

La evaluación de los aprendizajes en una institución formadora de docentes

Yajahira Smitter



Resumen

La evaluación de los aprendizajes en una institución formadora de docentes

La presente investigación estuvo dirigida a realizar un diagnóstico sobre el quehacer de la evaluación de los aprendizajes en una institución formadora de docentes. Los objetivos específicos estuvieron dirigidos a determinar cómo se realiza la evaluación de los aprendizajes en esta institución, identificar los tipos de evaluación, analizar sus características e identificar sus funciones.

Abstract

Evaluation of learnings in a teachers forming institution

This research was directed at diagnosing the course of action of learning evaluation in a teachers forming institution. The specific objectives were directed to determine how the evaluation of the learnings of the institution is carried out, to identify the types of evaluation, to analyze its characteristics and to identify its functions.

Résumé

L'évaluation des apprentissages dans une institution formatrice d'enseignants

Cette recherche a été dirigée à réaliser un diagnostic sur la tâche de l'évaluation des apprentissages dans une institution formatrice d'enseignants. Les objectifs spécifiques ont cherché à déterminer la manière comme l'évaluation des apprentissages est faite dans cette institution, identifier les types d'évaluation, analyser leurs caractéristiques et identifier leurs fonctions.

Palabras clave

Evaluación de aprendizaje, tipos de evaluación, formación de maestros.

Learning evaluation, types of evaluations, formation of teachers.

La evaluación de los aprendizajes en una institución formadora de docentes*

Yajahira Smitter**



El problema

En las últimas décadas han sido significativos los esfuerzos para mejorar la calidad de la educación formal, evidenciados en la elaboración y puesta en práctica de nuevos proyectos educativos, creación de programas educativos y la transformación curricular en general, que permita articular la educación formal con una sociedad que crece y se transforma a ritmos vertiginosos.

Sin embargo, estos esfuerzos no arrojan los resultados esperados. Ríos (2000) refiere que existe cada vez mayor consenso según el cual el sistema educativo no está cumpliendo efectivamente el cometido de formar a las futuras generaciones en las capacidades que necesita el ciudadano para desenvolverse en una so-

iedad que se transforma profunda y rápidamente. Se critica la falta de pertinencia de la formación que reciben los estudiantes con respecto a los retos que deben enfrentar en la sociedad, por lo cual la educación formal tiene la necesidad de reorientar sus objetivos y sus prácticas, a fin de responder a las nuevas demandas y proporcionar a los estudiantes una preparación más sólida y flexible que les permita una mejor adaptación a sistemas productivos sujetos a cambios rápidos, característicos de las sociedades actuales, donde los aprendizajes son continuos, cambiantes, diversos y contextuales. Cada día se hace peyoratoria la necesidad de una educación que atienda las demandas sociales, coadyuve al crecimiento económico nacional y pueda formar ciudadanos que enfrenten los requerimientos de una sociedad impactada por las innovaciones científicas, tecnológicas y humanistas.

* Proyecto ejecutado, presentado como investigación libre y financiado por el Fondo para el Fomento de la Investigación (Fondein), perteneciente a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Este texto fue presentado como ponencia en el Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente, organizado por la Universidad de Antioquia, Medellín Colombia, realizado durante los días 30, 31 de agosto y 1 de septiembre de 2006.

** Profesora del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, República Bolivariana de Venezuela.
E-mail: yajaor@cantv.net

Lo anteriormente expuesto exige abordar una transformación y modernización curricular que involucre un permanente proceso evaluativo, como medio fundamental para conocer la relevancia social de los programas y proyectos planteados, sus avances y el impacto de las acciones realizadas, tal y como expresa Santos: "las innovaciones educativas en el currículo no pueden darse por consolidadas si no se reflejan en transformaciones similares a la evaluación" (1996: 75).

No es posible que mientras la dinámica mundial, impulsada por la globalización y la tecnología, genere cambios permanentes en los distintos ámbitos del quehacer humano, la práctica evaluativa y su formación en este campo no esté en consonancia con esta dinámica ni responda a las nuevas tendencias educativas.

Estos cambios actualmente demandan un viraje de los modos de realizar la evaluación, en especial en las actitudes personales y profesionales de los docentes, teniendo en cuenta que los cambios, en la práctica pedagógica, no se generan sólo a partir de decretos y leyes, sino afrontándolos con actitudes amplias, con disposición y conciencia, además de la preparación para asumir los retos planteados.

Se busca entonces transformar, entre otros aspectos, la práctica pedagógica en el aula, cambiar la concepción de las instituciones educativas y corregir los desequilibrios sociales que se manifiestan en el sistema escolar. Además, preparar a un docente capaz de asumir los cambios que se pretendan, mejorar la acción pedagógica y emprender procesos de evaluación en sus diferentes niveles, siendo uno de estos, la evaluación de los aprendizajes.

Con relación a este último, se tiene que tradicionalmente se ha concebido la educación como una fuente importante de transmisión

de conocimientos. Bajo esta consideración, la evaluación del aprendizaje estaría dirigida a comprobar la cantidad de conocimiento adquirido por el estudiante al finalizar el proceso de enseñanza, constituyéndose en un apéndice de ésta. Si se quiere cambiar esta manera de concebir la educación por una centrada en el esfuerzo del estudiante por aprender, se debe entonces repensar la evaluación del aprendizaje para que sea cónsona con el nuevo ideal educativo (Ribas, 1995).

En este sentido, las instituciones formadoras de docentes deben repensar sus concepciones, modelos y prácticas. Esta revisión debe entenderse como un proceso de ruptura con viejos paradigmas y formas de actuación, para así promover el aprendizaje significativo que forme para operar con nuevos modelos mentales, siendo el caso lo concerniente al desarrollo de la función evaluadora del docente, "la cual debe ser consistente en su teoría y su práctica" (Fuguet, 1995: 36).

En este contexto, se encuentra al Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM), del Municipio Sucre, del Estado Miranda (Venezuela), como institución formadora de profesionales de la docencia. Esta institución llevó a cabo una reforma curricular en el año 1998, pero en ésta no se incluyó la revisión del proceso de evaluación de los aprendizajes; por otra parte, en la evaluación de los estudiantes de esta institución persisten prácticas tradicionales, se continúa aplicando la evaluación con su carácter técnico-administrativo, identificado con criterios medicionistas, de certificación y promoción.

De las consideraciones anteriores se derivó la inquietud por realizar una investigación que permitiera hacer un diagnóstico sobre el quehacer de la evaluación de los aprendizajes en una institución formadora de docentes, específicamente en el IPMJMSM.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Diagnosticar el quehacer de la evaluación de los aprendizajes en una institución formadora de docentes.

Objetivos específicos

1. Determinar cómo se realiza la planificación de la evaluación de los aprendizajes en el IPMJMSM.
2. Identificar los tipos de evaluación de los aprendizajes utilizados por los docentes en esta institución.
3. Analizar las características presentes en la evaluación de los aprendizajes en esta institución.
4. Identificar las funciones de la evaluación de los aprendizajes existentes en esta institución.

Marco teórico

El marco teórico estuvo organizado en función de los antecedentes del estudio, que comprendieron las investigaciones relacionadas con el problema, y las bases teóricas, que abarcaron el conjunto de ideas que sirven de soporte teórico a la investigación.

Antecedentes

Los antecedentes de la investigación se relacionaron con investigaciones previas que habían estudiado la problemática evaluativa en el IPMJMSM, así como en otras instituciones de diferentes niveles educativos del país. En este sentido, se revisaron las investigaciones de León (1992), Londoño (1994), Ceballos (1994), Aquino (1995), Fuguet (1995), Ovalles (1998), Smitter (2003) y Polo (2005).

Los antecedentes presentados evidenciaron la preocupación generada, no sólo en el ámbito

docente, sino también en el estudiantil, en relación con elementos que comprenden el sistema de evaluación de los aprendizajes, en el sentido de que reflejan la necesidad de investigar sobre este nivel evaluativo, sus consecuencias en la formación de los docentes que, a su vez, formarán estudiantes y ciudadanos que están inmersos en una sociedad del conocimiento cambiante a ritmos acelerados, la cual demanda procesos evaluativos consonos con las nuevas maneras de concebir el aprendizaje. Además, resaltan la importancia del estudio de todas las implicaciones que pueda tener la aplicación del proceso evaluativo dentro de una institución educativa.

Bases teóricas

El modelo que orienta la acción evaluativa necesariamente debe identificarse con un modelo pedagógico. En el caso de este estudio, se revisó la documentación referida a los modelos pedagógicos analizados por Flórez (2003): *tradicional, conductista y cognitivo*.

En el modelo pedagógico tradicional, el método y el contenido de la enseñanza se confunden con la imitación del buen ejemplo del ideal propuesto como patrón: el maestro. El método básico del aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina con unos estudiantes que son básicamente receptores de conocimientos transmitidos por el maestro.

En cuanto a la evaluación en la enseñanza transmisionista tradicional, 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 el curso o es promovido al siguiente. Se trata de una evaluación final o sumativa, externa a la enseñanza misma. En esta perspectiva pedagógica, la responsabilidad principal del aprendizaje recae sobre el alumno; de ahí que sea a él al que hay que evaluar y no al maestro.

El modelo pedagógico conductista se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mirada del moldeamiento meticuloso de la conducta productiva de los individuos. El método es, en esencia, el de la fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados en forma minuciosa. Aun cuando esta perspectiva pedagógica conserva la importancia de transmitir el contenido según lo pregona el modelo tradicional, los conductistas enfatizan la necesidad de atender las formas de adquisición y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes. En el fondo se trata de un camino pedagógico para tecnificar y volver más eficiente y objetiva la enseñanza transmisionista tradicional.

En cuanto al modelo pedagógico cognitivo, se pueden diferenciar cuatro corrientes:

1. En la primera, 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 estimular las experiencias en sus alumnos, donde lo que importa no es el contenido de la experiencia en sí mismo, sino la contribución al afianzamiento y desarrollo de la capacidad de pensar.
2. Una segunda corriente se ocupa del contenido de la enseñanza y el aprendizaje, destacando los conceptos y estructuras básicas de las ciencias. La enseñanza está basada en el descubrimiento. Se incluye en esta corriente el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1978), quien sostuvo que el estudiante torna su aprendizaje significativo en la medida que lo relaciona con su experiencia previa y personal.
3. La tercera orienta la enseñanza y el currículo hacia la formación de ciertas habilidades cognitivas que se consideran más importantes que el contenido, como el

desarrollo del pensamiento y el pensamiento creativo aplicado a la enseñanza y el desarrollo de conceptos en un contexto de razonamiento y resolución de problemas.

4. Una cuarta corriente social-cognitiva basa los éxitos de la enseñanza en la interacción y la comunicación del estudiante y en el debate y la crítica argumentativa del grupo para lograr resultados cognitivos y éticos colectivos y solucionar problemas comunitarios.

Estas corrientes coinciden en orientar la enseñanza hacia un proceso de desarrollo del pensamiento y de resolución de problemas que involucren reflexión, comprensión y construcción.

Considerando lo expuesto, se deduce que en el contexto de la perspectiva cognitiva, la evaluación se orienta hacia la permanente retroalimentación, que ocurre básicamente dentro del mismo aprendiz y constituye un proceso de autorregulación, además del énfasis que da a la evaluación formativa.

Así como los modelos pedagógicos se relacionan con una concepción evaluativa, igualmente la manera como se conciba el aprendizaje determinará la forma como se realice la evaluación. Al respecto, Chadwick y Araujo (1988) establecen la relación entre los aprendizajes, la instrucción y la evaluación a través de autores que, aún cuando no son teóricos de la evaluación, contribuyeron a sentar las bases fisiológicas y sistemáticas para el proceso evaluativo. Esta relación se sintetiza en la tabla 1.

Además de la relación modelo pedagógico, aprendizaje y evaluación, se consideró de gran importancia precisar las distintas concepciones de la evaluación a través de su proceso evolutivo, diferenciado por períodos: pretyleriano, el tyleriano, la época de la inocencia, la época del realismo y la época del profesionalismo.

Tabla 1. Relación de concepciones entre aprendizaje-instrucción y evaluación

<i>Autor</i>	<i>Aprendizaje-Instrucción</i>	<i>Evaluación</i>
Ausubel (1976)	<ul style="list-style-type: none"> — Los sucesos de instrucción deben facilitar el aprendizaje significativo de conocimientos e informaciones. — El aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. — El aprendizaje es constructivista e interaccionista. 	<ul style="list-style-type: none"> — Se debe evaluar, además de los conocimientos, otros productos del aprendizaje. — La evaluación proporciona datos que no sólo ayudan al estudiante, sino también se evalúan los materiales, el método y el currículo.
Gagné (1978)	<ul style="list-style-type: none"> — Sucesos específicos para el aprendizaje de los diversos tipos de habilidades intelectuales: interno y externo. 	<ul style="list-style-type: none"> — Es la valoración del desempeño en función de objetivos establecidos para una unidad de aprendizaje.
Bruner (1971)	<ul style="list-style-type: none"> — Dirigida a la resolución de problemas y presentación de situaciones de desafío. — Aprendizaje por descubrimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> — Evaluación como trabajo en equipo. — La evaluación debe permitir la retroalimentación.
Piaget	<ul style="list-style-type: none"> — Promueve la interacción y la constructividad. — Creación de situaciones problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> — Hace énfasis en la evaluación del proceso más que en evaluar el producto de aprendizaje; por eso, debe ser siempre formativa o diagnóstica. — Es constante, porque el estudiante está en actividad continua de aprendizaje, según su propio ritmo y enfrentado a una serie de situaciones-problemas.
Skinner (1968)	<ul style="list-style-type: none"> — Mantiene su esquema de estímulo-respuesta-refuerzo para los comportamientos operantes. 	<ul style="list-style-type: none"> — Evaluación como comprobación del dominio de un objetivo.
Bandura (1969)	<ul style="list-style-type: none"> — En el proceso de instrucción debe darse, en primer lugar, un refuerzo anticipado (atención); en segundo lugar, presentar los sucesos modeladores o estímulos y, por último, la confirmación final del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> — Evaluación individualizada, basada en grupos de objetivos y criterios preestablecidos que sirven para hacer revisiones y correcciones.

Fuente: adaptación de la autora del texto de Chadwick y Araujo (1998: 25-37).

Dentro de esta evolución se trabajó con las diferentes concepciones y modelos evaluativos: evaluación como sinónimo de medición; evaluación como juicio de expertos; evaluación como congruencia entre logros y objetivos, y la evaluación como toma de decisiones, comparándolos con las nuevas tendencias de la evaluación, en función de las ventajas y desventajas de cada uno establecidas por Stufflebeam y Shinkfield (1993). Las nuevas tendencias de la evaluación tenidas en cuenta fueron: evaluación comprensiva como evalua-

ción crítica, de Santos (1996); evaluación iluminativa, de Parlett y Hamilton (citados por Pérez, 1993); evaluación sensitiva, de Stake, análisis integrado, de Posner y evaluación cualitativa de Eisner, reportados por Flórez (2003), y la evaluación respondiente y negociadora, relacionada con lo que Guba y Lincoln (1990, citados por Alves, 2000) denominan "la cuarta generación de la evaluación". En la tabla 2 se sintetiza la comparación metodológica de los modelos de evaluación.

Tabla 2. Comparación metodológica de los modelos de evaluación

<i>Modelo</i>	<i>Naturaleza</i>	<i>Funciones</i>	<i>Consecuencias</i>
La evaluación como medición: dimensión tecnológica-positivista	<ul style="list-style-type: none"> — Comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. — Es un medio de control social. — Se cuantifica el resultado. — Concepción utilitarista del aprendizaje. — No se pregunta por las causas del fracaso y no se plantea la transformación de los procesos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Control. — Selección. — Comprobación. — Clasificación. — Acreditación. — Jerarquización. 	<ul style="list-style-type: none"> — Cultura del individualismo. — Cultura de la competitividad. — Cultura de la cuantificación. — Cultura de la simplificación. — Cultura de la inmediatez.
La evaluación como comprensión: dimensión crítica-reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> — No es un momento final, sino un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diferentes tipos. — Implica un proceso de comprensión basado en el análisis. — El análisis recoge evidencias de la realidad de donde se derivan consecuencias para todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> — Diagnóstico. — Diálogo. — Comprensión. — Retroalimentación. — Aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> — Cultura de la autocrítica. — Cultura del debate. — Cultura de la incertidumbre. — Cultura de la flexibilidad. — Cultura de la colegialidad.

Fuente: Santos (1996: 22-25).

Asimismo, se tuvieron en cuenta las diferentes concepciones sobre la planificación de la evaluación, tipos, características y funciones, destacando autores como Rosales (1990), Martínez (1993), Camperos (1995), Sánchez, Gil y Martínez (1996), Santos (1996), Briones (1996), Alves y Acevedo (1999), Ríos (1999), Ruiz (2000), Andonegui (2000), Molnar (2001) y Polo (2005).

Metodología

De acuerdo con los objetivos propuestos, este estudio corresponde con una investigación descriptiva, debido a que involucra la descripción, registro, análisis e interpretación de un fenómeno actual. Según Hernández, Fernández y Baptista:

[...] en los estudios descriptivos el propósito es describir situaciones y eventos... es decir, cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno [...] busca en especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (1998: 60).

Además, la investigación descriptiva permitió obtener diversos tipos de informaciones sobre el problema estudiado: 1) conocimiento de las condiciones actuales; 2) información sobre qué se necesita, hacia dónde ir, qué condiciones son deseables o se consideran como mejores, y 3) información sobre cómo alcanzarlo.

De igual manera, este estudio se apoyó en una investigación de campo, por cuanto los datos de interés fueron recabados en forma directa de la realidad por el propio investigador, constituyéndose en datos primarios que permitieron realizar el diagnóstico de la situación.

La variable de la investigación fue el *quehacer de la evaluación de los aprendizajes*, operacionalizada en las dimensiones: *planificación, tipos, características y funciones de la evaluación*.

En atención a los objetivos del estudio y en función de los indicadores de las dimensiones, se utilizó la técnica de encuesta. Partiendo de esta técnica, se construyó el cuestionario tipo mixto, instrumento seleccionado para recabar la información necesaria. Éste fue sometido al correspondiente proceso de validación mediante el juicio de expertos, y se aplicó una prueba piloto para verificar, en el campo, la factibilidad, pertinencia y empatía del instrumento.

La población objeto de este estudio estuvo integrada por 129 estudiantes avanzados de las diferentes especialidades que se administran en la institución. De este universo se constituyó la muestra. A través de un muestreo intencionado, se seleccionaron sesenta estudiantes aspirantes a grado académico, representando el 47% de la población.

El análisis de resultados se realizó mediante la aplicación de estadística descriptiva, a través de un proceso de categorización—siguiendo la propuesta de Hernández, Fernández y Baptista (1998)—, tabulación de resultados y su posterior análisis.

Resultados

Sobre la planificación de la evaluación

Con relación a la *planificación de la evaluación* que se realiza en el IPMJMSM, se pudo observar, en primer lugar, que existe poca participación de los estudiantes en la formulación del plan de evaluación, siendo elaborado, en la mayoría de los casos, por el profesor, negándose la "negociación" planteada por Fuguet (1995) en su exposición sobre la cuarta generación de la evaluación.

Asimismo, de acuerdo con los resultados obtenidos, el plan de evaluación no contempla los elementos necesarios para que cumpla con su función, presentándose la mayor ocurrencia en los elementos "fecha y ponderación".

Esto se traduce en una gran falla, por cuanto se dificulta la existencia de una metodología que permita establecer los medios operativos para alcanzar los resultados. Tal y como lo expresa Morón (1992), el plan de evaluación ayuda a traducir la teoría evaluativa en la práctica eficiente de la evaluación del aprendizaje, mediante el ordenamiento de previsiones que contribuyan a asegurar el funcionamiento óptimo e interrelacionado de los distintos elementos que conforman el plan de evaluación.

En cuanto a los ajustes realizados al plan de evaluación, existen fallas en el criterio de *flexibilidad*, principio básico de toda planificación. Sólo en algunos casos se hacen los ajustes necesarios y, en ocasiones, obedecen a criterios de falta de previsión o sólo a intereses del profesorado, desvirtuándose lo que constituye una *evaluación globalizadora*, con el manejo de diversas estrategias y actividades que consideren al estudiante y el contexto donde se desenvuelven.

Tipos de evaluación

De acuerdo con los datos obtenidos, existe escasa indagación de habilidades, destrezas, motivaciones, conocimientos o intereses al inicio del curso, unidad o actividad, lo cual limita la aplicación de la *evaluación diagnóstica*, cuyos resultados permitirían planificar de acuerdo con una realidad concreta y pertinente con el grupo. La evaluación diagnóstica posibilita detectar las causas u origen de potenciales debilidades o limitaciones con relación a una situación determinada. Se enfatiza, más bien, en la *evaluación sumativa*, lo cual implica otorgarle mayor peso a los resultados y limitar la evaluación a la asignación de calificaciones. Para Sánchez, Gil y Martínez (1996), la evaluación es un instrumento de aprendizaje y como tal no puede concebirse sólo como un enjuiciamiento terminal de la labor realizada por el alumno.

En este mismo orden de ideas, Andonegui (2000) afirma que la evaluación debe ser esencial *formativa*, situación que no se evidencia en los resultados obtenidos, por cuanto un alto porcentaje de los sujetos encuestados manifestaron que no recibían retroinformación inmediata de sus actuaciones, ni orientaciones ni información permanente sobre sus procesos o limitaciones. Lo anterior, complementando con la escasa administración de la evaluación diagnóstica, se traduce en una acción evaluativa considerada como etapa final, cuyo fin básico consiste en obtener una calificación que permita promover o certificar, desdiciéndose el valor de las evaluaciones diagnósticas y formativas.

Características de la evaluación

Con respecto a las *características de la evaluación*, los resultados reflejan que la integralidad no está presente en la práctica evaluativa, ya que la mayoría de los encuestados manifestaron que sólo se consideraban los aspectos cognoscitivos, lo que se traduce en que no se concibe al estudiante como una totalidad con una visión holística del proceso de aprendizaje.

En cuanto a la *evaluación continua*, no se está desarrollando en su debida dimensión, ya que existen deficiencias en su aplicación antes y durante el proceso de aprendizaje, limitándose la evaluación sólo al final del proceso. Pareciera que la continuidad se pretendiera reflejar en la frecuencia de las evaluaciones u ordenamiento por objetivos o unidades, y no por la aplicación de la evaluación continua en su total dimensión. Con relación a lo anterior, Martínez (1993) sostiene que uno de los objetivos de la evaluación es atender, de forma continuada, a las diferentes manifestaciones de los educandos, de manera que puedan evidenciarse las más notables del participante en su proceso evolutivo.

De igual manera, la evaluación continua permite disponer del máximo de información sobre cada estudiante y sobre el grupo como una globalidad, a fin de emprender acciones útiles al desarrollo del proceso de aprendizaje, y todos los elementos y entes que el mismo involucra.

Los datos arrojados en cuanto al carácter *flexible* de la evaluación, permiten interpretar que también existen limitaciones en este sentido, debido a la falta de aplicación de las actividades remediales y la poca asertividad en el proceso comunicacional.

En cuanto a la *participación* en la evaluación, se evidenció la práctica casi inexistente de la autoevaluación y coevaluación, recayendo la acción evaluativa en manos del docente. Esta situación se hace crítica, si se considera el contexto de la investigación. Debido a que la población objeto de estudio es adulta, debe adquirir entonces mayor importancia la posibilidad de autoevaluarse y poder evaluar a los demás participantes que comparten mutuamente el proceso.

En lo que concierne a la *cientificidad* de la evaluación, igualmente se observaron resultados con incidencia negativa, ya que el registro de las evaluaciones constituye una lista de calificaciones, la cual proporciona información de un resultado, pero no incluye el proceso. Asimismo, se enfatiza en el uso de la prueba escrita como instrumento básico para evaluar, desconociendo la existencia de otros instrumentos, lo que conduce a la subjetividad.

Funciones de la evaluación

Con respecto a las *funciones de la evaluación*, se apreció claramente que no se le concibe como un proceso que permita motivar, orientar o retroalimentar; por el contrario, busca promover y certificar, lo cual implica una visión muy restringida del proceso evaluativo:

lo considera como un apéndice del aprendizaje y no se aprovecha la utilidad que pueda prestar al quehacer educativo.

Igualmente se enfatiza en evaluar la memorización de conocimientos, lo que Santos (1996) denomina una *evaluación medicionista*, en una dimensión tecnológica donde fundamentalmente se comprueban los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos.

Conclusiones

Todo lo antes expresado conduce a afirmar que la práctica evaluativa en el IPMJMSM se está dando de manera deficiente, sin proporcionar los resultados esperados en la formación del docente, pertinente con los niveles educativos de desempeño del mismo y de manera coherente con las reformas pretendidas en las dimensiones expuestas.

La evaluación del aprendizaje constituye una tarea necesaria y fundamental en la labor docente. Se describe como un proceso continuo, crítico-reflexivo, sobre la enseñanza y el aprendizaje, y debe consolidarse como parte integral de ella. Sin la evaluación es imposible introducir mejoras en este proceso ni estimar los avances, progresos y limitaciones de los participantes.

Todo lo expresado plantea la necesidad de una nueva actitud del docente respecto a los procesos de evaluación y sus resultados, ya que antes de ser un problema de técnicas, es un problema de autoanálisis, depuración y formación de esquemas en cada profesor iniciado desde su formación como tal.

Referencias bibliográficas

Alves, E., 2000, "La práctica de la evaluación cualitativa en el aula", *Laurus*, Caracas, núm. 9, pp. 30-46.

- Alves, E. y R. Acevedo, 1999, *La evaluación cualitativa*, Venezuela, Cerined.
- Andonegui, J., 2000, *Valores y educación*, Caracas, Tondona.
- Aquino, F., 1995, "Efectos de la evaluación formativa sobre el rendimiento académico y la perseverancia en el estudio independiente en los estudios universitarios supervisados", tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.
- Briones, G., 1996, *Evaluación educacional*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Camperos, M., 1995, "La evaluación de los aprendizajes en las instituciones formadoras de docentes", material mimeografiado, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Ceballos, N., 1994, "Efectos de la evaluación integral del estudiante sobre el rendimiento estudiantil", trabajo de maestría no publicado, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Caracas.
- Chadwick, C. y B. Araujo, 1998, *Tecnología educacional: teorías de instrucción*, Barcelona, Paidós.
- Flórez, R., 2003, *Evaluación pedagógica y cognición*, Bogotá, Mc Graw Hill.
- Fuguet, A., 1995, "La evaluación, la relación currículo-evaluación y el rol del evaluador educativo", tesis doctoral no publicada, Caracas, Universidad Experimental Libertador.
- Hernández, R.; C. Fernández, y P. Baptista, 1998, *Metodología de la investigación*, 2.^a ed, México, Mc Graw Hill.
- León, T., 1992, "Estudio analítico de la instrumentación del sistema de evaluación del rendimiento estudiantil del Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez", trabajo de maestría no publicado, Caracas.
- Londoño, A., 1994, "Estudio del sistema de evaluación de los aprendizajes del Instituto Universitario Politécnico Luis Caballero Mejías, extensión Guareñas", *Investigación educacional*, 2.87-100, Venezuela.
- Morón, M., 1992, *La evaluación de los aprendizajes en el nivel de educación básica*, Caracas, Ediciones Universitarias Frailejón.
- Martínez, M., 1993, "La evaluación en educación moral", *Aula*, Barcelona, núms. 16-17.
- Molnar, G., 2001, *Educación continua*, disponible en: <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluación.../>. Evaluación.02.htm, fecha de consulta: 21 de abril de 2001.
- Ovalles, O., 1998, "La evaluación de los aprendizajes en las modalidades de estudios de la Licenciatura en Educación que ofrece la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo palo Verde", trabajo de ascenso no publicado, Caracas, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Pérez, A., 1993, "Modelos contemporáneos de educación", *Cuaderno de educación*, Caracas, núm. 143.
- Polo, M., 2005, "Evaluación del aprendizaje con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación", ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Evaluación Educativa, Valencia, nov.
- Ribas, C., 1995, "Nuevo paradigma para la teoría y praxis educacional", *Investigación y Postgrado*, Caracas, vol. 10, núm. 1, abr., pp. 199-262.
- Ríos, P., 2000, "Claves para una pedagogía alternativa" (resumen en cd), ponencia presentada en el Congreso Internacional de pedagogía alternativa, Barquisimeto, nov.
- Rosales, C., 1990, *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid, Narcea.
- Ruiz, C., 2000, "Evaluación formativa", [en línea], disponible en: <http://www.analitica.com/va/sociedad/articulos/2966931.asp>, fecha de consulta: 3 de mayo del 2001.
- Sánchez, M.; D. Gil, y J. Martínez, 1996, "Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructiva de la ciencia", *Investigación en el Aula*, Barcelona, núm. 30, pp. 15-26.

Santos, M., 1998, "Evaluar es comprender: de la concepción técnica a la dimensión crítica" *Investigación en el Aula*, Barcelona, núm. 30.

Smitter, Y., 2003, "Modelo teórico multidireccional de evaluación de los aprendizajes en una institución

formadora de docentes", tesis doctoral no publicada, Caracas, Universidad Santa María.

Stufflebeam, D. y A. Shinkfield, 1993, *Evaluación sistemática*, Barcelona, Paidós.

Referencia

Smitter, Yajahira, "La evaluación de los aprendizajes en una institución formadora de docentes", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), 2006, pp. 153-165.

Original recibido: junio 2006

Aceptado: octubre 2006

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
