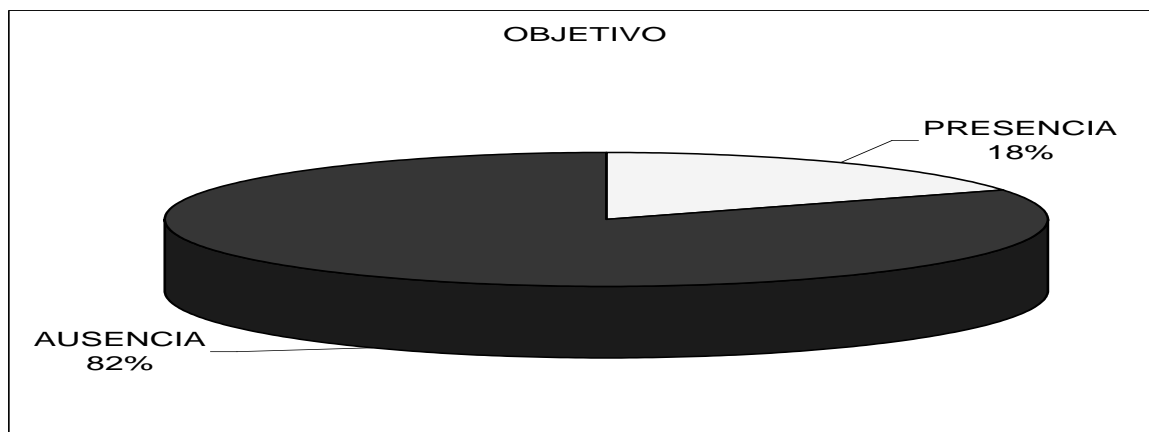


En cuanto a la claridad de las indicaciones el 73% de instrumentos evaluativos posee sus indicaciones de manera clara, lo cual permite un mayor entendimiento por parte del alumno para poder resolver el test; los departamentos de los cuales provienen los exámenes con una indicación clara son principalmente: Humanidades, Biología, Química y Matemática, en los demás departamentos como ingeniería, Medicina, Ciencias Jurídicas... tienen alguna dificultad en la redacción de las indicaciones ya que en ellos se encuentra mayoritariamente el 20% que corresponde a indicaciones confusas, lo que impide que el alumnado comprenda lo que se le pide que realice en el examen, generando, por tanto confusión y dirigiéndolo a respuestas equivocadas y consecuentemente a una calificación baja si éste no comprende. En estos mismos departamentos, en algunos exámenes (7%) no se observan indicaciones precisas, ni generales en las pruebas administradas, lo que demuestra el poco o escaso conocimiento que los docentes reflejan en la construcción de este tipo instrumento evaluativo. Quien no posee los dominios

conceptuales, se ve a menudo limitado según Víctor Arturo González, en los dominios y alcances procedimentales.(apunte de clase en módulo No.10 maestría)

5. OBJETIVO DEL EXAMEN

PRESENCIA	8	18
AUSENCIA	37	82
Total	45	100



La mayoría de las pruebas evaluativas (82%), no presenta objetivos que persigue el examen, esto se convierte en un indicador y lleva a pensar que quienes elaboran los instrumentos lo hacen sin tener un propósito claro para lograr que sus alumnos una meta clara para que sus alumnos alcancen las competencias necesarias.

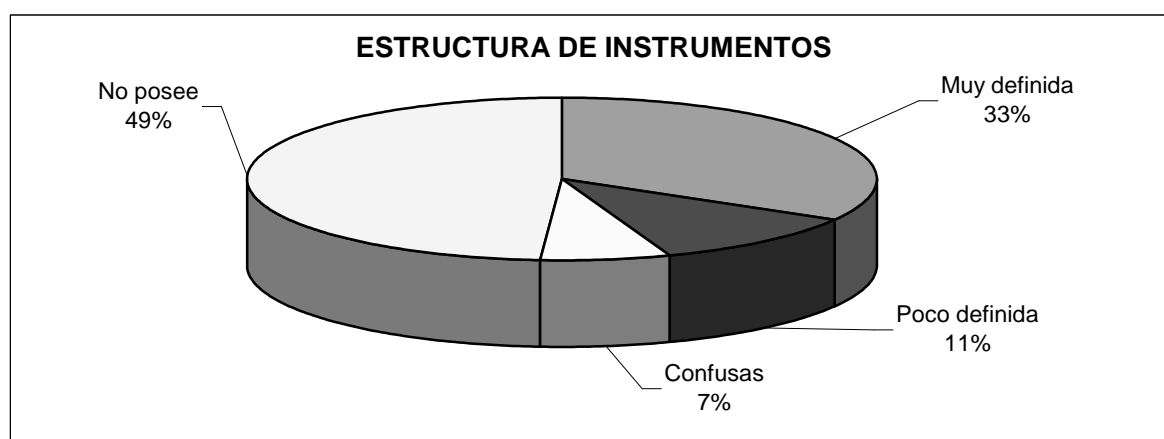
Por otro lado el 18% sí reflejan objetivos claros y aquí se encuentran aquellos docentes que en verdad se preocupan porque sus alumnos tengan claridad en lo que se desea alcanzar con cada instrumento.

En este campo de la educación y su relación con los objetivos de una actividad evaluativa, deben estar estrechamente relacionados, con los contenidos los cuales deberá buscar la reestructuración de la personalidad sólidamente

incorporadas en los planos más elevados de la cultura, en el espíritu de la convivencia social y en el sentido más definido del progreso humano. Pedro D. Lafourcade; Op. Cit. (1987). Pp. 159.

6. ESTRUCTURA DE PARTES

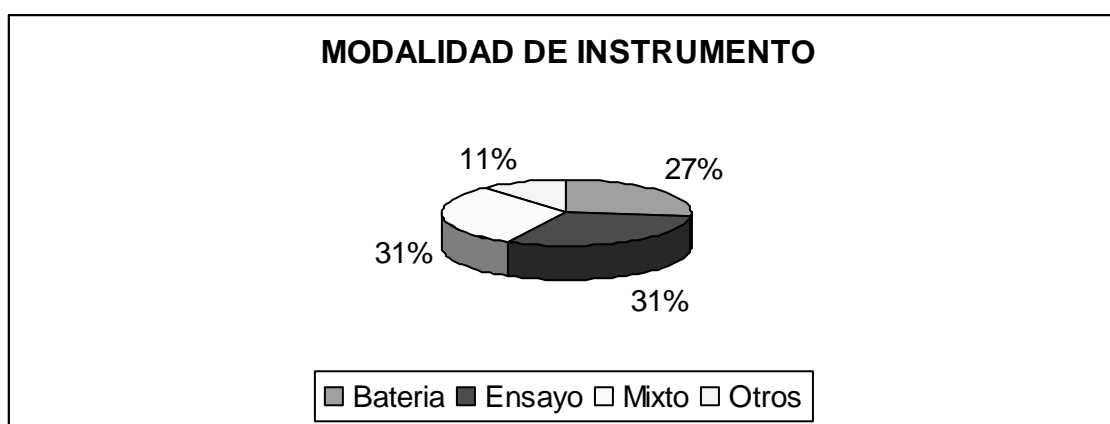
ESTRUCTURA	FR.	%
Muy definida	15	33.3
Poco definida	5	11.1
Confusas	3	6.7
No posee	22	48.9
TOTAL	45	100



La estructura es la forma como el docente hace que se reflejen integradamente las partes completas de un instrumento evaluativo, (examen), siendo importantes en tanto orientan al alumnado eficientemente en su resolución. En el análisis realizado a los instrumentos evaluativos administrados, se hace notar que la mayoría de los docentes (49%) de esta facultad, no se da cuenta de la importancia que ésta posee para orientar el trabajo y la resolución, y en el éxito de los estudiantes que se someten a ella. Obviamente que éste es un aspecto técnico que debe cubrirse en lo sucesivo.

7. MODALIDAD DE INSTRUMENTO

MODALIDA DE ESTRUCTURA	FR	%
Batería	12	26.4
Ensayo	14	31.1
Mixto	14	31.1
Otros	5	11.1
TOTAL	45	100



De acuerdo a los datos obtenidos a partir de los instrumentos evaluativos analizados, existe tendencia de los docentes en la FMO a utilizar la modalidad de examen mixto y de ensayo ya que ambas modalidades obtuvieron cada una un porcentaje de 31.1 %, seguido de la modalidad de prueba de batería con un 26.7%, posteriormente la categoría otros obtuvo un 11.1%.

De acuerdo a estos resultados se puede inferir que la mayoría de docentes utilizan la prueba de ensayo y de batería; En cuanto a la prueba de batería se considera que se utilizan más que todo para conocimientos mecánicos o memorísticos; lo anterior se puede observar en los instrumentos observados aún y cuando en este tipo de pruebas pudiese sondearse aprendizajes con mayor nivel de complejidad dentro del dominio cognoscitivo.

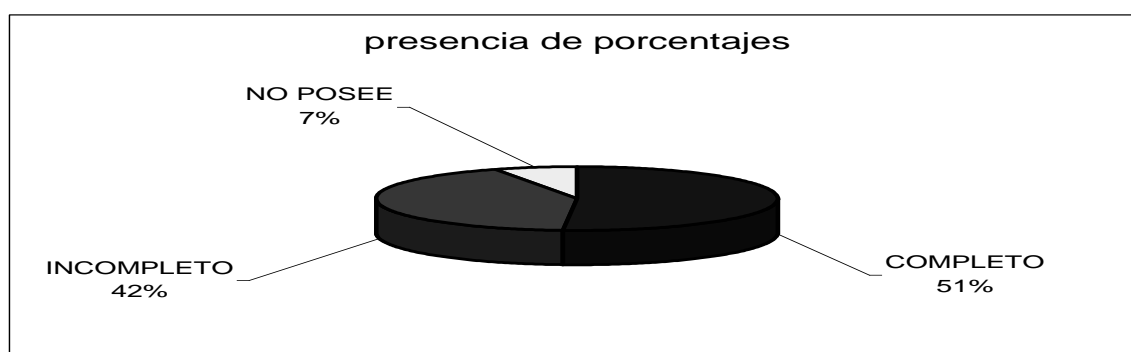
Aunque como muy bien quedó reflejado que la tendencia en la forma de evaluar en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente es la modalidad de la

prueba mixta (batería – ensayo), relegando la modalidad de la prueba de batería.

Es de hacer notar que existen otras modalidades que pueden ser utilizadas, partiendo de la materia y del área específica del conocimientos; las cuales no fueron reflejadas más que con un porcentaje mínimo; Pedro Lafourcade ibidem. (1987), clasifica las pruebas en dos grandes apartados, las pruebas de lápiz y papel, dentro de las cuales ubica aquellas que requieren algún tipo de respuesta, la selección de algún tipo de respuesta, pruebas de tres opciones, las de opciones múltiples, multi-ítems, etc. Además como segunda modalidad propone las pruebas orales, dentro de las que destaca, las de base estructurada y las de base no estructurada. Estas a consideración del equipo investigador, serían las que mejor se podrían utilizar, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

8. PRESENCIA DE PORCENTAJES EN CADA PARTE

COMPLETO	23	51
INCOMPLETO	19	42
NO POSEE	3	7
Total	45	100



De acuerdo a los resultados obtenidos en los análisis de los instrumentos evaluativos de la FMO, se advierte que un porcentaje considerable no poseen

porcentajes bien definidas, lo que se observa en un 48.9%; seguido de un 33.3% que presenta en su estructura porcentajes definidos, seguido de un 11.1% que las presenta un poco definida, es decir, no reflejan claridad y un 6.7% que las presenta confusas, o sea no se comprende.

Los datos obtenidos arrojan los resultados siguientes, del 100% de los instrumentos evaluativos analizados, el 51% (es decir, 23 de 45 exámenes) no posee porcentajes en las partes en que se dividen los exámenes.

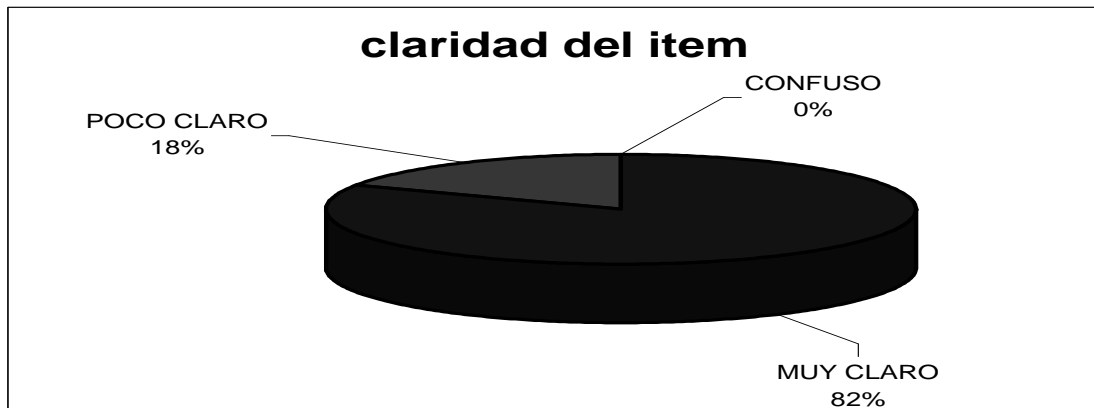
Al respecto resulta interesante mencionar que todos los instrumentos evaluativos provenientes del departamento de Idiomas no poseen porcentajes (ver matriz de datos obtenidos), igual sucede con los exámenes del departamento de Matemática.

Solamente el 42% de los instrumentos evaluativos tienen las partes que requiere una prueba escrita. No obstante, entre aquellos instrumentos evaluativos que no poseen porcentajes y aquellos que poseen porcentajes completos, solamente en un 7% de ellos se observa la presencia de porcentajes en forma incompleta, (es decir, por ejemplo, que si un examen se divide en cuatro bloques, en dos o tres de ellos se detalla el porcentaje pero en el resto no).

Se concluye que un buen porcentaje de docentes de los diferentes departamentos de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, no asigna porcentajes a los exámenes que aplica.

9. CLARIDAD EN REDACCIÓN DEL ÍTEM

MUY CLARO	37	82
POCO CLARO	8	18
CONFUSO	0	0
Total	45	100



En lo referente a la claridad en la redacción de cada ítem, los resultados demuestran lo siguiente:

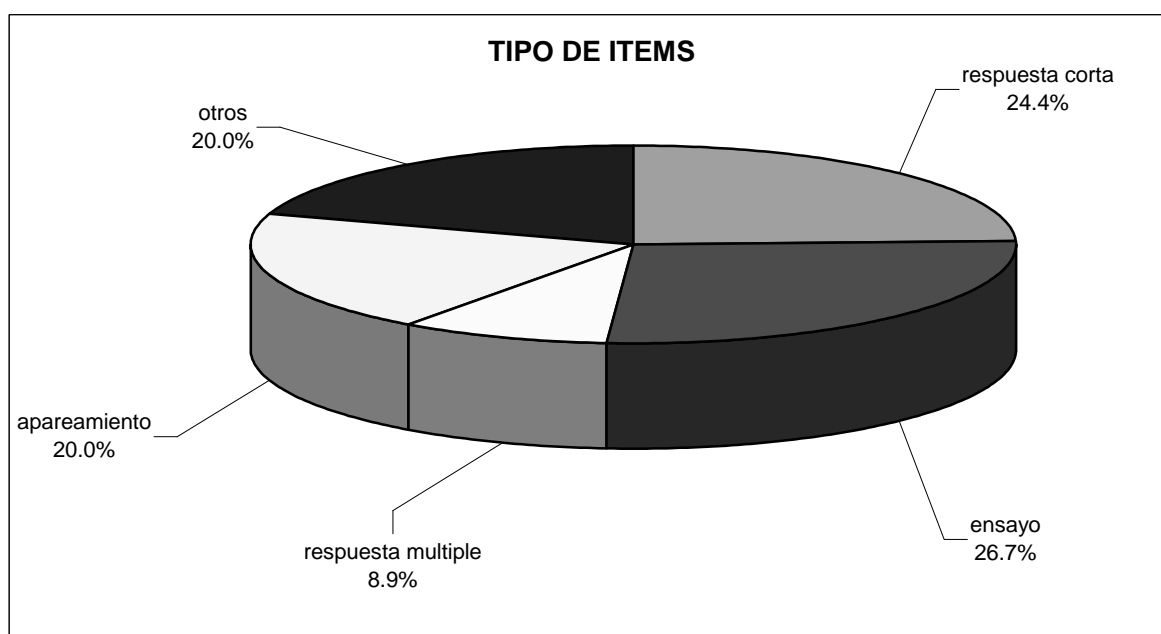
Del total de instrumentos evaluativos que se han analizado el 82% (es decir, 37 de 45) tiene una redacción muy clara, entendible, lo que implica que no tienen o presentan dificultad para entender lo que se pide en cada ítem.

Hay que destacar que en cuatro departamentos de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, hemos encontrado exámenes cuya redacción es clara en todos sus ítem. Los departamentos son los siguientes: Idiomas, Medicina, Biología, y Matemática.

Sin embargo, el 18% de los instrumentos evaluativos tienen al menos un ítem cuya redacción tiende a confundir, por lo que los hemos ubicado en la categoría de “poco claro”.

10. TIPO DE ÍTEM

TIPO DE ÍTEMS	FR	%
Respuesta corta	11	24.4
Ensayo	12	26.7
Respuesta múltiple	4	8.9
Apareamiento	9	20.0
Otros	9	20.0
TOTAL	45	100.0



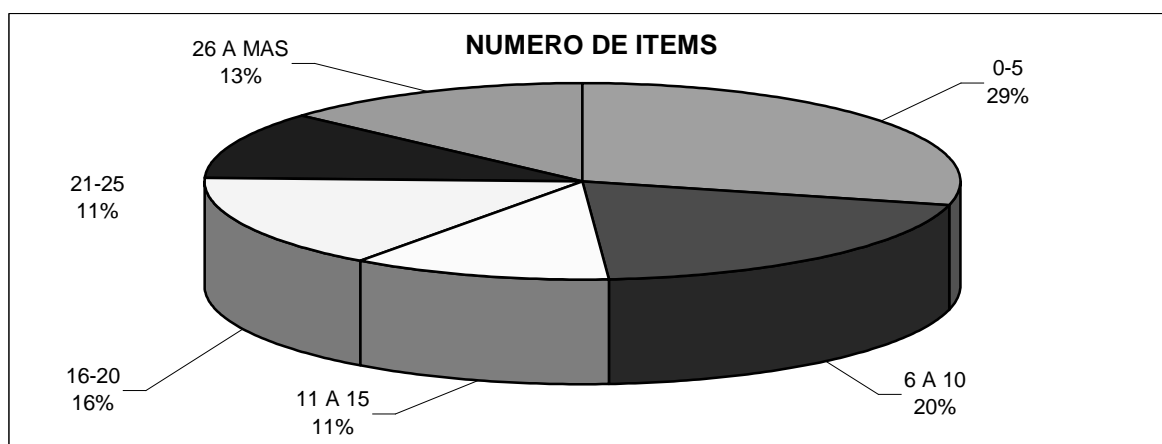
Con respecto a los datos obtenidos, la tendencia de las pruebas que realizan los docentes en los diferentes departamentos de la Facultad Multidisciplinaria de Occidentes, se ha encontrado que los tipos de ítem más utilizados es el ensayo, ya sea abierto o restringido, obteniendo un 26.7%, seguido de los ítem de respuesta corta con 24.4%; los de apareamiento con un 20% y, otros con un 20%.

En la categoría de otros se encuentran los exámenes que traen en su estructura ejercicios de aplicación que no tienen nada que ver con las categorías anteriores, sin embargo son pruebas a las cuales se ha sometido los alumnos de las carreras de ingeniería, matemática, química, etc.

Como se puede observar en el gráfico, las pruebas de ensayo son las que más utiliza el profesorado en esta institución. Los exámenes con ítems de respuesta corta y apareamiento son también una de las modalidades de preguntas que se integran a las pruebas o instrumentos evaluativas; los cuales tienen que ver con la capacidad de memorización del alumno, no permitiendo que éste desarrolle su capacidad analítica, sino la capacidad memorística y repetitiva.

11. NÚMERO DE ITEMS

NÚMERO DE ÍTEMS	FR	%
0 – 5	13	28.9
6 – 10	9	20.0
11 – 15	5	11.1
16 – 20	7	15.6
21 – 25	5	11.1
26 A MAS	6	13.3
TOTAL	45	100.0



El número de ítem en las pruebas es variable como puede observarse en el gráfico anterior.

El número de ítem depende del tiempo asignado para la resolución del examen y el grado de complejidad que este presente, es a discrecionalidad del

docente el establecer el número de reactivos en las evaluaciones, en la cual se debe el tiempo de que se dispone, el rendimiento de los alumnos, las condiciones ambientales, etc.

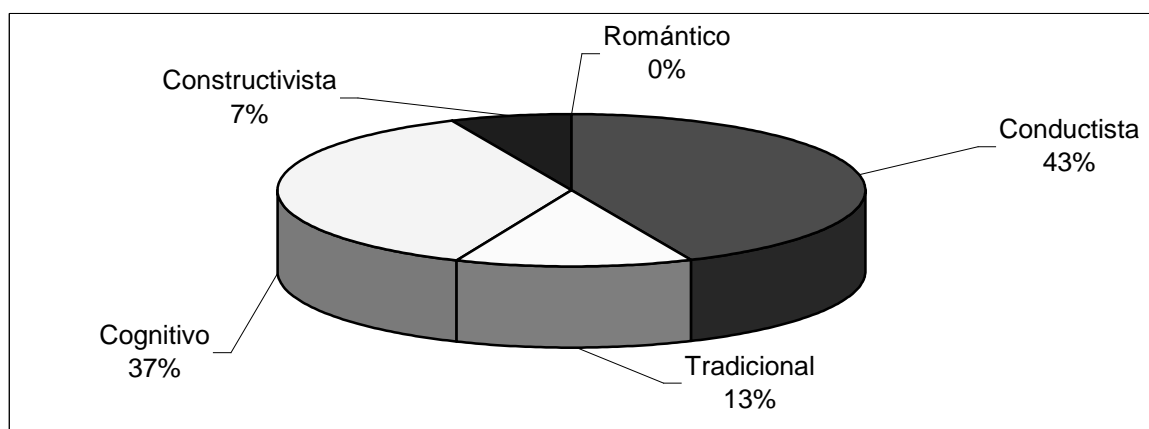
Con relación a los resultados obtenidos podemos observar que la mayoría de exámenes contienen de 0 – 5 ítem el cual representa el 28.9% seguido de un 20% los cuales son los exámenes que contienen de 6 – 10 ítem. Posteriormente se encuentran con un 15.6% los exámenes de 16 – 20 ítem. Con un 13.3% son los que contienen de 26 a más ítem, y los que presentan un porcentaje inferior con un 11.1% son los que presentan de 11 – 15 y de 21 –25 ítem.

Estos resultados indican que la mayoría de exámenes administrados por los docentes de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, presentan de 0 – 10 ítem, lo cual es de acuerdo al tiempo asignado a la prueba y la complejidad de cada uno de los ítem, es decir lo que se le pide hacer en cada uno de los ítems, esto por supuesto es a consideración del docente. Sin embargo existen pruebas con una cantidad exagerada de ítems, lo cual genera en el estudiantado tensión, ansiedad, angustia y estrés, por lo que se puede inferir que, un examen largo no indica en si, el grado de conocimiento que el alumno posea sobre es área. El número de ítems que contenga el examen, no es proporcional a la cantidad de conocimiento que posea el alumnado, es más, lo que busca en una prueba de esta naturaleza es que el alumno demuestre que sabe o conoce y no la capacidad que este pueda tener para construir los saberes.

En tal sentido, es posible que este tipo de prueba las realicen los docentes que tienen un concepto diferente de lo que significa evaluar, y piensan que con realizar una prueba difícil están haciendo una excelente evaluación. Se observó en los instrumentos que los docentes dejan las preguntas más difíciles o ejercicios en la parte final del test, sin explicar con qué propósito lo hacen.

12. MODELOS PEDAGÓGICOS.

Modelos	FR	%
Romántico	0	0
Conductista	19	42.22
Tradicional	6	13.33
Cognitivo	17	37.77
Constructivista.	3	6.67
Total	45	100%



La tabulación de datos con respecto a la predominancia de algún modelo pedagógico en la elaboración de pruebas escritas, arroja la siguiente tendencia:

El porcentaje mayor lo ocupa un tipo de conductismo con un 43% del total de pruebas; luego se encuentra el cognitivismo con un 37% del total; posteriormente se encuentra el tradicionalismo con un 13%; en penúltimo lugar el constructivismo con un 7% con respecto del total de pruebas; en último lugar lo ocupa el modelo romántico con un 0%; para lo anterior se consideró la concepción teórica que se tiene de cada modelo y que ha sido sustentada en el marco sustentativo y apoyo en la investigación.

El modelo como ente ideal para operacionalizar una forma pedagógica de

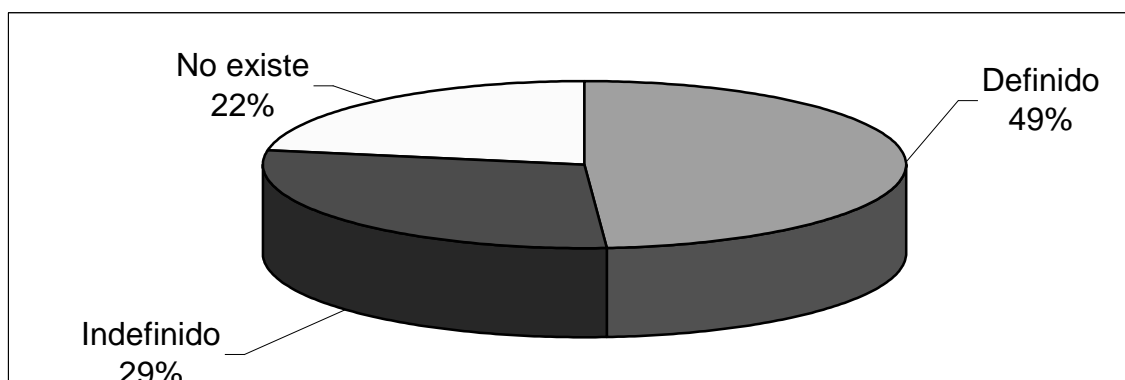
enseñanza se vuelve a veces utópico, puesto que los teóricos perfilan cinco modelos, cada uno con características muy valiosas las cuales es necesario retomar, sin embargo, no todas son aplicables en estos contextos. Por tal razón, a veces se observa en los centros educativos, cierta tendencia por un modelo "Híbrido"; entendido este, como aquel que retoma aspectos de los diferentes modelos, amalgamándolos en la praxis. Este es el caso de la educación superior que en su forma de abordar los diversos contenidos multidisciplinarios se auxilia del tipo de modelo híbrido.

Una forma viable de identificar modelos de enseñanza en el nivel superior universitario es la de observar pruebas escritas de varias cátedras, puesto que estas reflejan lo que en la práctica de evaluar ocurre.

Es de hacer notar que en la investigación realizada, el modelo conductista es el que ocupa el primer lugar como expresión de la enseñanza en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, cabe destacar que el autor Rafael Flores Ochoa Op. Cit. (2000), pp.22 y 54, concluye que: éstas son posibilidades y alternativas de enseñanza y de evaluación que cada profesor puede seleccionar de conformidad a la materia, el nivel del grupo de estudiantes, y otros, por lo que éste considera que cada modelo pedagógico presenta sus ventajas, aunque ninguno es perfecto ni aplicable en forma pura en el proceso.

13. NIVEL DE DIFICULTAD DEL ITEM

Aspecto	Fr	%
Definido	22	48.9
Indefinido	13	28.9
No existe	10	22.2
Total	45	100



Con relación a los resultados obtenidos se observa que un 48.9% representan aquellos exámenes que tienen un nivel de dificultad definido; seguido por el 28.9% que representan aquellas pruebas que tienen un nivel de dificultad indefinido; posteriormente un 22.2% que representa aquellos exámenes en los cuales no existe un nivel de dificultad explícitamente.

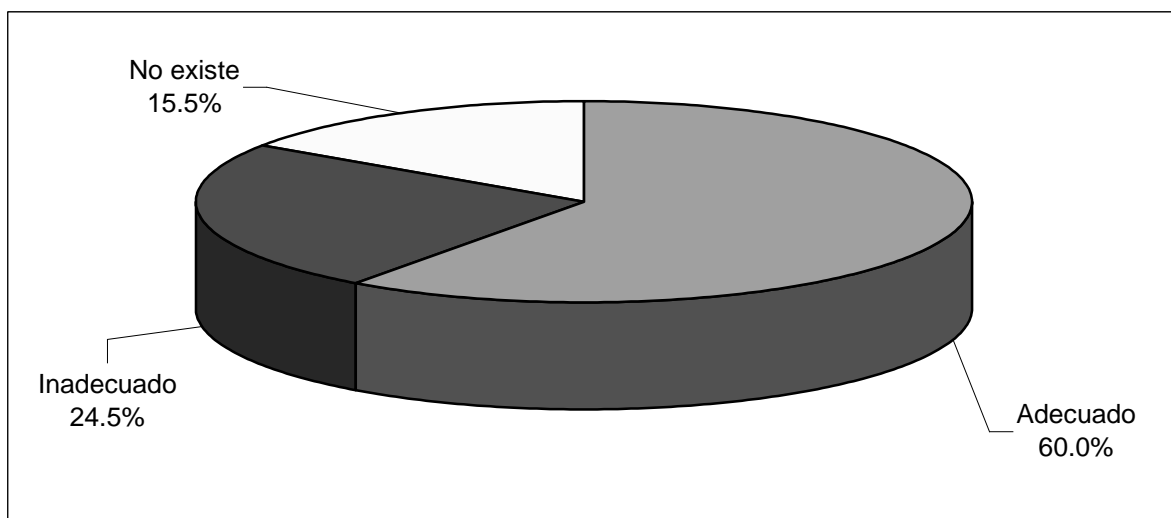
Estos resultados indican que la mayoría de exámenes administrados por los docentes de la F.M.O., presentan un nivel de dificultad del ítem definido, lo que a nuestro juicio es muy positivo porque de esta manera el maestro puede sondear el grado de comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes.

En cuanto aquellos test que presentan un nivel de dificultad indefinido, se pudo observar que en muchos exámenes no se comprendía lo que el docente preguntaba, esto tiende a confundir al alumno(a), lo que viene a repercutir en sus calificaciones.

De acuerdo con lo observado en las pruebas se deduce que gran número de docentes de esta Facultad Multidisciplinaria, se empeñan por elaborar items con mayor claridad y precisión para evitar confusiones y mejorar su práctica profesional.

14. ESPACIO ADECUADO PARA RESPUESTA

Aspecto	Fr	%
Adecuado	27	60.00%
Inadecuado	11	24.50%
No existe	7	15.50%
Total	45	100.00%

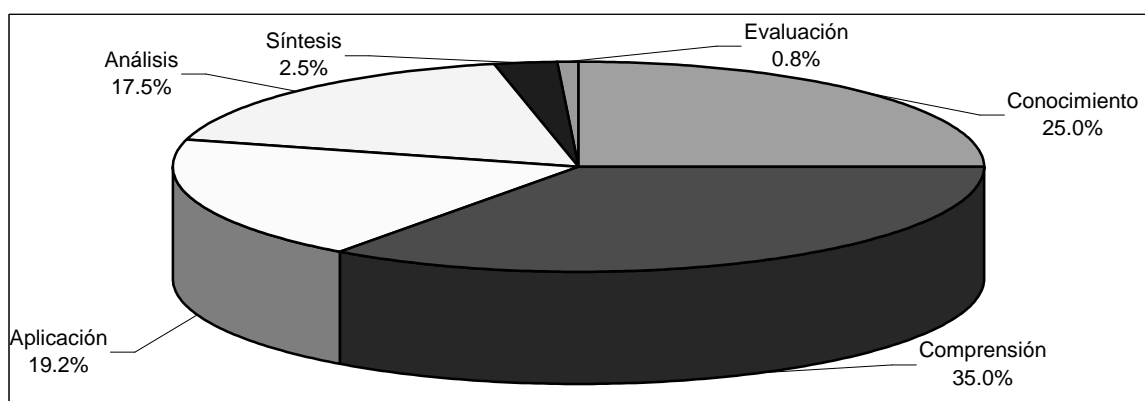


Con relación a los resultados obtenidos se observa que la mayoría de exámenes tiene un espacio adecuado para respuestas el cual representa un 60% de las pruebas, seguido por un 25.5% que representa los exámenes que poseen espacio inadecuado para respuesta, posteriormente se encuentra un 15.5% que representa los exámenes que no poseen un espacio adecuado para respuestas.

Este aspecto pareciera insignificante, pero al considerar sus implicaciones de orden pedagógico se concluirá que es de suma importancia. Son elementos psicológicos que están a la base del trabajo y que en alguna medida evitan la tensión, la ansiedad y el estrés. Dentro de los enfoques modernos, la ausencia de éstos, puede considerarse como una declaración de guerra a limitar el alcance de los resultados y de la evaluación.

15. DOMINIOS EN LOS QUE ESTAN CENTRADOS LOS INSTRUMENTOS EVALUATIVOS

DOMINIO COGNOCITIVO		
Categoría	FR	%
Conocimiento	30	25
Comprensión	42	35
Aplicación	23	19.2
Análisis	21	17.5
Síntesis	3	2.5
Evaluación	1	0.8
Total	120	100



Los datos obtenidos respecto a las categorías del dominio cognoscitivo son las siguientes: Como se observa en el gráfico anterior y en la matriz de datos se ha marcado un total de 120 puntos, algunos (la mayoría de exámenes) posee más de una categoría.

De ese puntaje total la categoría de comprensión posee el 35%, eso implica que hay una mayoría de exámenes que tiene por lo menos una pregunta en la cual la manipulación de la información es la base de lo que pide el docente.

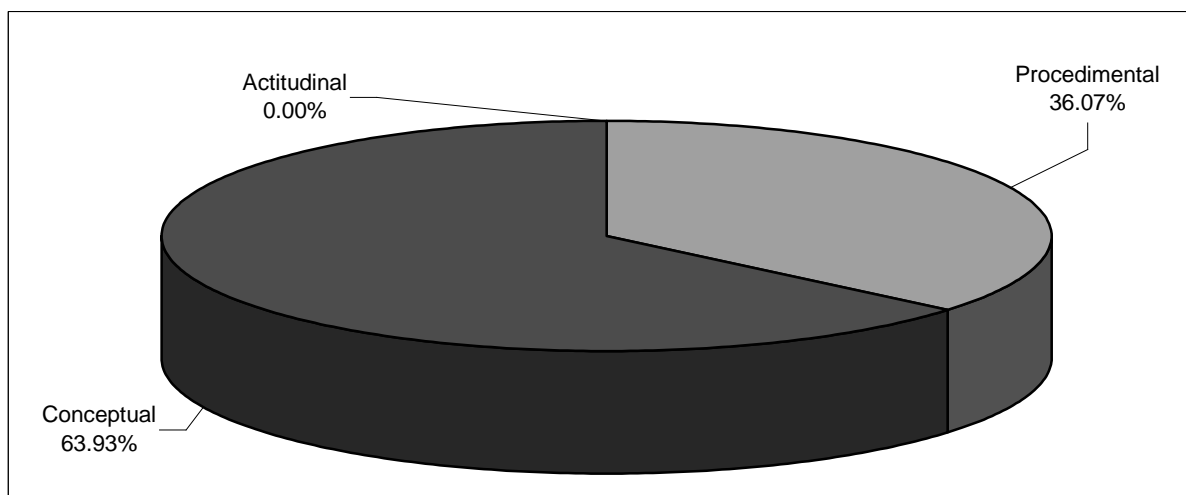
El 25%, se basa en la categoría del conocimiento en la cual se pide hacer memoria de datos, conceptos, principios... El 19.2% de los instrumentos evaluativos implica la realización de una aplicación (cuando menos teórica) del aprendizaje y sobre todo en aquellos exámenes en los que se realizan operaciones numéricas. Un 17.5% de esas pruebas tienen respuestas en las cuales se realizan análisis (en algunas ocasiones con esquemas) de temas tratados en clase. Un 2.5% posee síntesis.

En los instrumentos revisados logramos rescatar en el nivel afectivo dos exámenes que se pueden ubicar en la categoría de responder y dos más en la categoría de valorizar. Lo anterior contribuye en afirmar que algunos docentes, si se interesan en la formación del campo afectivo en sus alumnos. En la categoría del responder, el alumno se limita a dar respuesta a las preguntas planteadas por el docente, lo que permite calificarlo como no muy bueno puesto que el alumno solamente reacciona a los estímulos emitidos por el docente.

Como puede observarse, el dominio que más sobresale en el análisis de los instrumentos evaluativos es “la comprensión y el conocimiento, es decir, se potencia la memoria del alumno. Respecto a esta problemática, Flores Ochoa (2000), Pág. 179, es del criterio que sin menospreciar los rubros señalados en la investigación, es esencial para los procedimientos evaluativos reflexionar sobre lo que significa la formación de los alumnos como criterio fundamental para evaluar la enseñanza del aprendizaje. Además agrega que, lo primero que debe evaluarse antes de calificar cualquier examen es cuánto aportamos los docentes al proceso de humanización del alumno.

16. TIPO DE APRENDIZAJE.

Categoría	FR	%
Procedimental	22	36.07
Conceptual	39	63.93
Actitudinal	0	0
Total	61	100



Sobre la base de los resultados obtenidos en la tabla de frecuencia anterior sobre el tipo de aprendizaje logrado, se afirma que existe un 63.93% de instrumentos evaluativos (parciales) que solo exigen o están referidos a evaluar conocimientos.

(Dominios conceptuales) ya que un porcentaje considerable de docentes acostumbra evaluar el área de la memoria. Un 36.07% de los instrumentos revisados están basados en operaciones procedimentales lo cual se muestra en áreas académicas en donde toman en consideración las fases o pasos que ha seguido el estudiante para llegar a la respuesta.

Con el análisis minucioso realizado a los instrumentos evaluativos se pretende en primer lugar, conocer los niveles de acierto o desacierto de los docentes en cuanto al diseño y/o planificación de la evaluación, dominio técnico que posee, niveles conceptuales, formas actitudinales que muestra frente al fenómeno evaluativo, acciones procedimentales que ejecuta etc, a efecto de corroborar la tesis original. Así mismo, es necesario que toda persona dedicada a la docencia tenga sólidos conocimientos sobre las teorías de aprendizajes y las diversas formas de evaluar.

Flores Ochoa (2000) *Ibidem*. Pág. 22, sentencia lo siguiente: No hay que evaluar sólo aprendizaje del alumno, también es imprescindible evaluar la enseñanza como proceso que suscita y genera aprendizaje”, en este mismo contexto considera que la evaluación comprensiva y total del aprendizaje requiere una valoración del currículo, de la enseñanza y del mismo maestro.

Aporte de las observaciones realizadas en el aula

Análisis y síntesis interpretativa de las observaciones directas realizadas en el aula

Se consideró fundamental observar directamente el momento en el cual se realiza la administración y supervisión del examen, y/o instrumento que sondee los conocimientos y/o logros de aprendizajes. Como un elemento importante más en el proceso seguido se realizó la observación del aula, y con ella la técnica del mapeo (diagrama del aula), en el sentido de que es importante identificar y reconocer las condiciones concretas en las que tiene lugar el acto evaluativo, a efecto de poder contrastar e interpretar el fenómeno rastreado. El diagrama brinda nuevas oportunidades de reflexión sobre esta práctica que en este caso se investiga.

Observación No. 1

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE.

Ciclo II – 2004 Observador: _____

Aula: Tres Hora: 4:00 p.m. – 6:00 p.m. No. de Alumnos 60/sesenta

Asignatura: X

- Los estudiantes previos al examen se encuentran ubicados en forma correlativa, uno tras otro, siguiendo la secuencia en la que encontraron ordenados los pupitres en el aula.
- Luego al llegar el docente ordenó que se ubicaran dejando un pupitre vacío, además una línea de pupitres sin ocupar, al cual de manera inmediata y obediente, los estudiantes accedieron.
- Posteriormente, el docente responsable de la cátedra, estableció las consignas o advertencias a los alumnos, quienes de inmediato, se prestaron a poner atención, no obstante mostrar algún nerviosismo generalizado, “bueno” sentenció el catedrático, tienen para responder el examen dos horas clase porque luego el aula va a ser utilizada para otra evaluación, quien sea sorprendido copiando le voy a quitar la papeleta y tiene cero en el examen.
- La prueba fue distribuida, mientras los alumnos esperaban cada uno en su pupitre, y posteriormente, aquí fue explicado como se resolvería, un estudiante preguntó al docente, si podía utilizar la parte de la hoja del reverso para contestar, a lo cual se le dijo que cada pregunta traía su espacio para responder y que no se podía salir - de los espacios que cada pregunta tenía, a lo cual el alumno replicó, que otros docentes si lo permitían y por esto preguntaba.
- El aula presentaba seis líneas de pupitres, algunas más cortas que otras por lo que considero que había un aproximado de ciento veinticinco pupitres respecto de la iluminación era natural, porque no obstante tener iluminación eléctrica dicha aula, no fueron encendidas pero la visibilidad era buena contrario a la temperatura que presentaba el aula; en lo

concerniente al aseo no era muy bueno, ya que se dejaba ver por doquier vasos vacíos, bolsas de agua y golosinas, varios papeles hechos borujón.

- Durante la prueba, el docente presentó una aptitud de vigilancia, debido a que se desplazaba entre las líneas observando a los alumnos para que no fueran a hacer fraude, lo cual ya se les había hecho saber con anticipación, que de sorprender a alguien copiando le quitaría la papeleta y tiene cero; aunque esto no sucedió, se advirtió a dos estudiantes que se encontraban al final, que guardarán silencio que un examen se respeta.
- Pudo observarse, que dicho docente únicamente él cuidaba el examen, no llevo a otros para cuidar, se observó celoso de que los estudiantes no fueran hacer fraude.
- En relación con la organización de los alumnos fueron receptivos a las indicaciones, salvo dos que tres, pretendieron en algún momento del examen intercambiar palabras, pero de inmediato el docente les recordó que estaban en examen.
- El tipo de prueba presentaba dos fases, ya que una parte era de apareamiento, y la otra de preguntas abiertas para que el estudiante pudiese contestar también de forma abierta; y aun consultando el código.
- Al parecer el examen presentaba algún grado de dificultad por la cantidad de estudiantes que preguntaron.
- El primer alumno que entregó su examen resuelto tardó una hora con veinte minutos, y así sucesivamente se le fueron sumando otros alumnos, el último que entregó, faltaban cinco minutos para concluir las dos horas que duró el examen.

Observación No.2

Universidad de El Salvador

Facultad Multidisciplinaria de Occidente

Nivel: superior

Fecha: _____ Año: 2004

HORA: 3:30 – 5:10 PM

Lugar de observación: Aula 3

Observadores: Equipo investigador..

Nº de alumnos/as: 100

A la llegada del docente al aula los y las alumnos se encontraban dentro de ésta. Esto es usual cuando se administra un examen escrito en este nivel educativo.

El aula donde se desarrolló la actividad evaluada es muy amplia y se le conoce como “el gallinero”, “la fábrica”, es utilizada generalmente para grupos grandes. Sus condiciones están bastante alejadas de lo que debe ser u aula pedagógica, ya que está ubicada en el centro de la universidad, esto por situaciones históricas del origen de esta institución.

Presenta condiciones de iluminación, muchos ventanales para su ventilación, sin embargo, en horas del medio día y parte de la tarde es muy calurosa.

El mobiliario está conformado por pupitres comunes, individuales, pizarra acrílica, una tarima frente a la pizarra, de vez en cuando una mesita improvisada para uso del docente.

Cuando se hizo la observación el aula presentaba un orden en la disposición de los pupitres y algo limpia.

Desarrollo de la actividad

El docente ubica sus instrumentos de administrar en el “escritorio” (mesita improvisada), y explica las condiciones en que se va desarrollar el examen. Les dice al alumnado que se ubiquen uno en cada fila y que dejen un pupitre de por medio, ya que el autor lo permite. Luego empieza a reubicarlos/as. Le dice que repartirá las papeletas del examen hasta que estén sentados/as y que no tengan otros utensilios en el pupitre, solamente lo necesario.

Posteriormente ubica a otros alumnos en lugares estratégicos, ya que fueron los últimos en llegar y les tocó conseguir pupitres de otras aulas.

Ya sentados todo el grupo da los exámenes, justamente con su instructor y les comunica las siguientes indicaciones:

- Lean bien el examen

- Tienen el tiempo ya establecido
- No copien, de lo contrario les anulo el examen.
- Habrá consultas hasta cierto tiempo del desarrollo de la prueba.
- No olviden que el examen es individual, por lo tanto optimicen el tiempo dado que es de dos horas clase.

Desde el inicio de la prueba se nota en el estudiantado nerviosismo, stres manifiesto en sus conductas mostradas, ya que es el último examen del ciclo.

Muchos estudiantes buscaban ubicarse en la parte de atrás del aula, como para estar más lejos de los controles establecidos por el docente titular e instructor.

Al inicio del examen se nota un silencio, solamente se oían las voces murmuraciones de las personas que pasan a cada momento por el aula, y se quedan observando la actividad. Esto incomoda a los examinandos, ya que observe todos los movimientos que hacen al momento de resolver la prueba.

El docente e instructor se desplazan permanentemente por los diferentes espacios del aula, manteniendo un control estricto sobre el alumnado. Da consultas breves, cuando se lo solicitan.

Luego de haber transcurrido el tiempo dado para el desarrollo de la prueba se escuchan murmullos, cuchicheos y voces bajas de los examinados, la docente les llama a que no consulten entre sus compañeros/as.

Finalizado el tiempo asignado, se empieza a recoger los exámenes, donde cada uno se lo va entregando a los responsables de administrarlo y va firmando la lista de asistencia, para tener control de aquellos que se examinaron.

El docente, finalmente les dice a aquellos que no han entregado la prueba, que el tiempo ha concluido y les exhorta a que lo entreguen, y así sucede.

Luego se retiran docente e instructor del aula y concluye la actividad

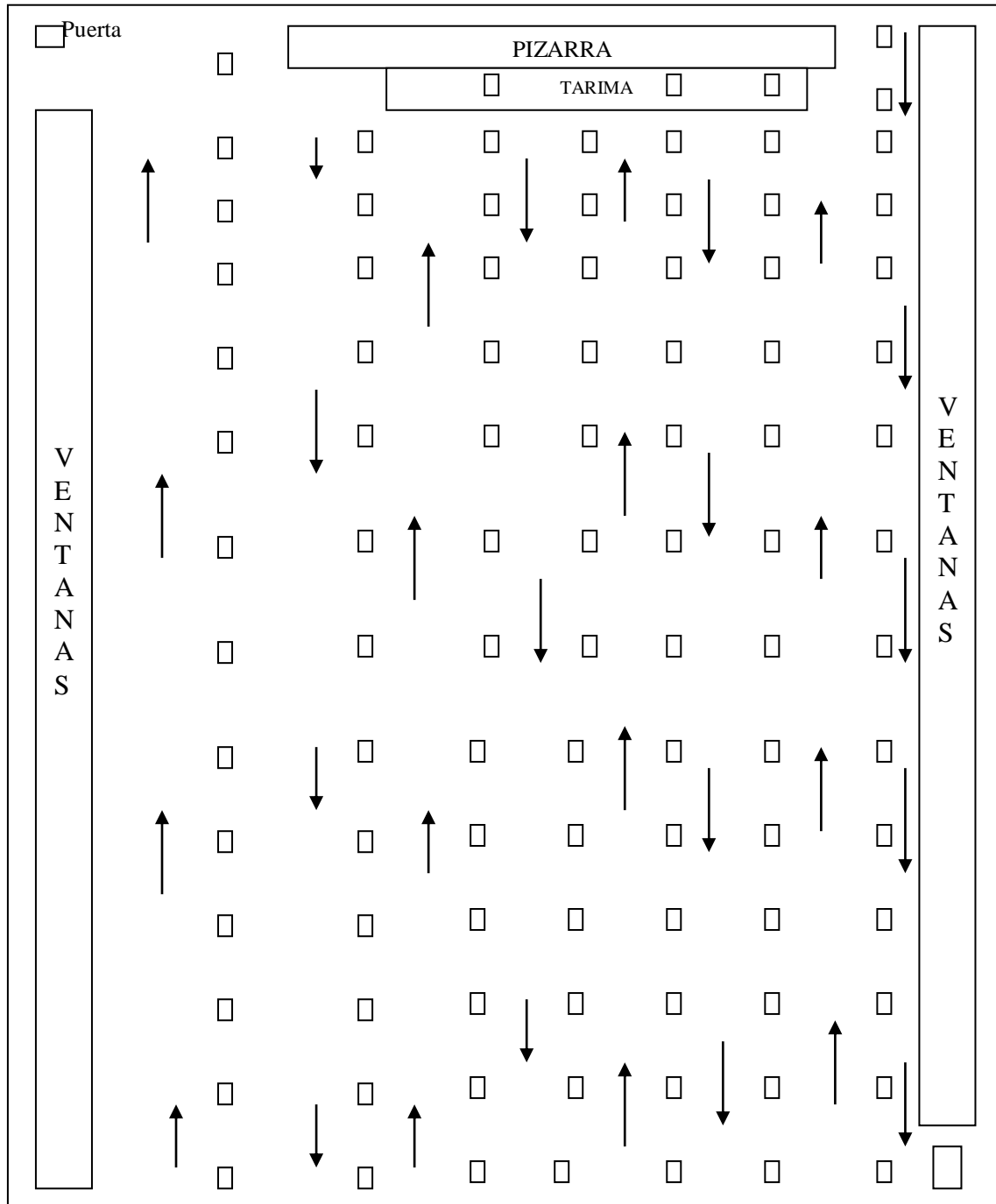
El observador no pudo verificar el tipo de prueba administrada, sin embargo se le consultó a algunos estudiantes y dijeron que estaba “yuca” por eso de falso y verdadero; otra parte solo de complemento.

MAPEO DEL ESCENARIO OBSERVADO.

Aula 3

Hora:

Fecha:



Simbología:

□ Pupitres
○ Alumno/a

† docente

→ desplazamiento del docente

Observación No.3

Universidad de El salvador

Ciclo II 2004

Facultad Multidisciplinaria de Occidente

Hora: 3:30 PM _____

Asignatura Observada: Química General. Observador. Equipo investigador.

Con un aproximado de 120 alumnos se realiza el examen en el aula N° 3.

De los tres docentes presentes, uno parece ser el coordinador pues es el que introduce algunas indicaciones en la resolución del examen.

Después de pronunciar algunas advertencias como que “nada sobre el pupitre” y brindar algunos retoques en la ubicación de estudiantes se procede a la distribución del test.

Ya los alumnos se habían ubicado a su preferencia en los pupitres ordenados que hacían 9 filas a lo largo del aula N° 3. Habrá que advertir que este lugar reúne condiciones bastante pedagógicas con excepción de la basura que siempre hace presencia en el piso.

El examen se distribuye por filas de alumnos, comenzando adelante hasta el último alumno ubicado en la fila del salón de clase para lo cual el docente toma un grueso de exámenes y los distribuye.

Al frente siempre hay un docente “chequeando” (no siempre el coordinador) y dos que se desplazan a lo largo de las filas de alumnos ejecutando lo que se conoce como “control del examen”.

Ningún estudiante pregunta sobre dudas o elementos del test. Las advertencias del inicio redujeron los estados anímicos de los alumnos que muy dócilmente entran en la resolución del test.

Repitiendo consignas como “guarden silencio”, “trabajen solos”, “vaya muchachos”... se desarrolla el “examen”, con interferencias externas...y creo que también internas.

Cada alumno firma su asistencia en una hoja designada para tal fin. De vez en cuando un docente se agacha a aclarar dudas u orientar sobre las mismas en forma individual. Nunca los tres docentes están juntos durante el examen. Con cierto aliento de sumisión los alumnos van concluyendo su trabajo y con aires de prepotencia el docente continúa fiscalizando al grupo.

Las consignas y/o advertencias que no se dejaron de oír durante el examen cambian un poco. Ahora se escucha “vayan terminando”, “el tiempo se acaba”, “vaya muchacho, deje de copiar”, “trabaje solo” y “entreguen ya”. Este es el sobre aviso no sólo para los que intercambian ideas, sino para preparar al grupo porque el tiempo se terminó.

Ya antes, algunos alumnos habían entregado su examen pero a la solicitud general de “entreguen ya” se van levantando a dejar su examen y los docentes a recibirlos en el lugar en que se encuentran.

Al final se muestra cierto desorden, en tanto no todos entregan aprovechando los últimos instantes o segundos para escribir con la papeleta en mano y aprovechando la confusión momentánea que se genera.

Observación No.4

Universidad de El salvador

Ciclo II 2004

Facultad Multidisciplinaria de Occidente

Hora: 3:30 PM _____

Asignatura Observada:

Observador.

En esta parte se describen los aspectos más relevantes observados en la administración de un examen en la carrera de ingeniería.

Los alumnos entran al salón para la realización del examen programado ubicándose en el lugar que más les pareció. El docente observaba sin decir palabra, mostrándose un poco inquieto por distribuir el test y los alumnos ansiosos por recibirlo e iniciarlo. Esto se hacía notar en el golpeteo que hacían los alumnos con los lapiceros en el pupitre, intercambio de risas nerviosas, etc. Para iniciar el examen el profesor, no da mayores advertencias; los alumnos se van ordenando a su manera y ubicándose cada uno en un pupitre. El docente inicia con la distribución del test bajo la advertencia “cállense”, “trabajen solos”, “no copien” “el que se vea copiando le quitaré la papeleta” ,etc...

Sólo por la presencia de un calor sofocante, las condiciones del aula eran más o menos favorables en tanto ventilación, iluminación, aunque un poco sucia del piso. (había materia orgánica o residuos de comida)

El docente distribuye el test a la vez que advertía silencio con el “cállense” y un poco de amenazas con el “va pues”.

Se inicia el examen con un trabajo en apariencia individual por cada alumno, sin embargo se hacían intercambio de miradas más que todo al examen buscando la lectura de respuestas en el examen del vecino.

El docente continuaba con el “va pues”, “cállense”, “les voy a quitar el examen si siguen hablando”. Mostrando una actitud pasiva y receptiva a lo que los alumnos hacían (aunque fuera de su agrado) se mantenía al frente de casi 60 alumnos. Con un cálculo somero, advertía con cada 5 minutos de frecuencia

las mismas consignas “cállense”, “les voy a quitar el examen si siguen hablando”.

- Controles utilizados:
No utiliza controles complicados más que la observación que hace a través de su persona y las consignas que reproduce en cada momento. No hay listado de asistencia, número de control de alumnos etc.
- Recepción del examen: al finalizar el examen los alumnos se ponen de pie y camina al frente a colocar su examen en un lugar (pupitre) previamente fijado por el docente. A estas alturas, las consignas cambian: “entreguen ya los que están hablando”, “les voy a quitar la papeleta”, “dejen de hablar”, y los alumnos seguían hablando unos y levantándose otros a dejar su trabajo.

El examen se describe por la resolución de 10 problemas y/o casos, en el cual se sondean dominios cognoscitivos en la categoría de la comprensión, y la aplicación siendo un examen simple, elaborado en una página y poniendo de anexo dos páginas más en donde se resolvían los problemas. Este concluye con un ligero desorden al frente del salón y en el momento en que se procede a la recepción del test.

CAPITULO VIII

CRUZAMIENTO DE INFORMACIÓN

La siguiente matriz permite contrastar a través de la técnica del cruzamiento la información obtenida de los informantes claves en la investigación; cada matriz va precedida de la pregunta clave, más la información brindada por los informantes.

El examen como instrumento por excelencia

Alumnos:	<ul style="list-style-type: none">- Para este grupo de informantes existen otros medios alternativos para realizar las evaluaciones.- El examen es uno de entre tantos recursos utilizables, pero no el instrumento único, ni por excelencia.- En este grupo de informantes se detecta la tendencia, no a deslegitimar el examen, sino, a abrir espacios a nuevas experiencias en este campo.
Docentes:	<ul style="list-style-type: none">- No rechazan la puesta en práctica de otros medios, sin embargo, tal parece que el examen sigue siendo considerado como una estrategia de las más importantes para conocer las adquisiciones cognitivas de los alumnos.- Existe fuerte tendencia a conservarlos como tales, guardando en ellos considerable grado de confianza.- Se observa marcada tendencia a conservar su modus operandi, así como las estructuras de esas prácticas, a efecto de mantener el status académico.
Instrumentos evaluativos:	<ul style="list-style-type: none">- Aún y cuando no se domina la técnica adecuada para la elaboración del examen (ya que presentan vacíos en su estructura, omisión de partes, ítems inadecuados, etc.), existe la inquietud personal a especializarse en la elaboración de los mismos.- En los instrumentos observados existen grandes deficiencias en las partes que forman su estructura (indicaciones, porcentajes, ítems, generales, etc.)
Observación directa en el aula.	<ul style="list-style-type: none">- Existe mucho recelo en la administración del examen, tal pareciera que ésta (la administración de los exámenes) es el punto culminante del proceso, es el clímax de lo que se ha enseñado.- El aula, es el campo donde se libra una batalla que habrá de ganar. El docente se observa muy cómodo, placentero, realizado y enseñoreado en la administración del examen. <i>Lo anterior nos muestra el cuestionado dominio conceptual que posee el docente y su marcada tendencia a conservar el pasado tradicional.</i>

Que los alumnos contribuyan con los docentes en la construcción de los instrumentos evaluativos o exámenes

Alumnos:	<ul style="list-style-type: none"> - Se descubre fuerte tendencia a participar aportando en el proceso. - Tal parece que la idea sorprende a este sector de informantes que no alcanzan a comprender la dimensión pedagógica de esa práctica. - En el enfoque se destaca la dimensión colaborativa, participativa y colectiva en el proceso de enseñanza – aprendizaje, por parte del alumnado.
Docentes:	<ul style="list-style-type: none"> - Al contrario del grupo anterior, éstos muestran una actitud muy reservada frente a la posibilidad de que el alumno pueda participar e involucrarse cada vez más en el proceso, sin embargo, se descubre en algunos, cierto recelo o rechazo abierto a efecto de que esta actividad sea exclusiva del docente. - No tiene sentido que el alumno conozca con anticipación de lo que se le preguntará, dicen. - Los alumnos no están preparados para ello.
Instrumentos evaluativos:	<ul style="list-style-type: none"> - El 100% de los instrumentos observados han sido elaborados por el docente responsable de la cátedra. - No existen indicios de participación del estudiantado en esta actividad. - Aún y cuando existan programas de ayudantías e instructores, generalmente los docentes se hacen auxiliar de otros compañeros docentes para la administración del examen.
Observación directa en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Tanto en la elaboración como en su administración son los docentes los entes activos. - En la administración no se observa la participación del estudiante en acciones mínimas de administración y supervisión del examen.

Procedimientos evaluativos regulados por la Administración Académica

Alumnos:	<ul style="list-style-type: none"> - Existe tendencia a rechazar esos procedimientos en tanto favorecen poco al estudiante y no consideran el ritmo de aprendizaje como diferencia individual. - Cualquier programación es vulnerada por el docente. - La programación y/o regulación sólo es una forma de justificar acciones laborales. No se cumplen. - El estudiante es el que resulta siempre en desventaja cuando cae en la arbitrariedad.
Docentes:	<ul style="list-style-type: none"> - Existe tendencia aunque no generalizada a rechazar estos procedimientos en tanto obstruyan el proceso enseñanza aprendizaje y no cumplen las expectativas que se tiene del programa. - Es el docente quien debería regular este aspecto del proceso. - Un pequeño grupo de informantes manifiesta un sí de acuerdo, pero condicionado, por ejemplo, sí, - dicen - siempre que conduzcan a evitar arbitrariedades; siempre que responda a la realidad social y económica, etc.(se interpreta que con esto se hace referencia a la condición del alumno)
Instrumentos evaluativos:	<ul style="list-style-type: none"> - El examen es un reflejo de las disposiciones administrativas que se dan en los sistemas educativos, la universidad de El Salvador y la Facultad Multidisciplinaria de Occidente no es la excepción, en tal sentido, se convierte esta actividad en un ritual más de la escolarización de la educación que no exime las regulaciones y procedimientos que puedan establecerse por las denominadas administraciones académicas en cualquier universidad del mundo.
Observación directa en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> - La administración del examen en el aula es un indicio más del cumplimiento de las disposiciones administrativas. En ella se integran toda una gama de rituales que se desarrollan según programación y que van desde acciones congratulantes hasta llamadas de atención, regaños, maltratos, achicones, extracción de copias etc...etc.

Finalidad de la evaluación / examen. ¿Para qué sirve? O ¿para qué se evalúa?

Alumnos:	<ul style="list-style-type: none"> - Se obtiene variedad de expresiones que hablan sobre finalidades las que se limitan a lo común, a lo técnico, a lo establecido en procedimientos y reglamentos, a lo que tradicionalmente dice la lógica de los exámenes: aprobar o reprobar; asignar una calificación; cumplir con procedimientos; conocer si se ha alcanzado los aprendizajes; medir conocimientos.
Docentes:	<ul style="list-style-type: none"> - Se considera que en sus respuestas y comentarios, no existe marcada diferencia sólo que el tecnicismo y el academicismo sale nuevamente a la luz en expresiones como: medir el logro de aprendizajes, obligar al alumno a estudiar, justificar las regulaciones académicas, llenar requisitos, conocer el logro de objetivos (tecnicismo de Roberto Gagné), conocer quien aprueba o reprueba. - Un pequeño porcentaje apuesta aspectos más relevantes dentro de la pedagogía científica y los paradigmas modernos del constructivismo y el cognitivismo.
Instrumentos evaluativos:	<ul style="list-style-type: none"> - Muy poco varía la decisión que se toma del resultado obtenido en el examen, y es que tal parece que no existen otros criterios de parte del docente para tomar decisiones y es que a la hora de definir todo se resuelve para la nota o calificación del examen. - En la práctica subyace esta finalidad más que cualquier otra de orden pedagógico. Lo anterior, se encuentra así reflejado en la legislación universitaria.
Observación directa en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Es tal el rigor que se le imprime a los resultados del examen que no queda cabida para otra salida alternativa, finalidad o decisión: sálvese quien pueda, porque esto viene recio. - si obtiene buena nota, apruebas; - si mala nota, repruebas. <p>Esa es la pura y dura realidad en la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje.</p>

Qué instrumentos evaluativos conoce y recomienda

<p>Alumnos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La experiencia y la práctica juegan un papel importante en el dominio cognitivo de instrumentos evaluativos. - En los alumnos informantes las respuestas se ven reducidas aún y cuando sean más atrevidas al recomendar. - Son escasos los alumnos que hacen alusión a los exámenes como recomendables para evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que sugieren modalidades diferentes a él. - Los dominios conceptuales se ven opacados en esta área.
<p>Docentes:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Señalan conocer una gran variedad de instrumentos evaluativos aún y cuando en la práctica se reduzcan considerablemente a unos pocos (2 ó 3) según lo manifiestan. - Si esa gama de instrumento que conocen fueran puestos en práctica, otro sería el sentido de la evaluación en el nivel superior, otros resultados, los propósitos, los niveles de satisfacción de estudiantes y audiencias, los aprendizajes, etc. - Habría que explorar lo que subyace a la base de las prácticas evaluativas de los docentes, en tanto se continúa marcado por los paradigmas tradicionales.
<p>Instrumentos evaluativos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es el examen clásico escrito, el que tradicionalmente se practica y predomina. Se tuvo 500 exámenes en el análisis general y 50 en el análisis específico, de los cuales se concluye lo anterior. - Es una realidad que marca la práctica: los aspectos cuantitativos siguen predominando sobre los cualitativos y los niveles de confianza en éstos se reducen considerablemente. ¿Estaremos en presencia de un fenómeno evaluativo infranqueable? - No se advirtió otro tipo de instrumento con carácter evaluativo, tales como guías de laboratorio, listas de cotejo u otras formas de evaluar.
<p>Observación directa en el aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Al momento de desarrollar la evaluación es el examen escrito de lápiz y papel, el observado con todos los rituales que ello requiere. - Tal parece que los docentes no conocemos otras formas de evaluar, después de haber sugerido un aproximado de 20 formas diversas. - No se advierte otra modalidad evaluativa.

La evaluación es considerada como un fin o como un medio

Alumnos:	<ul style="list-style-type: none"> - Una evaluación entendida como fin se califica como sesgada, ya que anula o limita los propósitos y la función pedagógica que deba cumplir en tanto: es subjetiva, arrogante, y autoritaria. - Es un concepto clásico que ha traspasado las generaciones y que se utiliza para obtener prestigio. - Entre los estudiantes se plantea la imperiosa necesidad de que la evaluación sea considerada como un medio que me ubique en perspectiva a... y no como un fin.
Docentes:	<ul style="list-style-type: none"> - La califican como un medio aun y cuando en la práctica sea un fin según precisa un informante cuando señala que la estructura curricular predominante y el modelo de educación adoptado han conducido a hacer de la evaluación un fin. - En tanto medio, la considera como: parámetro de logros, medir y reorientar los aprendizajes, facilita el avance y mejora continua en la formación profesional, desarrollo de competencias, permite medir porcentaje de conocimientos asimilados, para adquirir bases de conocimientos y aplicarlos. - La consideración en tanto medio es fundamental ya que plantea razones consideradas por los enfoques de la pedagogía científica moderna aun y cuando se planteen muy limitados.
Instrumentos evaluativos:	<ul style="list-style-type: none"> - La dinámica de los exámenes brinda la impresión que estamos en presencia de un fenómeno evaluativo considerado este como un fin en sí mismo y no como un medio para... en tal sentido, se considera que los aspectos conceptuales que han echado raíces desde un pasado, han formado ya una estructura mental (cognitiva) que condiciona las mismas actitudes del docente en el aula: pensar, sentir y actuar para el pasado.
Observación directa en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> - No escapa a la observación el reflejo actitudinal de un docente que se agranda, realiza, y se ufana en la administración de un test que sondea conocimientos memorísticos acumulados por los alumnos para resolver dicha prueba.

Comentario sobre la forma de controlar y/o fiscalizar los exámenes

Alumnos:	<ul style="list-style-type: none"> - Este grupo de informantes muestra rechazo a esta expresión fiscalizadora del docente a la hora de examinar en tanto genera –dicen- ambiente de desconfianza, prácticas coercitivas, resultados falseados por trampa (copias) lo cual genera rigidez, etc. - Es una práctica clásica y tradicional, característica fundamental del claustro medieval, la cual indica que algo no anda bien.
Docentes:	<ul style="list-style-type: none"> - Gran número de informantes afirman que la forma de fiscalizar se ha convertido en una práctica común, tradicional que conduce a la rigidez, creando tensión en el alumnado; tal parece un control policial que genera desconfianza y una carga psicológica y emocional negativa. - Existe una fuerte tendencia en el profesorado a modificar el sentido pedagógico con que se ha venido realizando esta práctica. - Así mismo se detecta – en este grupo de informantes- una actitud que está en correspondencia con las prácticas tradicionales de fiscalizar calificándolas como necesarias.
Instrumentos evaluativos:	<ul style="list-style-type: none"> - El examen está diseñado de tal manera que contribuye a facilitar la fiscalización: dobles o triples claves, preguntas de ensayo abierto pero textual, respuestas con varios números, etc. - El examen en sí lleva implícito la forma en que se fiscalizará.
Observación directa en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Se detectan muestras de rigidez, ambiente de tensión, proclama de amenazas, clima de desconfianza, reflejo de carga emocional negativa, vigilancia tipo policial, exagerada autoridad mostrada por el docente al momento de administrar la prueba.

Recomendaciones que contribuyen a mejorar la administración de las pruebas

Alumnos:	<p>Este grupo de informantes aporta gran variedad de recomendaciones de orden técnico administrativo y metodológico. Veamos:</p> <p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que sean de más análisis; Que no sean sobresaturados; Que sean prácticos y grupales. <p>Administrativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Negociar con estudiantes el tipo de examen; no duplicar nota; que no haya preferencia en las notas; no permitir copias dentro de las evaluaciones. <p>Metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que sean prácticos y grupales, y que no sean de muchas preguntas. - Existe cierto rechazo a los exámenes orales por algunos informantes de este grupo.
Docentes:	<p>Los docentes van más allá en recomendaciones las que hacen descansar en una variedad de responsables. Se clasifican así mismo en teóricos, administrativos, y metodológicos. Veamos:</p> <p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir claves múltiples; brindar instrucciones precisas que normarán el examen; que se brinden cursos de elaboración y administración de pruebas; no interferir el silencio con frases; que se evalúe lo visto en clase. <p>Administrativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que los jefes contribuyan; asignar aulas idóneas; que se calendarice en el ciclo las fechas en que se evaluará; que se asignen recursos adecuados (aula, horario); no permitir materiales en los pupitres; procurar más seriedad y disciplina; <p>Metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer grupos pequeños; que se indique el tipo de prueba que se va a tirar; que se muestre actitud de respeto y amigable del docente.
Instrumentos evaluativos:	<ul style="list-style-type: none"> - En los instrumentos evaluativos se observa mucha deficiencia en su elaboración, lo que se interpreta como deficiente dominio conceptual, actitudinal y procedimental del docente; Cuando el alumno se inclina por la evaluación cualitativa, el docente desconfía de ella y hasta la rechaza. - Algunos instrumentos son demasiado extensos riñendo esto, con principios pedagógicos.
Observación directa en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Existe interferencia del docente, amenazas, un ambiente rígido y tensionado, se posee poca conciencia del examen como medio; poca disposición de consulta que hace el alumnado.

Satisfacciones que brindan los exámenes

Alumnos:	<ul style="list-style-type: none"> - Estas varían en el mundo de los informantes ya que cada uno brinda su aporte, de agrado o desagrado y entre las cuales se pueden destacar: cumplir con un requisito más de la universidad; alegría al ver palpable un esfuerzo; saber que no está del todo errado en las ideas; sentir que uno se ha cualificado. Aún y cuando el examen resulte ser un momento de exacerbación de los estados psíquicos del estudiante, éste (estudiante) refleja poseer algunas satisfacciones.
Docentes:	<ul style="list-style-type: none"> - Existen diferencias en la adquisición de satisfacciones y es que los docentes apuntan a si los alumnos salen bien o mal. - Algunos juiciosamente señalan que el examen es un mal necesario y que se hace por el examen mismo; otros señalan sus satisfacciones dependiendo de los resultados: “si la mayoría aprueba, es por que ha asimilado los conocimientos impartidos; me alegra cuando responden bien; cuando se refleja haber desarrollado la capacidad de análisis; cuando existe un elevado porcentaje de aprobación; puede notarse que las satisfacciones están estrechamente vinculados a los resultados, siendo el alumno el centro de ello según el modelo romántico.
Instrumentos evaluativos:	<ul style="list-style-type: none"> - Según el diseño del examen, la estructura de las preguntas, número de ítems, nivel de dificultad y otros, los instrumentos evaluativos reflejan una dedicación especial en donde si el alumno sale bien, puede generar satisfacción en el docente, ya que a veces, según versión estudiantil, se pregunta lo que no se vio en clase ni se orientó para adquirirlo de otra forma, lo que trae como consecuencia más insatisfacciones que satisfacciones en el estudiantado.
Observación directa en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> - La forma de fiscalizar, la ubicación del estudiante en el examen y la actitud del docente, hace pensar que los resultados no serán tan alentadores y gratos; por consiguiente no habrá mucha satisfacción.

Insatisfacciones que generan los exámenes.

Alumnos:	<ul style="list-style-type: none"> - Es obvio que se expresan más insatisfacciones que satisfacciones, siendo eso lo que ocurre en la realidad. Algunas insatisfacciones se definen por la actitud psíquica frente al considerado doloroso examen, a su procedimiento administrativo y a sus resultados. - Entre estas se destacan: generan stress, frustración, fatiga, desinterés, cefalea, incertidumbre y sentimiento de inferioridad. - Además señala otros malestares tales como: hacer exámenes en cubículos, poca dedicación, sobrecarga de materiales para el examen etc.... se detecta en su expresión, cierto daño psíquico causado, aún y cuando no sea la intención medir.
Docentes:	<ul style="list-style-type: none"> - Sus expresiones giran en torno al alumno lo que es reflejo del paidocentrismo y del modelo pedagógico romántico, focalizándose esencialmente en: repetir exámenes por el número de alumnos reprobados; indiferencia del alumno ante un examen sencillo y en donde sale mal; no lograr desarrollar la capacidad de análisis; respuestas alejadas de contenido examinado; - Otros docentes centran más su atención en la parte pedagógica cuando señalan como insatisfacciones: no poder medir objetivamente los conocimientos por lo limitado de los instrumentos; no permitir auscultar y ponderar el desarrollo de otras competencias y habilidades; no hacer viable otro tipo de prueba más práctico, procedimientos administrativos y aulas inadecuadas y otras insatisfacciones que giran en torno a los procedimientos, tales como: cuidar, y controlar que no copien; calificar exámenes; gasto de tiempo y energía en la prueba, probabilidades de fraude, etc.
Instrumentos evaluativos:	<ul style="list-style-type: none"> - Puede causar insatisfacciones el desconocimiento para ensamblar una prueba; no observar el sentido pedagógico en su estructura y la forma de preguntar.
Observación directa en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo se fiscaliza; nivel de hacinamiento; escaso control. Los ruidos como variables intervinientes, recibir amenazas del profesor. En algunas aulas se ve a personas ajenas a la actividad evaluativa, observando como si se tratara de show de cualquier naturaleza menos académica.

Recomendaciones para mejorar la práctica de la evaluación en el nivel superior

Alumnos:	<ul style="list-style-type: none"> - La mayor parte de las recomendaciones está centrada en los procedimientos institucionales y personales que se deberán utilizar para la administración de las pruebas. - Solicitan de los docentes mayores consideraciones pedagógicas a efecto de volver más humana esta etapa del proceso. Señalan que se debe: “trascender lo superfluo”, “negociar con los estudiantes los exámenes sin preferencia de ninguna clase”: - Existe mayor énfasis en recomendaciones de forma o de procedimiento que de contenido y, por consiguiente reflejan muy escaso dominio de aspectos conceptuales. - Hacer o poner en práctica otros tipos de evaluación.
Docentes:	<ul style="list-style-type: none"> - Se destacan con mayor intensidad recomendaciones de orden procedimental, como aquellas que deberán estar a la base de las evaluaciones. - Un grupo de informantes apunta hacia el verdadero sentido pedagógico de la evaluación cuando señala que se debe: poseer criterios y parámetros para calificar los exámenes; elaborar una guía escrita para la calificación de la prueba; sondear con preguntas orales contenidos de mayor complejidad; centrar la evaluación en aspectos cualitativos; estimular la elaboración de ensayos. - Así como aspectos procedimentales se anotan: examinar solo temas que se han visto; administrar pruebas en aula adecuadas; no limitarse a 5 evaluaciones, y apegarse a lo que la administración académica y la ley exige.
Instrumentos evaluativos:	<ul style="list-style-type: none"> - Se observa en éstos, adherencia a los métodos y expresiones más tradicionales para evaluar; los paradigmas conductistas mantienen su vigencia en éstas prácticas, las que se reflejan en: forma de construir los instrumentos evaluativos, tipos de ítems, estructuras del examen, redacción de los ítems, carácter medidor, objetivo perseguido, otros.
Observación directa en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Tal parece que posee predominio el paradigma paidocentrista en su expresión más viva: enriquecido por el modelo romántico, en tanto es el alumno, el centro de atención del proceso.

Opinión sobre la frecuencia de las evaluaciones

Alumnos:	<ul style="list-style-type: none"> - Se centran en la consideración única del examen como el instrumento por excelencia. - En el esquema conceptual de los estudiantes cabe considerar como muy escasa la posibilidad de ver la evaluación como un proceso permanente así mismo, la de utilizar otros tipos de estrategias e instrumentos evaluativos. - Sobre el particular señalan la posibilidad de reducir las evaluaciones, sujetarse a la programación respetando períodos.
Docentes:	<ul style="list-style-type: none"> - Muestran escaso dominio conceptual y por consiguiente procedimental y actitudinal. Las rutinas ya están establecidas – dicen – considerando la frecuencia con que se realizan las evaluaciones al margen de ver la evaluación como un proceso permanente. - Un reducido grupo de informantes muestra una perspectiva pedagógica más objetiva y científica cuando dicen que: “ es necesario tener en cuenta la particularidad de cada estudiante”, “no limitarse a determinado número de éstas y que la frecuencia dependerá de la particularidad de los contenidos más la intensidad y la manera de ser abordados”. Al respecto, Víctor Arturo González (2004) señala que: no se pueden demostrar en la práctica dominios procedimentales y actitudinales sino existen en el individuo los dominios conceptuales. (apuntes de clase módulo No 10).
Instrumentos evaluativos:	<ul style="list-style-type: none"> - Se refleja en la administración de ellos una sucesión marcada de fechas programadas, a la que deberá sujetarse la docencia, lo que indica presencia de las corrientes tradicionales, conductista y verticalistas en el proceso educacional. No se toman en cuenta las diferencias individuales de los alumnos, las particularidades de los contenidos, ni los entornos y contextos en que el proceso obra.
Observación directa en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Los exámenes se administran con religiosidad, más los rituales necesarios en las fechas establecidas y/o programadas; ello implica que la frecuencia es defendida por los informantes como necesaria, obviando el verdadero sentido pedagógico que deba dársele al proceso.

Opinión sobre la práctica de duplicación de notas

Alumnos:	<ul style="list-style-type: none"> - Muestran desacuerdo cuando dicen que no es adecuada ya que esta práctica no responde a objetivos de enseñanza. - Sólo se hace para salir de un compromiso, por consiguiente la consideran como una práctica engañosa, la que debe suplantarse por otro tipo de actividad. - Consideran pervierte el proceso de enseñanza – aprendizaje.
Docentes:	<ul style="list-style-type: none"> - Las expresiones de rechazo a esta práctica que se da aunque no generalizada en el proceso educativo, se deja sentir cuando: - Muestran un total desacuerdo a esta práctica. - Sostienen que la planificación debe regular lo actuado y tomar previsiones. - Existe una calendarización a la que deberán sujetarse éstas, más los reglamentos que las regulan. - Crea irresponsabilidad en los docentes y desidia en los estudiantes. - Fomenta el desorden y el oportunismo más la haraganería.
Instrumentos evaluativos:	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos docentes que se inclinan por la práctica de la duplicación de notas sostienen que, en defecto de la duplicación, se puede administrar los mismos instrumentos que ya fueron resueltos con anterioridad.
Observación directa en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> - No se registra como observación.

Rutinas que propone modificar en las prácticas evaluativas

Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Sus propuestas están centradas en aspectos de forma y en dominios procedimentales. - Se basan en lo que experiencia les insinúa, lo que podría ser útil para rescatar condiciones a su favor, aunque sean de procedimientos. - Se observan escasos dominios conceptuales que puedan establecer condiciones para ser propositos (ver recuadro) - Tácitamente es aceptado el verticalismo y el tradicionalismo impuesto por el sistema educacional y llevado a la práctica por los docentes en los procesos formativos y evaluativos.
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Se registra tendencia a proponer modificaciones de rutinas en los dominios que se investigan tales como: conceptuales, actitudinales y procedimentales. - Estos informantes se mantienen en las mismas propuestas intrascendentes de forma, observándose escasa integración en las concepciones curriculares modernas de la pedagogía científica. - Se observan escasos dominios conceptuales, aún y cuando algunos informantes expresan con acertividad algunas modificaciones en las prácticas evaluativas; tales como: exámenes prácticos en las asignaturas que lo permiten: fomentar la investigación como técnica evaluativa; tener presente que la evaluación es permanente y por tanto debe mantenerse un registro de este tipo; los resultados del examen no serían el único criterio de aprobación o reprobación sino que se valoraría su progreso personal; no admisión de pruebas orales al margen de disposiciones reglamentarias; y asignar más protagonismo al alumno en este proceso
Instrumentos evaluativos.	<ul style="list-style-type: none"> - No se registra.
Observación en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> - No se registra.

CAPITULO IX

PROPUESTA ALTERNATIVA DE EVALUACIÓN

Conceptualización

Un paradigma es un modo particular de ver el mundo, de interpretar la realidad, a partir de una determinada concepción filosófica. Autores como Flores Ochoa Op. Cit. (1999) Pág.2 y Sgtes, lo define como un conjunto de creencias, de supuestos para guiar nuestras actividades y que no pueden ser probados o refutados, pero que de todas maneras representan las posiciones que estamos dispuestos a adoptar y defender.

Un paradigma constructivista en el campo de la educación, asume que el conocimiento es una construcción mental, resultado de la actividad cognitiva del sujeto que aprende. Concibe el conocimiento como una construcción propia, que surge de las comprensiones logradas a partir de los fenómenos que se quieren conocer. Los autores mencionados caracterizan el paradigma constructivista a partir del modo particular como se responden las tres preguntas filosóficas siguientes, en particularmente desde sus ramas ontológica, epistemológica y metodológica:

- 1) ¿Qué es lo que puede ser conocido? Es la pregunta ontológica, que se interroga sobre la existencia o el ser como tal, sobre la realidad. La respuesta del constructivismo es que existen realidades múltiples y socialmente construidas, no gobernadas por leyes naturales, causales o de cualquiera otra índole. Es una ontología relativista. Las construcciones sobre la realidad son ideadas por los individuos a medida que intentan darle sentido a sus experiencias, las cuales son siempre de naturaleza interactiva. Se conoce a partir de los conocimientos previos. La verdad es definida en función de la persona mejor informada cuantitativa y cualitativamente y que pueda comprender y utilizar dicha información para

lograr consenso. No obstante pueden darse, al tiempo, varias construcciones y comprensiones sobre la realidad y sus manifestaciones.

- 2) ¿Cuál es la relación del conocedor con lo conocido (o lo conocible)? Es la pregunta epistemológica que indaga por el origen, la naturaleza y los límites del conocimiento humano. El constructivismo postula una epistemología monista y subjetivista porque en la relación sujeto-objeto, es imposible separar el investigador de lo que es investigado, quien conoce y lo que es conocido. Están vinculados de tal manera que los hallazgos de una investigación son, literalmente, una creación del proceso de investigación y los valores y creencias del conocedor se encuentran presentes y participan en el proceso.
- 3) ¿Cómo conocemos? Es la pregunta metodológica que trata sobre los métodos, formas y maneras de orientar la investigación sobre el conocimiento. El constructivismo asume una metodología interpretativa, hermenéutica que involucra el análisis y la crítica en la construcción del conocimiento sobre la realidad. No pretende la "explicación" de los fenómenos sino la "comprensión" de los mismos. Busca darle sentido o significado a las interacciones en las cuales está comprometido el investigador.

De las anteriores consideraciones filosóficas se puede inferir que la propuesta constructivista es opuesta a la propuesta positivista porque ésta postula una ontología realista, asumiendo la existencia de una realidad única que funciona de acuerdo con leyes naturales que se manifiestan en relaciones causa-efecto y cuyas verdades son afirmaciones isomórficas con la realidad. Postula una epistemología dualista y objetivista y una metodología intervencionista que pretende explicar, predecir y controlar los fenómenos de la realidad.

El constructivismo tiene como fin que el alumno construya su propio aprendizaje, por lo tanto, el profesor en su rol de mediador debe apoyar al alumno para:

- a. Enseñarle a pensar: Desarrollar en el alumno un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento
- b. Enseñarle sobre el pensar: Animar a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (meta-cognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje.
- c. Enseñarle sobre la base del pensar: Quiere decir incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas (meta-aprendizaje), dentro del currículo escolar.

El paradigma pedagógico constructivista está centrado en la persona y en sus experiencias previas, a partir de las cuales ésta realiza nuevas construcciones mentales. Este paradigma, es una herramienta útil para explicar y hacer funcional un modelo curricular centrado en el aprendizaje. Se tomará en forma muy compacta, como referencia diacrónica de este modelo interpretativo a tres pensadores: Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Ausubel, haciendo énfasis en algunas facetas del post constructivismo, específicamente en Howard Gardner y las inteligencias múltiples.

Jean Piaget.

El constructivismo es un paradigma concerniente al desarrollo cognitivo y tiene sus raíces inmediatas en la teoría de Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia, denominada epistemología genética, en donde la génesis del conocimiento es el resultado de un proceso dialéctico de asimilación, acomodación, conflicto, y equilibración, y sus raíces remotas en el fenomenalismo de Kant, quien afirmó que la realidad "en si misma" o noumeno no puede ser conocida. Sólo pueden conocerse los fenómenos, es decir, la manera como se manifiestan los objetos a la sensibilidad del sujeto cognoscente.

Lev Semionivich Vigotsky

El aprendizaje es la resultante compleja de la confluencia de factores sociales, como la interacción comunicativa con pares y adultos, compartida en un momento histórico y con determinantes culturales particulares. La construcción resultado de una experiencia de aprendizaje no se transmite de una persona a otra, de manera mecánica como si fuera un objeto sino mediante operaciones mentales que se suceden durante la interacción del sujeto con el mundo material y social. En esta interacción el conocimiento se construye primero por fuera, es decir, en la relación ínter psicológica, cuando se recibe la influencia de la cultura reflejada en toda la producción material (las herramientas, los desarrollos científicos y tecnológicos) o simbólica (el lenguaje, con los signos y símbolos) y en segundo lugar de manera intra psicológica, cuando se transforman las funciones psicológicas superiores, es decir, se produce la denominada internalización.

Aprender, en la concepción vigotskiana, es hacerse autónomo e independiente, es necesitar, cada vez menos, del apoyo y ayuda de los adultos o de los pares con mayor experiencia. La evaluación de logros en el aprendizaje se valora a partir de la mayor o menor necesidad que tenga el aprendiz de los otros para aprender.

David Ausubel.

El aprendizaje significativo aparece en oposición al aprendizaje sin sentido, memorístico o mecánico. El término "significativo" se refiere tanto a un contenido con estructuración lógica propia como a aquel material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo, es decir, con significado y sentido para el que lo internaliza.

Vínculos de las visiones teóricas y Evaluación

¿Cómo relacionar estas visiones teóricas del aprendizaje con la teoría de la evaluación?

¿Cómo operacionalizar el aprendizaje significativo en actividades aula? Desde el paradigma cognitivo-constructivista la prioridad interpretativo práctica del fenómeno educativo la tiene el proceso "aprendizaje – enseñanza" por sobre la concepción tradicional conductual que enfatiza la relación "enseñanza – aprendizaje".

Los enfoques constructivistas, se orientan fundamentalmente hacia diferentes estrategias de evaluación, privilegiando el significado personal, el papel activo del sujeto como cocreador de significado, la naturaleza autoorganizada y de evolución progresiva de las estructuras del conocimiento. Al respecto, cabe recordar que las tradiciones constructivistas enfatizan los procesos de conocimiento y se orientan hacia la evaluación de la viabilidad, es decir, más bien de la utilidad como opuesto a la validez de la verdad absoluta, están orientadas activamente hacia una comprensión significativa del mundo y están en continuo proceso de desarrollo y cambio.

El constructivismo está basado en la premisa de la formación del significado; ser humano, supone realizar esfuerzos activos para interpretar la experiencia, buscando propósito y significado a los acontecimientos que nos rodean, incluido el proceso educativo. Por otra parte, si el constructivismo se preocupa de entender los procesos de formación de significado, se converge irremediabilmente en los procesos del lenguaje y la narración, ya que en ellos, el lenguaje y la narración, se crean los significados. La capacidad de abstracción y cognición están en cierta medida condicionadas por las construcciones del mundo que surgen de las interacciones con él. Al principio, cuando el sujeto se encuentra ante una nueva experiencia para la cual no tiene ninguna clase o categoría de comprensión disponible, el acontecimiento permanece sin clasificar y sin asimilar. Por ello, los procesos de formación de significado, en toda su variedad de formas, constituyen la base del aprendizaje y el verdadero corazón del ser humano.

La propuesta en cuestión, surge a partir de las experiencias que muestra el alumnado como sujetos sociales del estudio que se ha hecho en la Facultad

Multidisciplinaria de Occidente, en donde el estudiantado manifiesta que hay una necesidad innegable de mejorar los procesos evaluativos en el aula, advirtiendo que deben implementarse otras alternativas, métodos, técnicas y recursos, para hacer del proceso educativo un espacio de aprendizaje, y no de represión.

De ahí entonces, que el equipo investigador propone algunas estrategias plasmadas como otras formas de evaluar los aprendizajes del alumnado, y no sólo utilizar las pruebas objetivas muy tradicionales en la educación superior.

El estudio realizado no pretende demostrar hipótesis acerca de que las pruebas de lápiz y papel son falibles o infalibles, lo que se propone es propiciar cambios actitudinales en el profesorado y aplicar otras estrategias evaluativas dentro y fuera del aula; ya que el alumnado y docentes que participaron en el estudio llegan a esas conclusiones como lo es el de buscar otras formas de evaluar el proceso educativo y los aprendizajes a que son sometidos los alumnos y alumnas en la educación superior.

La evaluación integral por procesos y con una visión constructivista, supone considerar el desempeño, actitudes y rendimiento en las tres dimensiones: prácticas, valorativas y teóricas, las que se administran integralmente y dentro de un proceso dinámico acorde con la edad de los sujetos que participan en la práctica educativa y de las características propias de las asignaturas.

La evaluación constructivista busca una valoración no solamente cuantitativa, sino cualitativa, permanente, integral, sistemática y una construcción apreciativa y formativa, subjetiva e intersubjetiva; analizando las prácticas educativas del estudiantado en su totalidad y en la dinámica interna del proceso.

Rompe, de esta forma, con los esquemas de la educación tradicional que es memorística y verbalizante; con los planteamientos de la escuela técnica

basada en objetivos y resultados; y se inserta en los valores de una educación personalizante centrada en sujetos y procesos más dinámicos y humanos.

Esta práctica evaluativa analiza y valora todo el proceso, toda la persona, todos los momentos y elementos de las dinámicas pedagógicas adelantadas desde el aula. De esta forma, va tomando decisiones que permitan cualificar y mejorar la totalidad de los procesos educativos y evaluativos implementados.

Proponer nuevas ideas para una evaluación del aprendizaje en el currículo universitario, supone pensar en una perspectiva constructivista, más humana y consciente en los procesos de enseñanza en el nivel superior. Esto vendría seguramente a donde nuevas oportunidades de demostrar otras competencias al alumno, y no sólo circunscribirse a la parte cognitiva, sino también a mostrar nuevas capacidades.

Nadie puede negar que la evaluación educativa y de los aprendizajes sea una actividad compleja; sin embargo, al mismo tiempo constituye una oportunidad, una actividad necesaria y fundamental en la labor docente. Ahora lo interesante es preguntarse ¿Cómo se hace?, ¿Qué instrumentos son utilizados? ¿Cómo es la administración de las pruebas?, entre algunas inquietudes.

La evaluación es un proceso que además de brindar información descriptiva, pertinente y objetiva sobre los productos logrados para una toma adecuada de decisiones, promueve debido a su carácter participativo y holístico, la metacognición en el alumnado, y por supuesto la creación de ambientes y culturas de aprendizaje.

Es por ello, que un sistema de evaluación objetivo, participativo e integral en el estudiantado toma conciencia y responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje, en tanto que les hace conocedor de los objetivos, criterios y estándares básicos de aprobación. Dicho de otra manera, les informa sobre

productos esperados de su proceso de aprendizaje, dándoles mejor control sobre lo que deben realizar a los estándares que deben alcanzar.

Una evaluación con un enfoque constructivista en el nivel superior, supone ofrecer un sistema de evaluación integral, superar viejos paradigmas y pensar en una evaluación integral y participativa en donde se permita al y los estudiantes reflexionar sobre su proceso de formación; esto se puede lograr mediante la inclusión de otras técnicas, instrumentos de evaluación, sean éstas de lápiz y papel, pruebas de ejecución u otros tipos de pruebas, pero lo más importante es que se ponga en marcha nuevas modalidades sean de autoevaluación, heteroevaluación o la evaluación final.

En este proceso de reflexión, estudiantes y docentes se acercan al conocimiento de sí mismos, de sus fortalezas y debilidades como entes “aprendices”.

César Coll (1998), citado por Escobar Baños (2003) Pág. 84, hace una acotación significativa acerca de la evaluación del aprendizaje en el currículo escolar con una perspectiva constructivista y sostiene: “ya no podemos excusarnos argumentando una falta de propuestas teóricas, metodológicas e instrumentales para mejorar la evaluación”.

Ciertamente, la evaluación con su carácter retroalimentador provee insumos invariables para mejorar procesos individuales y colectivos de aprendizaje. Es justamente con estos insumos o retroalimentación que el sistema o programa educativo conoce si su proceso de aprendizaje es efectivo, eficiente y eficaz.

Los tres criterios anteriores llevan a docentes y estudiantes a considerar que el proceso de evaluación es complejo porque puede evaluarse con él periódicamente todo, lo cual implica integrar categorías como: Aprendizaje, Enseñanza, Acción docente, Contexto físico y educativo, Programas, Currículo, Aspectos institucionales, etc. entre otras.

Recordando aquellas palabras de Albert Einstein “no todo lo que cuenta es evaluable, ni todo lo que puede evaluarse cuenta”. Al reflexionar sobre lo anterior y considerar que sólo pudiese interesarnos la evaluación dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, seguirá siendo una tarea de gran complejidad por que le exige al docente analizar este proceso “de carácter psicopedagógicas, técnico- práctico y administrativo institucional”.

Por eso, como bien lo dice Rosales (1990), citado por Frida Díaz Op. Cit. (2000), hablando de la evaluación, agrega: se puede decir con justa razón que la actividad de evaluación es ante todo compleja, de comprensión y reflexión sobre la enseñanza, en la cual al profesor se le debe considerar protagonista y responsable principal.

Con el tema de la evaluación sucede lo que, según la mitología griega, le sucedió a Hércules cuando tuvo que enfrentarse al monstruo Hydra de las siete cabezas, cuando creemos haber resuelto un problema o una duda, nos surge inmediatamente otro, y cuando abordamos este último, resurge el primero con igual o mayor intensidad que al principio. Sólo que nuestra Hydra no tiene, al parecer siete cabezas, sino muchas más, tales como:

- Tipos de evaluación; funciones de la evaluación; procedimientos; técnicas; Instrumentos de evaluación; evaluación de los aprendizajes de los alumnos/as; decisiones de promoción/ repetición; evaluación de la práctica educativa; evaluación institucional; evaluación de desempeño docente.

Ante tal situación, estamos aún lejos de culminar nuestra particular tarea sobre la evaluación. Nuestra Hydra tiene muchas más cabezas que aquella con la que tuvo que enfrentarse Hércules. En realidad ni siquiera sabemos si todas las cabezas pertenecen a la misma criatura. César Coll, (1998) Pág. 182 – 183.

Lo que si debemos hacer como docentes, es orientar nuestras reflexiones y actuaciones, con el fin de una propuesta de evaluación con un enfoque constructivista, supone considerar nuevos modelos de evaluación de los aprendizajes, en donde y mediante la aplicación de estrategias, de

instrumentos, métodos y técnicas, que faciliten la observación directa del trabajo del alumnado, y con ello romper con las características de la evaluación tradicional que centra sus esfuerzos en pruebas objetivas (de elección múltiple, de emparejamiento, de verdadero o falso, de ordenamiento, se completan entre tanto). También coloca la evaluación bajo la decisión del profesor de otra fuerza externa, focalizando fundamentalmente sobre la puntuación de alumnado en comparación con la puntuación de los que conforman el grupo.

Una evaluación con característica constructivista, es preciso que el docente procure focalizar las actividades evaluativas durante el proceso de construcción que desarrollan los estudiantes. Este tipo de evaluación debe caracterizarse por considerar las siguientes estrategias:

- Técnicas formales; Técnicas informales; Experimentos; Debates; Portafolios; Productos socialmente útiles; Juicios evaluativos basados en la observación; Pruebas de lápiz y papel pruebas de ejecución y otros tipos de pruebas como audiencias prácticas, orales, clínicas, jurídicas.

Aunadas a las estrategias anteriores, es importante el uso de técnicas y la manera de presentarlas a los estudiantes.

En la propuesta se presentan algunos procedimientos alternativos para la evaluación de aprendizajes complejos y menos complejos, divergentes, no preestablecidos hacia una relación en la que el instrumento utilizado, la estrategia, el método o la técnica que es aplicada, facilita al docente y al que se somete a este proceso, a dar énfasis en una evaluación que se centre fundamentalmente en las competencias funcionales y extrafuncionales que debe lograr el estudiantado en cómo lo hace, asumiendo responsabilidades de su propio proceso evaluador y de formación.

PROPUESTA DE INSTRUMENTOS PARA UNA EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA, COMO MEDIOS PARA EL MEJORAMIENTO PERMANENTE DEL PROCESO EVALUATIVO.

TIPO DE INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN	PROCEDIMIENTO PARA APLICARLO
Observación de las actividades realizadas por el alumnado	- Técnica que utiliza el profesorado en forma incidental o intencional.	- El docente puede aplicarla en dos modalidades importantes a) el habla espontánea del alumno y b) las expresiones y aspectos paralingüísticos que le acompañan.
Exploración a través de preguntas por el docente durante la clase.	Las preguntas que el profesorado suele elaborar en el aula debe ser con el fin de estimar el nivel de comprensión del estudiantado sobre algo que está revisando y con base a ello, proporcionar de manera oportuna algún tipo de aclaración , corrección, etc	- Las preguntas deben ser elaboradas en el transcurso de la clase y deben estar orientadas a: 1) sobre la base de las intenciones de los objetivos de aprendizaje propuestos. 2) Deben tener persistencia y nunca disgregar la atención del alumnado hacia tópicos irrelevantes y 3) deben explicar un procedimiento profundo de la información y grado de comprensión, análisis y nivel de aplicación. No se debe solicitar la mera reproducción de información.
Ejercicios y práctica que el alumnado realiza en clase	- Pretenden dar a alumnos/as oportunidades para profundizar sobre determinados conceptos o procedimientos.	- El docente deberá enfatizar la comunicación de mensajes apropiados sobre el éxito de las tareas y a corregir directa o indirectamente los errores cometidos. Los errores del

		participante deberán ser consignados sino corregidos para que resulten constructivos para ellos y ellas.
Tareas para realizar fuera de clase	- Los trabajos que el profesorado encomienda a sus estudiantes son muy variados; por ejemplo: ejercicios, solución de guías, solución de problemas, visitas a diferentes lugares, trabajos de investigación.	Los trabajos son entregados y el docente los ubica dentro de un contexto didáctico. Este tipo de trabajo permite obtener información valiosa del alumnado y el profesorado. Permite también obtener información acerca de las razones de fracasos.

Desarrollo de proyecto-trabajo.	Esta técnica consiste en que durante un período de tiempo el alumnado debe realizar una actividad compleja, con un objetivo determinado, que puede tener incluso carácter profesional y convertirse en un producto socialmente útil.	<ul style="list-style-type: none"> - Con este tipo de actividades se pueden evaluar habilidades que implique ejercer responsabilidades, adquirir compromisos personales, poner en práctica hábitos de trabajo y responsabilidades en forma individual y de grupo. - Dentro de este tipo de actividades se pueden desarrollar investigaciones de campo, experimentos, diseños de organización, una simulación sobre un proyecto. Ej. La empresa simulada.
Pruebas o exámenes tipo test	- Se pueden definir a los exámenes en su forma típica como aquellas	- Los exámenes son contenidos por medio de un conjunto de reactivos. El nivel de

	<p>situaciones controladas en donde se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrados por los participantes, supuestamente los exámenes son recursos que tienen la intención de lograr una evaluación objetiva.</p>	<p>estructuración de éstos influyen de manera importante en el tipo de procesos cognitivos y de aprendizajes significativos que logra el alumnado. Se ubican en este tipo de instrumentos: falso verdadero, complementación, correspondencia etc.</p>
--	---	---

El portafolios	<p>El portafolio es quizá el procedimiento más popular dentro de las evaluaciones alternativas y con un enfoque constructivista. Consiste en una compilación de trabajos del alumno/a sistematizados a lo largo del tiempo que dura el curso en cuestión. Este aporta evidencias respecto a sus conocimientos, habilidades y otras competencias. Esta técnica dispone de suficientes concretas como para poder analizar y determinar el grado de desarrollo y crecimiento del alumnado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> La muestra de materiales contenidos en el portafolio debe cubrir un extenso período de tiempo, usualmente de curso académico. Quizá de ejemplo: el alumnado podría introducir en sus portafolios un ensayo escrito elaborado en el transcurso del módulo, de la asignatura. Constituye una autoevaluación que incluye la calidad docente y que es útil en las comunidades educativas para el desempeño académico.
Prueba de problemas.		<p>los elaborados por el profesor guiar las preguntas hechas al alumnado o para analizar las respuestas escritas u orales de los alumnos/as</p>
	La prueba de problemas es un	- la pregunta se escribe en la

	<p>instrumento didáctico que permite evaluar conocimiento, habilidades y destrezas, mediante la resolución de problemas especialmente en las áreas de C.N y matemática.</p>	<p>pizarra o en otro recurso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente debe dar una pausa para que respondan la pregunta. - Después de un período de silencio, los alumnos comienzan a responder. Sino lo hacen la pregunta no tiene interés. - El problema es equivalente a un reactivo. <p>La prueba de problema escrita es aplicable en particular al área de la física general para estudiantes de ingeniería.</p> <p>Para su desarrollo se puede considerar la familia de problemas considerando la siguiente estructura:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Problemas de primer tipo. b) Problemas de segundo tipo. c) Problemas de tercer tipo: <p>Cada problema es cuestión se plantea y luego se da la instrucción ilustrándolos con dibujos o esquemas.</p>
<p>Estudios de casos</p>	<p>Es un examen de ejemplo en acción. Examina algo de forma sistemática y detallada con la intención de comprenderla. Además, se examina un ejemplo que tiene carácter dinámico, vivo y en evolución. El estudio de casos es una técnica aplicable a la estructuración de pruebas objetivas de los aprendizajes, donde el sujeto se enfrenta a</p>	<p>La prueba se prepara considerando los objetivos, elaboración del caso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo de la prueba se puede hacer en forma individual o grupal. - Los alumnos/as se identifican activamente con una determinada situación, pidiéndole que asuma un rol específico, para la solución del problema. - Asigna el tiempo necesario

	la descripción de una situación específica que plantea un problema que ha de ser comprendido, valorado y resuelto en forma individual o colectiva, a través de un proceso de discusión o reflexión. El alumnado se presenta a un problema concreto (caso).	para la solución del problema. - Debe haber una supervisión y orientación permanente al grupo. -
--	--	--

Dossier inferido	Es un dosificador ordenado; puede ser asignado por el docente orientado en una asignatura, en un módulo, etc.	A medida que el docente explica y el estudiante lee los documentos proporcionados por el docente. Los alumnos/as producen sus propios comentarios e interpretaciones personales, anexando los documentos que sustentan sus comentarios.
Ensayo	Estrategia de mayor nivel de socioconstrucción.	El estudiante supera al profesor, pues lo leído e investigado se utiliza para producir un nuevo enfoque o punto de vista. Debe haber un seguimiento sutil, respetuosa, orientador y muy cuidadoso por parte del docente. En este tipo de estrategia evaluativa se utiliza la redacción como una excelente herramienta para el aprendizaje, desarrollando la capacidad para pensar desde la lógica de cada disciplina.
Mapas conceptuales	La evaluación a través de	a) Solicitando su elaboración al

	<p>mapas conceptuales puede realizarse según tres variantes. Para la valoración de los mapas puede hacerse un juicio evaluativo sobre el lenguaje de éstos, o sobre una comparación también evaluativa entre mapas elaborados antes y después de la instrucción dada por el docente responsable de la actividad.</p> <p>Es una alternativa interesante para la evaluación de contenidos declarativos. Se pueden aplicar a través de mapas conceptuales considerando algunas variantes.</p>	<p>alumnado, toda vez que sea el profesor quien proponga únicamente la temática o el concepto focal sobre el que se construirá el mapa conceptual que habrá de evaluarse.</p> <p>b) Solicitando su colaboración a los alumnos/as, pero en este caso el profesor/a debe proponer todos los conceptos que exclusivamente se consideraran en el mapa conceptual.</p> <p>c) Los elaborados por el profesor para guiar las preguntas hechas al alumnado (en una situación de entrevista) o para analizar las respuestas escritas u orales de estudiantado, por ejemplo: como plantilla de análisis.</p>
--	--	--

<p>Pruebas de ejecución</p>	<p>Este tipo de prueba para ejecutarlas se requiere que los y las participantes puedan manifestarse frente a los profesores las competencias adquiridas. Para la evaluación de situación de destrezas lo más recomendable es una prueba de ejecución, reconocida como la prueba practica. Los instrumentos utilizados son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de verificación, 	<p>Estas pruebas son muy útiles para estudiantado y docentes en la evaluación de contenidos procedimentales.</p> <p>Algunos de los procedimientos que se deben tener las tareas involucradas en las pruebas de ejecución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Que la tarea requerida corresponda con las intenciones de enseñanza. 2) Que la tarea demandada represente el contenido y los
-----------------------------	---	--

	<p>llamada también lista del desempeño.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escala estimativa. - Lista de verificación de productos. - Escala estimativa de productos. 	<p>procedimientos que se esperan lograr en el alumnado.</p> <p>3) Que la tarea permita al estudiantado demostrar su progreso y sus habilidades implicadas.</p> <p>4) Que se empleen tareas reales y auténticas en la medida que sea posible.</p> <p>Otras consideraciones que se deben tomar para evaluar los contenidos procedimentales a saber:</p>
		<ul style="list-style-type: none"> - Los procedimientos no deberán ser evaluados como acontecimientos memorísticos. - Los procedimientos deben evaluarse en forma cualitativa en cuanto al modo de ejecución: lista de cotejo, escalas, sistemas de registros, la observación, entre algunas. - Para tener una valoración integrado de los procedimientos, deben ser contemplados los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y grado de comprensión de los pasos involucrados en los procedimientos. • La ejecución de las operaciones involucradas en el

		<p>procedimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La precisión en la aplicación del procedimiento.
		<ul style="list-style-type: none"> • El uso funcional y flexible del procedimiento. • Que sea socialmente útil a otros contextos de aplicación. • Su grado de permanencia
Pruebas libres orales	<p>Es un dialogo entre uno o varios examinadores y un examinado (puede hacerlo un solo examinador), con el objeto de comprobar en el alumno/a el dominio de conocimientos determinados.</p> <p>La opinión que merecen es muy semejante a la de la prueba escrita.</p>	<p>Para su aplicación se deben considerar algunos elementos estratégicos en este tipo de prueba:</p> <p>a) <u>Formulación de la pregunta:</u></p> <p>Hay que elegir los términos más adecuados para la o las preguntas orientes sin ambigüedad respecto a los elementos fundamentales de la respuesta.</p> <p>b) <u>Tiempo de espera:</u> una vez formulada la pregunta no debe intervenir hasta que hayan transcurrido por lo menos cinco segundos, en el supuesto de que el alumno/a no conteste. La intervención del examinador debe ser el de aclarar de dirigir al alumno/a</p>
		<p>c) <u>Constancia:</u> Si el alumno/a no contesta, hay que persistir en la pregunta, aunque se tengan que formular nuevas interrogantes a un nivel básico; si el alumno/a los responde correctamente, convendrá volver al estado inicial.</p> <p>d) <u>Planificación:</u> Es conveniente que el docente se plantee la pregunta y trate de avanzar cual sería la respuesta correcta.</p>

		<p>Esto le permitirá prever las posibles preguntas colaterales que podría realizar para reconocer la explicación del alumno/a y comprobar que domina realmente los conocimientos de la prueba.</p> <p>e) <u>Registro de datos:</u> El examinador debe registrar las respuestas, sin confiar a la memoria. Se puede crear también algún tipo de registro para anotar</p>
Evaluación fuera del aula	<p>Hay ocasiones en que los participantes deben salir del aula para un estudio de mercado, visitas de supervisión para verificar el cumplimiento de ciertas normas o toma de muestras para hacer análisis de diferentes tipos de suelo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para constatar si ya aprendieron a realizar inventarios, se les puede pedir que individualmente vayan a diferentes lugares (oficinas, granjas, bodegas, tiendas, según los objetivos planteados). - Es útil este tipo de evaluación para saber si ya son capaces de elaborar proyectos de desarrollo en cualquier área o campo. - Se puede solicitarles al alumnado un proyecto elaborado por cada participante, proporcionándoles los datos necesarios acerca del asunto a tratar. <p>En este caso el instrumento de evaluación del docente sería una lista semejante a la que presenta, para servir de base señalando los aspectos a considerar en cada proyecto presentado.</p>



CAPITULO X

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

De lo planteado anteriormente sólo queda hacer las siguientes conclusiones que con mucha humildad los investigadores plantean como sigue:

1. La evaluación como actividad integrada a los procesos sociales que tienen lugar en las instituciones escolares se ha desarrollado con tal velocidad que cada día se le reconoce como una actividad profesional altamente especializada. Aunado a ello, la influencia de las políticas públicas que han retomado el tema de la evaluación como estrategia para orientar las

acciones de las universidades han propiciado también la acumulación de experiencias de evaluación institucional, de programas y de individuos que una década anterior hubieran sido pensadas como imposibles de realizar, sobre todo en las universidades públicas.

2. El proceso de evaluar atraviesa los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera tal, que si se analizara y modificara en profundidad la idea de evaluar, se modificarían sustancialmente los procesos de intervención de los docentes y consecuentemente los de enseñanza.
3. Cuando se evalúa al alumnado, necesariamente se está evaluando al docente, en el sentido que se está revisando qué estrategias se deben modificar para que los alumnos "compensen" aquellos contenidos no construidos en el momento oportuno, cuáles fueron las debilidades y los obstaculizadores que impidieron despertarles el interés por aprender. Y si estos obstaculizadores provienen de niveles anteriores, las decisiones institucionales permitirán "compensar" situaciones de carencia, no para desaprobar o desestimar al alumno sino para plantearse situaciones de compensación.
4. Revisar estos aspectos que hacen a la enseñanza y a los propios procesos de evaluación y de compensación que se preven, intenta estar evaluando la evaluación, lo que implicará un proceso metadidáctico y metaevaluativo.
5. Para lograr una verdadera evaluación en proceso y formativa (lo que no quita que también se realicen cortes para breves evaluaciones sumativas), se deberá observar aspectos referidos a lo conceptual, procedimental y actitudinal, tanto desde la postura enseñante como desde la de los alumnos, puesto que la enseñanza de valores, actitudes y hábitos suele darse con más fuerza desde la acción de modelaje: cuando el aula se convierte en un espacio flexible y dinámico, de trabajo grupal,

de exposiciones abiertas a la pregunta y al diálogo en el cual se fomenta la autonomía, al mismo tiempo que el respeto por los otros y por la diversidad, sin perder de vista en ningún momento la calidad académica de los conocimientos que se brindan, se puede afirmar que se "compensan " los aprendizajes deficitarios desde el primer día.

La Evaluación es una tarea institucional y por consiguiente deberá ser una tarea compartida.

6. Si se considera, tal como se hace en el debate pedagógico didáctico contemporáneo, que el proceso de EVALUAR atraviesa toda propuesta de enseñanza y de aprendizaje, será necesario revisar qué se estará entendiendo por evaluar y de qué manera este concepto ha sufrido transformaciones en todos los ámbitos sociales y especialmente en el ámbito educativo. Habida cuenta que evaluar implica el proceso de enseñanza tanto como de aprendizaje y los objetos de conocimiento que circulan en el aula, es una oportunidad para intentar la posibilidad de que los docentes se ocupen de la tarea de repensar y crear estrategias o diversas maneras de evaluar, lo que implica necesariamente revisar sus formas de intervención y de diseño didáctico como tarea institucional.
7. El propósito es discutir y revisar qué, para qué y cómo se evalúa, de qué manera los resultados y los procesos que se evalúan permiten realizar la propia evaluación, la co evaluación y la metaevaluación (evaluación de la evaluación). En tal sentido la evaluación puede convertirse en una herramienta para modificar la realidad y mejorarla, y no solamente sea un instrumento de constatación que después no se utiliza para resolver situaciones de desaprendizaje.
8. Como docentes dedicados a la enseñanza cabe preguntarse: En qué medida las operaciones del pensamiento se ponen en juego en la evaluación o solamente nos permiten confirmar información imposible de posibilitar la resolución de situaciones problematizadoras.? ¿ De qué

manera se consideran y atienden las etapas evaluativas y sus diferentes modalidades: diagnóstica, sumativa, formativa, acreditativa, holística, normativa, idiográfica y otras en el proceso educacional?

9. El trabajo de evaluación implica además la construcción de instrumentos diferentes, algunos cuantitativos, otros cualitativos, pero acordes al objeto de conocimiento a evaluar y a los propósitos que se plantea el docente. La autoevaluación y la coevaluación son indispensables en el nivel superior, así como las múltiples oportunidades en las cuales el hecho de la meta-evaluación (evaluar la evaluación), se hace imprescindible en la tarea cotidiana. Conocer además las formas de evaluación macro y micro, así como los criterios de confiabilidad, validez, posibilidad y utilidad de los instrumentos de evaluación permite el análisis de las expectativas de logro programadas tanto como de las competencias que se ponen en juego en el aprendizaje de los sujetos.

10. La Educación en el nivel Superior implica una organización especial cuya característica primordial es asegurar la distribución de conocimientos socialmente convalidados respecto de un área y un espacio específico del saber académico y del conocimiento científico, pero con el propósito de formar docentes. Ello implica que ha de brindar a los alumnos la adquisición de nuevas competencias para insertarse como profesionales en los ámbitos educativos llevando un bagaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que le permitan "saber, saber hacer, ser con conciencia y saber convivir" en el espacio de la educación general básica o polimodal, democráticamente preparados para la convivencia social cooperativa y solidaria que se ponga en acción concertando acuerdos institucionales (P.E.I.) y curriculares (P.C.I.), así como la formación de valores universales de respeto por el otro, por la vida y por la libertad, valores que también se convierten en contenidos a enseñar y que, tal como lo decían nuestros abuelos, (y como en la actualidad se ha demostrado en innumerables investigaciones científicas),

se da muy fuertemente a través del modelaje: O sea la presencia de un docente que evidencia cotidianamente su deseo, su vocación, su pasión por enseñar, porque está convencido que la Sociedad en su conjunto, solamente puede transformarse a mediano y largo plazo a partir de la educación.

11. Hoy en día cualquier profesional debe ser capaz de trabajar en grupo, interactuar y desarrollar vínculos de respeto y tolerancia con sus semejantes, elaborar y emitir juicios de valor responsables, desarrollar su iniciativa, crear. Y a ello jamás contribuirán esas formas tradicionalistas. A juicio de los investigadores, el proceso de evaluación del aprendizaje en la Universidad y, ¿por qué no? en los otros niveles de enseñanza, debe sufrir una transformación profunda que vaya desde una nueva concepción del instrumento, diseñado a partir de tareas semejantes a las profesionales, hasta las formas, donde predominen la autoevaluación, coevaluación y evaluación entre equipos que permitan que el estudiante sea capaz de emitir juicios valorativos acerca de sí mismos y de sus condiscípulos en un ambiente de interacción donde el profesor sea un orientador de la actividad. Con ello, se estaría iniciando la eliminación de los lastres perjudiciales de antaño y, lo principal, las tensiones por temor al olvido que en ocasiones llevan al estudiante a cometer fraudes así como se propicia un acercamiento a las condiciones reales en que se desempeñará una vez graduado. Aquí sí se implican los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes.

12. Es innegable que en la lógica de la dirección del proceso, estos componentes de la actividad del aprendizaje: Orientación, ejecución y evaluación, no pueden desmembrarse, constituyen una unidad dialéctica, la presencia de uno en su concepción lógica, presupone la del otro. De ahí que maestros y profesores sepan darle consecución a cada una de ellas, que sean capaces de ofrecer una adecuada base orientadora de la acción en la primera etapa, que se logre una adecuada motivación hacia los

propósitos inmediatos y más mediatos de la actividad, cuáles son las acciones a seguir, qué fuentes consultar, la importancia del estudio del tema, la forma de evaluación y la responsabilidad que tendrá el sujeto que aprende en este proceso. Durante la ejecución, aunque el peso de la actividad recae sobre el alumno o estudiante, es importante dar un adecuado seguimiento, ya sea a través de la observación o de otras formas de docencia, de acuerdo con el nivel de que se trate. Esta es una etapa importante para el seguimiento de la evolución y desarrollo del sujeto que aprende. El control no puede identificarse únicamente con el nombre de la etapa; aunque es un "cierre" para determinar y constatar los niveles de logros, es también una etapa de introspección, de reflexión, de autovaloración, de interiorizar qué no se logró y por qué, cuál fue la debilidad, ¿qué no hice que debí haber hecho?, ¿fueron adecuados los niveles de ayuda que solicité y recibí? ¿es justa la diferenciación del proceso que en la evaluación hace el maestro o profesor?

13. La evaluación del aprendizaje, regulada por la concepción que sobre la misma portan los docentes y estudiantes, no logra su rol educativo en el proceso de enseñanza y responde a una concepción tradicional.” Tan es así que el grado de conocimiento teórico – conceptual y práctico (procedimental) que sobre la evaluación del aprendizaje poseen los profesores se califica de insuficiente.

14. Predomina la concepción cuantitativa de la evaluación según la práctica que se ejecuta a pesar de que los profesores reconocen cognoscitivamente la importancia de una evaluación más cualitativa e integral del educando. Por consiguiente, la evaluación del aprendizaje no tiene carácter participativo en tanto es el profesor la principal fuente de emisión de criterios evaluativos sobre el aprendizaje del alumno. La interevaluación entre todos los participantes en el proceso docente no se establece. La autoevaluación no es practicada.

15. La categoría evaluación en el ámbito jurídico legislativo tiene como punto referencial lo establecido en la constitución partiendo del principio de libertad de cátedra; principio que es adoptado por la legislación universitaria, tanto por la ley de educación superior, como por la ley orgánica de la UES. Lo anterior permite concluir que es a partir de lo previamente establecido por las leyes citadas, que al utilizar el término calificaciones, sin determinar el tipo de evaluación de donde se obtendrá dicha calificación, se infiere que está referida al método tradicional de evaluación, es decir, un examen escrito, dejando con esto al criterio discrecional del docente para que sea él, quien decide como obtendrá dicha calificación.
16. En este orden de ideas, lógicamente relacionadas y concatenadas con la evaluación la que constituye un componente y fase fundamental en los procesos de enseñanza – aprendizaje en los diversos niveles del sistema educativo; para evaluar objetivamente los aprendizajes adquiridos por el alumno en el nivel superior, se hace necesario una reforma a la legislación universitaria a efecto de integrar a ésta el verdadero sentido que los modelos curriculares, las reformas educacionales y los nuevos paradigmas que la pedagogía científica en el campo de la evaluación de los aprendizajes plantean.
17. Se vuelve cuestionable el hecho que iniciando un nuevo siglo, se continúe con la tendencia a evaluar al estudiantado con instrumentos tipificados de lápiz y papel casi exclusivamente, cuando las modalidades a partir de la adopción de los nuevos paradigmas constructivistas, humanistas y socialmente comprometidos proponen nuevas estrategias, técnicas, y métodos alternos, con los que se integra mayor objetividad en los procesos de formación de los alumnos. Estas modalidades contienen las propuestas que usted ha revisado en este documento final y que es el resultado del estudio realizado y que al tenerlo en sus manos se ofrece al escrutinio de usted como académico y estudiante.

Recomendaciones

La existencia de una problemática concreta en el campo de la evaluación y que fueron anteriormente expuestas, que argumentan la disfuncionalidad educativa de la evaluación del aprendizaje, señalan la necesidad de cambios importantes no sólo al interior del contexto institucional sino también en espacios que se interrelacionan y determinan la práctica educativa y que trascienden los marcos de la escuela; es que se plantean un conjunto de recomendaciones referidas a tres ámbitos fundamentales:

- **Ámbito Social,**
- **Ámbito Institucional y,**
- **Ámbito Pedagógico** que por supuesto están interrelacionados y los cambios en cualquiera de ellos determinan cambios en el resto.

Ámbito Social

La acreditación que la sociedad requiere deberá ser practicada a través de otras vías independientes del proceso pedagógico en sí mismo, independiente incluso del docente que se ve obligado constantemente a emitir juicios numéricos y satisfacer demandas burocráticas que aseguran la acreditación pero que nada le aportan a él para su proceso educativo. Evaluación y Acreditación deben concebirse como dos procesos diferentes y crear mecanismos particulares para cada uno.

A partir de los resultados constatados y hechos del acontecer educativo analizados en el presente trabajo, consideramos que el proceso de Acreditación de la evaluación (cuantificación de los resultados según una escala numérica), no es una necesidad de carácter pedagógico. Es sin dudas un mecanismo socialmente necesario, inmerso en el proceso docente con el objetivo de cumplimentar otros fines de carácter social (aprobación de

asignatura, medir el nivel de conocimiento alcanzado, asignar una calificación, fines de promoción, selección de personal, ubicación laboral de los egresados, evaluación de la competencia profesional, etc.) pero que no contribuye (por no estar diseñado para ello) al cumplimiento de las funciones de la evaluación requeridas para educar la personalidad del estudiante (Gronlund Norman 1998).

Reconocido este hecho, entonces se impone pensar que tal proceso de acreditación no debe practicarse en el espacio pedagógico porque siempre será contradictorio con la esencia educativa que debe asumir la evaluación.

El otorgamiento de notas no debe primar sobre la valoración cualitativa del aprendizaje del alumno, que es en definitiva lo que está predominando en la institución educativa, más aún cuando la finalidad de estas notas no se dirige primariamente a la educación del estudiante, generando por consiguiente actitudes antagónicas con el verdadero interés y sentido por el aprendizaje. Todavía más si tenemos en cuenta que este proceso de cuantificación no siempre se realiza con la suficiente objetividad tal como se ha constatado en el presente trabajo (aunque la objetividad universal sería imposible de todos modos).

Otro problema es cómo hacer corresponder una valoración cualitativa (que en muchos casos ni siquiera se realiza) con un número que supuestamente expresa sintéticamente en códigos más simples para todos, dicha valoración. Más aún si se pretende lograr una supuesta objetividad, confiabilidad y justeza de la evaluación que de hecho perdería estos atributos cuando se expresa de modo tan esquemático. Esto unido a la evidente falta de preparación que los profesores muestran en tal encomienda, constatado en el presente estudio lo cual compromete todavía más la cientificidad de este proceso de cuantificación. Por otro lado, cuál escala numérica sería más correcta utilizar en el caso de que fuera factible expresar la evaluación a través de números... sería otro dilema importante que de todos modos no es el centro del problema pero que

en muchas ocasiones justifica las deficiencias existentes. Baste recordar que en el sistema escolar mundialmente se utilizan diferentes escalas numéricas.

Se considera que esto sólo sería practicable cuando la escala numérica que se utilice, cualquiera sea, constituya sencillamente un código reconocido por un contexto educativo particular, que funcionará como una norma grupal que ayude a regular la conducta de los participantes en ese contexto, pero que no tendrá ninguna trascendencia al externo. Por ejemplo, un grupo de estudiantes y su profesor pueden acordar una escala de números (o letras) que les servirá para expresar los resultados cualitativos de la evaluación y será un código de referencia común discutido y aceptado por los participantes, incluso en ocasiones les permitirá realizar este proceso más brevemente también. Aún en este caso, lo primario debería seguir siendo la evaluación cualitativa del aprendizaje.

De todos modos, la satisfacción de requerimientos sociales que demandan de la acreditación impone un reto al ámbito pedagógico y a la propia ciencia de la Pedagogía, para lograr un vínculo más armónico entre ambas necesidades sociales y educativas. Cómo pudieran complementarse o cómo lograr que este proceso de acreditación (contradictorio por naturaleza con la evaluación cualitativa) no resultara antagónico con el carácter educativo de la evaluación, son dilemas que aún hoy se presentan a los investigadores del tema.

Ámbito Institucional y legal

No obstante que la constitución desarrolla el principio de la libertad de cátedra el cual incluye la evaluación, éste sirve como base para el resto de la legislación educativa, es decir, para la ley general de educación, ley orgánica de la UES y reglamentos, las que se refieren a la categoría de la calificación, sin determinar de qué manera se obtendrá dicha calificación, situación que lleva a inferir, que la legislación en términos globales, cuando se refiere a la evaluación lo hace inclinándose aún hoy en día a la evaluación tradicional, es decir, numérica y meditiva; por tanto, un cambio importante estaría necesariamente dirigido a la transformación de los reglamentos evaluativos

para el docente, así como los procedimientos metodológicos que regulan dicho proceso; nos referimos específicamente al aspecto de la evaluación.

Dicho documento deberá constituir un verdadero instrumento de orientación al docente sobre cómo ejecutar la evaluación del aprendizaje de un modo verdaderamente cualitativo e integral. Responder a las principales cuestiones en torno a la evaluación ¿Qué es evaluar, Para qué evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Quiénes deben evaluar? ¿Qué procedimientos utilizar?Cuál es el sentido científico de la evaluación, su axiología, su telos etc.. Lo anterior debe ser una función de este reglamento que sin pretender agotar toda la riqueza pedagógica que pueda aportar la bibliografía sobre el tema, al menos sienta las pautas principales para que el profesor pueda planificar este componente didáctico.

A la vez, la esencia de las orientaciones sobre la evaluación deberá corresponderse con la recomendación anterior que excluye la acreditación como finalidad educativa y por tanto el reglamento precisaría más los aspectos relacionados con la calificación de la evaluación.

Otro cambio relacionado con el reglamento mismo, es lograr establecer normas metodológicas que propicien mayor flexibilidad en el proceso evaluativo, asegurándose más correspondencia con las particularidades individuales del educando. Deben establecerse diferentes vías que opcionalmente el profesor puede seleccionar para ejercer la evaluación sin que ni el profesor ni el estudiante se vean obligados a cumplimentar, todos por igual, los mismos procedimientos para rendir los resultados de su aprendizaje.

Un factor que sin duda necesita también perfeccionamiento es el proceso de selección del personal para la docencia. Se requiere de mayor exigencia para determinar el personal que se dedique a la labor educativa intentando asegurar una verdadera motivación y preparación para la misma. Tal como se constató en la investigación, la falta de preparación de los profesores didácticamente, es también causa de problemas en la evaluación del aprendizaje.

Es conocido que en el caso de la educación superior, los profesores no son formados previamente para esta función y los profesionales que lo asumen no siempre lo deciden por causas inherentes a la profesión pedagógica. Por tanto debe ser una meta de carácter social la de prever la selección y formación del profesor universitario previo a su ejercicio.

Ámbito pedagógico

Debe garantizarse la preparación pedagógica de los profesores para la ejecución con calidad de su labor didáctico – pedagógica. Tal como se constatará en el trabajo, los profesores carecen de preparación suficiente para ejercer la evaluación de un modo más objetivo y confiable y son portadores de una concepción tradicionalista y de marcado carácter cuantitativo que contribuye a la disfuncionalidad educativa de la evaluación del aprendizaje.

La constante superación y actualización de los profesores en la ciencia pedagógica, especialmente en el tema de la evaluación del aprendizaje en el caso que nos ocupa, es una necesidad permanente que asegurará la calidad del proceso educativo y por supuesto de la evaluación del aprendizaje. Ello sería una de las condiciones determinantes para lograr un verdadero cambio en la concepción evaluativa que se practica hacia una concepción más cualitativa y humanista.

Otras propuestas de acción....

“La capacitación pedagógica de los profesores que propicie la valoración crítica de su práctica educativa y la construcción de alternativas de perfeccionamiento, es imprescindible para la solución de muchos problemas educativos relacionados con la evaluación.

La valoración crítica de los resultados aquí expuestos nos conduce necesariamente a la implementación de alternativas de mejoramiento concretas. Mencionaremos algunas que son posibles su ejecución o están en proceso y que pueden servir de referencia.

Introducción de cambios en la evaluación del aprendizaje.

Los cambios a introducir implican la valoración crítica de la evaluación del aprendizaje planificada en la asignatura y modificaciones a posteriori relacionadas fundamentalmente con los siguientes aspectos:

1. Evaluación diagnóstica

- Confección y aplicación de un examen diagnóstico, teórico y práctico con preguntas cerradas y abiertas que abarcan contenidos básicos precedentes para la asignatura.
- Es imprescindible en el examen teórico la pregunta de desarrollo extensivo que permitirá la evaluación de aspectos tales como la ortografía, redacción, elaboración personal del contenido expresado, calidad de la letra.
- Los resultados de la evaluación diagnóstica se discutirán con cada estudiante, retroalimentándolo acerca de sus principales dificultades en las habilidades básicas para la asimilación de la asignatura.

2. Propuesta de evaluación formativa

- Establecimiento y discusión entre profesor y estudiantes de Indicadores precisos para realizar la evaluación.
- Confección de una tarjeta o similar para cada estudiante donde se registren las evaluaciones otorgadas por el profesor y discutidas con el estudiante y las emitidas por la autoevaluación.
- Retroalimentación al estudiante de los resultados de las evaluaciones formativas emitidas por el profesor y por otros estudiantes y grupo.
- Se debe emitir un juicio evaluativo resultado de cada actividad docente, fundamentalmente en las actividades prácticas y en actividades docentes evaluativas planificadas como seminarios, exámenes parciales y final.

- Propiciar la autoevaluación y coevaluación sistemáticamente.
- Utilización de diferentes instrumentos para la evaluación que propicien la proyección plena del proceso de aprendizaje de cada estudiante, su desarrollo, sus particularidades.

3. Evaluación sumativa

- Cortes evaluativos parciales y final en la asignatura.
- Utilización de exámenes, escritos y prácticos, con diferentes variantes que permitan constatar el desarrollo alcanzado por los estudiantes respecto a su aprendizaje.
- El examen escrito debe incluir preguntas de desarrollo extensivo que propicien la reflexión, valoración de los contenidos, su elaboración personal, propuesta de opiniones y alternativas sobre el problema científico que se presente, nivel de información y actualización sobre el contenido (novedad), etc. Es necesario valorar diferentes instrumentos evaluativos que permitan este fin.
- Establecer la clave de calificación del examen, discutida con los estudiantes y autoevaluadas y coevaluadas por los mismos.
- Discusión de los resultados de los exámenes con los estudiantes.

La evaluación del aprendizaje abarca un terreno importante desde el cual poder contribuir a la educación plena de nuestros estudiantes. Por consiguiente, se debe propiciar el carácter esencialmente cualitativo y educativo de la evaluación, en un ambiente participativo, democrático, con adecuada planificación de sus criterios, indicadores, contenidos, potenciando la utilización de diversos instrumentos evaluativos que permitan la evaluación más humana, justa y objetiva del aprendizaje del estudiante, holísticamente y donde profesores y educandos disfruten el acto mismo de enseñar y aprender.

BIBLIOGRAFÍA

1. Allen, C. Los exámenes. Ediciones de Occidente, Barcelona, 1964.
2. Ahumada, P. "Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista". revista enfoques educacionales, vol. N° 1; N° 2. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales. Santiago. Universidad de Chile, 1998
3. Álvarez Méndez, Juan Manuel. La evaluación como actividad crítica del aprendizaje. 1990.
4. Álvarez Méndez, Juan Manuel. Valor social, académico de la evaluación. 1995. Editorial Morata. Madrid.
5. Bertoni A, Teobaldo, M. Y Poggi M. Evaluación: Nuevos significados para una practica compleja" Editorial Kapelusz.- 1997.

6. Bloom Benjamín, S. Taxonomía de objetivos educacionales. 1981. El ateneo, Editorial. Buenos Aires.
7. Bruner, Jerome Seymour. et al. 1978. Aprendizaje escolar y evaluación, editorial. Paidós: Buenos Aires; trad. Manuel Barrera, Emilio Muñiz Castro y Ema F. de Muñiz Castro. 208 pp.
8. Bruner, Jerome Seymour. et al. 1978. Desarrollo cognitivo y educación. editorial. Morata. Madrid.1995.
9. Castillo Aredondo, Santiago. Vocabulario de la evaluación educativa, Editorial Pearson educación, S.A. Madrid, España 2003.
10. Castro, E. La reforma de la educación media y un nuevo enfoque en la enseñanza de la ciencia. Revista enfoques educacionales Vol. No 1. U Santiago de Chile.1998.
11. Carreño H. Fernando. *Enfoques y principios teóricos de evaluación*. 1ª Edición, Editorial Trillas S.A. México D.F , 1997.
12. Cynthia Klingler y Guadalupe Vadillo. (1997) Psicología cognitiva: Estrategias en la práctica docente. Edit. McGraw Hill.
13. Coll Salvador, César. 1997. ¿Qué es el constructivismo?, editorial Magisterio: Argentina; Colección Magisterio Uno. 164 pp.
14. Coll, Cesar y Martínez, E. *La evaluación del aprendizaje en el currículo escolar: una perspectiva constructivista. El Constructivismo en el aula*. Editorial Grao, Barcelona, 1998.
15. Coll, Cesar y Otros. *El Constructivismo en el aula*. Editorial Grao, Barcelona, 1998.
16. Camilloni, A. "La evaluación como una operación de construcción y de comunicación de un juicio de valor". Editorial Novedades Educativas. 1995.
17. Delgado Didier, A. Evaluación de los aprendizajes. Universidad de Barcelona- UES. 2001.
18. Dolors Quinquer. Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. 1999.

19. Delors, J. et al. (1996), "La Educación Encierra un Tesoro", *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Paris. Ediciones UNESCO.
20. Díaz Barriga, Frida y Otros. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 1ª Edición, Editorial McGraw Hill, México, D.F. 1999.
21. Escobar baños, Juan. Un currículo para la emancipación, 3º edición. Serie Didáctica Crítica. Santa Ana, 2003.
22. Eisner, E.W. (1988) La metodología de la investigación cualitativa. Londres. Press.
23. Ferrario, R. El problema de la evaluación en el nivel universitario. Santa Fe 1962.
24. Fernández Pérez, M. Evaluación cualitativa y fracaso escolar. Madrid Morata. 1982.
25. Fernández Pérez, M. Evaluación y cambio educativo. Madrid Morata. 1986.
26. Flores Ochoa, Rafael. Evaluación pedagógica y cognición. 1ª Edición, Editorial Mcgraw Hill, Colombia, 1999.
27. Galo de Lara, Carmen María. Evaluación de los aprendizajes...Editorial Piedra Santa. 1994
28. Gronlund, Norman Edward. *Medición y evaluación de la enseñanza*. 3ª Edición, Editorial Pax México, México 1973.
29. Garduño Estrada. *Hacia un modelo de evaluación de la calidad de educación superior*. Imprenta nacional, 1996.
30. Guba, E. (1981): Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). La enseñanza su teoría y su practica. Madrid. Akal.
31. Hargreavae,D.H. Currículo y reforma educativa. universidad abierta Press 1974.
32. Hotyat, F. Los Exámenes. Biblioteca de Cultura Pedagógica.1970.

33. HIDALGO GUZMÁN, J. L. 1996. Constructivismo y aprendizaje escolar, Ed. Castellanos editores: México; 331 pp.
34. House, E. (1994): Evaluación, Ética y poder. Madrid. Morata.
35. House, E. (1981), Tres perspectivas sobre innovación: Tecnología, política y cultura.
36. Jorba Jaume y Neus Sanmartí. La evaluación pedagógica de la evaluación. 1993; publicado en aula de innovación educativa. N.20.pp.2030
37. Kauffman, Roger. Planificación de sistemas educativos. 1997. Edit. Trillas. México.
38. León Ferreira, Teresa. Evaluación Hoy. Cuadernos pedagógicos. 1998.
39. Lofourcade, Pedro. *Evaluación de los aprendizajes*. Editorial Kapeluz. Buenos Aires., 1969.
40. Lucio A. Ricardo. 1994. "El enfoque constructivista en educación", Revista Educación y Cultura No 34. Santa-fé de Bogotá: Centros de Estudios e Investigaciones Docentes-Federación Colombiana de Educadores (ceid-fecode), Julio. Santa-fe de Bogotá.
41. Novak, Joseph Donald: Aprendiendo a aprender. Ed. Martinez Roca, Barcelona, 1988.
42. Piaget, Jean. 1981. Psicología y pedagogía, ed. Ariel: México; trad, Francisco J. Fernández Buey. 208 pp.
43. Posner, George J. (1998). Análisis del currículo. Colombia. Edit. McGraw Hill.
44. Quaas Fernandois, Cecilia; Nuevos enfoques de la evaluación de los aprendizajes. Enfoques educacionales. Universidad de Chile. 2000
45. Rodríguez Cruz, Hector M. Y García González, Enrique. Evaluación en el aula. Editorial Trillas. México. 1992.

46. Rodríguez, S. (2000), *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Ponencia presentada al I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació
47. Resnick, L. y Klopfer L. "Curriculum y cognición" Aique 1996
48. Sacristán José, Gimeno. *La evaluación de la enseñanza*. 3ª Edición, Editorial Morata, Madrid, España, 1994.
49. Sacristán Gimeno, J. *La pedagogía por objetivos: La obsesión por la eficiencia*. Madrid Morata. 1982
50. Sacristán Gimeno, J. y Pérez Gómez, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza* (2º Edic): Madrid: Morata. 1993.
51. Santos Guerra, Miguel Ángel. *Evaluar es comprender*. Editorial Magisterio del Río de la Plata 1998. Argentina.
52. Santos Guerra, Miguel Ángel. *Los ab(usos) de la evaluación*. Editorial Cuadernos pedagógicos No. 215.
53. Santos Guerra, Miguel Ángel. *Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
54. Sebastiá, J. M. "El constructivismo: un marco teórico problemático", *Revista de Investigación y experiencias didácticas. Enseñanza de la ciencia*. Vol. 7, Núm. 2. p. 158.
55. Stufflebeam. D. L.; Shinkfield, A. J. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós – MEC. 1989.
56. Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid. Editorial, Morata.
57. Taba, Hilda. *Elaboración del currículo*. Buenos Aires. Editorial Traquel. 1974.
58. Tunnerman Carlos. *El papel de las universidades en los umbrales del siglo XXI*. *Revista universidad*.
59. Tippelt, Rudolf. *Métodos y tipos de evaluación, estándares para la evaluación de programas*. Lima, Perú, 2001.

60. Vigotsky, L. Semionovich. 1990. Pensamiento y lenguaje. Editorial Grijalvo.
61. Yani, José A. y Otros: *Mapas y Herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción*. Editorial Brujas, Córdoba, 1999.

REVISTAS Y PUBLICACIONES.

- APREMAT. Evaluación como retroalimentación de los procesos teóricos- metodológicos. Modulo 3. 2004
- APREMAT Planificación de procesos educativos y experiencias de aprendizaje. Modulo 1. 2004.
- MINED Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes en Educación Parvularia, Básica y Media. 1996.
- MINED. Normas y orientaciones curriculares para la formación inicial de maestros. Ministerio de Educación, 1997.
- MINED El sistema nacional de evaluación. Imprenta Nacional. 1996.
- INSAFORP Evaluación de la enseñanza en la formación profesional. San Salvador. 1999.
- Constitución de la república de El Salvador.
- Ley General de Educación y Ley de Educación Superior.
- Reglamentos evaluativos de la administración académica de la Universidad de El Salvador.

ANEXOS

1. Guía de entrevista a estudiantes
2. Guía de entrevista a docentes
3. Guía de observación en el aula
4. Guía de observación a instrumentos evaluativos
5. Plan de trabajo con grupo focal-estudiantes
6. Plan de acción con grupo focal- docentes
7. Tabulación de datos de los docentes
8. Tabulación de datos de los estudiantes
9. Cronograma de actividades

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE.
MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR.

Guía de entrevista y diálogo con grupo focal de estudiantes.

Objetivo. Obtener información que nos permita conocer, analizar e interpretar las acciones que sobre la evaluación de los aprendizajes desarrollan los docentes en el proceso formativo de los estudiantes en el nivel superior.

INDICACIÓN. Respetables estudiantes, les solicitamos escribir en el espacio asignado a cada pregunta lo que usted considera sobre el particular... no se preocupe por lo que conoce o no conoce, lo importante es su opinión sobre los tópicos referidos a la evaluación de los aprendizajes. Anticipadas gracias.

1. Qué opinión le merece que el examen sea el instrumento por excelencia para conocer los aprendizajes alcanzados por usted.
2. Qué opinión le merece el tipo de instrumento evaluativo (examen) que usted realiza para demostrar los aprendizajes alcanzados
3. Que consideración le merece el que usted participe con los docentes en la construcción de las pruebas evaluativas.
4. Está usted de acuerdo con los procedimientos evaluativos empleados y/o regulados por la administración académica para realizar la evaluación?

5. Cuál considera usted puede ser la finalidad de los exámenes?.
6. Qué otros instrumentos evaluativos conoce y recomendaría usted para evaluar los aprendizajes?
7. Qué experiencias anteriores posee usted en el campo de la evaluación y que le hayan impactado.
8. Qué consideración le merece el hecho de que la evaluación realizada por los docentes sea considerada como un fin y no como un medio?
9. Qué comentario le merece la forma en que se controla la administración de los exámenes en esta carrera y facultad
10. Describa los tipos de satisfacciones que le generan los exámenes a los que se somete en su proceso formativo
11. Describa las insatisfacciones que genera el tipo de exámenes a los que se somete en su proceso formativo.
12. Escriba 5 recomendaciones por usted sugeridas para la realización de evaluaciones que reúnan mayor objetividad.
13. Qué opinión le merece la frecuencia con que se realizan los exámenes
14. Qué opinión le merecen el hecho de que se dupliquen notas con actividades y/o exámenes?
15. Qué aspectos y/o rutinas cambiaría usted de todos(as) los(as) considerados(as) en los exámenes.

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE.
MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR.**

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES COMO GRUPO FOCAL

Objetivo. Obtener información que nos permita conocer, analizar e interpretar los puntos de vista de los docentes sobre las acciones y/o prácticas evaluativas realizadas a los alumnos en el proceso de su formación profesional.

INDICACIÓN. Compañeros catedráticos; Al desearles éxitos en su labor académica y otras funciones universitarias, le solicitamos en éstas breves líneas su valiosa colaboración en el sentido de contestar y/o verter su opinión en el siguiente cuestionario de preguntas abiertas, las cuales se constituirán en base para una investigación que de orden cualitativo realizamos en el campo de la evaluación de los aprendizajes. **Gracias anticipadas por su colaboración.**

PREGUNTAS.

1. Qué opinión le merece el tipo de instrumento (examen) que generalmente utilizamos para conocer y/o explorar los aprendizajes de los alumnos.
2. Que consideraciones le merece que los alumnos contribuyan con los docentes en la construcción de las pruebas y/o instrumentos evaluativos.
3. ¿Estaría usted de acuerdo con los procedimientos evaluativos empleados y/o regulados por los reglamentos de administración académica para realizar las evaluaciones?

4. En su opinión... ¿Cuál sería para usted la finalidad de la evaluación que realiza y/o practica a sus alumnos... en otras palabras... Para qué le sirve?
5. Escriba el nombre de otros instrumentos evaluativos que usted conoce.
6. Qué instrumentos evaluativos pone en ejecución y/o practica con sus alumnos al momento de conocer los avances y/o logros de aprendizajes?
7. La evaluación realizada en el proceso educacional, es considerada por usted como un medio o un fin en sí misma.
8. ¿Qué comentario le merece la forma en que se controla y/o fiscaliza la administración de los exámenes a los alumnos?
9. Escriba las recomendaciones necesarias que contribuyan a mejorar la administración de las pruebas evaluativos a sus alumnos.
10. Se le solicita describir las satisfacciones que le brindan los exámenes, así como los resultados evaluativos que obtiene.
11. Se le solicita describir las insatisfacciones que le generan el tipo de exámenes, más los procedimientos administrativos para realizarla.
12. Se le solicita escribir las recomendaciones necesarias para la realización de evaluaciones que reúnan objetividad en el proceso educativo.
13. Qué opinión le merece la frecuencia con que se realizan los exámenes
14. Qué opinión le merece el hecho de que se dupliquen notas con actividades y/o exámenes?
15. Qué aspectos y/o rutinas modificaría usted de aquellas que incluyen nuestras prácticas evaluativos en los procesos de formación profesional de nuestros estudiantes.

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE.**

MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR.

Guía de observación directa en aula y en la administración de los instrumentos evaluativos.

Objetivo. Obtener información que nos permita conocer aspectos específicos en la evaluación de los aprendizajes realizada por los docentes durante el proceso de formación profesional.

Asignatura. _____ No de alumnos. _____

Nombre administrador de examen. _____

Tiempo de duración. _____ Hora de observación. _____

Nombre del observador. _____

ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA OBSERVACIÓN.

1. ubicación del aula.
2. Descripción del aula. (dimensiones, distribución del mobiliario y equipo, ventilación, iluminación, limpieza, ordenamiento y decoración, otros.)
3. Ubicación de alumnos durante la actividad evaluada.
4. Metodología empleada en la administración de la prueba.
 - 4.1. Presentación y/o Introducción a la actividad evaluada.
 - 4.2. Sugestiones realizadas por el docente para la administración de la prueba.
 - 4.3. Manera de distribuir el instrumento evaluativo.
 - 4.4. Consignas orales para la administración de la evaluación.

- 4.5. Ubicación del docente en el aula durante la administración.
- 4.6. Tipo de recomendaciones orales realizada.
- 4.7. Desplazamientos de los administradores.
- 4.8. Modalidad de control y seguimiento durante la evaluación.
- 4.9. Actividades realizadas por el instructor.(si lo hubiere)
- 4.10. Recepción del instrumento.
- 4.11. Consignas orales en la recepción del instrumento.
- 4.12. Salida de los estudiantes del local – aula de examen.

Dibujo del aula (diagrama)



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR
Guía de observación de instrumentos evaluativos

Objetivo. Obtener información que nos permita conocer, analizar e interpretar los instrumentos evaluativos administrados por los docentes en acciones evaluativas a estudiantes en su proceso formativo y en el nivel superior

Indicación: Se solicita revisar en cada instrumento evaluativo los siguientes aspectos de los cuales usted marcará la presencia o ausencia en el recuadro correspondiente

Asignatura. _____ Ciclo _____ Año _____

Carrera: _____

Observador. _____

ASPECTOS A OBSERVAR.

1. Generalidades completas.
2. Espacios prudenciales para escribir generales de los alumnos.
3. Tipo de generalidades.
4. Claridad de las indicaciones.
5. Estructura de partes.
6. Modalidad de instrumento evaluativo.
7. Presencia de porcentajes en cada parte.
8. Claridad en la redacción del ítem.
9. Tipos de ítemes.

10. Número de ítems por cada parte.
11. Clasificación de la prueba tomando en cuenta los modelos pedagógicos y evaluativos.
12. Nivel de dificultad de cada ítem.
13. Grado de correspondencia entre contenidos desarrollados y evaluados.
14. Existencia de un plan de calificación y evaluación de resultados.
15. Espacio adecuado para respuestas.
16. Reflexionar en qué dominios (cognoscitivos, afectivos y /o sicomotores) están centrados los ítems- reactivos de prueba y/o exámenes? Porcentualizar.
17. En qué tipos de aprendizaje (conceptuales, actitudinales y/o procedimentales) están centrados los instrumentos evaluativos?
18. Escribir los instrumentos alternativos que sugiere para realizar la evaluación, que garanticen aprendizajes iguales o superiores a los alcanzados.
19. Qué razones (institucionales, conceptuales, procedimentales y actitudinales), considera usted existen a la base de una práctica evaluativa como la tipificada en el presente estudio.
20. Qué sugerencias y recomendaciones podrían aportarse a efecto de mejorar cualitativa y cuantitativamente la práctica evaluativa en ésta facultad y universidad.

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE.
MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR
 PLAN DE ACCIÓN PARA EL TRABAJO CON GRUPOS FOCALES

Los estudiantes como informantes claves en el tema problema; La práctica de la evaluación en los procesos de enseñanza - aprendizajes en la formación profesional

INVESTIGADORES:

- Napoleón Humberto Zambrano.
- José Antonio Gutiérrez.
- Francisco Javier España.

Fecha. ___/___/___/___/___ Hora. ____

OBJETIVOS:

1. Conocer la opinión de estudiantes sobre la práctica evaluativa a la que son sometidos durante su proceso de formación profesional.
2. Recoger aspectos conceptuales, actitudinales y procedimentales que nos permitan reflexionar sobre nuestra práctica evaluativa.
3. Reunir insumos conceptuales, actitudinales y procedimentales que nos permitan estructurar nuestra sustentación teórica.

ACTIVIDADES

1. Identificación de estudiantes que se integrarán al grupo focal.

2. Afinar cuestionarios sobre entrevista de opinión y/o discusión con grupo focal.
3. Implementación de la reunión con grupo focal.
4. Definir local de reunión – reflexión y fecha de reunión.
5. Elaborar convocatoria a estudiantes y convocar.
6. Adquisición de refrigerio.
7. Desarrollo de la actividad.

METODOLOGÍA

1. Explicación sobre enfoques evaluativos.
2. Taller de procesamiento de información.
3. Etapa de colectivización y puntos de vista.
4. Recuperación de productos.
5. Análisis de la información.
6. Momento de reflexión, elaboración y reelaboración teórica.

RECURSOS

- | | |
|------------------------------------|--------------------|
| 1. Aula y pupitres. | 6. Yeso. |
| 2. Pliegos de papel, Pápelo grafo. | 7. Pizarra. |
| 3. Pilots, marcadores. | 8. Acetatos. |
| 4. Cámara fotográfica. | 9. Retroproyector. |
| 5. Hojas de papel bond. | 10. Rota folio. |

EVALUACIÓN

Se reflexionará utilizando la técnica del FODA, sobre la operatividad del evento; a efecto de definir estrategias para superar deficiencias.

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR

PLAN DE ACCIÓN PARA EL TRABAJO CON GRUPOS FOCALES

Los docentes como informantes claves en el tema problema; La práctica de la evaluación en los procesos de enseñanza - aprendizajes en la formación profesional

INVESTIGADORES:

- Napoleón Humberto Zambrano.
- José Antonio Gutiérrez.
- Francisco Javier España.

Fecha. ___/___/___/___/

Hora. ____

OBJETIVOS:

1. Conocer la opinión de docentes sobre la práctica evaluativa que forma parte de nuestra cotidianidad en la conducción del proceso educativo.
2. Recoger aspectos conceptuales, actitudinales y procedimentales que nos permitan reflexionar sobre nuestra practica evaluativa.
3. Reunir insumos conceptuales, actitudinales y procedimentales que nos permitan estructurar nuestra sustentación teórica.

ACTIVIDADES

1. Identificación de estudiantes que se integrarán al grupo focal.
2. Afinar cuestionarios sobre entrevista de opinión y/o discusión con grupo focal.

3. Implementación de la reunión con grupo focal.
4. Definir local de reunión – reflexión y fecha de reunión.
5. Elaborar convocatoria a estudiantes y convocar.
6. Adquisición de refrigerio.
7. Desarrollo de la actividad.

METODOLOGÍA

1. Explicación sobre enfoques evaluativos.
2. Taller de procesamiento de información.
3. Etapa de colectivización y puntos de vista.
4. Recuperación de productos.
5. Análisis de la información.
6. Momento de reflexión, elaboración y reelaboración teórica.

RECURSOS

- | | |
|------------------------------------|--------------------|
| 1. Aula y pupitres. | 6. Yeso. |
| 2. Pliegos de papel, Pápelo grafo. | 7. Pizarra. |
| 3. Pilots, marcadores. | 8. Acetatos. |
| 4. Cámara fotográfica. | 9. Retroproyector. |
| 5. Hojas de papel bond. | 10. Rota folio. |

EVALUACIÓN

Se reflexionará utilizando la técnica del FODA, sobre la operatividad del evento, a efecto de definir estrategias para superar deficiencias.

TABULACIÓN DE DATOS OBTENIDOS POR INFORMANTES CLAVES-DOCENTES

Pregunta Nº 1

El examen como el instrumento por excelencia para explorar los aprendizajes.

Parece apropiado pero no es completo si se pretende evaluar competencias.	*
Permite <u>medir</u> el grado de asimilación de contenidos/conocimiento/ busca valorar conocimientos.	****
Son adecuados cuando se tiene conciencia que explorar los objetivos de un programa.	
No es la única evaluación ya que debe evaluarse participación, responsabilidad, puntualidad, asistencia...	**
No siempre refleja la totalidad de los conocimientos ya que pueden variar resultados en su aplicación; inciden factores externos (nervios, tiempo...)	***
Adolece de vicios. No están bien redactados. Son limitados pues no exploran otras habilidades y destrezas. Es la forma más fácil de evaluar con fines de promoción. El problema es de elaboración del examen.	*
Se prestan al fraude. No es un medio eficaz. Se prestan a la subjetividad. Permite fraude.	*
No cubre expectativas en cuanto a medición de conocimientos/ evaluar a través de un papel no refleja lo que saben.	*
Brinda información parcializada de conocimientos.	

Pregunta Nº 2

Que los alumnos contribuyan con docentes en la construcción de pruebas.

Correcto hasta cierto nivel. Cantidad de ítems o problema: calificación.	
No en su elaboración. No saben formular técnicamente ítems.	**
No me parece, por la tendencia a examinar los contenidos que dominan, desatendiendo otras muy importantes.	*
A los alumnos les gusta lo más fácil.	
Es bueno, pero hay que educar al estudiante para ello. Siempre que contribuyan positivamente al desarrollo educativo. Es necesario aclararle lo que se espera conozcan y dominen, pero demanda compromiso y responsabilidad mayor que por ahora no se encuentra en el estudiante. Sería una experiencia interesante.	****
Tendencia a valorar el proceso dialéctico y a mejorar la responsabilidad del docente y alumno.	*
Habría que brindar la forma de evaluar y tomar en cuenta su opinión de cómo construir la prueba.	
No es procedente en todos los casos. Debe tenerse en cuenta el nivel académico y la madurez del alumno, cuando los alumnos son parte de los evaluados, ya que la prueba es para medir conocimientos y no puede saberlo antes.	

Pregunta Nº 3

Qué opinión le merecen los procedimientos evaluativos regulados por la Administración Académica para la ejecución de las evaluaciones?

Solamente sí no limita la libertad de cátedra por ser institucional, sólo que el espíritu que se le impregna debe llevar instrucciones claras dentro del contexto educativo, como lineamientos administrativos mínimos.	*****
No, ya que el PE-A lo rige el docente. La Administración académica sólo deberá regir la fecha de entrega de calificaciones. Tendencia a amarrar al docente sin tomar en cuenta características particulares.	*
No cumplen con las expectativas que se tiene del contenido programático. No contempla laboratorios, sólo 5 evaluaciones obligatorias. La evaluación debe reajustarse a las exigencias de aprendizaje que exige la realidad.	
Sí, cuando establecen condiciones a cumplir y responsabilidades a efecto de evitar arbitrariedades en pruebas orales, calificación y devolución de exámenes en tiempo prudencial.	
No, ya que limita las posibilidades y encajona un proceso que debe ser dinámico y creativo. Habrá que reformar los instrumentos legales de la universidad, evitando la burocracia.	
Sí, cuando responden a la realidad social y educativa.	
Sí, pero se desconocen tales procedimientos.	

Pregunta Nº 4

Finalidad de la educación: ¿para qué le sirve?

Para medir logro de aprendizajes y competencias, evaluar grado de valores que se ha alcanzado.	****
Solucionar casos de la vida real.	

Para llenar requisito.	
Conocer el logro de objetivos de los programas.	*
Conocer si se está logrando la formación que se pretendía en su plan de estudio, y áreas de soporte.	
Para determinar quién aprueba y quién reprueba, a efecto de promover a niveles superiores. Tener un indicador de medida para decidir quién reprueba y quién aprueba.	***
Para conocer el nivel de asimilación de conocimientos/ auscultar el nivel de comprensión y dominio de...	***
Para reorientar el PE-A y fortalecer los aprendizajes oportunamente.	
Para obligar al alumno a estudiar.	
Para justificar las regulaciones académicas.	

Pregunta Nº 5

Otros instrumentos evaluativos que conoce.

Proyectos técnicos	*
Control de lecturas de temas	
Exámenes orales	****
Exámenes parciales	**
Reportes de laboratorio	
Portafolio	**
Exámenes de habilidades en el uso de equipo	
Experimentos	
Know How de operaciones	
Ensayos	*
Exposiciones	*****
Debates	*
Trabajos de investigaciones (reportes)	***
Participación	*
Puntualidad	*
Responsabilidad	*
Asistencia	*
Preguntas dirigidas y generales	
Guía de interrogatorio/ trabajo grupal	
Trabajo ex-aula de campo	***
Laboratorios	*
Interacción mediante sistemas informáticos	
Auto evaluación	
Evaluación de competencias	
Estudio de casos	**
Guías de lectura o discusión	*
Reportes de lectura	
Discusión grupal	**
Salidas de campo	
Diagnósticos	
Comentarios de texto	
Lectura comprensiva	
Talleres	
Seminarios	

Pregunta Nº 6

Instrumentos evaluativos que desarrolla para evaluar

Exámenes escritos (parciales).	*****
Reportes de laboratorio.	*
Proyectos técnicos.	
Portafolios.	
Know how (hacer algo práctico).	
Exposiciones (individual y equipo).	**
Trabajo ex aula.	**
Exámenes escritos en pareja.	*
Tareas individuales.	
Tareas en grupo.	
Participación en clase.	*
Asistencia.	*
Laboratorios prácticos.	*
Mapas semánticos.	
Ensayos.	**
Mesas redondas.	
Reportes de lecturas.	**
Reporte de investigación.	**
Discusiones de grupo.	
Guías de laboratorio.	
Auto evaluación- Heteroevaluación.	

Pregunta Nº 7

La evaluación es un medio o un fin.

Un medio	*****
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sirve para medir el porcentaje de conocimiento asimilado. 	***
<ul style="list-style-type: none"> • Sirve para tener parámetros de logros, y asimilación de conocimientos. 	*
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sirve para conocer los logros alcanzados. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sirve para medir reorientar los aprendizajes. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Sirve para facilitar el avance o mejora continua de la formación profesional y del desarrollo de competencias, habilidades. 	*
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sirva para adquirir bases de conocimientos para aplicarlos. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sirve para saber si se ha alcanzado un objetivo o no. 	
<p>Es un fin: para aprobar o reprobar. La estructura curricular predominante y el modelo de educación adoptado nos han conducido a hacer de la evaluación un fin.</p>	*

Pregunta Nº 8

Forma en que se fiscaliza y controlan los exámenes.

Adecuada a la actuación de los alumnos y la forma tradicional de actuar con riesgo de caer en el relajamiento si se cambiara. No se puede dejar solos a los alumnos en las pruebas por carecer de patrones éticos, culturales, etc.	*
Son buenos...en grupos masivos se pide colaboración a otros docentes.	*
Son inadecuados: utilizar estudiantes en servicio social.	

Es necesario como forma de manifestar la autoridad controlada y a la vez crear conciencia en el alumno para comportarse apropiadamente.	
La práctica común lleva a vigilar con mucha rigidez, creando tensión en los alumnos.	
Es necesario crear conciencia en los alumnos de que el examen solo es una manera de evaluación.	
Parece ser un "control policial" que genera desconfianza y una carga emocional y psicológica negativa.	
Negativa: el alumno es teórico, memorista: copia. No existen controles de calidad en la prueba.	
Sería ideal entregar el instrumento evaluativo sin fiscalizar. Es la escasa conciencia del alumno lo que obliga a fiscalizar.	
Problemático: tendencia al fraude. Se opta por la memoria.	
Crea un ambiente de tensión y presión.	*
Existe informalidad. No se le asigna la prioridad que merecen.	

Pregunta No 9

Recomendaciones que contribuyen a mejorar la administración de las pruebas.

Grupos no muy grandes.	
Hacer grupos pequeños	
Asignar aulas idóneas.	**
Que los jefes contribuyan.	
Construir claves múltiples.	
El docente debe conocer comportamientos inapropiados de los alumnos.	
Se debe orientar y preparar conscientemente de que las pruebas escritas no son todo para aprobar el curso.	
Que se brinden las instrucciones precisas que normarán el examen.	
Que se indique el tipo de prueba que se va a tirar.	
Que se calendarice para el ciclo las fechas en que se evaluará.	
Que se muestre una actitud de respeto y amigable del profesor.	
Que se brinden cursos de redacción y administración de pruebas.	
Que se asignen recursos para aplicar la prueba (aulas, horario)	*
No permitir materiales en los pupitres.	
No interferir el silencio con frases de ninguna clase.	
Procurar más seriedad y disciplina	
Que se fiscalice las evaluaciones.	
Hacer conciencia de las evaluaciones.	
No mezclar instructores.	
Que sean entregados de inmediato en el área de impresión.	
Que se evalúe lo visto en clase.	

Estudio continuo	No es recomendación.
Hábitos de estudio	No es recomendación
Si es marco teórico, es conveniente de selección múltiple.	No comprende la pregunta
Escrito con guía de laboratorio	No contesta

Pregunta No 10.

Satisfacciones que le brindan los exámenes y sus resultados evaluativos.

Bastante porcentaje de aprobación.	**
------------------------------------	----

Cuando los alumnos salen bien ante exámenes bastante fuertes.	*
Ninguna satisfacción.	
Cuando salen mal...la satisfacción es dar más de lo que uno sabe. Se intenta explicar de otra forma.	
Ver que han desarrollado su capacidad de análisis.	
Cuando la mayoría de estudiantes responde bien y obtienen buenos resultados me genera un sentimiento de alegría.	
Cuando salen mal me genera un sentimiento de frustración.	
El examen como un mal necesario: el realizar exámenes por sí mismo.	
Que la mayoría lo apruebe.	*
Cuando la mayoría ha asimilado los conocimientos impartidos.	*
Que hay alumnos excelentes.	

Pregunta No 11.

Insatisfacciones que generan los exámenes

No le genera insatisfacciones.	
A una asignatura sencilla y un examen sencillo ciertos alumnos son indiferentes a ello y salen mal. Esto no deja de molestar.	
Reprobación de la mayoría de estudiantes. Malas notas.	
Repetición de exámenes para la mayoría reprobada.	
Saturación de exámenes continuos en una sola semana.	
Falta de información sobre derechos y deberes según reglamento.	
No lograr que los alumnos desarrollen la capacidad de análisis ante exámenes de este tipo.	
No lograr en el alumno la capacidad de concatenar y concluir sobre aspectos discutidos de la temática y su aplicación a la realidad salvadoreña.	
No permitir auscultar y ponderar el desarrollo de otras competencias y habilidades en su proceso de formación.	
No poder hacer viable o factible otro tipo de prueba más práctica por tener grupos muy numerosos.	
Procedimientos administrativos engañosos y la asignación de aulas o locales inapropiados al número de alumnos.	
Cuidar y controlar que no copien.	
Respuestas alejadas del contenido a investigar.	
Calificar exámenes (gasto de energía).	
Inversión de tiempo y energía en una prueba.	
No medir objetivamente los conocimientos por lo limitado de los instrumentos.	
Las posibilidades de fraude (hacer trampa) que permite el mismo sistema evaluativo.	
Conocer que algunos estudiantes se frustran.	

Pregunta No 12.

Recomendaciones para realizar evaluaciones con objetividad.

No inscribir con choques de horarios.	
Tratar de implementarlas de común acuerdo con alumnos.	
Examinar temas que se han visto o desarrollado.	***
Dar cobertura a contenidos programados.	**
Realizar preguntas abiertas para descubrir como interpretan y analizan los alumnos.	
Investigar si el rendimiento del alumno es por deficiencia del docente o del alumno.	
Que no se tome como parámetro el porcentaje de reprobados para repetir un examen sino consultar al docente y al alumno si está consciente de los resultados.	
No politizar los procesos; ni ofrecer "algo" por notas (votos, tarjetas, listas para rifas)	
Elaboración de diferentes claves.	
Administrar la prueba en aula adecuada al número de alumnos.	
Tomar en cuenta condiciones del alumno. (salud, motivación)	
Conceder consultas de manera oportuna.	
Sondear mediante preguntas orales contenidos de mayor complejidad previo a la evaluación.	
Estimular la elaboración de ensayos sobre diversa temática	
Fortalecer el gusto por la lectura crítica.	
Que los alumnos participen en su elaboración junto al docente.	
Que las evaluaciones sean sometidas a revisión por un equipo técnico.	*
Tener cuidado en la redacción de preguntas (clara, precisa y concisa)	
Que los criterios y parámetros a emplear para "calificar" los exámenes sean claramente definidos por el docente, conocidos por el estudiante.	
Que el docente elabore una guía escrita para la calificación de la prueba y los resuelva completamente de manera participativa con los alumnos.	
Evitar grupos masivos a efecto de personalizar la enseñanza.	
Desarrollar capacitaciones sobre aspectos evaluativos.	
No encajonar en cinco evaluaciones y en periodos las mismas.	
Partir de una consciente planificación docente. El proceso permanente de evaluación. Evaluar gradualmente el PE-A.	*
No enfocarse sólo a la evaluación escrita.	
Centrar la evaluación en aspectos cualitativos.	

Pregunta No 13.

Frecuencia para la realización de exámenes.

Debe determinarse con los alumnos.	
Está bien la definida por la A. Académica. Se lleva mejor control.	
No es adecuada: los alumnos piden traslado de fechas. Existe cortedad de tiempo.	
Muy corta: El contenido programático es extenso y no se logra cubrir.	*
Está bien pero no realizar el examen solo porque se llegó el tiempo programado, sino porque los contenidos se han desarrollado bien.	
La Administración Académica nos somete a un calendario, pero el docente puede hacer otras evaluaciones que miden mejor al aprendizaje.	
Es impropio cualquier calendario. No se toma en cuenta la particularidad de cada materia.	
El profesor puede planificar y periodizar los exámenes de la mejor forma posible.	
No abusar de la libertad y dejar a final de ciclo, mes o semanas la realización de la evaluación.	

Mala. Muchas evaluaciones en cada asignatura y períodos muy cortos de estudio.	
Debe ser un proceso continuo sin límite a un instrumento o número determinado de estos. Debe de ser una evaluación permanente.	
La frecuencia depende de los contenidos, la intensidad y la manera de ser abordados.	
Renovar el proceso de evaluación.	
Bien, la programación no es problema cuando el docente estipula sus fechas.	

Pregunta No 14.

Duplicar notas con actividades y/o exámenes

Siempre que estén de acuerdo docentes y estudiantes y se respete lo pactado.	
No está bien. Se debe cumplir con la calendarización que se tiene. Muchos no son justos. Se debe ser imparcial: mayor de 6.0 favorece, menor de 6.0 perjudica.	**
No está de acuerdo aunque podría tener ventajas y desventajas, es un tema de mucha discusión y/o controversia.	
Completamente en desacuerdo, la planificación debe regir lo actuado y prevenir estas situaciones. Va en contra de la normativa de la UES	*
Se parte de criterio muy subjetivos y convencionales para satisfacer una demanda sin fundamento de los alumnos o para ocultar la irresponsabilidad del profesor mismo pretendiendo la gracia del estudiante para que no cuestione el deficiente papel del profesor sea en el dominio de la cátedra o en la asistencia a clases. No me parece que sea una práctica digna de imitar. Debiera evitarse.	
Negativa, crea mucha irresponsabilidad en los docentes y desidia en los estudiantes. Choca con un proceso evaluador.	
No es objetivo. No refleja un total conocimiento sobre contenido determinado.	
No refleja aprendizajes obtenidos.	
Fomentar el desorden y el oportunismo, sino son manejados responsablemente. No es correcto ya que no es coherente con las evaluaciones.	*
No es bueno. Se fomenta la haraganería en los alumnos acomodándose a estos casos.	

Pregunta No 15.

Rutinas a modificar de las prácticas evaluativos.

Exámenes prácticos en las asignaturas que lo permiten.	
Exámenes teóricos. No dar prioridad al examen escrito	*
Visitas técnicas para trabajos ex aulas	
No dejar trabajos con el 60% de la nota del período y los exámenes parciales con el 40%	
No duplicar notas por un examen que fue reprobado o no fue efectuado.	
No incluir en un solo parcial el contenido de tres períodos.	
Realizar un número menor de evaluaciones	
Cambiar todas las formas evaluativos: no solo parciales.	
Fomentar la investigación como técnica evaluativa.	
No permitir auto evaluaciones.	
No exigir por obligación tecnología de punta como recurso didáctico en las exposiciones pero sí exigir responsabilidad.	
Evitar la administración repetitiva y monótona del mismo estilo de evaluación.	

Tener presente que la evaluación es permanente y por tanto debe mantenerse un registro de este tipo.	
Disminución del número de evaluaciones realizadas por ciclo.	
Anular y rediseñar el llamado "examen de suficiencia".	
Los resultados del examen no serían el único criterio de aprobación o reprobación sino que se valoraría su progreso personal.	
No admisión de pruebas orales al margen de disposiciones reglamentarias.	
Asignar más protagonismo al alumno en este proceso.	
Rigidez en las fechas	
No limitarse a pruebas escritas.	
Hacer un laboratorio por cada período parcial.	
No etiquetar al estudiante.	

Recuadro que sintetiza la opinión vertida por estudiantes como informantes claves en la investigación sobre la práctica evaluativa

Pregunta generadora / guía y / o indicador.		Opiniones, comentarios y testimonios del alumnado
1	Qué opinión le merece el examen escrito como el medio por excelencia para conocer los aprendizajes logrados por los alumnos?	<ul style="list-style-type: none"> - No es garantía de aprendizaje - Genera tensión y ansiedad - Fijan conocimientos a corto plazo - Mecaniza el Proceso de aprendizaje. - Debe ser un instrumento complementario pero no el único. - No se ha aprendido a usar el examen - Se puede evaluar sin someterse al examen - No puede ser el instrumento, es muy reducido. - Solo llena requisitos administrativos. - Es el instrumento de mayor objetividad para medir los logros de aprendizajes

		<ul style="list-style-type: none"> - Es un instrumento que sirve para preguntar cosas innecesarias.
2	El examen como instrumento evaluativo para demostrar los aprendizajes alcanzados.	<ul style="list-style-type: none"> - Hay otra forma de expresar para demostrar lo que se sabe - Depende de cómo se estructure - No es el apropiado - Su inadecuada redacción con lenguaje tecnicado - No puede ser la única opción - Es un magnífico instrumento. - Depende como se estructure - Limita demostrar conocimiento - Es un instrumento rígido y opresor - Propicia la mecanización, pasividad... - No es la forma adecuada para la finalidad que se persigue. - No mide aspectos formativos.
3	Participación del alumno en la Elaboración del examen conjuntamente con el maestro.	<ul style="list-style-type: none"> - Es una muy buena alternativa. - Sería excelente participar. - Podría servir como un método para detectar debilidades. - No se esta preparando para participar. - Daría ventaja relación maestro-alumno.
4	Está de acuerdo con los procedimientos establecidos por la administración académicas para realizar las evaluaciones?	<ul style="list-style-type: none"> - La programación dada no debe variarse - A veces las fechas favorecen. - Son inadecuados, ya no se considera el ritmo de aprendizaje - Afectan los desfases en la programación. - No reducidos a cinco exámenes. - Sólo se establece como requisitos.
5	Para usted, cuál considera que es la	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplir con procedimientos administrativos - Comprobar lo que se ha aprendido - Están enfocados a crear conciencia. - Conocer si se han alcanzado aprendizajes significativos.

	finalidad de los exámenes.	<ul style="list-style-type: none"> - Medir conocimientos del alumno. - Aprobar o reprobar. - Diagnosticar lo aprendido. - Asigna una calificación.. una nota - Tomar decisiones.
6	Qué otros instrumentos evaluativos conoce y recomendaría	<ul style="list-style-type: none"> - Ensayo. - Exposiciones. - Trabajos exaulas. - Debates. - Trabajos grupales. - Investigaciones. - Fichas, resúmenes, comentarios... - Estudios de casos. - Guías de trabajo, de laboratorio. - Defensas orales. - Audiencias.
7	Experiencias anteriores en el campo de la evaluación que le hayan impactado	<ul style="list-style-type: none"> - Mucho se estudia y no obtenemos la nota que deseamos - Un examen que hizo un licenciado de 75 preguntas, pasamos sólo 5 y de un tema - Siempre hemos pensado que la evaluación es reproductora de conocimientos - No hay mayor fracaso que haber aprendido lo enseñado y a la hora del examen salir mal - A sido satisfactorio haber sido evaluado en las audiencias - Algunas veces nos han evaluado cosas que no han sido desarrolladas - Exámenes muy confusos de sólo falso y verdadero, que arrastró a la mayoría
		<ul style="list-style-type: none"> - No desarrolla el PEA en los alumnos - Ha sido un concepto que se ha transmitido de generación en generación - La evaluación debería ser un parámetro de aprendizajes

8	Que consideraciones le merece el hecho de que la evaluación que se le ha realizado por los docentes sea considerada, como un fin y no como un medio	<ul style="list-style-type: none"> - Como fin es subjetiva, arrogante y devastador - No hay juicios de valor de los malos resultados - Es utilizado para cumplir requisito de las autoridades - Algunos docentes la utilizan para darse prestigio de ser docentes difíciles.
9	Qué comentario le merece la forma en que se controla la administración de los exámenes en el aula	<ul style="list-style-type: none"> - Se genera un ambiente de desconfianza, donde no permite movilizarse. - En los grupos grandes, muchos aprueban basándose en copia, y no es justo. - Es muy buena por nos hace mas responsable. - Es coercitivo, tradicional, la realidad nos está diciendo que algo no camina bien. - Vigilan con cautela para detectar a los que copian. - No conocemos un docente flexible para que se copie.
10	Satisfacciones que le genera los exámenes a los que se somete	<ul style="list-style-type: none"> - Haber cumplido con un requisito más, establecido por la universidad - Dependiendo de la nota que se saque, cualifico lo aprendido. - Alegría por que se vio palpablemente los esfuerzos. - Conocer nuevas formas de evaluar - Es satisfactorio saber que uno no está del todo erróneo en las ideas - Crea más que satisfacciones, crea decepciones y preocupaciones
11	Insatisfacciones que le genera el tipo de	<ul style="list-style-type: none"> - Estrés. - Dolor de cabeza. - Frustración. - Fatiga. - Desinterés.

	exámenes a los que se somete en su proceso formativo	<ul style="list-style-type: none"> - Incertidumbre. - Sentimientos de inferioridad. - Exámenes orales en los cubículos de los docentes. - Sobre carga de materiales. - El tiempo dedicado para estudiar... poca dedicación. - No todos los exámenes que se realizan traen insatisfacciones.
12	Recomendaciones que usted sugiere para la realización de exámenes	<ul style="list-style-type: none"> - Que no sean sobresaturados - Tomar en cuenta aspectos sumativos y formativos - Que sean más de análisis - Crear instrumentos que trasciendan lo superfluo - Que sean prácticos y grupales - No duplicar notas - Negociar con los estudiantes acerca del examen - No permitir copias dentro de las evaluaciones - No hacer parciales de 100 preguntas - Que no haya preferencias en las notas
13	Opinión sobre la frecuencia con que se realizan los exámenes en la universidad	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad de los docentes, al solicitar cambio de fecha - En ocasiones es desordenada, por que a los docentes les exigen las notas - Media vez, no varíen las fechas esta bien. - Disminuir las evaluaciones, o que carguen el ciclo - Sujetarse docentes y alumnos a una programación previamente establecida - Está bien, así no se descuida el estudiante - Deben ser mas flexibles y justos (los docentes) - Buscar otras estrategias e instrumentos

14	Qué opinión le merece el hecho de duplicar notas por parte del docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Mejor dejar actividades para lograr una nota buena - Para algunos es favorable para no asistir cuando se hace el examen - Esto engaña ¿qué tal si copia? Esto vale doble copia - No responde a objetivos de enseñanza - Hay excepciones, pero a veces nos aprovechamos de esto y sin merecernos pasamos la materia - Solamente se pretende lograr un número y salir del compromiso
15	Qué aspectos y / o rutina cambiaría usted en las prácticas de los exámenes.	<ul style="list-style-type: none"> - Cambiar resultados que indican a reprobar masivamente. - Que el tipo de evaluación cambie en cada periodo. - No hacer preguntas textuales - No concentrarse en el resultado del examen. - El ambiente coercitivo. - Fechas sorpresas (de una pregunta y en 4 minutos. - Exámenes memorísticos. - Que los docentes exploren las medidas. - No crear un ambiente hostil. - Hacer las evaluaciones fuera del aula. - El aspecto riguroso.

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR
CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES PRINCIPALES QUE SE REALIZARON

No ord	ACTIVIDAD	MESES						
		AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB
1	Inducción al problema y objeto de estudio.	▬						
2	Reconstrucción teórica del objeto de estudio.		▬					
3	Exposición del protocolo de investigación.			▬				
4	Fase de indagación a informantes.			▬				
5	Construcción del marco teórico en torno al objeto de estudio.			▬	▬			
6	Análisis e interpretación de la					▬		

	información.							
7	Fase de validación de los hallazgos.							
8	Elaboración del informe y validación del mismo.							
9	Revisión final del informe y propuesta.							
10	Defensa del trabajo y evaluación final del mismo.							

La defensa del estudio se realizó el día viernes 22 de de julio del año 2005