

Análisis de la práctica evaluativa de los aprendizajes en los Liceos Bolivarianos

Osuna Zambrano, Yeraldine

Universidad Nacional Experimental del Táchira - Venezuela / osunayeraldine@gmail.com

Finalizado: San Cristóbal, 2011-10-20 / Revisado: 2012-01-20 / Aceptado: 2012-03-06

Resumen

El trabajo de investigación reportado en este artículo tiene como objetivo presentar los aspectos que describen la práctica evaluativa de los aprendizajes en los Liceos Bolivarianos en San Cristóbal, Táchira, Venezuela. Para ello se partió del estudio de dos de sus dimensiones: el modelo pedagógico-evaluativo que siguen los docentes y los procedimientos administrativos que se desprenden del funcionamiento de los departamentos de evaluación. En el análisis de los datos, recogidos mediante cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes, se encontraron fallas conceptuales y de aplicación del modelo evaluativo vigente por parte de los docentes, en especial por la ausencia de una evaluación formativa, desigualdad en lo tocante al nivel de participación entre docentes y estudiantes en la planificación de la evaluación, así como el incumplimiento de la mayoría de las funciones de quienes dirigen los Departamentos de Evaluación.

Palabras clave: *práctica evaluativa, modelo pedagógico, departamentos de evaluación.*

Abstract

ANALYSIS OF THE ASSESSMENT OF LEARNING IN THE BOLIVARIAN SECONDARY SCHOOLS

The research study reported here aims at presenting aspects that describe the practices of assessment of learning in the Bolivarian secondary schools in San Cristobal, Tachira, Venezuela. For this, two dimensions were studied: the pedagogical-evaluative model followed by the educators and the administrative procedures originated in the evaluation departments. The data were collected through teacher and student surveys, and their analysis showed conceptual flaws as wells as problems in the application of the current evaluative model by the teachers, especially for the lack of formative evaluation, inequality of participation in the evaluation planning between students and teachers, and disregard for most of their duties by the directors of the Departments of Evaluation.

Key words: *assessment practices, pedagogical model, evaluation departments.*

Résumé

ANALYSE DE LA PRATIQUE ÉVALUATIVE DES APPRENTISSAGES AU LYCÉES BOLIVARIENS

L'objectif de la recherche rapportée dans cet article consiste à présenter les aspects qui décrivent la pratique de l'évaluation des apprentissages aux Lycées Bolivariens à San Cristobal, Tachira, Venezuela. L'étude est basé sur deux de ses dimensions : le modèle pédagogique-évaluative utilisé par les enseignants et les procédures administratives qui découlent du fonctionnement des Services d'Évaluation. Dans l'analyse des données, recueillies au moyen d'enquêtes administrées aux enseignants et aux élèves, les réponses ont témoigné des défauts conceptuels et d'application du modèle évaluative actuel, de la part des enseignants. Cela notamment en raison de l'absence de l'évaluation formative, des inégalités au niveau de la participation des enseignants et des élèves dans la planification de l'évaluation, de même que la non-exécution de la plupart des fonctions par les directeurs des Services d'Évaluation.

Mots-clés: *pratique évaluative, modèle pédagogique, services d'évaluation.*

1. Introducción

En el plano internacional, en especial en los países de América Latina y del Caribe, se habla con insistencia de la evidente y estrecha relación que existe entre la educación y el desarrollo sociopolítico de las naciones (Guevara, 2010). En el caso de Venezuela, durante las dos últimas décadas se han producido procesos complejos de transformación social, económica, política y cultural que han reforzado la concepción de que las instituciones educativas constituyen parte de los entes sociales responsables y protagonistas de dichos procesos.

En 1999 surgió el Modelo de Escuelas Bolivarianas, plan nacional que nació como una alternativa y posible solución a múltiples problemas, entre ellos el de la deserción escolar, foco de preocupación constante dados los altos porcentajes de su ocurrencia. Cinco años después se crearon los Liceos Bolivarianos según Resolución N° 64, emanada por el Ministerio de Educación y Deportes el 7 de octubre de 2004. Estos surgieron como espacios educativos que permitieran dar prosecución al modelo educativo bolivariano implementado en la Educación Básica.

Los Liceos Bolivarianos, concebidos como extensión del Modelo de Escuelas Bolivarianas, se iniciaron, debido a la ausencia de un diseño curricular actualizado, bajo las orientaciones teóricas, organizativas y funcionales del proyecto matriz. Es por ello que desde su fundamentación y durante cuatro años continuos se implementaron cambios esenciales en la práctica evaluativa de los aprendizajes, basados en un paradigma cualitativo, flexible, participativo e integral. No obstante, la implementación del nuevo modelo creó confusión entre los docentes, alumnos y representantes. En consecuencia y como una medida correctiva, a partir del año escolar 2008-2009 se dispuso que la evaluación de los aprendizajes se reflejara nuevamente en términos cuantitativos.

2. Consideraciones teóricas

En la actualidad, el Sistema Educativo Venezolano se plantea teóricamente la evaluación de los aprendizajes como un proceso permanente, participativo, sistemático, reflexivo, democrático,

integral y de investigación que reorienta la práctica pedagógica del docente, todo ello como una invitación permanente a la reflexión en torno al éxito de un determinado programa, del funcionamiento de una institución y de la calidad del sistema educativo en un determinado país (Alfaro, 2006).

Para estudiar el modelo educativo de evaluación de los aprendizajes, Coll (1998) propone observar el proceso desde tres dimensiones, a saber: curricular, normativa y técnico-práctica. La primera de ellas guarda relación con las interrogantes básicas: qué, cómo, cuándo y por qué evaluar. La dimensión normativa, por su parte, está relacionada con aspectos institucionales y administrativos, entre los que se destacan los procedimientos técnicos administrativos. Esta dimensión se corresponde con las interrogantes qué y cómo se debe informar sobre los resultados. Por último, la dimensión técnico-práctica, se refiere a la forma como los docentes llevan a cabo el proceso de evaluación en el aula, además de relacionarse con las técnicas y procedimientos que emplean para recoger la información y el uso de la misma en la toma de decisiones.

Por otra parte, Flórez (2000) señala que el modelo evaluativo que emplea el docente se desprende directamente de su concepción pedagógica. Según este autor, en el campo educativo resaltan cinco modelos: el tradicional, el conductista, el cognitivo-constructivista, el romántico y el social (p. 24). El proceso que siguen los docentes para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes conforma uno de los cinco aspectos que, según él, permiten identificarlo con un paradigma pedagógico determinado.

Asimismo, para describir los aspectos administrativos implícitos en la práctica evaluativa se debe estudiar el funcionamiento del Departamento de Evaluación, por ser éste el ente responsable de ese proceso. López (2003) describe una serie de actividades que se desprenden de sus funciones, entre las que destacan las siguientes:

- a) Planificar actividades evaluativas en atención a la norma legal, proyectos de recuperación y reforzamiento del aprendizaje, actividades de investigación y de mejoramiento profesional.
- b) Organizar las actividades de evaluación y establecer los criterios e instrumentos de evaluación ajustados a los planes.

- c) Administrar el material necesario para la elaboración de los diferentes tipos, formas y estrategias de evaluación, además de participar en la elaboración de los planes de supervisión de clase, los consejos técnicos docentes, de docentes en general, talleres de actualización, acciones de reforzamiento y recuperación de alumnos y analizar y diagnosticar resultados obtenidos en el rendimiento escolar, lo mismo que elaborar informes trimestrales y anuales sobre los resultados de la evaluación.
- d) Dirigir las actividades y procedimientos de evaluación, orientar a los docentes sobre la aplicación de los métodos, técnicas y procedimiento de evaluación, informar y orientar a los docentes, alumnos y representantes sobre el aprendizaje escolar, coordinar el proceso de aplicación de todo tipo de pruebas, dirigir investigaciones de los docentes sobre la evaluación y el rendimiento escolar, planificar reuniones relativas al área, publicar en carteleras sobre deberes y derechos de los alumnos, tipos de pruebas, fechas evaluación, resultados académicos de cada período y asesorar a los docentes a cargo de secciones con alto índice de aplazados.
- e) Controlar la aplicación y cumplimiento de los procedimientos de evaluación y la elaboración y entrega de los planes de evaluación, además de acompañar al proceso de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Por último, procesa los resultados del rendimiento escolar.

Para el análisis sobre el modelo evaluativo que siguen los docentes así como de los procedimientos administrativos desprendidos de los Departamentos de Evaluación se tomaron en consideración los aspectos antes mencionados como marco referencial del deber ser.

3. Metodología

De acuerdo con el problema planteado en torno a la práctica evaluativa de los aprendizajes en los liceos bolivarianos, se propuso un tipo de investigación descriptiva y de campo, que consiste en una detallada descripción del fenómeno real estudiado en un tiempo y lugar específicos (Arias, 2006), enmarcada dentro del paradigma cuantitativo. La población estuvo constituida por mil setecientos

diez (1710) individuos entre estudiantes y docentes pertenecientes a tres liceos bolivarianos adscritos al municipio San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela, durante el período escolar 2009-2010. La muestra seleccionada de trescientos noventa y seis (396) individuos se constituyó a través de un muestreo probabilístico estratificado, es decir: trescientos treinta y cuatro (334) estudiantes y sesenta y dos (62) docentes: para ello se empleó el método de afijación proporcional.

Para la recolección de la información se decidió emplear como técnica la encuesta, concretamente, la aplicación de dos cuestionarios. El primero estuvo dirigido al personal docente y contuvo 37 proposiciones, y el segundo, se aplicó a los estudiantes y estuvo conformado por 26 proposiciones. En el diseño de los instrumentos se formularon esencialmente las mismas proposiciones para cada estrato con el objeto de establecer dos fuentes de información y hacer posible el contraste. Para la tabulación de los datos, hecha a través del programa informático de análisis estadístico SPSS en su decimoquinta versión, se hizo necesario crear un libro de códigos. En primer lugar, se tabuló la información proveniente de la encuesta A (docentes) y luego la de la encuesta B (estudiantes) con el objeto de realizar para cada proposición distribuciones de frecuencia simples con sus respectivos porcentajes y poder realizar el contraste de autores, teniendo como marco referencial los hallazgos de los antecedentes a este estudio.

4. Análisis de resultados

A continuación se presenta en cuadros estadísticos el resumen de la información recopilada a partir de la aplicación de los instrumentos de la investigación, lo mismo que su posterior análisis e interpretación, todo ello con la finalidad de resaltar los hallazgos hechos sobre las características que definen la práctica evaluativa de los aprendizajes en los liceos bolivarianos del estudio. La relevancia de este apartado, en palabras de Balestrini (2006), radica en que: “se convierte en la fase de la aplicación lógica deductiva e inductiva en el desarrollo de la investigación.” (p.170).

Dada la extensión de los datos contenidos en las tablas 1 y 2, el análisis se presenta sobre la base de

Tabla 1
Modelo evaluativo. Contraste de opiniones

Indicador	Aspectos Indagados	Siempre		Casi siempre		A veces		Nunca	
		%		%		%		%	
		D	E	D	E	D	E	D	E
Planificación de la evaluación	1. El profesor da a conocer el plan de evaluación que seguirá durante el lapso o proyecto.	71,0	40,3	22,6	24,2	6,5	17,7	0	17,7
	2. El profesor asigna distinto valor a las evaluaciones que hace durante el lapso	61,3	9,7	25,8	21,0	9,7	40,3	3,2	29,0
	3. El profesor permite que sus estudiantes lo evalúen como docente.	25,8	1,6	16,1	3,2	41,9	14,5	16,1	80,6
	4. El profesor propicia la discusión del plan de evaluación con el grupo con el fin de mejorarlo	25,8	21,0	12,9	24,2	51,6	12,9	9,7	41,9
	5. El profesor cumple plenamente con las fechas de las evaluaciones que le ha anunciado.	35,5	38,7	58,1	30,6	6,5	16,1	0	14,5
Tipos y formas de evaluación	6. El profesor emplea la evaluación diagnóstica.	71,0	21,0	29,0	22,6	0	24,2	0	32,3
	7. El profesor le realizó al inicio del año escolar una entrevista para conocerlo mejor.	19,4	6,5	58,1	37,1	6,5	16,1	16,1	40,3
	8. El profesor dedica tiempo de su clase para discutir con usted sobre los resultados de las evaluaciones	48,4	16,1	38,7	24,2	12,9	16,1	0	43,5
	9. El profesor solo utiliza las calificaciones o notas para hablar de su progreso académico al final de cada lapso.	12,9	58,1	22,6	11,3	6,5	19,4	58,1	11,3
	10. El profesor aplica evaluaciones hechas en grupos.	61,3	30,6	22,6	17,7	16,1	33,9	0	17,7
Paradigma usado	11. El profesor evalúa algunos rasgos de su personalidad (ser)	74,2	58,1	22,6	11,3	0	21,0	3,2	9,7
	12. El profesor evalúa su comportamiento como miembro del grupo (convivir).	83,9	77,4	16,1	12,9	0	6,5	0	3,2
	13. El profesor da valor a sus destrezas y habilidades (hacer)	83,9	8,1	16,1	24,2	0	17,7	0	48,4
	14. El profesor emplea las pruebas escritas de respuestas breves para evaluarlo.	35,5	33,9	32,3	24,2	32,3	30,6	0	9,7
	15. El profesor emplea pruebas escritas de desarrollo (tipo ensayo) para evaluarlo.	19,4	37,1	41,9	17,7	29,0	19,4	9,7	24,2
Estrategias evaluativas	16. El profesor pruebas orales tipo interrogatorio	58,1	40,3	22,6	16,1	22,6	27,4	0	14,5
	17. El profesor le pide que realice exposiciones orales sobre un tema.	58,1	29,0	22,6	19,4	22,6	24,2	0	25,8
	18. El profesor evalúa sus intervenciones en clase.	67,7	62,9	19,4	19,4	3,2	11,3	6,5	4,8
	19. El profesor evalúa sus aprendizajes sobre un tema pidiéndole que realice mapas mentales o conceptuales.	35,5	16,1	0	11,3	35,5	24,2	29,0	46,8
	20. El profesor lo evalúa a través de pruebas prácticas.	48,4	33,9	22,6	6,5	25,8	17,7	3,2	40,3
Estrategias evaluativas	21. El profesor promueve actividades en las que usted se evalúe a sí mismo.	19,4	16,1	25,8	11,3	38,7	30,6	16,1	40,3
	22. El profesor da alguna utilidad a la calificación o nota que usted se asignó al final de una actividad evaluativa	22,6	17,7	51,6	9,7	9,7	37,1	16,1	33,9
	23. El profesor aplica la coevaluación (participación maestro-alumno) para valorar su progreso académico	22,6	16,1	58,1	9,7	19,4	32,3	0	40,3
	24. El profesor realiza actividades en el aula que incluyan como cierre la práctica de la heteroevaluación (reflexionar en colectivo).	25,8	0	3,2	12,9	38,7	21,0	32,3	64,5

Leyenda: D: docentes E: estudiante (E)

Fuente: Datos derivados de la investigación.

los porcentajes más significativos separándolos por dimensiones:

I. Planificación de la evaluación

El 71% de los docentes manifestó que siempre planifica la evaluación. Sin embargo, el 59.7% de

los de los estudiantes expresó que no siempre se enteran de ella, debido a que sus profesores nunca realizan la discusión sobre los planes de clases.

El 61,3% de los docentes afirmó que asignan distintas ponderaciones a las actividades evaluadas de acuerdo con el grado de dificultad, mientras que

Tabla 2
Aspectos Administrativos. Opinión de los docentes

Aspectos Indagados		Siempre		Casi siempre		A veces		Nunca	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Indicador En su rol de evaluador Ud.									
Planificación	24. Realiza la planificación de las fechas de las evaluaciones de acuerdo con los demás docentes del año o nivel.	12	38,7	6	19,4	11	35,5	2	6,5
	25. El Evaluador o Coordinador Pedagógico supervisa el cumplimiento de su plan de la evaluación	13	41,9	1	3,2	12	38,7	5	16,1
Estrategias de evaluación	26. El Evaluador o Coordinador Pedagógico revisa cuidadosamente los instrumentos de evaluación que usted elabora antes de aplicarlos.	4	12,9	8	25,8	8	25,8	11	35,5
	27. El Evaluador o Coordinador Pedagógico revisa la ponderación de cada actividad de evaluación planificada	3	9,7	6	19,4	11	35,5	11	35,5
Tipos de evaluación	28. Recibe con anticipación los lineamientos para aplicar la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) de parte de la Coordinación de Evaluación.	5	16,1	7	22,6	6	19,4	13	41,9
Manejo de Resultados	29. Presenta a sus estudiantes los resultados de sus evaluaciones de manera pública (cartelera informativa, correo electrónico, otros)	11	35,5	3	9,7	2	6,5	15	48,4
	30. El Departamento de Evaluación le informa sobre los índices académicos de cada sección al final de cada trimestre o lapso.	2	6,5	5	16,1	12	38,7	12	38,7
	31. En su institución se realizan discusiones de notas al final de cada proyecto o lapso	13	41,9	8	25,8	4	12,9	6	19,4
Capacitación del talento humano	32. En su institución existe un plan de acción para perfeccionar la práctica evaluativa que aplican los docentes.	3	9,7	2	6,5	8	25,8	18	58,1
	33. Recibe talleres de capacitación en su lugar de trabajo sobre la evaluación de los aprendizajes.	1	3,2	4	12,9	6	19,4	20	64,5
	34. Cuando se han operado cambios en el proceso de evaluación de los aprendizajes desde el Ministerio de Educación Venezolano, ha recibido cursos o talleres de formación al respecto.	0	0	4	12,9	19	61,3	8	25,8
	35. Aplica algún programa computarizado para llevar el registro evaluativo de sus estudiantes (Word, Excel, otro)	2	6,5	8	25,8	8	25,8	13	41,9
	36. Usa estadística descriptiva para analizar la actuación académica de los estudiantes. (Promedios, gráficos, tabla de frecuencia, otros).	4	12,9	9	29,0	12	38,7	6	19,4
Estrategias evaluativas	37. Usa variados instrumentos para registrar la información sobre la evaluación de los aprendizajes (lista de cotejo, escala de estimación, guía de observación, registro anecdótico, otros).	17	54,8	6	19,4	7	22,6	1	3,2

Fuente: Datos derivados de la investigación.

un 80.3% de los estudiantes expresó lo contrario. De igual manera un porcentaje moderado, de 41,9 de los profesores de la muestra, consideró que algunas veces permiten que sus alumnos evalúen su desempeño en contraposición con los 80,6% de los estudiantes que opinó lo contrario.

Se evidenció un mayor acuerdo entre las opiniones de los docentes con un 35.5% y los estudiantes con un 38.7% para la opción *siempre* en cuanto al cumplimiento de las fechas pautadas para las evaluaciones. Sobre el hecho de que un

evaluador o coordinador pedagógico supervise el cumplimiento del plan de evaluación de los docentes el 41,9% de los mismos afirmó que siempre se cumple.

II. Tipos y formas de evaluación

En relación con el uso de la evaluación diagnóstica al inicio del año escolar, el 71% de los profesores expresó que siempre lo hace, no obstante, se halló que el 32,3% de los estudiantes marcó la opción *nunca* para este ítem. Sobre el

carácter formativo de la evaluación, los docentes afirmaron en un 48,4% de las respuestas que siempre dedican tiempo de su clase para discutir los resultados de las evaluaciones con sus alumnos; no obstante, un significativo 43,5% de los estudiantes opinó lo contrario.

Ante la proposición de si los docentes expresan el progreso académico de sus alumnos solo a través de notas o calificaciones, el 58,1% de los estudiantes avaló esa circunstancia como cierta.

Al preguntar a los docentes si reciben de forma anticipada los lineamientos de parte del Departamento de Evaluación para aplicar los tipos de evaluación existentes, el 41,9% de los mismos manifestó que nunca ocurre tal hecho.

III. Rasgos del paradigma evaluativo

Se evidenció una proporción disímil entre las opiniones de los estudiantes y los docentes en cuanto a la incorporación dentro de la evaluación de los rasgos de la personalidad de los primeros: los datos fueron 58% y 74% respectivamente.

En la proposición referida al hecho de evaluar el comportamiento de los estudiantes, los docentes se mostraron a favor, en el 83,9% de los casos, de manifestar que siempre ocurre y los estudiantes lo ratificaron en el 77,4% de los casos. Esto evidencia que para los docentes es muy importante y además influyente el comportamiento de sus estudiantes en la apreciación evaluativa que formulan al final de un lapso, proyecto o año escolar.

Es de resaltar la diferencia entre las opiniones sobre el hecho de que los docentes den importancia dentro de la evaluación a las destrezas y habilidades de los estudiantes. Los primeros opinaron, en un porcentaje de 83,9%, que siempre lo hacen, mientras que 48,4% de los estudiantes consideró lo contrario.

IV. Estrategias evaluativas

Se evidenció un acuerdo entre las opiniones de los docentes y los estudiantes en cuanto al efectivo uso de las pruebas escritas estructuradas en un 35,5% y 33,9% respectivamente. Sin embargo al explorar sobre el uso de las pruebas orales tipo interrogatorio, más de la mitad de los docentes de la muestra (58,1%) admitió usarlas. De manera

similar aunque en menor porcentaje (40,3%), los estudiantes consideraron que sus docentes emplean este tipo de pruebas para evaluarlos. Sobre la aplicación de pruebas prácticas para evaluar a los estudiantes, el 48,4% de los docentes afirmó hacerlo siempre y en menor medida, el 33,9% de los estudiantes, opinó lo mismo.

En relación con el uso de la autoevaluación, se evidenció una diferencia significativa: los estudiantes opinaron, en un porcentaje de 40,3%, que nunca ocurre, mientras que 38,7% de los docentes opinó que algunas veces ocurre. Sobre el uso que dan los docentes a la información que se desprende de la evaluación de los aprendizajes, el 51,6% de estos afirmó que casi siempre lo hace y que lo utiliza como fuente de información sobre el progreso y las limitaciones de sus estudiantes. Sin embargo, un menor porcentaje de los estudiantes (33,9%) opinó que nunca sus docentes dan utilidad a dicha información.

Sobre la aplicación de la coevaluación, el 22,6% de los docentes contestó que siempre se aplica. En contraste, el 40,3% de los alumnos escogió la opción *nunca*, lo cual se considera un porcentaje significativo. En lo referido al hecho de que se practique la heteroevaluación como actividad de cierre de la clase, el 25,8% de los docentes contestó que siempre ocurre pero ninguno de los estudiantes encuestados avaló tal respuesta; contestaron en un porcentaje de 64,5% que, por el contrario, ello nunca sucede.

En cuanto al rol que ejerce el evaluador o coordinador pedagógico en la revisión minuciosa de los instrumentos de evaluación diseñados por los docentes, el 35,5% de ellos optó por contestar que nunca recibe tal supervisión y el 25,8% de los mismos que algunas veces la recibe.

Para complementar lo anterior, se preguntó a los docentes sobre el hecho de que el evaluador revise las ponderaciones de cada actividad evaluativa planificada por ellos. Las opciones *nunca* y *algunas veces* recibieron el 35,5% de las escogencias, respectivamente.

V. Manejo de resultados

En cuanto a que los docentes presenten públicamente a sus estudiantes los resultados de sus

evaluaciones, se observó una relativa homogeneidad entre las opiniones de docentes y estudiantes pues en ambas muestras se evidenció que la opción *nunca* recibió los mayores porcentajes: el 48,4% y 37,1%, respectivamente.

Al preguntar sobre el hecho de que si el departamento de evaluación informaba a los profesores de los índices académicos de cada sección al final de un trimestre o lapso, el 38,7% de los docentes encuestados consideró que nunca recibe tal información. Idéntica cifra porcentual recibió la opción *algunas veces*.

El 41,9% de los docentes consideró que *siempre* ocurren las discusiones de notas al final de cada proyecto o lapso en sus respectivos planteles. No obstante, el 19,4% de estos manifestó que este tipo de actividad *nunca* ocurre.

VI. Capacitación del talento humano

Ante el planteamiento de la existencia de un plan de acción institucional, contenido en el ítem 32, y que se espera sirva para perfeccionar la práctica evaluativa que aplican los docentes, el 58,1% de los encuestados consideró que nunca ha existido tal procedimiento y apenas el 2% que casi siempre se produce.

En el ítem 33 se les preguntó a los docentes sobre el recibimiento de talleres de capacitación relacionados con la evaluación de los aprendizajes en sus lugares de trabajo. Un alto porcentaje, el 64,5%, opinó que nunca se llevan a cabo y solo el 3,2% opinó lo contrario. A pesar de que las instituciones escolares tienen obligación, tal y como lo plantea López (2003), de realizar talleres de capacitación a través del Departamento de Evaluación, es evidente que esta formación no se está produciendo. Los resultados obtenidos se encuentran completamente en correspondencia con los hallazgos de la investigación desarrollada por Sain (2000), que también evidenciaron una escasa o nula formación de los docentes para enfrentar la tarea de evaluar a sus estudiantes. Por ello esta investigadora plantea la imperante necesidad de reformular dicha práctica a fin de fijar en los profesores una visión de la evaluación como una alternativa que favorezca la formación integral de sus estudiantes y no como elemento que la dificulta o anula.

En esta misma dirección se les preguntó a los docentes (en el ítem número 34) sobre si en efecto han recibido cursos o talleres de formación ante los cambios antes señalados en el proceso de evaluación de los aprendizajes y que se han operado desde el Ministerio de Educación venezolano. El 61,3% consideró que algunas veces se han llevado a cabo y el 25,8% que nunca han ocurrido.

En relación con el uso de programas computarizados para llevar el registro evaluativo de los estudiantes, el 41,9% de los docentes admitió nunca usarlos. Las opciones de *algunas veces* y *casi siempre* encontraron, cada una, el 25,8% de las escogencias.

Por otra parte, la menor parte de los docentes encuestados, el 38,7%, apuntó que usa la estadística descriptiva para analizar la actuación académica de los estudiantes.

Por último, al indagar sobre el posible uso que hacen los docentes de variados instrumentos para registrar la información de la evaluación de los aprendizajes, se encontró que el 54,8% de los mismos siempre lo hacen, en contraposición al 3,2% que admitió nunca hacerlo.

5. Conclusiones y recomendaciones que se desprenden del análisis

Como producto de la revisión bibliográfica sobre la evaluación de los aprendizajes en dos de sus dimensiones: el modelo evaluativo aplicado por el docente y los procedimientos administrativos en torno a la evaluación, así como del estudio hecho sobre la aplicación de dicho proceso en el nivel básico de los Liceos Bolivarianos pioneros en el municipio San Cristóbal, estado Táchira, se presentan a continuación las siguientes conclusiones:

Los docentes planifican una evaluación centrada en su propio criterio, lo cual excluye, según la información aportada por ellos mismos, la posibilidad de que los estudiantes participen en la valoración de su propio desempeño. Esto constituye una limitación para el proceso de planificación de la evaluación que, desde el punto de vista teórico, contempla la participación multidireccional docente-estudiante-representante.

El estudio devela la percepción de los estudiantes de que sus docentes asignan la misma ponderación

a todas las actividades evaluativas; ello contradice lo que en teoría se espera sobre la asignación de las ponderaciones de acuerdo con el grado de complejidad de lo que se evalúa. Con respecto a los tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) se evidenció que la mayoría de los docentes no emplea la evaluación diagnóstica, hecho que trae como consecuencia la imposibilidad que tienen para determinar anticipadamente aspectos tales como los conocimientos previos, percepciones, habilidades, destrezas, fortalezas y oportunidades de sus estudiantes.

El estudio evidenció la escasa aplicación de la evaluación formativa; en efecto, la participación de los estudiantes en casi todas las fases del proceso es escasa o nula. Esta situación se agrava por la ausencia de retroalimentación y el afianzamiento del aprendizaje que, se espera, realicen los docentes en conjunto con sus estudiantes a partir de los resultados de las evaluaciones hechas.

Hay una marcada preferencia de los docentes por el empleo de la evaluación sumativa. La mayoría se mostró a favor de reflejar por medio de notas o calificaciones la actuación de sus estudiantes. Por otra parte, los estudiantes manifestaron que las calificaciones que les asignan sus docentes se ven afectadas por el comportamiento de cada uno de ellos dentro del aula de clases, sin que se evalúen, en un plano cualitativo más general, sus habilidades y destrezas.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes más empleados, con el estudio se hizo notorio el acuerdo que hay entre docentes y alumnos por la preferencia en la aplicación de pruebas escritas (estructuradas y no estructuradas) y pruebas orales (exposiciones, interrogatorios, evaluación de participación en clases, etc.).

En lo tocante a las formas de participación en la evaluación de los aprendizajes se pudo evidenciar que esta es del tipo unidireccional (proveniente del docente hacia el estudiante). Se desdeña o ignora el empleo y los beneficios que para el proceso evaluativo tiene la aplicación de la autoevaluación, la coevaluación y de la heteroevaluación. Todo ello se contrapone a la aplicabilidad de algunos principios de la evaluación y evidencia un proceso poco integral y formador.

Al tratar los aspectos que describen la práctica evaluativa de los aprendizajes no se pueden olvidar los aspectos gerenciales de la misma, ya que la administración y la organización de cualquier programa de trabajo implica planificar, dirigir, controlar y evaluar cada una de sus fases para garantizar el éxito de dicho programa. A partir del análisis de los resultados del estudio se concluye que no existe una planificación en conjunto entre docentes y estudiantes sobre las fechas de evaluación. Este aspecto ha sido expuesto con mayor contundencia por los estudiantes, quienes son los más afectados por la situación.

El Departamento de Evaluación o el Coordinador Pedagógico exigen los planes de evaluación a los docentes y los revisan; sin embargo, no sucede lo mismo con los instrumentos de evaluación. Esto indica una inadecuada orientación sobre una de las fases administrativas de proceso evaluativo.

Por otra parte, se evidenció la falta de comunicación, tan necesaria para el buen funcionamiento de toda organización, entre los partícipes del proceso evaluativo, en vista de que ni el Departamento de Evaluación ni el Coordinador Pedagógico informan a los docentes sobre las fechas o meses de aplicación de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Con el estudio se evidenció que existe un manejo privado de los resultados de las evaluaciones por parte de los docentes y del Departamento de Evaluación, situación que limita a los representantes enterarse de los resultados de las evaluaciones solo a través de sus representados, a menos de que se dirijan a la institución.

En opinión de la mayoría de los docentes, el Departamento de Evaluación o el Coordinador Pedagógico no informan oportunamente sobre los índices académicos de cada grado. Asimismo, manifestaron que no se organizan talleres de actualización sobre la evaluación de los aprendizajes, muy posiblemente como consecuencia de la ausencia en la institución de un plan de acción que permita perfeccionar la práctica evaluativa de los aprendizajes.

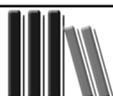
Por último, a pesar del auge tecnológico en el campo educativo con la incorporación de múltiples programas computarizados, la mayoría de los docentes expresó no hacer uso en lo personal de

ninguno de estos programas para llevar el registro evaluativo de sus estudiantes. No obstante, este hallazgo no anula el hecho de que la mayoría de los docentes utiliza variados instrumentos para registrar la evaluación de los aprendizajes.

Ante la realidad expuesta, surge la necesidad de hacer algunas recomendaciones que contribuyan a la mejoría de la práctica evaluativa de los aprendizajes en el nivel básico de los liceos pioneros bolivarianos en el municipio San Cristóbal, estado Táchira. Se hace perentoria la elaboración de un plan de acciones gerenciales efectivas que sirva como estructura que organice y dé las pautas para una práctica evaluativa cónsona con los lineamientos del Ministerio de Educación, basados a su vez en el paradigma constructivista de la evaluación.

El plan antes mencionado debe contemplar, entre otras cosas, una serie de actividades que se dirijan a la formación de los docentes con respecto a los conceptos, planificación, tipos, formas, funciones, objetivos, manejo de resultados, etc., de la evaluación de los aprendizajes.

Si se toma en cuenta el hecho de que se halló una serie de limitaciones focalizadas en el aspecto gerencial de la evaluación de los aprendizajes y que este hecho tiene un vínculo evidente con una forma de funcionamiento poco adecuada de los Departamentos de Evaluación o de las Coordinaciones Pedagógicas de los planteles educativos, se recomienda una reestructuración de los mismos. Esta acción debe encaminarse a definir aspectos tales como la misión, la visión y las funciones de tan importante elemento dentro de una institución educativa.



Referencias

- Alfaro, M. (2006). *Evaluación del aprendizaje*. Caracas: FEDUPEL.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación* (7ª edición). Caracas: Consultores Asociados.
- Blanco, L. (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida.
- Coll, C. (1998). *El constructivismo en el aula*. Sao Paulo: Grao.
- Flórez, R. (2000). *Evaluación, pedagogía y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Guevara, L (2010). Educación y desarrollo. Revista electrónica Tiempo naranja. Recuperado el 20 de enero de 2010, de <http://www.tiempo-naranja.org/revista/index.php>.
- López, R. (2003). *Nuevo manual del supervisor, director y docente*. Vol. 1. Caracas: Monfort.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2004). Resolución N° 64 de fecha 07/10/10 por la cual se crean las Unidades Educativas, Liceos Bolivarianos. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 38040. Caracas.