UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
CENTRO REGIONAL UNIVERITARIO DE AZUERO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR EN TRANSICIÓN

ANÁLISIS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN UTILIZADO POR LOS DOCENTES DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE AZUERO Y SU INCIDENCIA EN EL LOGRO DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

POR:

LIC. HERIBERTO MORCILLO R.

Tesis presentada como uno de los requisitos para optar al grado de Magíster en Docencia Superior.

2007

DEDICATORIA

A mi madre Estílita, por brindarme toda su comprensión, amor y ternura, y por haberme enseñado que con esfuerzo y trabajo podemos realizar nuestros más caros anhelos.

Mamá, es tanto el agradecimiento que siento hacia ti, por ser tan buena madre..., que no encuentro mejores palabras que éstas, mamá, mis labios no podrían nunca dejar de decir todo lo que siento por ti, todo lo que tengo que agradecerte; ni tampoco mi corazón dejaría jamás de quererte, porque el día que eso suceda entonces ya no latiría.

¡Te extraño, mamá"!

En tu memoria.....

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi asesor de tesis Dr. Maximino Espino Cedeño, por su generosidad al brindarme la oportunidad de apoyarme con su capacidad y experiencia científica dentro de un marco de confianza, afecto y amistad, fundamentales para la concreción de este trabajo.

A la Magíster Elisá María Ríos, por su apoyo incondicional, acertadas sugerencias y valiosos aportes durante el desarrollo de esta tesis, y por su amistad.

A mis amigos: Rosa Elena Chávez, por su capacidad de trabajo y por su disposición a ayudarme en cualquier momento, por su especial capacidad de analizar las cosas desde el punto de vista más ventajoso y por su apoyo incondicional. A Moisés Roberto Girón, por la oportunidad que me dio de trabajar con él, lo cual me permitió sacar a la luz lo mejor de mí mismo en la realización de este trabajo, y por la paciencia y fenomenal capacidad de análisis y visión que ha mostrado durante todo el tiempo que llevo de conocerlo.

Quiero agradecer profundamente a mi compañera y amiga, Rosette Isabel Rodríguez, por su apoyo incondicional durante todos los momentos buenos y malos que hemos pasado juntos; por tu amor y brillantez, que hacen que me sienta orgulloso de estar a tu lado.

A Rosibel, por ser sol de amanecer y luna entre las estrellas.

A Grace ¡gracias por tu alegría, qué amargo tu silencio!

Gracias a todos(as) por la convicción que mostraron cuando la incertidumbre no me permitía vislumbrar el horizonte.

DIOS LOS BENDIGA.....

ÍNDICE GENERAL

Página

ÍNDICE DE CUADROS x

ÍNDICE DE GRÁFICAS..... xiii

ÍNDICE DE ANEXOS..... xvi

INTRODUCCIÓN..... xvii

RESUMEN..... xxi

CAPÍTULO I

ASPECTOS GENERALES..... 1

1.1. Situación actual del problema..... 2

1.2. Planteamiento del problema 5

1.3. Supuesto 5

1.4. Objetivos de la investigación..... 6

1.4.1. Objetivos generales..... 6

1.4.2. Objetivos específicos..... 6

1.5. Delimitación de la investigación 7

1.6. Limitaciones del estudio..... 7

1.7. Justificación 8

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO..... 10

Página

2.1. Antecedentes del problema..... 11

2.2. Conceptualización de las variables básicas 22

2.2.1. Variable: Evaluación 22

2.2.2. Variable: Aprendizaje significativo 22

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO..... 23

3.1. Definición operacional de las variables..... 24

3.2. Diseño de la investigación..... 25

3.3. Población y muestra..... 25

3.4. Instrumentación..... 29

3.5. Procedimiento 29

3.6. Cronograma de ejecución..... 31

CAPÍTULO IV

MARCO ANALÍTICO..... 34

4.1. Presentación y análisis de los resultados..... 35

4.1.1. Análisis estadístico..... 35

4.1.2. Resultado de la encuesta aplicada a los estudiantes..... 37

4.1.3. Resultado de la encuesta aplicada a los Docentes..... 85

Página

CAPÍTULO V

PROPUESTA: DIPLOMADO EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE..... 136

5.1. Nombre del Diplomado..... 137

5.2. Presentación..... 137

5.3. Naturaleza del Diplomado..... 140

5.4. Tiempo y duración..... 141

5.5. Modalidad didáctica..... 141

5.6. Facilitadores..... 143

5.7. Unidad responsable y coordinadora del Diplomado..... 144

5.8. Fundamentación y justificación..... 144

5.9. Objetivos del Programa del Diplomado en Evaluación del Aprendizaje..... 147

5.9.1. Objetivo general..... 147

5.9.2. Objetivos específicos..... 148

5.10. Perfil de ingreso de los participantes..... 149

5.11. Contenido de los módulos y descripción de las asignaturas..... 150

5.12. Criterios de evaluación y acreditación..... 153

5.13. Perfil de egreso de los participantes..... 156

Página

5.14. Estimación del presupuesto del Diplomado..... 157

5.15. Cronograma de ejecución del Diplomado en Evaluación del Aprendizaje..... 158

5.16. Instrumento de evaluación del Diplomado..... 159

5.17. Estructura curricular de cada uno de los módulos del Diplomado..... 160

CONCLUSIONES..... 165

RECOMENDACIONES..... 170

BIBLIOGRAFÍA 174

ANEXOS..... 178

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro	Descripción	Página
1	DISCUSIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN LA VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.....	37
2	CONFIGURACIÓN DE INSTRUMENTOS APLICADOS CON MAYOR FRECUENCIA PARA EVALUAR APRENDIZAJES.....	39
3	ASPECTOS TOMADOS EN CUENTA PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	42
4	SISTEMA DE EVALUACIÓN APLICADO EN LA VALORACIÓN DE ACTITUDES Y VALORES DE LOS ESTUDIANTES.....	45
5	TÉCNICAS APLICADAS PARA EVALUAR ACTITUDES Y VALORES.....	47
6	CONFIGURACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA EVALUAR APRENDIZAJES.....	50
7	METODOLOGÍA EMPLEADA PARA LA ADQUISICIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS.....	53
8	APRENDIZAJES EN LOS QUE SE HACE MÁS ÉNFASIS EN EL ACTUAL SISTEMA DE EVALUACIÓN.....	55
9	DETERMINACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS AL INICIO DE UN CURSO O UNIDAD DIDÁCTICA.....	58
10	EVALUACIÓN APLICADA DURANTE EL DESARROLLO DE UN CURSO O UNIDAD DIDÁCTICA.....	61
11	APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ADECUACIÓN DE LA ENSEÑANZA AL MODO DE APRENDIZAJE.....	65

Cuadro	Descripción	Página

12	APLICACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN A LOS ESTUDIANTES.....	68
13	USO DE LA COEVALUACIÓN COMO PARTE DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DOCENTE.....	71
14	APLICACIÓN DE LA HETEROEVALUACIÓN COMO PARTE DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN UTILIZADO POR EL DOCENTE.....	74
15	DISCUSIÓN DE CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE PRUEBAS O TRABAJOS ESCRITOS ASIGNADOS POR EL DOCENTE.....	77
16	CONCEPTO DE EVALUACIÓN.....	79
17	RECOMENDACIONES AL ACTUAL SISTEMA DE EVALUACIÓN.....	82
18	DISCUSIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN LA VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.....	85
19	CONFIGURACIÓN DE INSTRUMENTOS APLICADOS CON MAYOR FRECUENCIA PARA EVALUAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS.....	87
20	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	92
21	ASPECTOS TOMADOS EN CUENTA PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	96
22	EVALUACIÓN APLICADA DURANTE EL DESARROLLO DE UN CURSO O UNIDAD DIDÁCTICA.....	99
23	COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS AL INDAGAR SOBRE LA FORMA EN QUE ES APLICADA LA EVALUACIÓN DURANTE EL DESARROLLO DE UN CURSO O UNIDAD DIDÁCTICA...	101
24	TÉCNICAS APLICADAS PARA EVALUAR CUALITATIVAMENTE.....	103

Cuadro	Descripción	Página

25	CONFIGURACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA EVALUAR APRENDIZAJES.....	106
26	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.....	109
27	EVALUACIÓN FORMATIVA.....	112
28	APLICACIÓN DE LA COEVALUACIÓN.....	115
29	APLICACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN.....	118
30	COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS AL INTERROGAR SOBRE LA CONSIDERACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN EN EL ACTUAL SISTEMA DE EVALUACIÓN.....	120
31	EVALUACIÓN FUNDAMENTADA EN LA HETEROEVALUACIÓN.....	123
32	PERFECCIONAMIENTO EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	126
33	RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL LOGRO DE UNA EVALUACIÓN HOLÍSTICA.....	128
34	EVALUACIÓN COMO APRECIACIÓN, ESTIMACIÓN, MEDICIÓN O VALORACIÓN.....	130
35	CONCEPTO DE EVALUACIÓN.....	132

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica	Descripción	Página
1	DISCUSIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN LA VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.....	38
2	CONFIGURACIÓN DE INSTRUMENTOS APLICADOS CON MAYOR FRECUENCIA PARA EVALUAR APRENDIZAJES.....	41
3	ASPECTOS TOMADOS EN CUENTA PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	44
4	SISTEMA DE EVALUACIÓN APLICADO EN LA VALORACIÓN DE ACTITUDES Y VALORES DE LOS ESTUDIANTES.....	46
5	TÉCNICAS APLICADAS PARA EVALUAR ACTITUDES Y VALORES.....	49
6	CONFIGURACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA EVALUAR APRENDIZAJES.....	52
7	METODOLOGÍA EMPLEADA PARA LA ADQUISICIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS.....	54
8	APRENDIZAJES EN LOS QUE SE HACE MÁS ÉNFASIS EN EL ACTUAL SISTEMA DE EVALUACIÓN.....	57
9	DETERMINACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS AL INICIO DE UN CURSO O UNIDAD DIDÁCTICA.....	60
10	EVALUACIÓN APLICADA DURANTE EL DESARROLLO DE UN CURSO O UNIDAD DIDÁCTICA.....	64
11	APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ADECUACIÓN DE LA ENSEÑANZA AL MODO DE APRENDIZAJE.....	67

Gráfica	Descripción	Página

12	APLICACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN A LOS ESTUDIANTES.....	70
13	USO DE LA COEVALUACIÓN COMO PARTE DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DOCENTE.....	73
14	APLICACIÓN DE LA HETEROEVALUACIÓN COMO PARTE DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN UTILIZADO POR EL DOCENTE.....	76
15	DISCUSIÓN DE CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE PRUEBAS O TRABAJOS ESCRITOS ASIGNADOS POR EL DOCENTE.....	78
16	CONCEPTO DE EVALUACIÓN.....	81
17	RECOMENDACIONES AL ACTUAL SISTEMA DE EVALUACIÓN.....	84
18	DISCUSIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN LA VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.....	86
19	CONFIGURACIÓN DE INSTRUMENTOS APLICADOS CON MAYOR FRECUENCIA PARA EVALUAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS.....	91
20	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	95
21	ASPECTOS TOMADOS EN CUENTA PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	98
22	EVALUACIÓN APLICADA DURANTE EL DESARROLLO DE UN CURSO O UNIDAD DIDÁCTICA.....	100
23	COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS AL INDAGAR SOBRE LA FORMA EN QUE ES APLICADA LA EVALUACIÓN DURANTE EL DESARROLLO DE UN CURSO O UNIDAD DIDÁCTICA...	102
24	TÉCNICAS APLICADAS PARA EVALUAR CUALITATIVAMENTE.....	105

Gráfica	Descripción	Página

25	CONFIGURACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA EVALUAR APRENDIZAJES.....	108
26	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.....	111
27	EVALUACIÓN FORMATIVA.....	114
28	APLICACIÓN DE LA COEVALUACIÓN.....	117
29	APLICACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN.....	119
30	COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS AL INTERROGAR SOBRE LA CONSIDERACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN EN EL ACTUAL SISTEMA DE EVALUACIÓN.....	122
31	EVALUACIÓN FUNDAMENTADA EN LA HETEROEVALUACIÓN.....	125
32	PERFECCIONAMIENTO EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	127
33	RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL LOGRO DE UNA EVALUACIÓN HOLÍSTICA.....	129
34	EVALUACIÓN COMO APRECIACIÓN, ESTIMACIÓN, MEDICIÓN O VALORACIÓN.....	131
35	CONCEPTO DE EVALUACIÓN.....	135

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo	Descripción	Página
1	FORMULARIO DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES.....	179
2	FORMULARIO DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS DOCENTES.....	185
3	FORMULARIO PARA LA INSCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	190
4	MEMORANDO Nº 944 – 20 DE JULIO DE 2004, MEDIANTE EL CUAL SE ESTABLECE LA DISTRIBUCIÓN DE FONDOS DE AUTOGESTIÓN ACORDADOS POR EL CONSEJO ADMINISTRATIVO DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ.....	203

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa es una forma específica de conocer la realidad y de relacionarse con ella para tratar de favorecer cambios óptimos. Desde una perspectiva funcional, es un proceso de reflexión sistemática, orientado fundamentalmente a la mejora de la calidad de las acciones educativas.

A pesar de que la evaluación es valorada en todos los niveles educativos como uno de los procesos que tiene grandes compromisos con el desarrollo eficaz y eficiente del acto pedagógico, es quizás el componente educativo que presenta mayor dificultad de aplicación debido a su complejidad.

Aproximarse al conocimiento y a la práctica evaluativa en el campo de la educación es hacerlo sobre una realidad que participa de incertidumbres, cambios y escisiones que se han registrado en la investigación educativa. Sin embargo, y con toda la dificultad que ello implica, se pueden intentar superar los problemas que van apareciendo y establecer pautas de reflexión y acciones que permitan realizar mejoras en el sistema.

Las dificultades evaluativas que se presentan en el nivel superior no distan de las mismas debilidades que se observan en niveles más bajos: carencia de patrones óptimos que posibiliten al cuerpo docente desarrollar actividades especiales encaminadas a la aplicación de una evaluación holística; es decir, falta de acuerdo en enfoques que permitan a los profesores la

aplicación de instrumentos, técnicas y estrategias evaluativas en forma ordenada, interrelacionada, coherente, justa y significativa. Esto conlleva a la consecuente insatisfacción del cuerpo estudiantil, quien asume la postura de que no es valorado de forma integral, sino mecánica y cuantitativamente.

Conscientes de esta realidad, hemos optado por encaminar nuestra investigación dentro del área de la evaluación, con el tema: *Análisis del sistema de evaluación utilizado por los docentes del Centro Regional Universitario de Azuero y su incidencia en el logro de aprendizajes significativos.* La finalidad de esta investigación es contribuir con aportes concretos y prácticos que sirvan de guía orientadora para la utilización de un sistema de evaluación que responda a los enfoques de la teoría cognoscitiva.

La investigación consta de cinco capítulos. El primero se refiere a los aspectos generales de la investigación, por lo que en él abordaremos asuntos como la situación actual del problema investigado, planteamiento del problema, supuesto, objetivos generales y específicos, delimitaciones, limitaciones y justificación.

El segundo capítulo recoge información relativa al marco teórico, en el que señalaremos los antecedentes del problema y la conceptualización de las variables usadas a lo largo de esta investigación. El tercer capítulo se refiere a

los procedimientos metodológicos, definición operacional de las variables, diseño de la investigación, instrumentos utilizados para la recolección de la información y el procedimiento para el tratamiento de los datos.

En el cuarto apartado se darán a conocer los resultados, mediante un análisis e interpretación estadística de los mismos. En el quinto y último capítulo hemos elaborado una propuesta que consiste en un diplomado en evaluación del aprendizaje.

Esperamos que esta tesis de grado sirva de guía general para el mejoramiento integral del actual sistema de evaluación.

RESUMEN

Un estudio y análisis del sistema de evaluación utilizado por los docentes del Centro Regional Universitario de Azuero y su incidencia en el logro de aprendizajes significativos, tiene como propósito fundamental presentar los elementos esenciales con los que los docentes puedan analizar cualitativa y cuantitativamente los resultados obtenidos de su actual práctica educativa en la evaluación del aprendizaje. Esta investigación de naturaleza descriptiva y en la cual se utilizó la encuesta como principal técnica metodológica para recolección de la información, ha sido elaborada con la finalidad de orientar a los docentes a llevar el proceso evaluativo más allá de la simple computación de los resultados; práctica ésta en la que se emplea como principal instrumento de evaluación el examen a lápiz y papel, que implican aprendizajes memorísticos y en los cuales prevalecen la retención de conocimientos sin procurar la construcción activa de los mismos. Para transformar los puntajes en calificaciones a través de una práctica evaluativa capaz de proveer información holística y no sólo de fragmentos de información de evidencia de aprendizaje en el tiempo, hemos elaborado una propuesta de diplomado en evaluación del aprendizaje. Esta propuesta constituye uno de los modernos recursos que se están implementando en el desarrollo y ejecución de la educación continua y por medio de la cual se busca fortalecer las habilidades, capacidades y competencias para el ejercicio docente en lo relativo a los fundamentos teóricos, metodológicos e instrumentales y en la perspectiva de mejoramiento de la calidad de la evaluación del aprendizaje a nivel superior; es decir, busca formar profesionales capaces de evaluar diferencialmente el aprendizaje escolar en el nivel de aula mediante la aplicación de los distintos tipos de evaluación educativa y al mismo tiempo capacitarlos y perfeccionarlos para proponer estrategias y configurar instrumentos que permitan aumentar la calidad de la evaluación de los aprendizaje y de la práctica pedagógica en el aula.

SUMMARY

A survey and analysis on the evaluation system used by the educational staff at Centro Regional Universitario de Azuero and its incidence on the achievement of significant learning, aims basically at presenting essential elements with which these University Professors could analyze both: quantitative and qualitatively the results obtained from their current educational performance in the evaluation of learning. This descriptive investigation in which survey was used as the main methodological technique for getting information has been carried out with the purpose of helping these teachers take the evaluation process beyond a simple computerization of their results, in which the main evaluation tools used are pencil and paper. The use of this technique limits learning to memorization thus prevailing the withholding of knowledge with out giving the students the chance to build up them. To transform points in grades by means of on Evaluation practice able to provide holistic information not only chunks of information of learning evidence in time, we have elaborated a diplomado proposal on learning evaluation, which constitutes one of the most modern resources that have been developed in the uninterrupted education. By means of this work we hope to strengthen abilities, capabilities and competence for the teaching practice in relation to theoretical, methodological and instrumental basics under the perspective of improving the quality of learning evaluation to a university extent. That is to say, to make educational people able to evaluate distinctively the school learning in the classroom by means of the application of the different kinds of educational evaluation and at the same time make them capable of proposing strategies and configurate instruments which al low them to increase the good quality of evaluation of learning and the pedagogical practice in the classroom.

CAPÍTULO I

ASPECTOS GENERALES

1.1. Situación actual del problema.

Uno de los momentos claves del proceso de enseñanza y de aprendizaje lo constituye la aplicación de una correcta metodología evaluativa, como medio para el logro de aprendizajes significativos. Desde la perspectiva metodológica, en la evaluación se dan cita conjunta los principios de investigación y los de la medición. Pero la evaluación sobrepasa, sin duda, cada una de esas actividades. La evaluación implica en sí misma un universo de expectativas a través del cual se desarrolla uno de los quehaceres de mayor trascendencia en la vida social actual. Su desarrollo resulta fundamental para la mejora e innovación de todos los ámbitos educativos: sistemas, programas, servicios, profesores, alumnos, etcétera.

No obstante, todavía hoy existe el peligro, por parte de todos los involucrados en el proceso educativo, de concebir la evaluación como un instrumento meramente técnico, esto es, como una simple herramienta sumativa, de control o fiscalización.

Esta concepción de la evaluación es la más difundida y la que prevalece, en un alto porcentaje, dentro de las instituciones educativas del nivel superior. La práctica evaluativa por parte de ciertos docentes del Centro Regional Universitario de Azuero pareciera no escapar de esta realidad.

En la actualidad el sistema de evaluación utilizado por profesores de esta entidad educativa presenta notables deficiencias. Se podría inferir que esta situación es reflejo de una falta de planificación y organización objetiva del curso, que trae consigo un no señalamiento de estrategias metodológicas específicas y, sobre todo, falta de actualización en la práctica educativa dentro del aula de clases en materia de evaluación de los aprendizajes. Quizás esto obedezca a que algunos docentes adoptan una posición errónea al considerar la evaluación como un fin cuantitativo y no como un proceso holístico que facilita la toma de decisiones para recolectar información referente a la forma en que se desarrolla el proceso de aprendizaje y de cómo puede mejorarse progresivamente.

Pareciera existir la tendencia hacia la aplicación de instrumentos evaluativos basados en formatos de exámenes convencionales que abarcan un área grande de conocimientos y que exigen respuestas breves y precisas, bien definidas en su forma y en su contenido. Dentro de estos formatos sobresalen las pruebas de alternativas sencillas (verdadero y falso), pareo, de selección múltiple y completación.

Estos exámenes son altamente controlados e implican aprendizajes memorísticos que enfatizan la retención de conocimientos sin procurar la construcción y el uso activo de los mismos.

Esta realidad puede obedecer a la falta de concienciación del personal docente acerca de la importancia de concebir la evaluación como un proceso integrador en la valoración de los aprendizajes. Hay que tener presente que no se evalúa (única y fundamentalmente) con la finalidad de medir, sino que el valor ético y social más importante de la evaluación es su capacidad para vislumbrar el estado de las cosas, valorarlo, juzgarlo, diagnosticarlo y ofrecer información que ayude a tomar decisiones en colaboración para la mejora del tema objeto de evaluación.

Estudiar las debilidades de esta problemática permitirá hacer señalamientos generales para ejecutar evaluaciones objetivas que valoren los aprendizajes significativos de manera integral, y no sólo los memorísticos. Una valorización de un auténtico sistema evaluativo implica que el aprendizaje significativo y relevante no es adquirido mediante piezas de aprendizajes simples, sino que es un proceso complejo que involucra saberes integrados y activos en los que se da más importancia a los procesos que a los productos.

Una nueva visión de la evaluación debe obedecer a una valoración holística del proceso educativo en el cual se evalúen, simultáneamente, conocimientos, actitudes y valores. Tal vez las debilidades que presenta el sistema evaluativo utilizado por algunos docentes del Centro Regional Universitario de Azuero en la verificación de aprendizajes significativos

obedezca a la falta de conocimientos de métodos, técnicas e instrumentos de evaluación acordes a los actuales modelos cuantitativos y cualitativos de evaluación; lo cual desvirtúa una real estimación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, pues se hace énfasis en la medición de contenidos y no se valoran científicamente los aspectos actitudinales y procedimentales dentro del proceso de evaluación.

1.2. Planteamiento del problema.

¿Cómo influye la práctica evaluativa empleada por los docentes del Centro Regional Universitario de Azuero en el logro de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes?

1.3. Supuesto.

El sistema de evaluación utilizado por los docentes del Centro Regional Universitario de Azuero no responde a las premisas de una metodología evaluativa holística e integradora, pues sólo hace énfasis en el aspecto de medición y no en el de evaluación total. Esta deficiencia quizás tenga su origen en una falta de planificación curricular coherente, en el desarrollo de objetivos de curso y/o en la no aplicación de estrategias metodológicas activas; lo cual conlleva a una práctica evaluativa ineficiente, que a su vez repercute negativamente en el logro de aprendizajes significativos de los estudiantes.

1.4. Objetivos de la investigación.

1.4.1. Objetivos generales.

- Conocer las características y la incidencia del sistema de evaluación utilizado por los docentes del Centro Regional Universitario de Azuero en la consecución de los aprendizajes significativos de los estudiantes.
- Elaborar una propuesta para la aplicación de una práctica evaluativa que valore los aprendizajes de los alumnos de manera holística e integral.

1.4.2. Objetivos específicos.

- Identificar técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación que valoren holísticamente los aprendizajes.
- Distinguir los criterios de evaluación que tienen mayor relevancia para los docentes en el desarrollo de un curso o unidad didáctica.
- Determinar el grado de importancia que tiene la falta de perfeccionamiento docente en el área de evaluación, para la valoración correcta de los aprendizajes.
- Verificar la tipología de evaluación utilizada por los docentes del Centro Regional Universitario de Azuero.
- Valorar en qué medida el sistema de evaluación utilizado es capaz de

proveer información holística de los aprendizajes.

1.5. Delimitación de la investigación.

Este trabajo de investigación se realizará en el Centro Regional Universitario de Azuero, el cual está localizado en la provincia de Herrera, distrito de Chitré, corregimiento de Chitré cabecera, específicamente en la barriada Las Peñitas.

1.6. Limitaciones del estudio.

Entre las limitaciones para el desarrollo de la investigación, encontramos:

- Inconveniencias de tiempo de los entrevistados o encuestados para responder a los instrumentos de investigación aplicados.
- Indisponibilidad de bibliografía actualizada sobre temas de evaluación que repose tanto en la biblioteca del Centro Regional Universitario de Azuero como en otras entidades educativas de la región.
- Indisponibilidad de recursos financieros, humanos y materiales que determinaron en alguna medida el alcance de la investigación.

1.7. Justificación.

La investigación propuesta pretende analizar el sistema de evaluación utilizado por los docentes del Centro Regional Universitario de Azuero y su incidencia en el logro de aprendizajes significativos por parte de los alumnos.

La evaluación es un momento capital dentro del quehacer educativo. Investigar cómo los docentes de esta entidad de educación superior desarrollan su práctica evaluativa permitirá determinar si hay debilidades por parte del personal docente al momento de planificar, organizar y ejecutar técnicas metodológicas que orienten hacia una práctica evaluativa holística. Asimismo, esta investigación proporcionará datos que permitan establecer si una práctica evaluativa deficiente incide en la consecución de aprendizajes significativos por parte del estudiantado.

Los cambios significativos en las prácticas educativas de las últimas décadas también avalan la presente investigación. Esta necesidad de cambios tiene diversas causas. Entre éstas pueden mencionarse: la insatisfacción por la evaluación tradicional, cambios en los enfoques de enseñanza y la necesidad de una relación más estrecha entre la enseñanza, aprendizaje y evaluación. Estos tres elementos son componentes indisolubles de un mismo proceso: el educativo; pero comúnmente se incurre en errores de índole evaluativo debido al

desconocimiento de estrategias y técnicas que hagan su aplicación objetiva y científica.

Tomando como referencia los objetivos propuestos, este trabajo permitirá brindar un aporte sustancial para la realización de un análisis del presente sistema de evaluación utilizado por los docentes del Centro Regional Universitario de Azuero, y de cómo este sistema incide en el logro de aprendizajes significativos. Igualmente, aportamos una propuesta sobre una práctica evaluativa actualizada, con información útil para docentes y alumnos sobre evaluación del aprendizaje de forma holística e integrada.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del problema.

En la actualidad no se cuenta con una investigación que describa el sistema de evaluación utilizado por los docentes del Centro Regional Universitario de Azuero, y de cómo esto incide en el logro de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. Tal situación nos induce a realizar un estudio que nos ayude a determinar si la práctica evaluativa en este Centro de enseñanza superior es concebida como un proceso holístico (evaluación del proceso educativo en forma íntegra) o si se concibe como una tendencia evaluativa tradicional (evaluación de conocimientos, memorística) o si es el producto de una combinación de ambos métodos.

Con la aparición de la psicología conductista y su aplicación al aprendizaje, se llegó a pensar que:

> *"Con una adecuada selección de motivaciones y estímulos presentados a los alumnos y una correcta secuencia de los objetivos estrictamente operativos que marcaran detalladamente el camino que se debía seguir en todo proceso cognitivo, se podrían predecir con bastante claridad los resultados que alcanzaría cada alumno y realizar un seguimiento perfecto de sus progresos hasta que llegaran a los objetivos finales de la unidad didáctica. El seguimiento se facilitaba por la operatividad de los objetivos, los cuales se formulaban casi como actividades fácilmente observables y medibles. Este planteamiento conduce al desarrollo de un modelo de pedagogía por objetivos". (Casanova, 1999: pág. 103).*

> *"La evaluación desde la perspectiva conductista hace énfasis en la aplicación de pruebas fáciles de valorar (pruebas objetivas: opción múltiple, cierto y falso, pareo, entre otras). Estos formatos evaluativos de tipo convencional ofrecen las ventajas de cubrir un área mayor de conocimientos y la valoración de los resultados es más rápida y objetiva. Sin embargo, presentan algunas desventajas como la de permitir acertar al azar, mínima libertad de expresión y no profundizar en la construcción activa de conocimientos. Estos exámenes son, con frecuencia, altamente controlados; los participantes lo resuelven dentro de límites inflexibles de tiempo y con acceso restringido a recursos y oportunidades limitadas para hacer revisiones. Estos instrumentos implican aprendizajes memorísticos en los cuales prevalecen la retención de conocimientos sin procurar la construcción y el uso activo de los mismos". (Flores y Sánchez, 1999: págs. 9-10).*

Con el paso del tiempo el sistema evaluativo concebido por el modelo conductista – tradicionalista se convirtió en un paradigma de evaluación rigido, inflexible y mecánico. La evaluación, dentro de esta acepción del aprendizaje, tuvo una función muy clara: comprobar los resultados obtenidos; es decir, qué cantidad de objetivos se alcanzaron y cuáles quedaron pendientes de superar.

Así, la evaluación se aplicó con una función meramente sumativa y final, sin más pretensiones que la de controlar el grado de lo conseguido para, de esta forma, aprobar o suspender, promocionar o repetir.

El surgimiento de la psicología cognitiva dio un giro significativo a la

concepción conductista de la evaluación. A partir de este enfoque el proceso de enseñanza y aprendizaje es concebido en forma holística, lo que obliga a modificar los planteamientos pedagógicos y didácticos para procurar una construcción activa del conocimiento. Esto supone que los aprendices poseen conocimientos, motivaciones, posibilidades e intereses previos que contribuirán a modificar y reestructurar sus propios esquemas de aprendizaje. Por lo tanto, es fundamental la representación inicial que se posea de la nueva información, más la actividad que se desarrolle en relación con ella.

La teoría cognoscitiva:

> "Sostiene que el aprendizaje no es adquirido mediante piezas de aprendizajes simples. sino que es un proceso complejo, que implica un aprendizaje integrado, activo, en donde más que los productos se le da importancia a los procesos. En este enfoque los participantes se involucran frecuentemente en acciones similares a los de la vida cotidiana. Los participantes realizan tareas que requieren pensamientos complejos, resuelven problemas, toman decisiones, construyen argumentos y otros; todos estos procesos de aprendizaje requieren de estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación diferentes a los instrumentos de evaluaciones tradicionales". (pág. 11).

La actividad evaluativa ha merecido una mayor atención en los últimos tiempos. Un mejor nivel de comprensión en lo que a materia evaluativa concierne obedece a diversas causas, entre las que sobresalen la insatisfacción

por el empleo de instrumentos de evaluación tradicionales que automatizan el aprendizaje y la sustitución de una psicología conductista por una psicología cognitiva. Estas causas han trazado el camino para que se reestructuren los planteamientos pedagógicos y didácticos tradicionales, y han dado cabida a que se establezca una relación más estrecha entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En un primer estadio la evaluación se entendía como una medición valorada. En el umbral del siglo XX se estableció con plena urgencia la medición en pedagogía. Esta línea iniciada en el campo de la educación se desarrolló rápidamente sobre todo con la aparición de escalas de redacción, de ortografía y de cálculos aritméticos; más tarde se crearon baterías de rendimiento que definieron muchas de las características de la actual medición educativa.

A partir de la Segunda Guerra Mundial se aplicaron considerablemente tests de todo tipo; pero a partir de la década del 50 tal tendencia decreció rápidamente, e incluso surgieron algunos movimientos que se mostraron hipercríticos con dichas prácticas evaluativas. Esta etapa ha sido considerada como la "generación de la medida". La filosofía de la evaluación y la medición era equivalente en aquellos momentos; así, los conceptos de evaluación y medición eran intercambiables. Cuando J.M. Rice inició sus trabajos sobre la

eficiencia escolar, el paradigma estaba perfectamente definido en las ciencias y no dudó en asimilarlo. Taylor utilizó el término evaluación cuando realizó el estudio que le ocupó ocho años, entre 1932 y 1940. Su investigación se basó en un experimento pretest y postest realizado con un grupo de control. La mayor contribución de Taylor fue insistir en que el currículo necesitaba organizarse en torno a unos objetivos; estos constituían la base de la planificación, ya que guiaban a los profesores y servían como criterio para seleccionar materiales, concentrar los contenidos, desarrollar procedimientos, instrumentos y preparar los exámenes. Había nacido la evaluación propiamente dicha.

El principal rasgo de la concepción evaluativa que se desarrolló a lo largo de la década del 60 fue la preocupación social por la evaluación; reflejada en las nuevas exigencias sociales y legales, su espectacular crecimiento en los programas educativos y la toma de conciencia de la ausencia de modelos de actuación evaluativa. Además se sentía la necesidad de desarrollar bases formales y técnicas que sirvieran de guía a la evaluación. Para ello fueron importantes las aportaciones de L. J. Crombach y M. Scriven, verdaderos precursores de la evaluación moderna.

Del análisis de L. J. Crombach sobre el concepto de evaluación se destacan las siguientes ideas:

- *"Si la evaluación aspira ser instrumento de gran utilidad para los programadores deberá focalizar su actividad en torno a la toma de decisiones derivadas de la propia evaluación.*
- *La evaluación intentará actuar desde el proceso mismo de desarrollo del programa sin esperar que éste haya finalizado.*
- *La evaluación se deberá centrar más en el estudio de las características estructurales del propio programa que en estudios de corte comparativo.*
- *M. Scriben del concepto de evaluación destaca la siguiente observación:*
  "La evaluación puede adoptar dos formas distintas: la formativa y la sumativa. La evaluación formativa es la que se pone al servicio de un programa en desarrollo con el objetivo de mejorarlo, mientras que la evaluación sumativa es la que se orienta a comprobar la eficacia del programa una vez aplicado". (Enciclopedia General de la Educación, 1999: pág.540).

J. L. Crombach sentó las bases de una intrínseca correlación entre evaluación y toma de decisiones. Es decir, que a partir de él se valora la evaluación no como una actividad estadística para la medición sistemática de resultados, sino que ahora su papel trasciende los límites de cuantificación simplista porque se le estima como un instrumento indispensable para adoptar alternativas conjuntas y congruentes encaminadas a la mejora del proceso educativo.

Stufflebeam es el máximo exponente de la línea evaluativa sugerida por Crombach. Su conceptualización del proceso educativo se enmarca dentro de una postura ecléctica entre la aplicación de instrumentos evaluativos concretos y

la consecuente toma de decisiones basada en los resultados, para mejorar la realidad educativa objeto de evaluación. La mayor contribución de Stufflebeam es la de haber creado el modelo evaluativo llamado CIPP, nombre que corresponde a las siglas de los cuatro momentos de actuación de la evaluación que define este paradigma; a saber: contexto, input, proceso y producto.

Desde la perspectiva de este modelo la evaluación es definida como:

> *"El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad, promover la comprensión de los fenómenos implicados". (Stufflebeam y Shinkfield, 1990: pág. 183).*

En 1977 Parlett y Hamilton fueron los creadores de un modelo que denominaron como evaluación iluminativa. Este modelo tiene como objetivo primordial descubrir y documentar a cualquiera que participe en el esquema, sea docente o alumno, para discernir y discutir los hechos más relevantes de la innovación que se pretenda introducir. Su aplicación se articula a partir de cuatro factores: la definición del problema que se ha de estudiar, la metodología, la estructura conceptual subyacente y los valores implícitos.

Parlett y Hamilton insisten en que:

> *"Intentar relacionar los cambios en el medio de aprendizaje y las experiencias intelectuales de los estudiantes es una de las preocupaciones básicas de la evaluación iluminativa. Como ellos mismos dicen, los estudiantes no deben enfrentarse a un conocimiento 'desnudo, sino que éste les debe llegar vestido con textos, lecturas, grabaciones, etcétera'... Así, el concepto de medio de aprendizaje es necesario para analizar la interdependencia entre el aprendizaje y la enseñanza, puesto que relaciona la organización y las prácticas de la enseñanza con las respuestas de los estudiantes a corto y largo plazo". (Pág. 322).*

Al final de los setenta Robert Stake elaboró el modelo de evaluación respondente, al que muchos dieron en llamar "evaluación centrada en el cliente". Esta particular denominación se debe a que la evaluación es valorada en función del servicio / beneficio que proporciona a las personas que necesitan de ella (profesores, alumnos, administradores, elaboradores de currículos, contribuyentes, legisladores, patrocinadores financieros y el público en general). De la medida en que la evaluación satisfaga las prioridades de los "clientes", dependerá su funcionabilidad.

Las contribuciones de Stake se resumen así:

- *"Las evaluaciones deben ayudar a las audiencias a observar y mejorar lo que están haciendo.*
- *Los evaluadores deben escribir programas con relación tanto a los antecedentes y las operaciones como los resultados.*

- *Los efectos secundarios y los logros accidentales deben ser tan estudiados como los resultados buscados.*
- *Los evaluadores deben evitar presentar conclusiones finales resumidas, pero en su lugar deben recopilar, analizar y reflejar los juicios de una amplia gama de gente interesada en el objeto de la evaluación.*
- *Los experimentos y los tests regularizados son a menudo inadecuados o insuficientes para satisfacer los propósitos de una evaluación, y deben frecuentemente ser sustituidos o completados con una variedad de métodos, incluyendo los 'soft' y los subjetivos". (Pág. 238).*

Sin apartarse sustancialmente de los planteamientos de Stake, Barry McDonald enfatiza que, en el fondo, la evaluación es de esencia política; aunque se acepte más como una actividad técnica. Agrega: *"Los evaluadores dificilmente se consideran a sí mismos como figuras políticas, sin embargo, su trabajo se puede considerar como inherentemente político"*. (Santos Guerra, 1998: pág. 55).

El modelo de evaluación de McDonald incide sobre el carácter politico de la actividad evaluativa. La tarea del evaluador consiste en buscar caminos para resolver situaciones problemáticas. Ha de identificar diferentes grupos que toman las decisiones educativas a menudo en conflicto, proporcionarles la información que ellos consideran más valiosa, favorecer la mejora personal y colectiva así como ayudar a operativizar las pautas de mejora. Eliott y Stenhouse se inscriben en el mismo marco de pensamiento.

En resumen, esta época (70 – 80) se caracteriza por ser un período de eclosión de los modelos evaluativos, en el que éstos se consideraban una guía sistemática de la evaluación educativa. La evaluación centrada en los objetivos fue evolucionando hacia la orientada toma de decisiones. En definitiva, se produjo una dicotomía entre la perspectiva cuantitativa y cualitativa. Asimismo, hay que destacar la pluralidad topológica de modelos y las metodologías evaluativas fundamentadas en la diversidad paradigmática.

En la década de los 90 se continuó desarrollando e implementando un arsenal de técnicas, métodos y estrategias tendientes a perfeccionar y complementar los modelos evaluativos propuestos en las dos décadas anteriores. Guba y Lincoln, figuras claves de la época, abogaron por plantear un enfoque evaluativo que fusionara el paradigma constructivista y el respondente. Así, "... caracterizaron... el proceso evaluativo con las siguientes cualidades:

- *Sociopolítico.*
- *Conjunto de colaboración.*
- *De enseñanza / aprendizaje.*
- *Continuo, recursivo y muy divergente.*
- *Emergente.*
- *Con resultados impredecibles.*
- *Que crea realidad".* (Enciclopedia General de la Educación, 1999: pág. 544).

La esencia de la evaluación como proceso sistemático emana de la misma evolución que, a la par del devenir histórico, ha experimentado esta actividad en términos conceptuales y de enfoque. Pero, al margen de la situación dentro de la cual se la conciba, la razón de ser de la evaluación es la de servir de instrumento orientador en la valoración de los propósitos que la sociedad determina; pues siempre ha sido una especie de termómetro que permite emitir juicios científicos sobre los resultados obtenidos.

Sobre esta esencia evaluativa las doctoras Mirna A. F. de Flores y Luzmila C. de Sánchez al citar la serie de documentos de Trabajo Grupo de Estándares y Evaluación de Logro Académico y Factores Asociados apuntan acertadamente:

> *"...en principio la evaluación es sinónimo de apreciación, estimación o valoración. Si se mira desde el punto de vista histórico a partir de la revolución industrial, la evaluación equivale a medición y se asocia al control... desde el punto de vista educativo, la evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno o sobre los procesos pedagógicos o administrativos, así como sobre sus resultados con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos". (Flores y Sánchez, 1999: págs. 24-25).*

En síntesis, los dos grandes propósitos que justifican la evaluación son la mejora de la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del docente. Se

entiende que los dos propósitos van íntimamente unidos, y su consecución en la práctica se consigue a partir de la activación conjunta de una plataforma asentada en un triángulo cuyos vértices son: la evaluación, la formación y el desarrollo profesional.

2.2. Conceptualización de las variables básicas.

2.2.1. Variable: Evaluación.

> *"La **evaluación** aplicada a la enseñanza y al aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos incorporándolos al proceso educativo desde un comienzo de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente".* (Casanova, 1999: pág. 179).

2.2.2. Variable: Aprendizaje significativo.

Aprendizaje significativo: *"es aquel que tiene significado e interés para el estudiante, porque lo puede comprender, ya que, al relacionar sus conocimientos previos, los puede integrar a su estructura cognitiva".* (Batista, 2000: pág. 131).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Definición operacional de las variables.

El proceso de operacionalización de las variables incluidas en la hipótesis ha implicado el desglose de las mismas en indicadores por medio de un proceso de deducción lógica, los cuales se refieren a situaciones específicas de las variables. Estos indicadores pueden medirse en base a preguntas que se han incluido en los instrumentos que se diseñaron para recopilar la información. Este desglose nos ha permitido definir la información básica para verificar la hipótesis.

Variables	Indicadores
Evaluación	Tipología. - Funcionalidad: formativa – sumativa. - Normotipo: nomotética – ideográfica. - Temporalización: inicial – procesual – final. - Agentes: autoevaluación – coevaluación - heteroevaluación. Exámenes. Trabajos. Prácticas. Tareas. Exposiciones. Holística. Objetiva. Cualitativa. Cuantitativa Proceso.
Aprendizaje Significativo	Comprensión. Funcionalidad. Análisis. Síntesis. Valoración. Motivación. Construcción. Aprendizajes previos. Aprendizaje relevante. Estrategia cognitiva: procesar – adquirir – utilizar – retener.

3.2. Diseño de la investigación.

El diseño de la investigación está enmarcado en el paradigma descriptivo. La descripción se centra en el contexto de la práctica evaluativa utilizada por los docentes del Centro Regional Universitario de Azuero y de cómo ésta repercute en la adquisición de aprendizajes significativos en los estudiantes de esta entidad de enseñanza superior.

Esta modalidad investigativa nos facilitará la recopilación de la información a través de encuestas aplicadas a docentes y estudiantes. Los datos arrojados por estos instrumentos de medición o de recolección de la información serán tabulados y posteriormente analizados para determinar la línea de evaluación más utilizada en este centro de estudio superior.

3.3. Población y muestra.

La población o universo comprende a todos aquellos estudiantes que en el 2004 estaban matriculados en el Centro Regional Universitario de Azuero, y a todos los docentes que laboraban en dicha unidad académica. Hasta esta fecha, este prestigioso centro de estudio contaba con doce facultades y una matrícula de mil novecientos ochenta y uno (1981) estudiantes atendidos por un cuerpo docente integrado por doscientos (200) profesores.

La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Digamos que es un subconjunto de elementos que pertenece a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población. Basados en la premisa anterior hemos seleccionado una muestra probabilística de ciento treinta (130) alumnos y setenta (70) docentes, lo que representa el 6.57% y 35.0%, respectivamente. Mediante este tipo de muestra todos los elementos de la población tuvieron la misma probabilidad de ser elegidos a través de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis.

Las muestras probabilísticas son esenciales en los diseños de investigación por encuesta en los que se pretende hacer estimaciones de variables de la población y en los que elementos muestrales tienen valores muy parecidos a los de la población, de manera que las mediciones en el subconjunto proporcionen estimados precisos del conjunto mayor.

Los siguientes cálculos matemáticos de carácter estadístico muestran de forma gráfica la predicción real de la muestra seleccionada a través de la aplicación de uno de los métodos cuantitativos de evaluación más comúnmente utilizados.

Para determinar las muestras probabilísticas (en este caso de estudiantes

y docentes) existen operaciones matemáticas de carácter estadístico[1] que apoyan y justifican científicamente su cálculo (vale decir: cantidad seleccionada). La aplicación de estas operaciones es lo que avala que los resultados porcentuales de la información y/o datos sean objetivos y confiables y, a la vez, respalden su posterior análisis.

La muestra (o muestras) se seleccionó en función de las siguientes operaciones:

$$n' = \frac{S^2}{V^2}$$

Fórmula para calcular cuál debe ser el tamaño aproximado de la muestra.

$$n = \frac{n'}{1 + \frac{n'}{N}}$$

Fórmula para determinar cuál debe ser el tamaño exacto de la muestra.

Con base en estos cálculos estadísticos, tenemos que la muestra seleccionada de estudiantes se obtuvo así:

$$n' = \frac{S^2}{V^2}$$

$$S^2 = p\,(1-p) = 0.9\,(1-0.9) = 0.09$$

$$V^2 = (0.025)^2 = 0.000625$$

[1] En Metodología de la Investigación (de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio), específicamente en el capítulo 8, se da una explicación detallada de todos los cálculos que deben realizarse para seleccionar la muestra correcta.

$$n' = \frac{0.09}{0.000625} = 144 \text{ estudiantes}$$

$$n = \frac{n'}{1+\frac{n'}{N}} = \frac{144}{1+\frac{144}{1981}} = \frac{144}{1.0726905} = 130 \text{ alumnos}$$

Este mismo procedimiento se ejecutó para la determinación del número razonable de profesores que debían ser encuestados, para así darle validez a los resultados. Sustituyendo tenemos que:

$$n' = \frac{S^2}{V^2}$$

$$S^2 = p\ (1-p) = 0.9\ (1-0.9) = 0.09$$

$$V^2 = (0.029)^2 = 0.000841$$

$$n' = \frac{0.09}{0.000841} = 107 \text{ docentes}$$

$$n = \frac{n'}{1+\frac{n'}{N}} = \frac{107}{1+\frac{107}{200}} = \frac{107}{1.535} = 70 \text{ docentes}$$

De esta manera estadística se justifica que, considerando la población de estudiantes (1981) y de profesores (200), la muestra debe ser de 130 estudiantes y 70 profesores.

3.4. Instrumentación.

En la presente investigación descriptiva empleamos la encuesta como principal técnica metodológica para la obtención y recolección de información.

Las encuestas comprendieron preguntas de corte abierto y cerrado. Éstas estuvieron dirigidas a la muestra de alumnos y docentes seleccionados. Comprendieron criterios relacionados con diferentes aspectos educativos. Estos instrumentos fueron entregados de manera directa. Se le concedió a los encuestados un tiempo prudente para que respondieran las interrogantes. Al cabo de este lapso fueron recogidos de forma directa. Luego, se procedió a su tabulación y análisis.

3.5. Procedimiento.

Para realizar esta investigación efectuamos los siguientes pasos: primero realizaremos una revisión bibliográfica para determinar si contábamos con suficientes fuentes escritas actualizadas y confiables en evaluación del aprendizaje. Luego consultamos a expertos en materia de evaluación educativa para que nos orientaran en nuestro proyecto de investigación.

A partir de las fuentes bibliográficas accesadas y de las recomendaciones

dadas por los especialistas, nos dimos a la tarea de la elaboración y prediseño de la investigación. Posteriormente confeccionamos el instrumento (la encuesta) que nos permitió obtener información sobre la temática desarrollada. Posteriormente este instrumento fue sometido a una validación por parte de un especialista en evaluación del aprendizaje.

Una vez validado el instrumento se procedió a su aplicación a la muestra seleccionada. Recogidos estos instrumentos, nos dedicamos a la tarea de la tabulación de la información obtenida. Este proceso consistió en el recuento, clasificación y ordenación de los datos en tablas o cuadros. La tabulación propiamente dicha comprendió operaciones matemáticas de carácter estadístico realizadas de forma manual y computarizada. La aplicación de la informática permitió la confección de gráficas, lo cual facilita la interpretación de los datos tabulados.

Finalizada la etapa anterior, continuamos con la identificación de los hallazgos más relevantes y significativos arrojados en la investigación. Este aspecto fue fundamental para la elaboración de nuestra propuesta.

La información recabada hasta el momento permitió la estructuración preliminar del informe, el cual una vez confeccionado fue sometido a una revisión por el asesor de la tesis de grado, quien con base en su experiencia

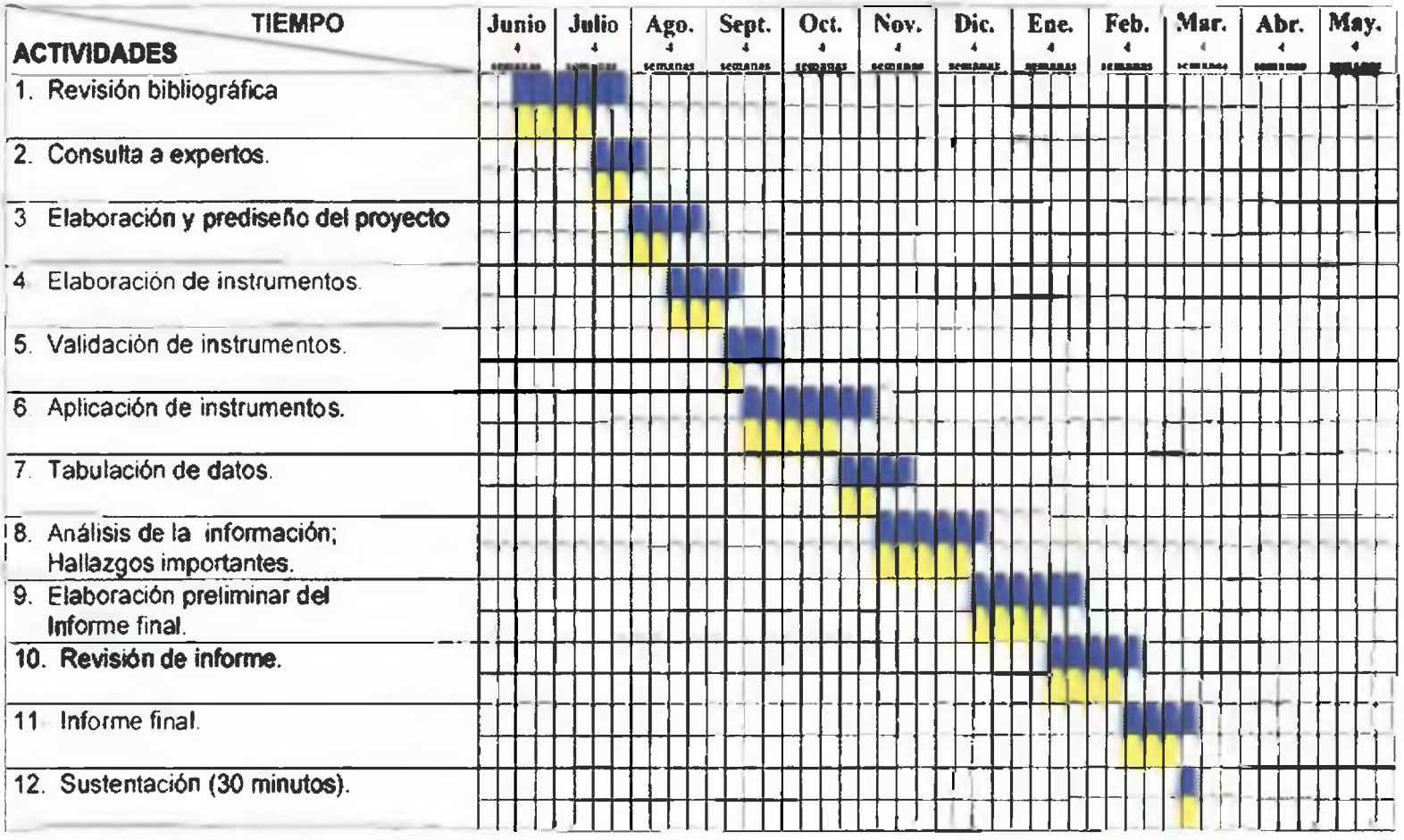
profesional y docente dio el visto bueno del desarrollo del contenido del trabajo investigativo e hizo las correcciones pertinentes. Al realizarse este último paso, se acataron las sugerencias hechas.

Luego de la fase de revisión del informe por la parte del asesor, se presentó un informe final del trabajo investigativo. Así, estuvimos en condiciones de sustentar nuestra tesis para optar al grado de Magíster en Docencia Superior.

3.6. Cronograma de ejecución.

El término cronograma proviene del griego cronos (tiempo) y grama (gráfico): es una gráfica para planear el tiempo, es decir, donde el patrón de planeación y de control es el tiempo. El cronograma de nuestra investigación está constituido por una gráfica de doble entrada: en las líneas horizontales han sido alineadas las actividades planeadas (revisión bibliográfica, consulta a expertos, elaboración y prediseño del proyecto investigativo, elaboración de instrumentos, validación de instrumentos, aplicación de instrumentos, tabulación de datos, análisis de la información y hallazgos importantes, elaboración preliminar de el informe final, elaboración del informe final y finalmente la sustentación de nuestra tesis de grado). En tanto que en las columnas verticales se marcan los períodos considerados estándares (meses – semanas). Su

función es relacionar las dos variables; las actividades en función del tiempo, que muestran el inicio y el término de cada actividad a través de las líneas. Las líneas rellenas de color azul representan el tiempo planeado (programado), mientras que las líneas rellenas de color amarillo representan lo que ha sido realizado (control), lo cual permite comparaciones fáciles y rápidas.



Tiempo programado

Tiempo ejecutado

CAPÍTULO IV

MARCO ANALÍTICO

4.1. Presentación y análisis de los resultados.

4.1.1. Análisis estadístico.

Con la finalidad de obtener información confiable sobre el sistema de evaluación utilizado por los docentes del Centro Regional Universitario de Azuero y su incidencia en el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, se aplicó una encuesta personal a un grupo representativo de estudiantes y otra a una fracción representativa del cuerpo docente.

La encuesta aplicada a los estudiantes consta de diecisiete (17) preguntas, y la aplicada a los docentes de dieciséis (16), lo que hace un total de treinta y tres (33) interrogantes; ocho de las cuales son abiertas y las restantes caen bajo la categoría de objetivas o cerradas.

Cabe señalar que la selección de la muestra probabilística extraída, la cual es en esencia un subgrupo de la población o universo, se obtuvo a través de una selección en la que se consideró principalmente los alumnos matriculados en el último semestre del 2004 en la carrera de profesorado en educación media o diversificada. Se optó por extraer la muestra de este grupo: (i) porque esta escuela recoge todo el universo de carreras que se dictan en el Centro Regional Universitario de Azuero (CRUA), lo que indica que la muestra

UNIVERSIDAD DE PANAMA
BIBLIOTECA

ha estado en contacto con docentes que quizás practiquen estilos evaluativos diferentes, (ii) porque académicamente esta población maneja terminologia básica en materia evaluativa, (iii) porque su formación a nivel de licenciatura le da elementos de juicio para emitir opiniones objetivas y concretas sobre el tema, (iv) y porque el correcto conocimiento del proceso evaluativo es vital para el óptimo desempeño profesional de estos futuros docentes.

Al respecto, es preciso destacar que la elección de las muestras probabilísticas son esenciales en los diseños de investigación por encuestas en los que se pretende hacer estimaciones de variables en la población y en los que los elementos muestrales tienen valores muy parecidos a los de la población, de manera que las mediciones en el subconjunto den estimados precisos del conjunto mayor. Es importante resaltar que la muestra estudiantil seleccionada representa el 6.57% del total de la población matriculada en el 2004, ya que este Centro de estudio contaba en el último semestre con mil novecientos ochenta y un (1981) estudiantes, de los cuales fueron encuestados ciento treinta (130).

Por su parte, la muestra probabilistica correspondiente al cuerpo docente se extrajo igualmente de forma aleatoria, es decir, al azar de todo el universo de docentes que labora en este centro de estudio superior, la cual representa el 35.0% de la población, puesto que en esta unidad académica trabajan 200

profesores y la muestra seleccionada fue de (70) docentes. Hechas estas observaciones, iniciamos el análisis de los datos emanados de las encuestas.

4.1.2. Resultado de la encuesta aplicada a los estudiantes.[1]

CUADRO Nº 91

DISCUSIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN LA VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

ITEM:
¿Al inicio del semestre el profesor discute el sistema de evaluación que se utilizará en el curso para valorar los aprendizajes?

CATEGORÍA	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Sí	129	99 93%	129
No	1	0.07%	**130**
Abstinencia	0	0.00%	**130**
TOTAL	**130**	**100.0%**	

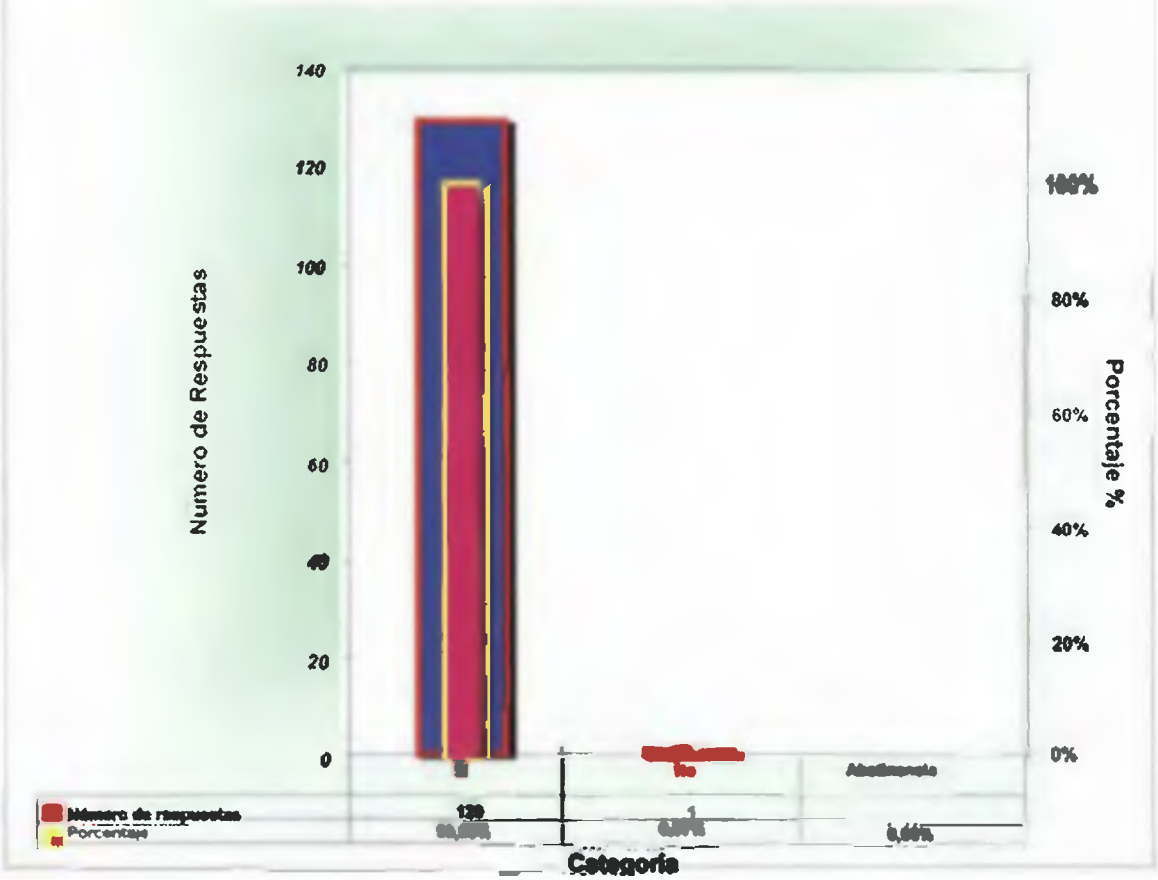
Al indagar a los alumnos si al inicio del semestre el/la profesor(a) discute con el grupo el sistema de evaluación que utilizará en el curso para valorar los

[1] **Ver Anexo 1.** Formulario de la encuesta aplicada a estudiantes.

aprendizajes, ciento veintinueve (129) dieron una respuesta afirmativa a la interrogante; lo que representa el 99.23% de la muestra. En tanto que un (1) encuestado, o sea el 0.07%, contestó de manera negativa. Esto demuestra que un alto porcentaje de los estudiantes está consciente de que los docentes cumplen, al menos desde una perspectiva formal, con el requisito de presentar ante la clase un plan evaluativo del curso para su debida discusión y, de ser el caso, posterior modificación.

GRÁFICA No. 1

DISCUSION DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN LA VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES



CUADRO Nº 2

CONFIGURACIÓN DE INSTRUMENTOS APLICADOS CON MAYOR FRECUENCIA PARA EVALUAR APRENDIZAJES

ITEM:

¿Qué tipos de exámenes utilizan con mayor frecuencia los docentes para la evaluación de un curso o unidad didáctica?

CATEGORÍAS O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Pruebas objetivas (cierto y falso, selección múltiple, llenar espacios, pareos)	1	24	18.46%	24
Pruebas de ensayo (preguntas de desarrollo, análisis, aplicación e interpretación)	2	10	7.69%	34
Mixtos (preguntas objetivas y de ensayo)	3	94	72.31%	128
Otros	4	2	1.54%	130
TOTAL		**130**	**100%**	

Cuando se les preguntó sobre el tipo de exámenes que utilizaban con mayor frecuencia los docentes para la evaluación de un curso o unidad didáctica, el 18.46% (24) indicó pruebas objetivas; el 7.69% (10), las de desarrollo o ensayo; el 72.31% (94), las mixtas o combinación de las anteriores; y el 1.54% (2), que el facilitador empleaba trabajos escritos y su respectiva exposición.

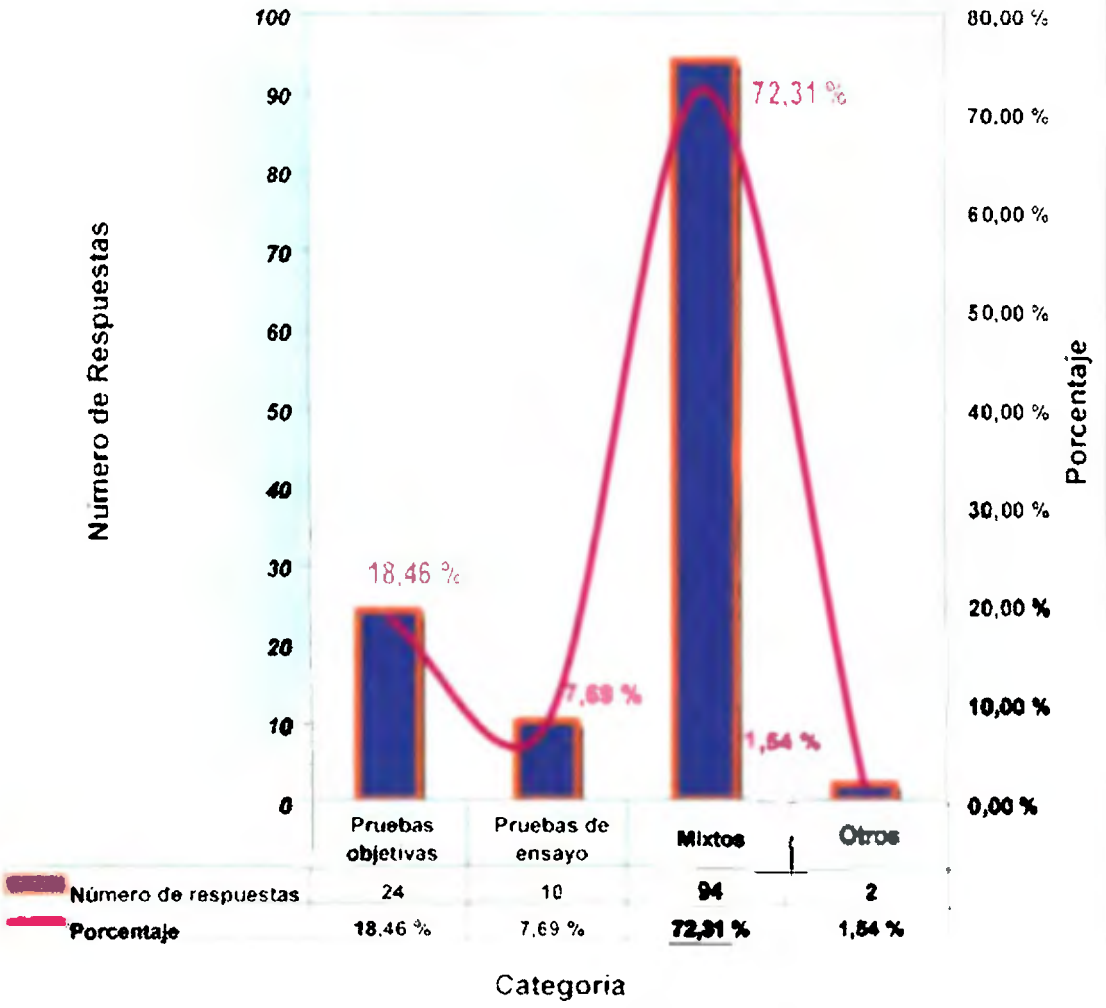
Al respecto, queda clara la preferencia por la aplicación de pruebas (parciales/semestrales o finales) que contemplen ítems de cierto y falso, pareos, selección múltiple, llenar espacios y de ensayo; los cuales pueden plantear respuestas analíticas, de aplicación, objetivas o de interpretación u opinión. Esta es una estrategia evaluativa bastante difundida en el cuerpo docente, pues arroja información tanto de manejo de datos o información específica como la capacidad de razonamiento del participante del curso.

En cambio la asignación de trabajos escritos (monografías, sobre todo) y sustentación de los mismos es una práctica evaluativa más comedida; al menos para la evaluación directa de un tema específico o del curso en general. La asignación y exposición de trabajos escritos (individuales o en equipo) se proyecta más hacia la captación de información adicional o complementaria relativa a una determinada unidad didáctica.

A continuación presentamos una representación gráfica de los datos obtenidos de la configuración de instrumentos aplicados con mayor frecuencia para evaluar aprendizajes, lo cual constituye una ayuda valiosa para su mejor interpretación.

GRÁFICA No. 2

CONFIGURACIÓN DE INSTRUMENTOS APLICADOS CON MAYOR FRECUENCIA PARA EVALUAR APRENDIZAJES



CUADRO Nº 3

ASPECTOS TOMADOS EN CUENTA PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

ITEM:

¿Qué aspectos toman en cuenta los profesores para evaluar los aprendizajes al final del curso, y así asignar la puntuación al concluir el semestre?

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Sólo notas parciales	0	0	0%	0
Sólo el examen final o un trabajo	1	0	0%	0
Los dos aspectos anteriores	2	17	13.08%	17
Los dos primeros más otros aspectos (asistencia, respeto, participación, puntualidad, etc.)	3	113	86.92%	130
TOTAL		130	**100%**	

Cuestionados sobre qué aspectos o criterios toman en cuenta los profesores para evaluar los aprendizajes al final del curso y así asignar la puntuación al concluir el semestre, 17 (13.08%) manifestaron que los docentes consideraban las notas parciales y el examen o trabajo final. Por su parte el resto de la muestra (113=86.92%) señaló que además de los criterios anteriores (parciales, examen o trabajo final) también contemplaban algún otro criterio, a saber: asistencia.

La frecuencia relativa y absoluta obtenida de este cuestionamiento indica que al momento de planear el sistema evaluativo un gran porcentaje de docentes considera, de manera acertada, otros aspectos colaterales que también inciden en la evaluación significativa de los estudiantes. No obstante, el único criterio adicional que suele evaluarse es la asistencia. Quizás esto obedezca a que usualmente los docentes llevan un control de asistencia, más no así de otros aspectos de interés como podrían ser la iniciativa, el respeto y la participación activa en clases. Y esto se refleja en el poco interés que muestra el alumnado en desarrollar estos valores en el aula de clases y por la clase, pues al parecer "esto no lo valora el docente".

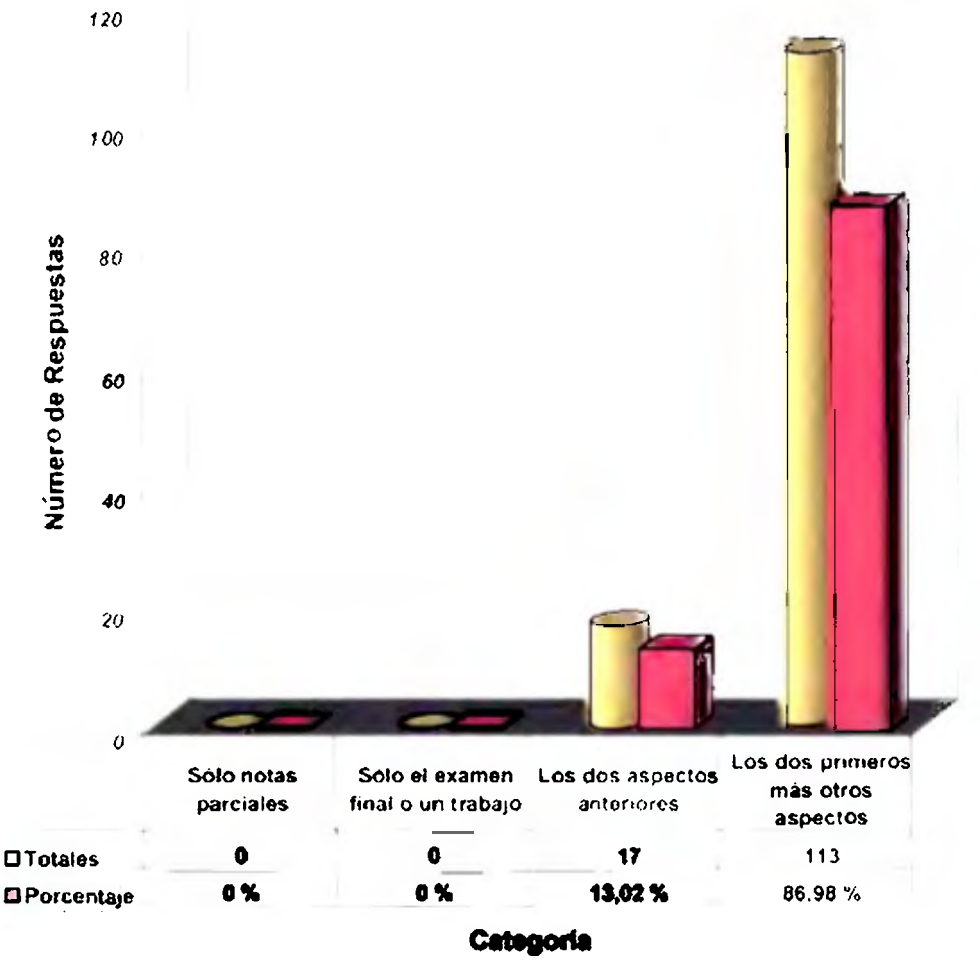
La inclusión de estos criterios en el proceso evaluativo es una de las debilidades más marcadas en materia evaluativa. En la medida que se elaboren instrumentos que los valore, asimismo se avanzará hacia una auténtica

evaluación integral.

La Gráfica No. 3 ilustra los datos obtenidos de este item.

GRÁFICA No. 3

ASPECTOS TOMADOS EN CUENTA PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE



CUADRO N° 4

SISTEMA DE EVALUACIÓN APLICADO EN LA VALORACIÓN DE ACTITUDES Y VALORES DE LOS ESTUDIANTES

ITEM:

¿Cree usted que el sistema evaluativo que utilizan los docentes permite el desarrollo de actitudes y valores en los estudiantes?

CATEGORIA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Siempre	1	8	6.15%	8
La mayoría de la veces	2	53	40.77%	61
Pocas veces	3	66	50.77%	127
Nunca	4	3	2.31%	130
TOTAL		**130**	**100%**	

Asimismo, el Cuadro No. 4 corrobora lo expresado; pues en atención a la pregunta: ¿Cree usted que el sistema evaluativo que utilizan los docentes promueve el desarrollo de actitudes y valores en los estudiantes?, sólo el 6.15% (8) consideró que siempre; el 40.77% (53), que la mayoria de las veces; el 50.77% (66), que pocas veces; y el 2.31% (3), que nunca.

Así se hace más obvia la generalizada opinión estudiantil de la falta de mecanismos evaluativos que no sólo aprecien saberes, sino que estimulen

actitudes y valores que les permitan estimarse positivamente a si mismo, a los demás y a su entorno.

Como anotáramos, la asistencia es la actitud más reforzada por los docentes debido a lo práctico que resulta su verificación. Después de ésta, la responsabilidad/puntualidad también se hace fácil de obtener; sobre todo, a través del control en la entrega de trabajos y tareas.

No obstante, aspectos relativos a la honradez, tolerancia, solidaridad, respeto (entre otros) son más difíciles de evaluar porque en ocasiones no se cuenta con formatos para llevar este registro. A lo sumo, el docente hace una apreciación subjetiva de estos valores. Por esto reiteramos: es necesario traspolar esta debilidad en oportunidad para mejorar la calidad del sistema de evaluación.

GRÁFICA No. 4
SISTEMA DE EVALUACIÓN APLICADO AL DESARROLLO DE ACTITUDES Y VALORES EN LOS ESTUDIANTES

CUADRO Nº 5

TÉCNICAS APLICADAS PARA EVALUAR ACTITUDES Y VALORES

ITEM:
¿Dé cuáles técnicas evaluativas se valen los docentes para evaluar actitudes y valores en el aula de clases?

CATEGORIA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Observación	1	74	37.0%	74
Entrevista	2	3	1.5%	77
Diario	3	13	6.5%	90
Registros anecdóticos	4	20	10.0%	110
Notas de campo	5	17	8.5%	127
Evaluación por portafolio	6	58	29.0%	185
Registros mecánicos	7	6	3.0%	191
Otras	8	9	4.5%	200
TOTAL		**200**	**100%**	

Los dos párrafos anteriores sirven de marco de referencia para el análisis de las respuestas emanadas de la pregunta cinco (5), o sea, la relativa a las técnicas que implementan los profesores para evaluar actitudes y valores en el aula de clases. Aquí 74 de los encuestados señalaron la observación como la

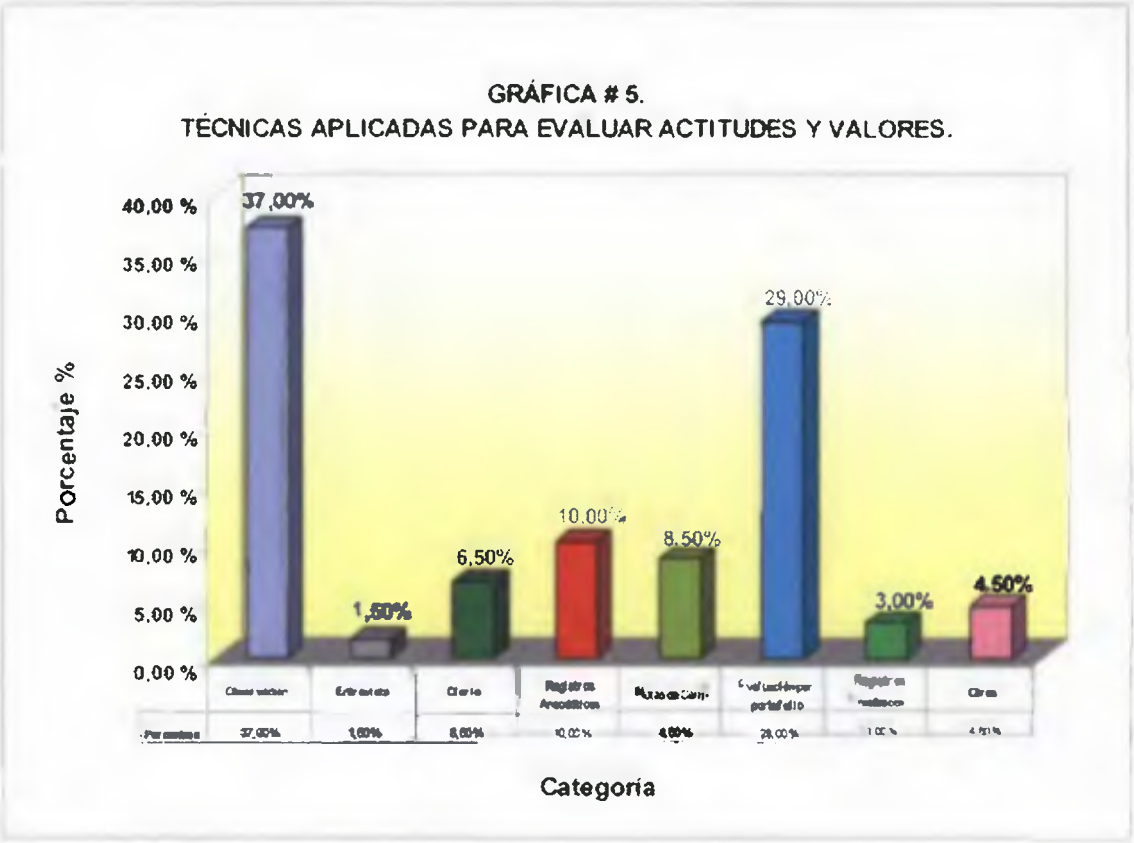
técnica más usual. Esto representa el 37% de la muestra; en tanto que 58 consideraron la evaluación por portafolio (revisión de tareas/trabajos realizados) como otra técnica común. Esto equivale al 29%.

Cabe indicar que la frecuencia absoluta a este cuestionamiento fue de 200 respuestas. La explicación obedece a que muchos de los indagados escogieron dos opciones: observación y evaluación por portafolio; lo que sugiere que los valores son apreciados desde la perspectiva particular del observador, sin llevar un control confiable de sus observaciones a lo largo del semestre, y, además, que la entrega de tareas y trabajos asignados es uno de los criterios más confiables (para los docentes) para emitir juicios evaluativos sobre los mismos.

Otros señalamientos por parte de los encuestados fueron: 3 (1.5%), la entrevista; 13 (6.5%), el diario(información diaria sobre el comportamiento de cada estudiante); 20 (10%), registro anecdótico(resumen de hechos que se obtiene de las observaciones realizadas); 17 (8.5%), notas de campo(narración de observaciones, reflexiones y acciones de los estudiantes); 6 (3%), registros mecánicos(fotografías, vídeos, cassettes); y 9 (4.5%) optaron por otras, no obstante, no indicaron cuáles eran esas otras técnicas implementadas por los docentes para evaluar actitudes y valores.

Lo ideal sería que los profesores que sólo se valen de la observación y de la evaluación por portafolio sumen otras técnicas a su práctica evaluativa de valores. tal como se menciona en el comentario anterior. Con ello contribuirían a despertar esa parte de la sensibilidad humana que a veces pareciera que está en peligro de extinción por la falta de estímulo continuo.

La falta de conocimiento de "otros mecanismos" evaluativos para apreciar actitudes y valores o la falta de interés por mejorar la calidad del sistema evaluativo por parte de los docentes son las explicaciones que más luces pueden dar sobre esta realidad.



CUADRO Nº 6

CONFIGURACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA EVALUAR APRENDIZAJES

ITEM:

¿De cuáles instrumentos evaluativos se valen los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en el aula de clases?

CATEGORIA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Lista de cotejo	1	35	16.20%	35
Escala de evaluación descriptiva	2	4	1.85%	39
Escala de evaluación numérica	3	56	25.93%	**95**
Cuadros de participación	4	30	13.89%	**125**
Exámenes	5	91	42.13%	**216**
Otras	6	0	**0%**	**216**
TOTAL		**216**	**100%**	

La interrogante relativa a los instrumentos evaluativos que usan los facilitadores para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el aula de clases tuvo un total de 216 respuestas, pues algunos indicaron dos o tres respuestas. De éstas, el 42.13% (91) correspondió a exámenes o situaciones controladas de la participación de los alumnos en actividades específicas; el 25.93% (56), a

escala de evaluación numérica o conjunto de valores numéricos para determinar el grado de consecución de un objetivo; y el 16.20% (35), a lista de cotejo o detalle de aspectos que se evalúan al presentar un trabajo escrito, maqueta, exposiciones, entre otros.

La frecuencia relativa de selección preferencial de estas tres alternativas induce a pensar que los aprendizajes evaluados con estos instrumentos no responden a una evaluación integral de aprendizajes, sino a una medición de los mismos. Pues todas estas técnicas o mecanismos responden, en su trasfondo, a una mera expresión numérica; instrumentos que no se aplican de manera progresiva a lo largo de un proceso, sino sólo al final del mismo.

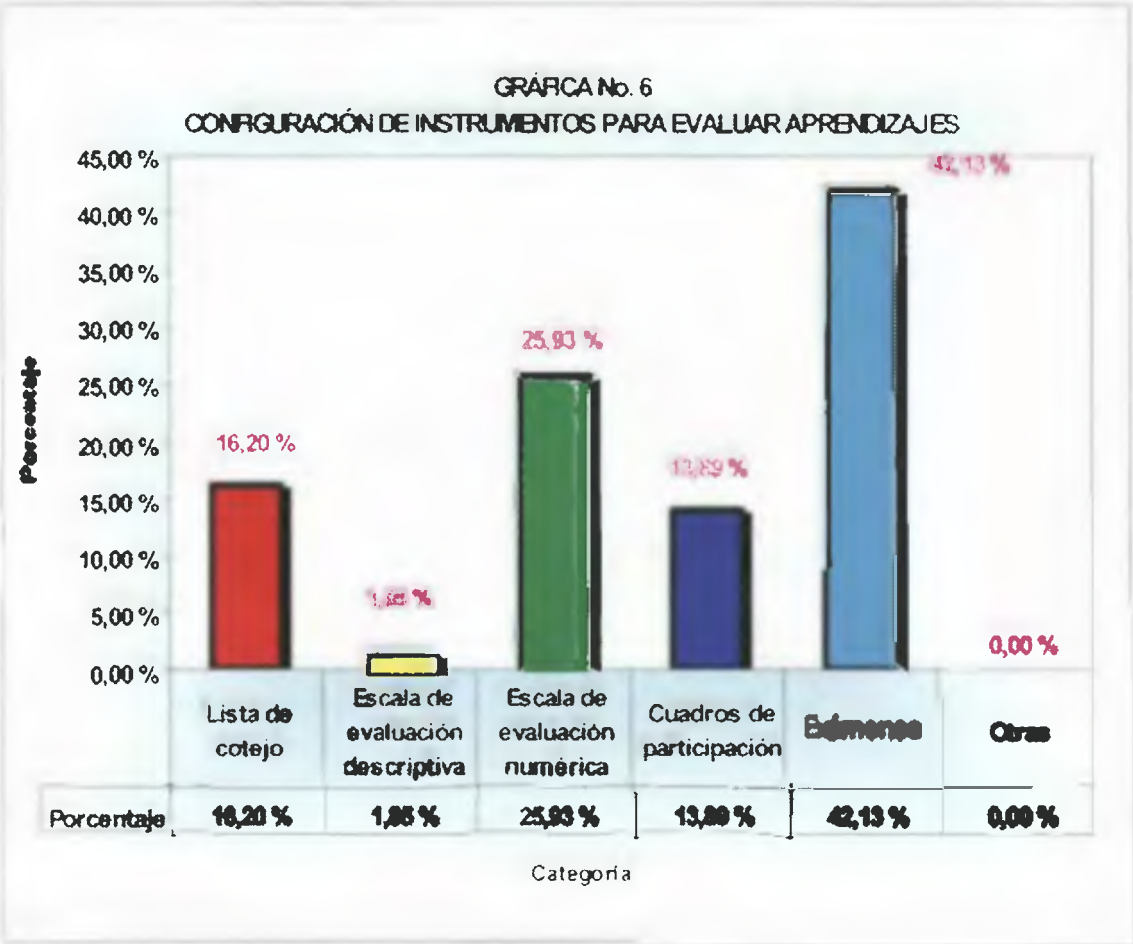
Si analizamos de manera objetiva y sin apasionamiento esta situación puede manifestarse que estos instrumentos, por sí solos, no satisfacen la visión evaluativa desde un punto de vista más amplio, tal como lo expresa María Antonia Casanova (1999):

> *"Proceso riguroso y sistemático de recogida de datos incorporados al proceso educativo desde su comienzo de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas, para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente".* (Pág. 23).

Sin embargo, hubo también indicadores de que, aunque en menor proporción, hay docentes que implementan instrumentos evaluativos menos

convencionales, a saber: escala de evaluación descriptiva o conjunto de frases que valora el grado de consecución de un objetivo 4 (1.86%), y los cuadros de participación o información controlada sobre el grado de involucramiento de los alumnos en actividades grupales especificas 30 (13.89%).

En la medida que se innove y se busquen y practiquen tipos disimiles de instrumentos para la evaluación de aprendizajes en el aula, estos aprendizajes paulatinamente alcanzarán el nivel de significativos.



CUADRO N° 7

METODOLOGÍA EMPLEADA PARA LA ADQUISICIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

ITEM:
¿Considera usted que la forma en que los docentes desarrollan los cursos permite que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos?

CATEGORIA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Siempre	1	9	6.92%	9
La mayoría de las veces	2	64	49.23%	73
Pocas veces	3	56	43.08%	129
Nunca	4	1	0.77%	130
TOTAL		130	100%	

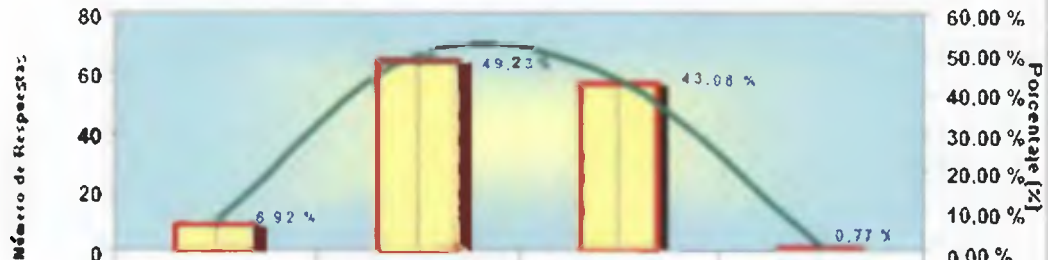
Un aprendizaje se cataloga como significativo cuando es útil y despierta interés en el estudiante porque lo comprende y puede aplicarlo en la consecución de nuevos aprendizajes. Al respecto se les formuló la interrogante sobre si consideraban que la forma en que los docentes desarrollaban sus cursos permitía que los estudiantes adquirieran este tipo de aprendizaje: sesenta y cuatro (64), que hacen el 49.23%, respondieron que la mayoría de las veces; cincuenta y seis (56), que hacen el 43.08%, que pocas veces; nueve (9), que hacen el 6.92%, que siempre; y uno (1), que hace el 0.77%, que nunca.

Lo interesante es que un alto porcentaje de encuestados considera que en muchas ocasiones la metodología empleada por el docente los enrumba hacia la asimilación de aprendizajes significativos. Apuntamos que es interesante porque aquí los alumnos expresan su idea sobre el cúmulo de saberes que accesan a través de las clases impartidas, sin considerar la parte valorativa de la persona.

Entonces, podríamos deducir que hay una práctica metodológica o didáctica aceptable, más esta práctica sólo se circunscribe al ámbito cognoscitivo

Pero, asimismo, esta "práctica aceptable" es fuertemente puesta en tela de duda por los que no ven los frutos significativos de sus clases. La crítica se centra en la forma tradicionalista-expositiva de impartir temas con base en textos fotocopiados, para una posterior evaluación de los conocimientos que se adquirieron.

GRÁFICA No. 7
METODOLOGÍA EMPLEADA PARA LA ADQUISICIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS



	Siempre	La mayoría de las veces	Pocas veces	Nunca
Totales	9	64	56	1
Porcentaje	6,92 %	49,23 %	43,08 %	0,77 %

Categoría

CUADRO Nº 8

APRENDIZAJES EN LOS QUE SE HACE MÁS ÉNFASIS EN EL ACTUAL SISTEMA DE EVALUACIÓN

ITEM:

¿En qué tipo de aprendizaje hace más énfasis el actual sistema de evaluación empleado por los docentes?

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Aprendizajes memorísticos	1	71	54.62%	71
Aprendizajes significativos (construcción activa del conocimiento)	2	45	34.62%	116
Aprendizajes de actitudes y valores	3	14	10.76%	130
TOTAL		130	100%	

Esta opinión se generaliza más cuando especifican el tipo de aprendizaje en que hace más énfasis el sistema de evaluación usado por los docentes: el

54.62% (71) expresó que los memorísticos; el 34.62% (45), que los significativos; y el 10.76% (14), que los de actitudes y valores.

Con relación a la frecuencia absoluta de respuestas, llama la atención la frecuencia relativa con que se indicaron los aprendizajes memorísticos como los de mayor interés de enseñanza para los profesores. Y llama más la atención porque en el ítem siete (7) se señaló que la mayoría de las veces los docentes se ocupan por impartir aprendizajes significativos. Tal vez haya una confusión conceptual entre el alumnado de qué es un aprendizaje significativo.[2] No obstante, ante este cuestionamiento, queda clara la visualización de la muestra que es lo memorístico lo que predomina en el sistema de evaluación; énfasis que históricamente lo ha caracterizado.

Esto argumenta la inclinación hacia el uso docente de pruebas objetivas y de ensayo.

Sin embargo, una parte importante de la muestra se mantuvo en que el sistema de evaluación lo conlleva a la construcción activa de su propio conocimiento. Este muestreo es importante porque significa que hay docentes que se ocupan y se preocupan por ir más allá de la acumulación sobria y formal de datos e información en la mente de los alumnos, pues les interesa despertar

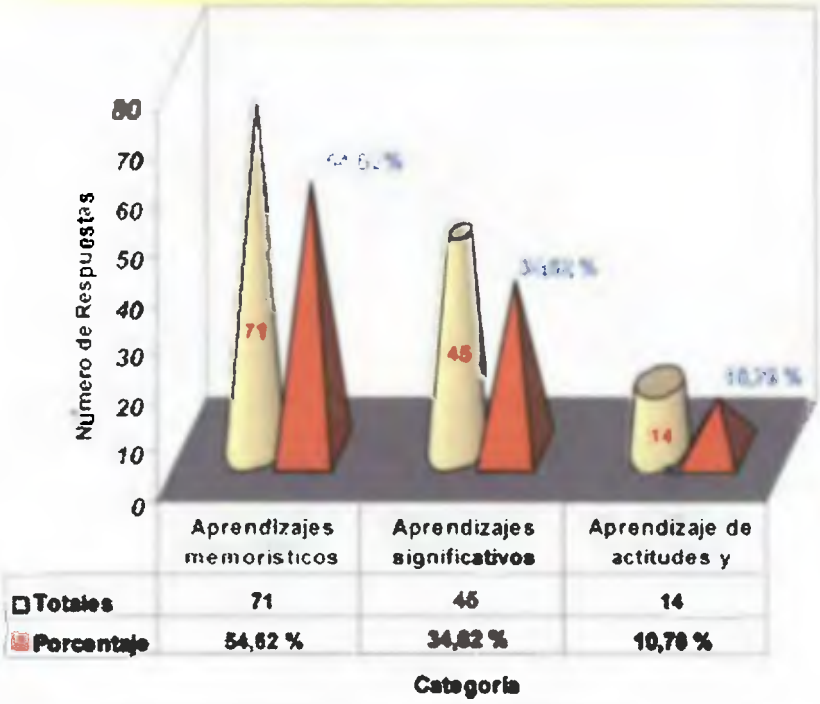
[2] Hacemos la observación de que en la encuesta aplicada a los estudiantes se les aclaraba entre paréntesis aquellos conceptos que a nuestro criterio podían presentarse a confusión.

en ellos iniciativas innovadoras para estimularlos a elaborar su propio aprendizaje y que desarrollen actitudes y valores positivos. Esta es una luz en el arduo camino hacia la búsqueda de un sistema evaluativo holístico e integral. El reto es enorme, la necesidad también.

La siguiente gráfica resume los datos obtenidos de esta pregunta constituyéndose así en una valiosa ayuda para su mejor interpretación.

GRÁFICA No. 8

APRENDIZAJES EN LOS QUE SE HACE MÁS ÉNFASIS EN EL ACTUAL SISTEMA DE EVALUACIÓN



CUADRO Nº 9

DETERMINACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS AL INICIO DE UN CURSO O UNIDAD DIDÁCTICA

ITEM:

¿Los profesores al momento de iniciar una clase nueva hacen preguntas o cuestionamientos sobre lo que los estudiantes conocen del nuevo tema?

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Siempre	1	14	10.77%	**14**
La mayoría de las veces	2	50	38.46%	64
Pocas veces	3	62	47.69%	126
Nunca	4	**4**	3.08%	**130**
TOTAL		**130**	**100%**	

Una de las fortalezas de un correcto sistema de evaluación radica en la consideración de su punto de partida, vale decir, la evaluación diagnóstica. Dentro de este orden de ideas se interrogó sobre si los profesores al momento de iniciar una nueva clase hacían un sondeo acerca de lo que los estudiantes conocían del nuevo tema. Sesenta y dos 62 (47.69%) coincidieron en que pocas

veces los docentes lo hacen; cincuenta 50 (38.46%), en que la mayoría de las veces; catorce 14 (10.77%), en que siempre; y cuatro (4=3.05%), en que nunca.

Partir de la determinación de conocimientos previos al inicio de un curso o unidad didáctica parece no ser la visión de muchos docentes, pues no lo hacen con la constancia debida (pocas veces). La evaluación diagnóstica es un instrumento que permite determinar cuánto se sabe de un asunto equis y, por consiguiente, ayuda a ubicar el punto de partida para impartir el aprendizaje. Esto se traduce en calidad, eficiencia y eficacia evaluativa, ya que facilita el ahorro de tiempo y esfuerzo.

En una proporción inferior están en posiciones extremas los que nunca (los menos) aplican un diagnóstico al iniciar una clase, y los que siempre se valen de él para el posterior desarrollo del curso. De éstos, son más los que ejecutan el diagnóstico didáctico; sugiriendo así que la evaluación diagnóstica no es obviada o descalificada por los docentes en su totalidad. Esto se refuerza con la parte de la muestra que indica que un número considerable de profesores también la lleva a la praxis la mayoría de las veces.

Yendo un poco más allá de su implementación, es pertinente hacer la observación de que no es la práctica formal de la evaluación diagnóstica lo que importa, es decir, aplicarla como un simple requisito curricular; sino entenderla

como el mecanismo del que se desprende información valiosa para retroalimentar conocimientos previos (o simplemente partir de ellos) o para no enfatizar en otros porque se dominan y así avanzar en otros aspectos del tema. Entendiendo sus beneficios, asimismo se obtendrán mejores resultados evaluativos.

GRÁFICA No. 9

DETERMINACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS AL INICIO DE UN CURSO O UNIDAD DIDÁCTICA

CUADRO N° 10

EVALUACIÓN APLICADA DURANTE EL DESARROLLO DE UN CURSO O UNIDAD DIDÁCTICA

ITEM:

¿De qué manera considera usted que es evaluado durante el desarrollo de un curso o unidad didáctica?

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Procesual (no sólo analiza resultados sino también el proceso para llegar a este resultado)	1	20	10.81%	20
Holística (no sólo se limita a las partes; visualiza el problema de manera integral)	2	9	4.86%	29
Contextualizada (hace referencia a una situación real de aprendizaje)	3	16	8.65%	45
Democrática (incluye la participación de todos los alumnos y el docente)	4	21	11.35%	66
Cualitativa (observación sistemática del quehacer de los alumnos con el propósito de reunir información de aprendizaje)	5	14	7.57%	80
Cuantitativa (información obtenida para medir resultados)	6	62	33.51%	142
Flexible (considera diferencias individuales y sociales que deben tenerse presentes al evaluar)	7	11	5.95%	153
Dialógica (permite el diálogo entre alumnos y docentes)	8	32	17.30%	185
Otras	9	0	0.00	185
TOTAL		185	100%	

Continuando con el desarrollo de la encuesta, en la pregunta diez (10) se obtuvieron ciento ochenta y cinco (185) respuestas; pues al igual que en los ítems cinco (5) y seis (6) las opciones no son mutuamente excluyentes, sino múltiples.

En ésta se cuestionó a los estudiantes sobre la manera metodológica con que consideraba que era evaluado durante el desarrollo de un curso o unidad didáctica.

Para evitar equívocos conceptuales, tal como aclaramos a pie de página anteriormente, al lado de cada opción se definió la alternativa.

Los resultados, presentados en el Cuadro No. 10, fueron los siguientes: el 33.51% (62) manifestó que a lo largo de la unidad era evaluado de forma cuantitativa; el 17.30% (32), dialógica, permitiendo el diálogo entre alumnos y docentes; el 11.35% (21), democrática o que incluye la participación de alumnos y docentes; el 10.81% (20), procesual, es decir, que no sólo analiza resultados, sino también el proceso para llegar a ellos; el 8.65% (16), contextualizada o haciendo hincapié en una situación real de aprendizaje; el 7.57% (14), cualitativa u observación sistemática del quehacer de los alumnos con el propósito de reunir información de aprendizaje; el 5.95% (11), flexible o considerando diferencias individuales y sociales que deben tenerse presentes al evaluar; y el

4.86%, holística, esto es, que no se limita a las partes, sino que vizualiza el problema de manera integral.

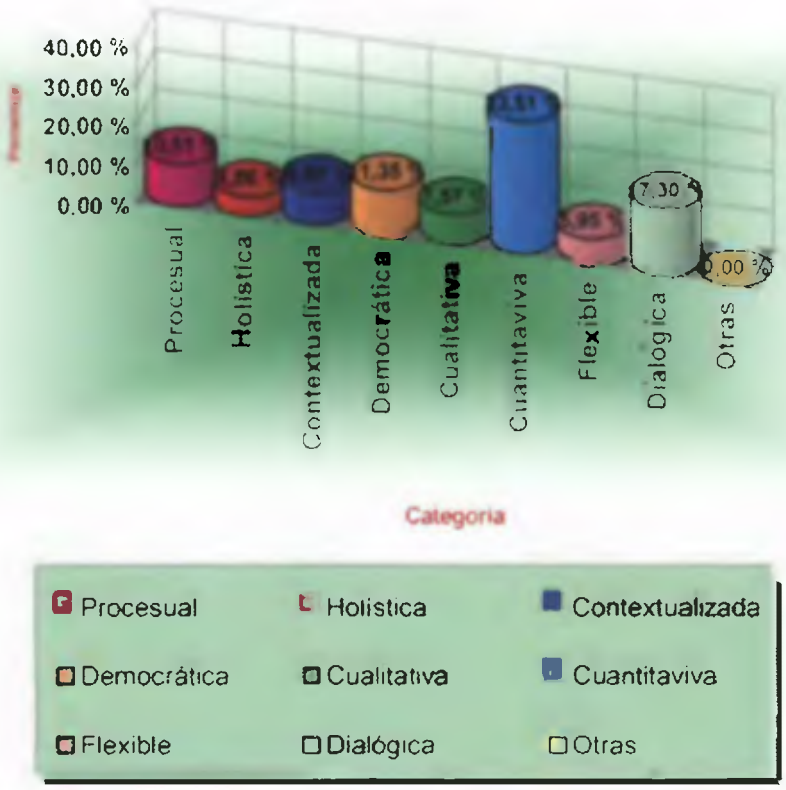
Dos son los aspectos que merecen una reflexión de fondo: en polos opuestos se hallan los conceptos que históricamente valoran el proceso evaluativo de modo muy diferente: el cuantitativo y el holístico. Los datos inducen a concluir que los alumnos perciben que no son evaluados, sino medidos. Medir no es sinónimo de evaluar, es asignar una escala numérica para objetivizar cuánta información se maneja de un determinado tema. La evaluación de este tipo se limita a la parte mecánica del aprendizaje, no visualiza el aprendizaje de un curso o unidad didáctica como un proceso integral u holístico; es decir, que mientras que la evaluación cuantitativa robotiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación holística lo valora como un proceso que facilita la toma de decisiones para recolectar información referente al proceso de aprendizaje y así buscar alternativas de cómo se puede mejorar.

Los estudios sobre los mecanismos más viables para concebir la evaluación como un proceso holístico e integral están plagados de conceptos, recursos e instrumentos metodológicos y didácticos. Sin embargo, la implementación de los mismos demanda más que de su mero conocimiento, pues exige de la voluntad, iniciativa, constancia e inclusive creatividad del educador.

Si bien algunos docentes hacen su mejor esfuerzo por proyectar una auténtica evaluación integral en su actividad educativa, un número plural de profesores, quizás viciados por la tradición del sistema, aún visualizan el sistema evaluativo en su conjunto como la simple asignación de un número (o letra), nota o calificación. Hay que trabajar más por superar esto.

GRÁFICA No. 10

EVALUACIÓN APLICADA DURANTE EL DESARROLLO DE UN CURSO O UNIDAD DIDÁCTICA



CUADRO N° 11

APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ADECUACIÓN DE LA ENSEÑANZA AL MODO DE APRENDIZAJE

ITEM:

¿El sistema de evaluación utilizado por los docentes contempla la aplicación de pruebas formativas (quiz, mapas conceptuales, resúmenes) que permitan regular, orientar y corregir el proceso educativo?

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Siempre	1	17	13.08%	17
La mayoría de las veces	2	69	53.07%	86
Pocas veces	3	41	31.54%	127
Nunca	4	3	2.31%	130
TOTAL		**130**	**100%**	

Con el interés de precisar el grado en que los profesores aplican pruebas formativas que regulan, orientan y corrijen el proceso educativo, se cuestionó a

los alumnos al respecto. Sesenta y nueve (69), que representan el 53.07%, señalaron que la mayoría de las veces; cuarenta y uno (41), que corresponden al 31.54%, que pocas veces; diecisiete (17), o sea, el 13.08%, que siempre; y tres (3), el 2.3%, que nunca.

Entonces, se puede inferir que la contemplación de la evaluación formativa para adecuar la enseñanza al modo de aprendizaje es satisfactoria; sobre todo, porque existe una serie de mecanismos que facilitan su aplicación (lluvia de ideas, interrogatorio, lectura comprensiva, talleres individuales o en grupo, etc.). Pero, tal como apuntáramos al referirnos a la evaluación diagnóstica, lo importante es usar la evaluación formativa como un recurso que beneficia al sistema evaluativo en su conjunto; y no como un instrumento que no proporciona información valiosa.

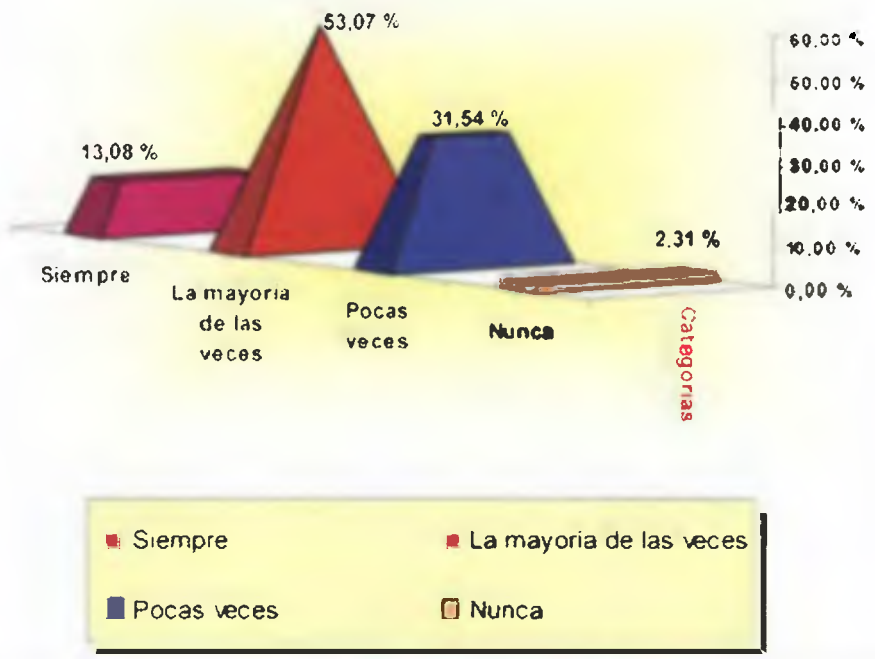
Sobre este tipo de evaluación, Mirna A.F. de Flores y Luzmila C. de Sánchez opinan:

> "... La evaluación procesual es de carácter formativo; favorece la recogida y registro continuo de datos, condición ésta que permite la toma de decisiones sobre el proceso pedagógico y la realización de retroinformaciones de acuerdo a las necesidades. De esta manera la mayoría de los participantes llegan a alcanzar los objetivos previstos e imprevistos". (Flores y Sánchez, 1999: pág. 34).

A pesar de calificar de satisfactorio el empleo de la evaluación formativa, claro es, basados en los resultados obtenidos, todavía hay un porcentaje de docentes que no se valen debidamente de ella para realimentar el proceso evaluativo. Esto no puede tener ninguna excusa valedera, salvo la desidia y falta de interés profesional; pues, reiteramos, que existen muchas maneras de ejecutarla, sólo exige mínimos requisitos formales y una interpretación general de los resultados que arroje para adecuar la enseñanza al modo de aprendizaje.

GRÁFICA No. 11

USO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA PARA ADECUAR LA ENSEÑANZA AL MODO DE APRENDIZAJE



CUADRO Nº 12

APLICACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN A LOS ESTUDIANTES

ITEM:
¿El sistema de evaluación utilizado por los docentes contempla la autoevaluación, es decir, permite que usted se autoevalúe?

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Siempre	1	4	3.08%	4
La mayoría de las veces	2	31	23.84%	35
Pocas veces	3	67	51.54%	102
Nunca	4	28	21.54%	130
TOTAL		130	100%	

Seguidamente contestaron la siguiente interrogante: ¿El sistema de evaluación utilizado por los profesores contempla la autoevaluación, es decir, permite que usted se evalúe a sí mismo? El 51.54% (67) contestó que pocas veces; el 23.84% (31), que la mayoría de las veces; el 21.54% (28), que nunca; y 3.08% (4), que siempre.

Queda claramente establecido que la autoevaluación (ver Gráfica No. 12) se practica con una menor frecuencia que la deseada. Si consideramos que los educandos son agentes del proceso de evaluación, por consiguiente debe dárseles su debida participación. El punto es determinar cómo y para qué se le brinda al estudiante la oportunidad de que se autoexamine.

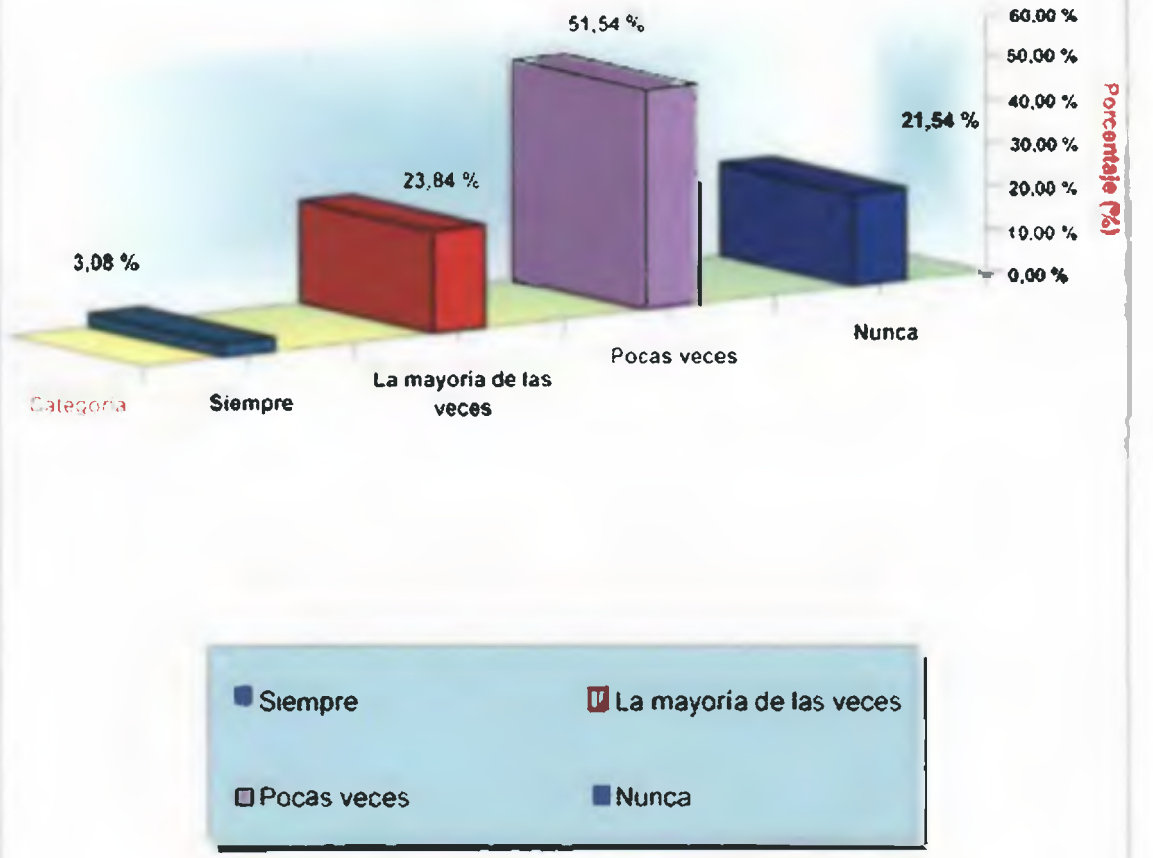
El comentario que se cita a continuación detalla aspectos relevantes sobre el particular:

> *"La autoevaluación es la modalidad en la cual cada participante evalúa sus propios aprendizajes; para ello es necesario establecer criterios entre los cuales se encuentran los logros esperados. Esta modalidad impulsa la formación integral de los participantes, por cuanto favorece la autoestima, despierta el sentido de responsabilidad y afianza su autonomía. La práctica de autoevaluación en los aprendizajes exige que se les ofrezca a los participantes una serie de orientaciones para que la realice con responsabilidad y que sea consciente del valor que su juicio va a tener en la valorización global que se realice posteriormente sobre su actuación y progresos. Es recomendable que al comenzar el desarrollo del acto pedagógico se les facilite a los participantes la información detallada de los aspectos que deben autoevaluarse para que se autoobserven y examinen su aprendizaje continuo y así poder tener evidencias al final del proceso. Esta orientación por parte del facilitador es fundamental para evitar la excesiva subjetividad de parte de los participantes cuando realizan las autoevaluaciones". (Págs. 46-47).*

La siguiente gráfica resume los datos obtenidos de esta pregunta constituyéndose así en una valiosa ayuda para su mejor interpretación.

GRÁFICA No. 12

APLICACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN A LOS ESTUDIANTES



CUADRO Nº 13

USO DE LA COEVALUACIÓN COMO PARTE DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DOCENTE

ITEM:

¿El sistema de evaluación utilizado por los profesores contempla la coevaluación, es decir, le permite a usted evaluar el desempeño de los compañeros con los que ha realizado un trabajo, una investigación, un proyecto, etc.?

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Siempre	1	3	2.31%	3
La mayoría de las veces	2	22	16.92%	25
Pocas veces	3	64	49.23%	89
Nunca	4	41	31.54%	130
TOTAL		130	100%	

Así como la autoevaluación le da cabida a los estudiantes en el proceso evaluativo, la coevaluación también los toma en cuenta como agentes; pues ésta le permite al alumno evaluar el desempeño de los compañeros con los que ha

realizado un trabajo, una investigación, un proyecto u otros talleres en equipo. Indagados sobre este asunto, se obtuvo que sesenta y cuatro (64=49.23%), cuarenta y uno (41=31.54%), veintidós (22=16.92%) y tres (3=2.31%) manifestaron, respectivamente, que pocas veces, nunca, la mayoría de las veces, y siempre.

Los dos más altos porcentajes de incidencias de respuestas dan un matiz negativo al uso de la coevaluación dentro de la actividad evaluativa ejecutada por los docentes del Centro Regional Universitario de Azuero. La razón tal vez estribe, particularmente, en que no hay cultura evaluativa en el grupo para realizar prácticas valorativas de este tipo. Mas el grupo adolece de criterios objetivos para evaluar el desempeño de sus compañeros, porque casi nunca tienen la oportunidad de hacerlo.

Desde el punto de vista de la formación integral, el facilitador debe ampliar la frecuencia de uso de la coevaluación porque de esta manera ayuda a que el alumno internalice criterios objetivos de valor al emitir juicios sobre la conducta de otras personas. En este sentido se estimula la parte humana y se refuerza una auténtica educación en valores.

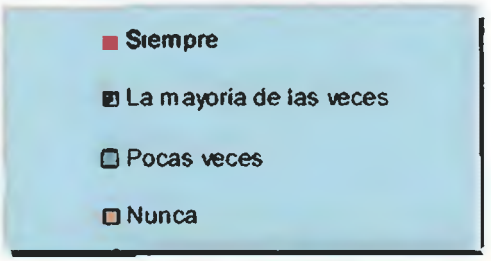
Con todo, la cultura evaluativa del entorno no se vale de las fortalezas coevaluativas. Una razón puede ser el desconocimiento de los medios a través

de los cuales se pueden realizar coevaluaciones; otra, que en resumidas cuentas no se sabe qué hacer con los datos que se obtienen.

GRÁFICA No. 13

USO DE LA COEVALUACIÓN COMO PARTE DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DOCENTE

	Siempre	La mayoría de las veces	Pocas veces	Nunca
Categoría	2,31 %	16,92 %	49,23 %	31,54 %



CUADRO Nº 14

APLICACIÓN DE LA HETEROEVALUACIÓN COMO PARTE DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN UTILIZADO POR EL DOCENTE

ITEM:

¿El sistema de evaluación utilizado por los profesores contempla la heteroevaluación, es decir, que el profesor es el único que evalúa?

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Siempre	1	62	47.69%	62
La mayoría de las veces	2	53	40.77%	115
Pocas veces	3	13	10.00%	128
Nunca	4	2	1.54%	130
TOTAL		**130**	**100%**	

Tanto la autoevaluación como la coevaluación toman en cuenta las apreciaciones de los alumnos al involucrarlos en el proceso evaluativo. Pero de acuerdo a los agentes que participan en la actividad evaluativa y las acciones que realizan, ambas se ven relegadas por la práctica de la heteroevaluación, o

sea, que el profesor es el único que evalúa.

Este análisis deriva de los datos recabados del ítem catorce, en el que se preguntó si el docente era quien evaluaba unilateralmente; obteniendo: 62 (47.69%) indicaron que siempre; 53 (40.77%), que la mayoría de las veces; 13 (10%), que pocas veces; y 2(1.54%), que nunca.

La heteroevaluación:

> *"...es un proceso importante [...], rico por los datos y posibilidades que ofrece. Sin embargo, se corre el riesgo de convertir la evaluación en un acto coercitivo y de caer en injusticias por desconocimiento de la realidad individual de cada uno de los participantes al no tener en cuenta sus apreciaciones y explicaciones así como al desconocer otros factores que inciden en su desarrollo [...]". (Flores y Sánchez, 1999: pág. 47).*

Cuando las citadas autoras apuntan a que con la heteroevaluación "se corre el riesgo de convertir la evaluación en un acto coercitivo", específicamente se refieren a que (1) el profesor aplica una evaluación unidireccional (es el único que evalúa) y (2) a que por lo general la heteroevaluación se basa en criterios numéricos o cuantitativos. Sin el ánimo de ser pesimistas, esto es lo que usualmente hacen los docentes al evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

En sí, la heteroevaluación proporciona buena información sobre el

aprendizaje de los estudiantes; lo perjudicial es abusar de ella al emplearla como única estrategia evaluativa.

GRÁFICA No. 14

APLICACIÓN DE LA HETEROEVALUACIÓN COMO PARTE DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN UTILIZADO POR EL DOCENTE

CUADRO Nº 15

DISCUSIÓN DE CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE PRUEBAS O TRABAJOS ESCRITOS ASIGNADOS POR EL DOCENTE

ITEM:

¿Al aplicarles pruebas o trabajos escritos, los docentes les aclaran los criterios o aspectos que considerarán para evaluarlo(a)?

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Siempre	1	43	33.08%	43
La mayoría de las veces	2	62	47.69%	**105**
Pocas veces	3	**21**	**16.15%**	**126**
Nunca	4	**4**	3.08%	**130**
TOTAL		**130**	**100%**	

En Cuadro No. 15 se tabulan los datos correspondientes a la siguiente pregunta: ¿Al aplicarles pruebas o trabajos escritos los docentes les aclaran los criterios o aspectos que considerarán para evaluarlo? Un 47.69 (62) dijo que la mayoría de las veces; un 33.08% (43), siempre; un 16.15% (21), que pocas veces; y 3.08% (4), que nunca.

En conjunto, las respuestas satisfacen el cuestionamiento. La evaluación criterial es positiva porque enmarca dentro de patrones predeterminados los

resultados obtenidos, evita la subjetividad al momento de evaluar el aprendizaje de los alumnos y, a la vez, estos conocen de antemano el esfuerzo que habrán de hacer para lograr la calidad esperada.

En lo que se refiere a pruebas escritas, lo medular es establecer los criterios para evaluar las preguntas de ensayo, sobre todo, las de análisis u opinión. No obstante, muy pocas veces el alumno llega a conocerlos. Sin embargo, hay que reconocer que en su gran mayoría los docentes dejan claramente establecidos los aspectos para evaluar trabajos escritos y exposiciones orales mediante las llamadas listas de cotejo; y esto responsabiliza más al alumnado.

Por ende, aclarar los criterios antes de valorar cualquiera actividad de aprendizaje contribuye a elegir una evaluación más científica, justa y de calidad.

GRÁFICA No. 15
DISCUSIÓN DE CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE PRUEBAS O TRABAJOS ESCRITOS ASIGNADOS POR EL DOCENTE

	Siempre	La mayoría de las veces	Pocas veces	Nunca
Porcentaje	33,08 %	47,69 %	16,15 %	3,08 %

CUADRO Nº 16

CONCEPTO DE EVLUACIÓN

ITEM:

Explique qué entiende usted por evaluación del aprendizaje.

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Proceso que provee información fragmentada de evidencias de aprendizaje expresada mediante la asignación de una nota o calificación.	1	101	77.69%	101
Totalización de los resultados del logro de los objetivos de las distintas actividades académicas ejecutadas por los alumnos al final de un curso o programa.	2	24	18.46%	125
Acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno.	3	5	3.85%	130
TOTAL		130	100%	

La penúltima interrogante de esta encuesta consistió en una pregunta abierta. En la misma se pedía a los estudiantes que explicaran qué entendían por evaluación. Al tabular la frecuencia de respuestas, éstas se agruparon atendiendo a la similitud de definiciones dadas. De lo que se obtuvo que ciento uno (101), correspondiente al 77.69%, conciben la evaluación como un proceso que provee información fragmentada de evidencia de aprendizaje mediante la asignación de una nota o calificación; veinticuatro (24), es decir, el 18.46%, como la totalización de los resultados del logro de los objetivos al final de un curso o programa de las distintas actividades académicas ejecutadas por los alumnos; y cinco (5), el 3.85%, como una acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo de los alumnos.

La incorrecta percepción de lo que verdaderamente es evaluación es obvia. Al parecer los alumnos conceptualizan evaluación como sinónimo de medición. Al decir que los estudiantes tienen una "incorrecta percepción de evaluación" no es porque hayan aprendido erróneamente el significado, sino que este significado proviene de la experiencia de vida estudiantil de cada uno de ellos: así se les ha practicado la evaluación (como medición) y así la interpretan.

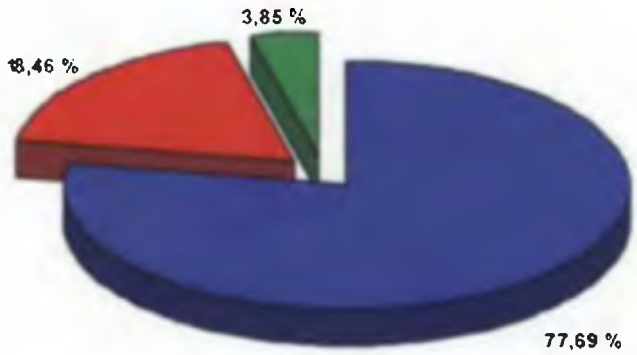
Lo perjudicial aquí estriba en que, como ya dijéramos en el preámbulo de esta encuesta, los alumnos encuestados serán (o lo son ya) futuros docentes en

educación media. Y no puede negarse que lo que mal se aprende, mal se aplica.

La siguiente representación gráfica muestra los datos anteriormente tabulados sobre el concepto de evaluación.

GRÁFICA No. 16

CONCEPTO DE EVALUACIÓN



	Proceso que provee información de evidencias de aprendizaje, expresada mediante la asignación de una nota o calificación
	Totalización de los resultados del logro de los objetivos de las distintas actividades académicas ejecutados por los alumnos al final de un curso o programa.
	Acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno

CUADRO Nº 17

RECOMENDACIONES AL ACTUAL SISTEMA DE EVALUACIÓN

ITEM:
¿Qué recomendaciones daría usted a los docentes para que el proceso de evaluar a los estudiantes sea más efectivo y democrático?

CATEGORIA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Mayor participación de los estudiantes en la fijación de los criterios de evaluación.	1	16	12.31%	16
Promover la motivación e integración y el mejoramiento del clima de trabajo en el aula.	2	11	8.46%	27
Aplicar una evaluación holística o integral tomando en cuenta aspectos cualitativos y cuantitativos.	3	55	42.31%	82
Evaluar de forma imparcial.	4	7	5.38%	89
Perfeccionamiento o actualización en evaluación del aprendizaje.	5	4	3.08%	93
Sensibilización del docente.	6	3	2.31%	96
Configurar formatos de exámenes que propicien el análisis y la reflexión y no sólo hacer énfasis en la memorización.	7	34	26.15%	130
TOTAL		**130**	**100%**	

Este interrogatorio finalizó pidiéndoles a los alumnos que dieran algunas recomendaciones a los profesores para que al momento de ser evaluados por

éstos el proceso fuera más efectivo y democrático. De la muestra se obtuvieron siete (7) categorías específicas de recomendaciones: primera: aplicar una evaluación holística o integral tomando en cuenta aspectos cuantitativos y cualitativos (55=42.31%); segunda: configurar formatos de exámenes que propicien el análisis y la reflexión y no sólo hacer énfasis en la memorización (34=26.15%); tercera: dar mayor participación a los estudiantes en la fijación de los criterios de evaluación (16=12.31%); cuarta: promover la motivación e integración para mejorar el clima de trabajo en el aula (11=8.46%); quinta: evaluar de forma imparcial (7=5.38%); sexta: perfeccionamiento y actualización en evaluación del aprendizaje (4=3.08%); y séptima: sensibilización del docente (3=2.31%).

Todas son válidas y factibles. Pero tres de ellas son las que de una u otra forma involucran a las cuatros restantes, a saber: aplicar una evaluación holística, diseñar pruebas que avalúen otras competencias además de la memoria y dar una participación a los estudiantes dentro del proceso evaluativo.

Evaluar holísticamente conlleva a valorar a la persona no sólo por lo que sabe o produce en un momento dado, sino que también aprecie la escala de valores y de actitudes de la persona, fomente sus habilidades y considere sus puntos de vista para enriquecer en todo momento el proceso de enseñanza – aprendizaje.

GRÁFICA No. 17

RECOMENDACIONES AL ACTUAL SISTEMA DE EVALUACIÓN

En síntesis, podemos concluir de esta encuesta que si bien los alumnos de Centro Regional Universitario de Azuero son concientes de que los docentes cumplen con ciertos requisitos formales que exigen el sistema de evaluación (discusión de cómo se evaluará y considerar la asistencia, sobre todo), también son concientes de que la manera en que se les avalúa no los estimula ni motiva; porque no son valorados integralmente, sino medidos de forma fragmentada.

4.1.3. Resultado de la encuesta aplicada a los docentes.[3]

CUADRO Nº 18

DISCUSIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN LA VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

ITEM:
¿Discute con los estudiantes el sistema de evaluación que utilizará durante el semestre?

CATEGORIA O RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
SÍ	1	70	100%	70
NO	2	0	0.00%	0
TOTAL		70	100%	

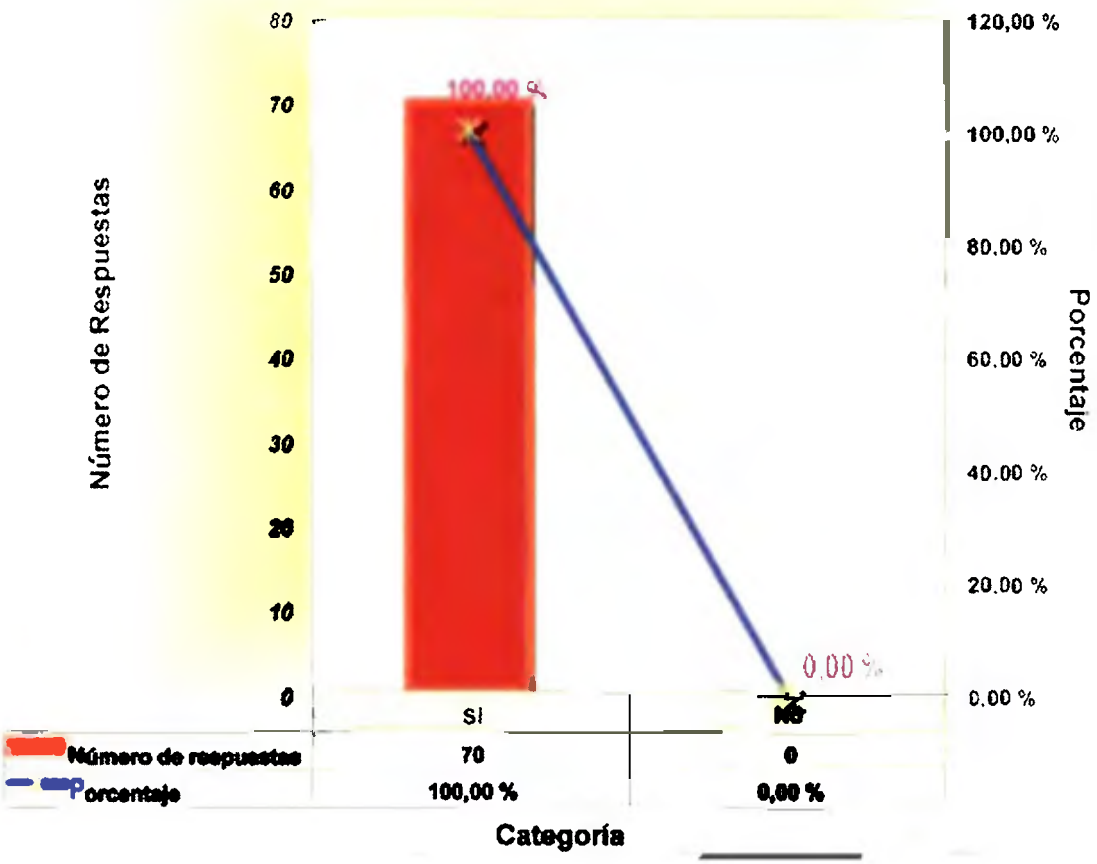
El interrogatorio de los profesores inició con la siguiente pregunta. ¿Discute con los estudiantes el sistema de evaluación que utilizará durante el semestre? A esto el 100 % de los encuestados respondio de forma afirmativa

[3] Ver Anexo 2: Formulario de la encuesta aplicada a docentes.

Hay coincidencias entre los facilitadores y los estudiantes en este punto, pues sendas muestras señalan que sí se discute el sistema de evaluación de evaluación antes de iniciar cada curso. Tal discusión fortalece el proceso evaluativo al darle cierto margen de participación a los estudiantes, quienes en este conversatorio preliminar tienen la oportunidad de dar sugerencias para que la evaluación a la que serán sometidos sea más justa y democrática.

GRÁFICA No. 18

DISCUSIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN LA VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES



CUADRO Nº 19

CONFIGURACIÓN DE INSTRUMENTOS APLICADOS CON MAYOR FRECUENCIA PARA EVALUAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

ITEM:
¿Qué tipo de formatos utiliza frecuentemente para la elaboración de pruebas escritas?

CATEGORÍAS O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA DE MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Tradicionales (cierto y falso, pareo opción múltiple, llenar espacios)	1	5	7.15%	**5**
De ensayo (preguntas de análisis, sustentación, interpretación)	2	27	38.57%	**32**
Mixtos (tradicionales y de ensayo)	3	32	45.71%	64
Otros ¿Cuáles?	4	6	8.57%	70
TOTAL		**70**	**100%**	

El Cuadro Nº 19 ilustra los datos referentes al tipo de formato que con más frecuencia utilizan los docentes para la elaboración de pruebas escritas. El

45.71% (32) de la muestra indicó aplicar pruebas/exámenes mixtos, o sea, de contenido tradicional y de ensayo; el 38.57% (27), que sólo de ensayo, esto es, preguntas de análisis, sustentación e interpretación; el 8.57% (6), que usaba otros formatos, a saber, elaboración de ensayos, elaboración de mapas conceptuales y análisis de documentos; y el 7.15% (5), que solamente los tradicionales, es decir, cierto y falso, pareo, opción múltiple y llenar espacios.

Como complemento a esta pregunta, seguidamente se le pidió al facilitador que sustentara brevemente por qué se inclinaba por el uso de ese formato al momento de elaborar pruebas escritas. Lógicamente, los porcentajes son idénticos a los del ítem anterior.

Quienes mostraron preferencia por los mixtos argumentaron que son los formatos que prevalecen en el actual sistema de evaluación y que permiten que el alumno haga trabajar su memoria y, a la vez, aprenda a analizar, interpretar y obtener conclusiones; lo que equivale a decir que estos formatos son valorados como más completos e integrales porque permiten "medir" (en palabras de los docentes) todo un conjunto de elementos.

Quienes admitieron el uso del formato de ensayo sustentaron que: (i) potencia el pensamiento de alto nivel, (ii) permite que el estudiante aplique posteriormente los conocimientos adquiridos en situaciones diversas de la vida

real, (iii) hace posible que el alumno adquiera una actitud de análisis y reflexión, (iv) da la oportunidad de exponer su punto de vista o posición frente a un determinado tema, (v) es el formato que más solicita el estudiante, (vi) permite constatar el logro de aprendizajes significativos y relevantes; entre otros.

Los que admitieron utilizar los llamados formatos tradicionales explicaron que éstos:

- Se ajustan más al tipo de material o contenido a desarrollar.
- Permiten medir rendimiento o conocimiento de una forma más objetiva al final de un tema o al final de semestre.
- Facilitan la calificación o evaluación de los exámenes.
- Su calificación es más práctica y permiten una medición real de lo aprendido.
- Son los más convencionales y se usan más porque no existe una discusión sobre una evaluación anual o un sistema de evaluación nacional.

Por último, el grupo de profesores que dijo emplear otros formatos no hizo ninguna aclaración que justificara tal uso. Sólo se limitó a indicar cuáles eran esos mecanismos evaluativos (elaboración de ensayos, mapas conceptuales, análisis de documentos, pruebas orales).

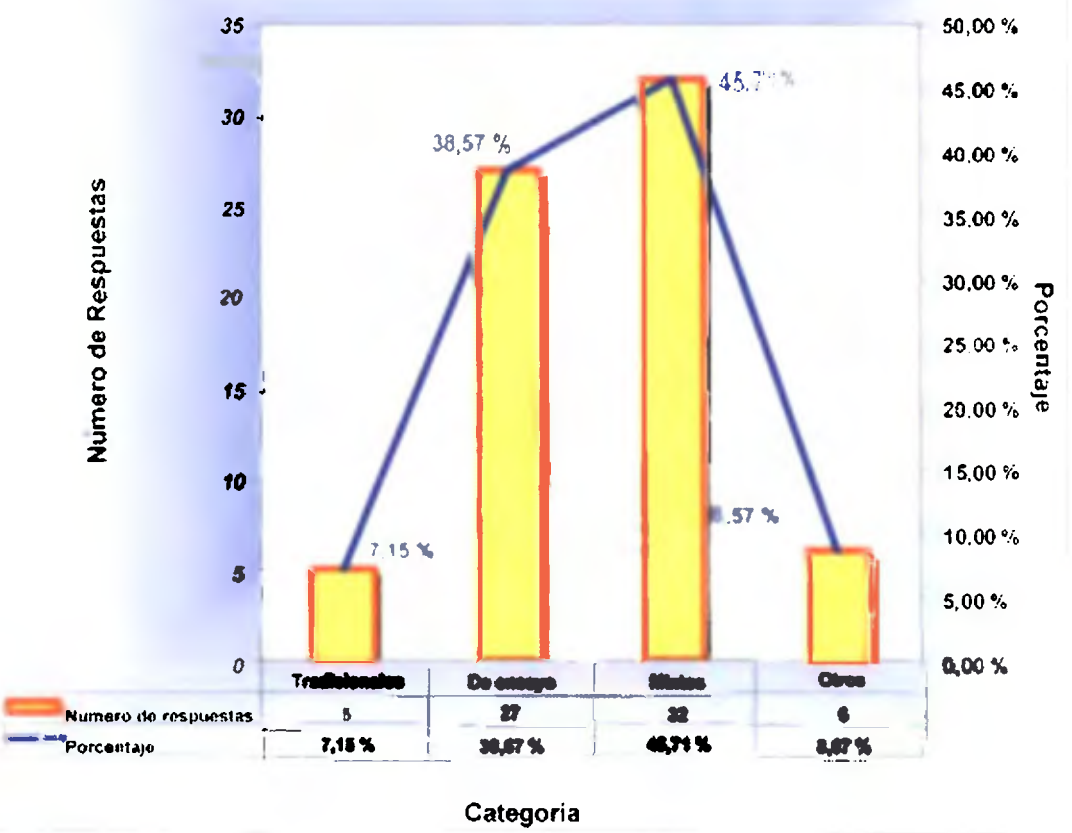
La información arrojada por las respuestas a esta pregunta es muy interesante. Los profesores que avalaron el uso del formato mixto y del formato tradicional basaron sus criterios más en función de la conveniencia personal que les brindan estos instrumentos evaluativos, que en una verdadera convicción de que dichos mecanismos sean los más apropiados para valorar el proceso de evaluación de los estudiantes. Aunque entre algunas de las premisas señaladas por la muestra que justificó la utilización de formatos mixtos se deja entrever el interés del docente por valerse de medios que le permitan abordar la actividad evaluativa de manera integral y en función del estudiante, los argumentos tienden a diluirse en apreciaciones subjetivas de comodidad (rápida calificación y medición de saberes); realidad que es mucho más obvia entre los que justifican el uso de formatos tradicionales.

Frente a estas convicciones, las de quienes aplican formatos de ensayo para elaborar pruebas escritas son más democráticas, científicas y de mayor rango de participación del componente estudiantil; pues se aduce que estos instrumentos son más confiables para estimular la creatividad y la reflexión crítica y analítica en los estudiantes. Se piensa en el beneficio y calidad de aprendizaje que ganará el estudiante, y no en el tiempo y grado de dificultad que conlleva la calificación de la prueba e interpretación de los resultados y la subsecuente toma de decisiones.

Ahora bien, cualquier formato evaluativo puede apreciar aprendizajes o simplemente medir conocimientos. Lo medular es adecuarlo a la meta que se desea alcanzar para que se generen posteriores aprendizajes integrales. Ni la comodidad ni la dificultad pueden ser los patrones criteriales para inclinarse por el uso de determinado formato. El sujeto y el objeto de la educación y, por ende, de la educación, es el estudiante; educar y evaluar correctamente es el trabajo y la responsabilidad del docente

GRÁFICA No. 19

ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS APLICADOS CON MAYOR FRECUENCIA PARA EVALUAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS



CUADRO N° 20

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

ITEM:

Práctica evaluativa aplicada con mayor frecuencia por los docentes a través de la aplicación de los distintos formatos en la valoración de loa aprendizajes.

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
En forma holística/ Integral	1	58	82.86%	58
Como fragmento de información de evidencias de aprendizaje	2	3	4.28%	61
Otras: Tomando en cuenta el logro de los objetivos propuestos al inicio del curso o unidad didáctica	3	9	12.86%	70
TOTAL		70	100%	

Al consultárseles sobre cómo consideraban que debía ser evaluado el aprendizaje. cincuenta y ocho (58=82.86%) señalaron que en forma holística o

integral; nueve (9=12.86%),que tomando en cuenta el logro de los objetivos propuestos al inicio del curso o unidad didáctica; y tres (3=4.28%), que como fragmento de información de evidencias de aprendizaje.

A pesar de ser tres las categorías con mayor frecuencia absoluta y relativa en mención, se deducen solamente dos formas de concebir la evaluación del aprendizaje por parte de los docentes: una en sentido amplio (holístico, integral, innovador) y otra en sentido restringido y tradicional (fragmentado y tomando en cuenta resultados).

Si consideramos que la evaluación holística de los aprendizajes tiene como preocupación central el desempeño del estudiantado a lo largo de todo el proceso y no al final y que se ocupa en recoger información, emitir juicios y realimentar las distintas competencias que deben ponerse en práctica para demostrar el aprendizaje, y si además sumamos a estos aspectos que el 82.86% de los profesores seleccionados indicaron que evalúan holísticamente los aprendizajes (lo que significa una apertura ético-político-democrática del proceso evaluativo al incluir los componentes del currículo - objetivos, contenidos, metodología, experiencias de enseñanza, recursos y la propia evaluación); no puede dejarse de percibir una contradicción de percepciones entre los docentes y los alumnos. Basamos esta inquietud en los resultados obtenidos, específicamente, en los ítems ocho (8) y diez (10) de la encuesta aplicada a los

estudiantes.

Al cuestionárseles en su momento sobre el particular, los alumnos manifestaron (en mayor grado porcentual) que el facilitador enfatizaba en la evaluación de aprendizajes memorísticos (ver Cuadro Nº 8), y que la evaluación aplicada durante el desarrollo de un curso o unidad didáctica hacía hincapié en lo cuantitativo (ver Cuadro Nº 10). Si esto es así, ¿cuándo se aplica la evaluación holística? ¿Fragmentada? ¿Acaso no es permanente e integral?

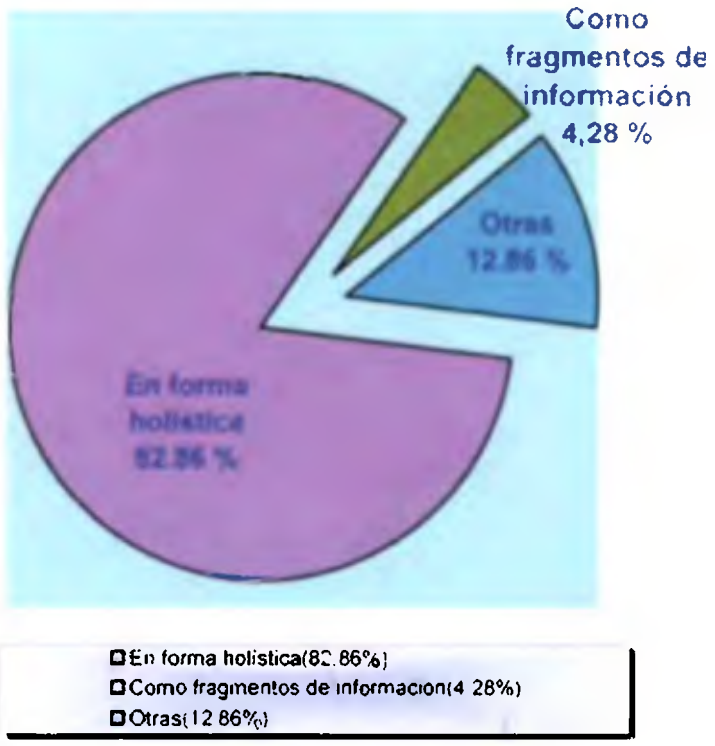
Este dilema nos lleva hacia una sana reflexión: quienes se desenvuelven directamente en la actividad docente son conscientes de lo difícil que resulta llevar a la práctica una teoría evaluativa como la holística, más aun cuando muchos de estos profesores son producto de evaluaciones tradicionales, evaluaciones que centran su ejecución en el rendimiento académico de los alumnos. Entonces, más que diseñar cursos o seminarios que expliquen la evaluación holística de los aprendizajes, deberían impartirse conversatorios de cómo aplicarla de manera real.

Este mismo dilema nos sugiere, por consiguiente, que en materia evaluativa los aprendizajes son valorados de manera estrecha:

"...esta acepción restringida de evaluación se centra en los resultados, es concebida como una evaluación parcial por la determinación del objeto que se evalúa: el alumno y sus progresos en la adquisición de conocimiento refleja una visión tan poco ambiciosa, que difícilmente contribuirá en la mejora de la calidad de la enseñanza, lo que se considera que debe ser el objetivo de la evaluación". (MEDUCA - BID, 1998: pág. 23) .

GRÁFICA No. 20

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE



La planificación de una auténtica evaluación integral merece la mayor atención de todos los agentes curriculares.

CUADRO N° 21

ASPECTOS TOMADOS EN CUENTA PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

ITEM:
¿Al final de un curso o unidad didáctica, qué aspectos considera usted para asignar la puntuación final del semestre y así aprobar o reprobar al estudiante?

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Notas parciales	1	18	15.79%	18
Examen final	2	15	13.16%	33
Trabajo final	3	4	3.50%	37
Asistencia	4	12	10.53%	49
Participación	5	14	12.28%	63
Todos los anteriores más otros criterios	6	51	44.74%	114
TOTAL		114	100%	

Prosiguiendo con la encuesta, se les indagó sobre los aspectos que consideraban para asignar la puntuación del semestre y así aprobar o reprobar al estudiante. La selección de opciones, por no ser mutuamente excluyentes, totalizó 114 respuestas: 51 (44.74%) correspondientes a todos los aspectos contemplados más otros criterios; 18 (15.79%), a notas parciales; 15 (13.16%), a examen final; 14 (12.28%), a participación; 12 (10.53%), a asistencia; y 4 (3.50%), a trabajo final.

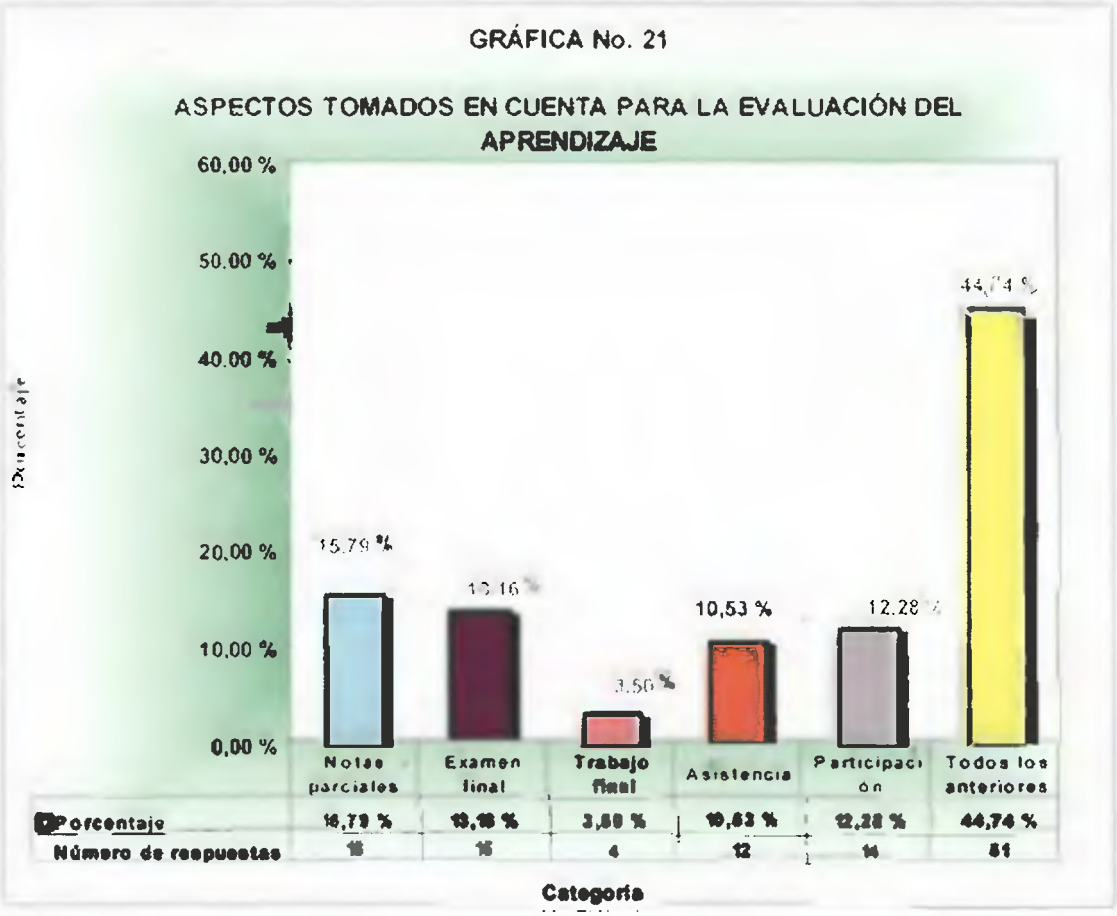
Así, la promoción al final del curso o unidad didáctica no está sujeta a un único patrón; pues se aprecian otros criterios como la asistencia, la participación y la responsabilidad en la presentación y sustentación de trabajos de investigación. Esto amplía el panorama criterial para tomar una última decisión: aprobar o reprobar.

La inclusión de valores que vaya más allá de la mera medición de saberes, memorísticos o no, al momento de asignar una evaluación global nutre y enriquece al proceso en sí. No sólo se proyecta la parte académica del alumno, sino que también se estima la persona que hay detrás del saber que se pueda evidenciar a través de mecanismos evaluativos convencionales.

No obstante, tal como observamos en la primera encuesta, los criterios que tradicionalmente se adicionan al sistema evaluativo son básicamente sólo tres: asistencia, participación y responsabilidad. Esto está excepto de crítica negativa: al contrario, es plausible. Lo que sí amerita un análisis más profundo es por qué no se insertan en el proceso otros valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, por mencionar algunos. Quizás la explicación esté en que los valores calificados de tradicionales (asistencia, responsabilidad, etc.) son más fáciles de observar, controlar y registrar; en tanto que los demás, en apariencia, caen en lo subjuntivo ya que no se cuenta con instrumentos que permitan observarlos de modo objetivo. Y decimos en apariencia porque la

importancia que en lo últimos 15 años se le ha dado a la educación (y evaluación) en valores en el sistema evaluativo panameño, ha permitido conocer formatos innovadores y sencillos para llevar un registro de esta naturaleza; que esto sí: demanda más trabajo y dedicación por parte del agente facilitador.

La puesta en acción de estos instrumentos valorativos permitirá incluir criterios de valor en el proceso evaluativo. De esta manera nos enrumbaríamos hacia la ambiciosa (más no utópica) evaluación holística. La voluntad lo decide todo.



CUADRO N° 22

EVALUACIÓN APLICADA DURANTE EL DESARROLLO DE UN CURSO O UNIDAD DIDÁCTICA

ITEM:

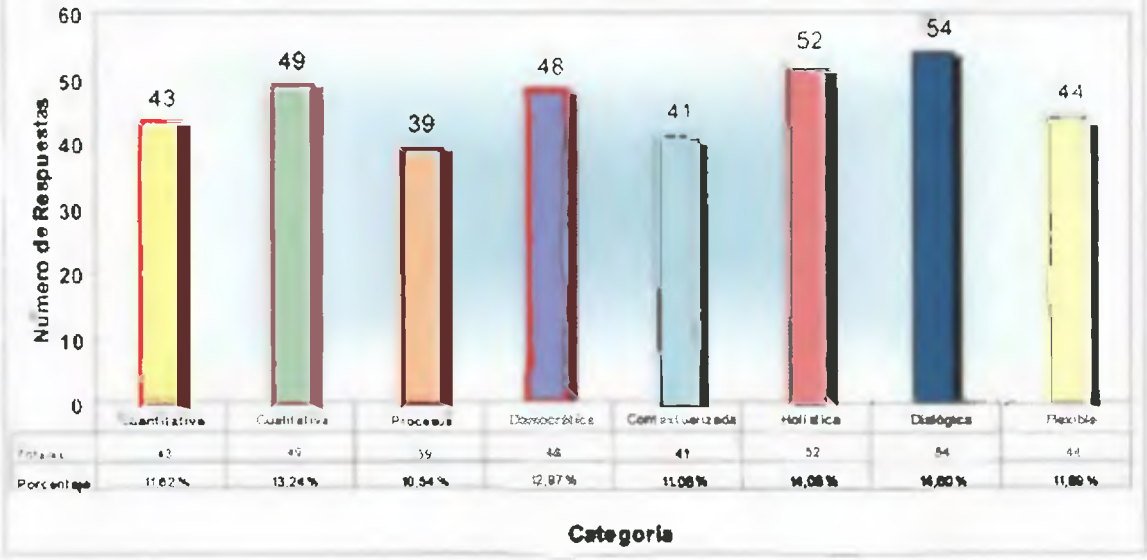
¿Durante el desarrollo de un curso o unidad didáctica, qué aspectos o caracteristicas considera usted en su práctica evaluativa?

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Cuantitativa (información obtenida para medir resultados)	1	43	11.62%	43
Cualitativa (observación sistemática del quehacer de los alumnos con el propósito de reunir información de aprendizaje)	2	49	13.24%	92
Procesual (no sólo analiza resultados, sino también el proceso para llegar a este resultado)	3	39	10.54%	131
Democrática (incluye la participación de todos los alumnos y el docente)	4	48	12.97%	179
Contextualizada (hace referencia a una situación real de aprendizaje)	5	41	11.08%	220
Holística (no sólo se limita a las partes; visualiza el problema de manera integral)	6	52	14.06%	272
Dialógica (permite el diálogo entre alumnos y docentes)	7	54	14.60%	326
Flexible (considera diferencias individuales y sociales que deben tenerse presentes al evaluar)	8	44	11.89%	370
TOTAL		**370**	**100%**	

Para determinar las características predominantes en la evaluación de un curso o unidad didáctica, se indagó a los estudiantes sobre este asunto.[4] Cincuenta y cuatro respuestas (54=14.60%) correspondieron a las categoría dialógica; cincuenta y dos (52=14.06%), a la holística; cuarenta y nueve (49=13.24%), a la cualitativa; cuarenta y ocho (48=12.97%), a la democrática; cuarenta y cuatro (44=11.89%), a la flexible; cuarenta y tres (43=11.62%), a la cuantitativa; cuarenta y uno (41=11.08%), a la contextualizada; y treinta y nueve (39=10.54%), a la procesual. La categoría "Otras, ¿Cuáles?", no fue elegida por ningún docente.

GRÁFICA No. 22

EVALUACIÓN APLICADA DURANTE EL DESARROLLO DE UN CURSO O UNIDAD DIDÁCTICA



[4] Pregunta de opciones múltiples de la que se obtuvo 370 respuestas. Es idéntica a la diez (10) de la encuesta aplicada a los estudiantes. (Ver cuadro No. 22).

CUADRO N° 23

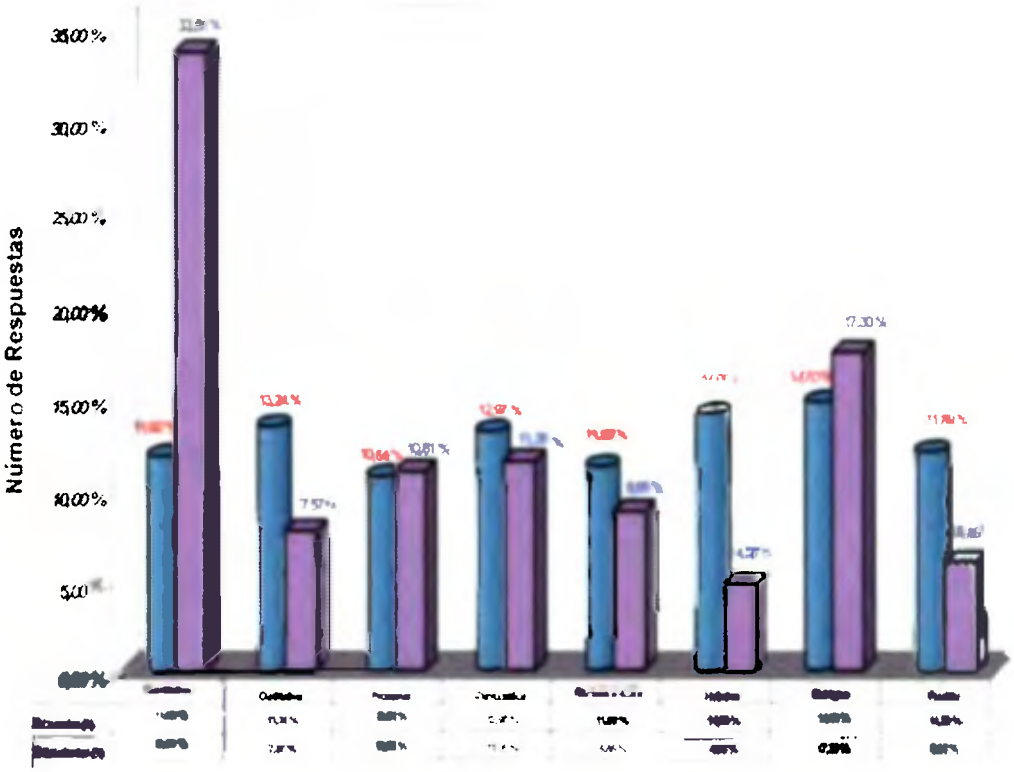
COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS AL INDAGAR SOBRE LA FORMA EN QUE ES APLICADA LA EVALUACIÓN DURANTE EL DESARROLLO DE UN CURSO O UNIDAD DIDÁCTICA[5]

CATEGORIA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Cuantitativa (información obtenida para medir resultados)	43	11.62%	62	33.51%
Cualitativa (observación sistemática del quehacer de los alumnos con el propósito de reunir información de aprendizaje)	49	13.24%	14	7.57&
Procesual (no sólo analiza resultados sino también el proceso para llegar a este resultado)	39	10.54%	20	10.81%
Democrática (incluye la participación de todos los alumnos y el docente)	48	12.97%	21	11.35%
Contextualizada (hace referencia a una situación real de aprendizaje)	41	11.08%	16	8.65%
Holística (no sólo se limita a las partes; visualiza el problema de manera integral)	52	14.06%	9	4.86%
Dialógica (permite el diálogo entre alumnos y docentes)	54	14.60%	32	17.30%
Flexible (Considera diferencias individuales y sociales que deben tenerse presentes al evaluar)	44	11.89%	11	5.95%
TOTAL	**370**	**100.0%**	**185**	**100.0%**

[5] La primera frecuencia absoluta y relativa corresponden a la información obtenida de la encuesta aplicada a los docentes, las dos últimas, a la de los alumnos.

Comparando estos resultados con los de los estudiantes, se establece un alto grado de coincidencia entre ambas partes en cuanto al empleo de caracteristicas dialógicas, democráticas y procesuales durante la práctica evaluativa de un curso. Una mediana relación de opiniones se observa entre las partes en lo que se refiere al uso de los aspectos contextualizados. Y una marcada diferencia entre las muestras en lo que se refiere a la aplicación de criterios cualitativos, flexibles, cuantitativos y holisticos.

GRÁFICA No. 23
COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS AL INDAGAR SOBRE LA FORMA EN QUE ES APLICADA LA EVALUACION DURANTE EL DESARROLLO DE UN CURSO O UNIDAD DIDÁCTICA



Las diferencias porcentuales son más obvias en las categorías más sensibles en materia evaluativa: cuantitativa y holística. Al parecer, este es el eje que desequilibra la concordancia criterial entre alumnos y profesores: los primeros afirmando que se miden sólo resultados numéricos; y los otros reafirmando que su evaluación no se limita a las partes, al fragmento medible, sino que visualiza el proceso de manera integral. Un verdadero trabajo evaluativo en equipo podría brindar alternativas alentadoras para la solución de este choque de opiniones.

CUADRO N° 24

TÉCNICAS APLICADAS PARA EVALUAR CUALITATIVAMENTE

ITEM:
¿Qué técnicas de evaluación utilizan más frecuentemente en su práctica al evaluar cualitativamente a los estudiantes?

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Observación	1	36	51.43%	36
Entrevista	2	5	7.14%	41
Diario	3	4	5.71%	45
Registros anecdóticos	4	12	17.14%	57
Notas de campo	5	3	4.29%	60
Evaluación por portafolio	6	9	12.86%	69
Registros mecánicos	7	1	1.43%	70
TOTAL		**70**	**100%**	

En atención a la pregunta: ¿Qué técnicas de evaluación utiliza más frecuentemente al evaluar cualitativamente a los estudiantes?, el 51.43% (36) consideró la observación; el 17.14% (12), los registros anecdóticos; el 12.86% (9), la evaluación por portafolio; el 7.14 % (5), la entrevista; el 5.71% (4), el diario; el 4.29 % (3), las notas de campo; y el 1.43 (1), los registros mecánicos. Aquí también puede darse un claro parangón entre lo dicho por las muestras. En el uso del diario (6.5%:5.71%)[6] hay un alto nivel de similitud. La cercanía intermedia está en el empleo de la observación (37%:51.43%), y los registros anecdóticos (10%:17.14%). Las perspectivas más opuestas se captan en la aplicación de técnicas como la evaluación por portafolio (29%:12.86%), la entrevista (1.5%:7.14%), las notas de campo (8.5%:4.29%) y registros mecánicos (3%:1.43%). Además, hay que destacar que aunque un 4.5% de los estudiantes optó por incluir en su respuesta "otras técnicas", no nombraron ninguna en particular; y ningún docente registró esta opción.

Al parecer, no hay un balance equitativo de criterios entre facilitadores y participantes sobre las técnicas aplicadas para evaluar cualitativamente y valores, salvo en la que concierne a los diarios; o sea; información continua sobre el comportamiento de cada estudiante. Aunque hay que destacar que, pese a la diferencia porcentual en sendas encuestas, se indicó la observación como el mecanismo evaluativo más utilizado para tal fin. Asimismo, llama la

---

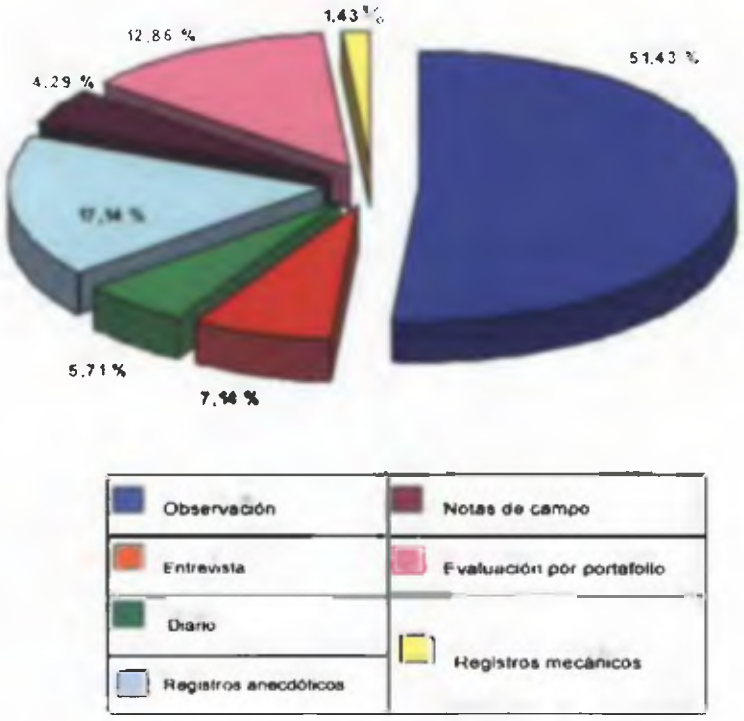
[6] El primer porcentaje corresponde a la frecuencia relativa de los estudiantes (cuadro No. 5), el segundo, a los docentes.

atención de que haya una marcada diferencia de las partes en lo referente al uso de conversaciones formales o informales (entrevistas) para evaluar cualitativamente a los estudiantes.

La siguiente representación gráfica muestra los datos obtenidos sobre las técnicas aplicadas para evaluar cualitativamente. Dicha gráfica es una ayuda valiosa para la mejor interpretación de la información.

GRÁFICA No. 24

TÉCNICAS APLICADAS PARA EVALUAR CUALITATIVAMENTE



CUADRO Nº 25

CONFIGURACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA EVALUAR APRENDIZAJES

ITEM:
¿Qué instrumentos de evaluación utiliza usted más frecuentemente para evaluar los aprendizajes de los alumnos?

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Exámenes	1	39	55.71%	39
Cuadro de participación	2	4	5.71%	43
Lista de cotejo	3	9	12.86%	52
Escala de evaluación numérica	4	16	22.86%	68
Escala de evaluación descriptiva	5	2	2.86%	70
TOTAL		70	100%	

¿Qué instrumentos de evaluación utiliza más frecuentemente para evaluar los aprendizajes de los alumnos? Este fue el octavo ítem de la encuesta. Treinta y nueve (39) profesores, que representan el 55.71%, respondieron que

exámenes; dieciséis (16), que hacen el 22.86%, eligieron las escalas de evaluación numéricas; nueve (9), que equivalen al 12.86%, seleccionaron las listas de cotejo; cuatro (4), muestra representativa del 5.7%, que cuadros de participación; y dos (2), o sea el 2.86%, que escalas de evaluación descriptiva.

La aplicación de exámenes, sobre todo escritos, y con frecuencia los orales, son los mecanismos más comunes de la evaluación de lo que se aprende en el aula. En segundo lugar están las escalas de evaluación numérica. Tanto alumnos como profesores coinciden en sendas apreciaciones.[7] Sin embargo, la frecuencia coincidente disminuye, progresivamente, en el uso de escalas descriptivas, listas de cotejo y cuadros de participación.

Consideramos oportuno el momento para hacer referencia a un comentario de algunos profesores, e inclusive alumnos, hecho a su servidor en el plano personal y al margen del contenido en la encuesta en sí: manifestaban que independientemente del instrumento que se emplee en el aula para evaluar los aprendizajes adquiridos por los alumnos en el aula de clases, todos esos instrumentos a fin de cuentas se apoyaban en las escalas numéricas.

No refutamos tal apreciación, porque no se puede dejar de admitir que la decisión que emana del proceso evaluativo tiene que basarse en algún puntaje,

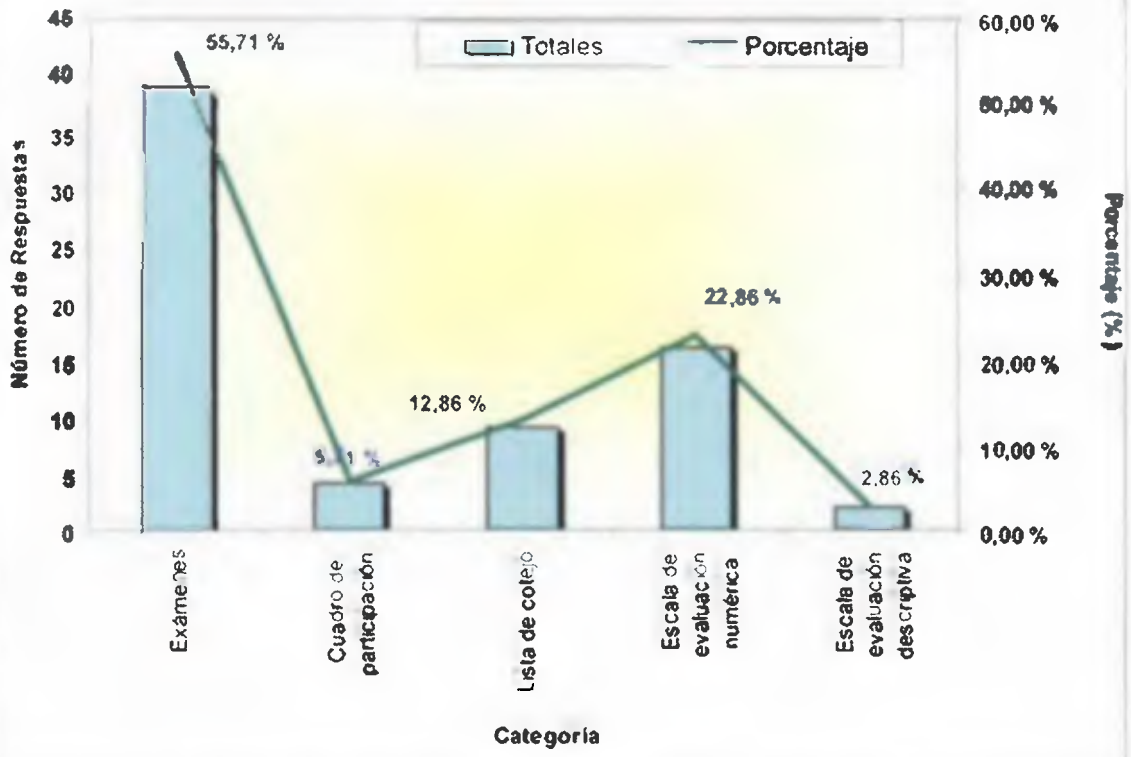
---

[7] Ver cuadro No. 6 de la primera encuesta en la página 51.

aunque los criterios sólo contemplen palabras/frases escritas. Sin embargo, aplicar una escala numérica para cuantificar sólo conocimientos y/o saberes académicos no es evaluar sino medir. Cuando se usa una escala numérica conjuntamente con una lista de cotejo, cuadros de participación, escalas descriptivas, entrevistas formales, etc., se rebasa la barrera de la medición y se llega al plano de la estimación de actitudes y valores; que junto a los conocimientos dan elementos de juicio confiables para realizar unja evaluación integral.

GRÁFICA No. 25

CONFIGURACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA EVALUAR APRENDIZAJES



CUADRO Nº 26

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

ITEM:
¿Qué utilidad tiene para usted la aplicación de la evaluación diagnóstica en su práctica evaluativa?

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Determina los conocimientos y competencias previas que el alumno posee sobre determinados aspectos, para poder construir sobre ellos la nueva visión de la realidad que aportan los nuevos conocimientos que han de ser objeto de aprendizaje.	1	57	81.43%	57
Previsión o planificación de los objetivos.	2	13	18.57%	**70**
TOTAL		**70**	100%	

El cuadro veintiséis (26) resume la información relacionada con la utilidad que tiene para los docentes la aplicación de la evaluación diagnóstica dentro de su práctica evaluativa. Cincuenta y siete (57=81.3%) argumentaron que la importancia de los diagnósticos evaluativos radica en que determinan los conocimientos y competencias previas que el alumno posee sobre determinados aspectos, para poder construir sobre ellos la nueva visión de la realidad que aportan los nuevos conocimientos que serán objeto de aprendizaje. Por su parte, trece (13=18.57%) manifestaron que su utilidad está en servir de guía en la previsión o planificación de lo objetivos.

Hay acierto en las posiciones esgrimidas, pues: "La evaluación diagnóstica permite determinar conocimientos previos y tener una mejor idea del contexto del grupo y de los individuos con los cuales trabaja el docente.

Algunas de las preguntas básicas que deben orientar la evaluación diagnóstica son:

- *¿Cuáles son las experiencias relevantes previas que tiene el estudiantado en relación con los objetivos de aprendizaje que se van a desarrollar?*
- *¿Qué tipo de conocimientos previos tiene el estudiantado sobre el tema que se va a desarrollar?*
- *¿Qué tipo de competencias básicas dominan los sujetos en relación a los objetivos de aprendizaje que se quieren alcanzar?".* (MEDUCA-BID, 1998: PÁG. 25).

La siguiente representación gráfica muestra los datos obtenidos sobre la evaluación diagnóstica. Dicha gráfica es una ayuda valiosa para la mejor interpretación de la información.

GRÁFICA No. 26

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

	Determina los conocimientos y competencias previas que el alumno posee sobre determinados aspectos, para poder construir sobre ellos la nueva visión de la realidad que aportan los nuevos conocimientos que han de ser objetivo de aprendizaje.
	Previsión o planificación de los objetivos

CUADRO N° 27

EVALUACIÓN FORMATIVA

ITEM:
¿Qué utilidad tiene para usted la aplicación de la evaluación formativa en su práctica evaluativa? Explique.

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Adecuar la enseñanza al grado de aprendizaje del alumno y para retroinformar la planificación del facilitador y tomar las decisiones oportunas y mejorar el proceso pedagógico de la unidad siguiente.	1	23	32.86%	23
Medir el grado de conocimiento sobre un tema o módulo antes de aplicar una evaluación sumativa.	2	47	67.14%	70
TOTAL		70	100%	

Un cuestionamiento similar al anterior se hizo para precisar sobre la utilidad que el docente estima que tiene la evaluación formativa. El 67.14% (47) consideró que ésta facilita medir el grado de conocimientos sobre un tema o módulo antes de aplicar una evaluación sumativa. El 32.86% (23) dijo que

propicia la adecuación de la enseñanza al grado de aprendizaje del alumno, que permite retroinformar la planificación del facilitador, que ayuda a tomar decisiones oportunas y que mejora el proceso pedagógico de la unidad siguiente. La Gráfica N° 27 ilustra sobre estos datos.

La práctica de la evaluación formativa es practicada por los docentes de diversas maneras; a través de observaciones simples del trabajo individual y grupal, a través de pequeñas discusiones con el alumnado para recibir sus comentarios sobre el avance de los trabajos, o también mediante talleres de resolución de problemas. Igualmente, puede utilizarse la coevaluación y la evaluación para que los sujetos evalúen su aprendizaje.

Para que la evaluación formativa cumpla su función de retroalimentación permanente debe ser ágil, simple y valerse de mecanismos diversos para adaptarse a las distintas situaciones del proceso de enseñanza – aprendizaje.

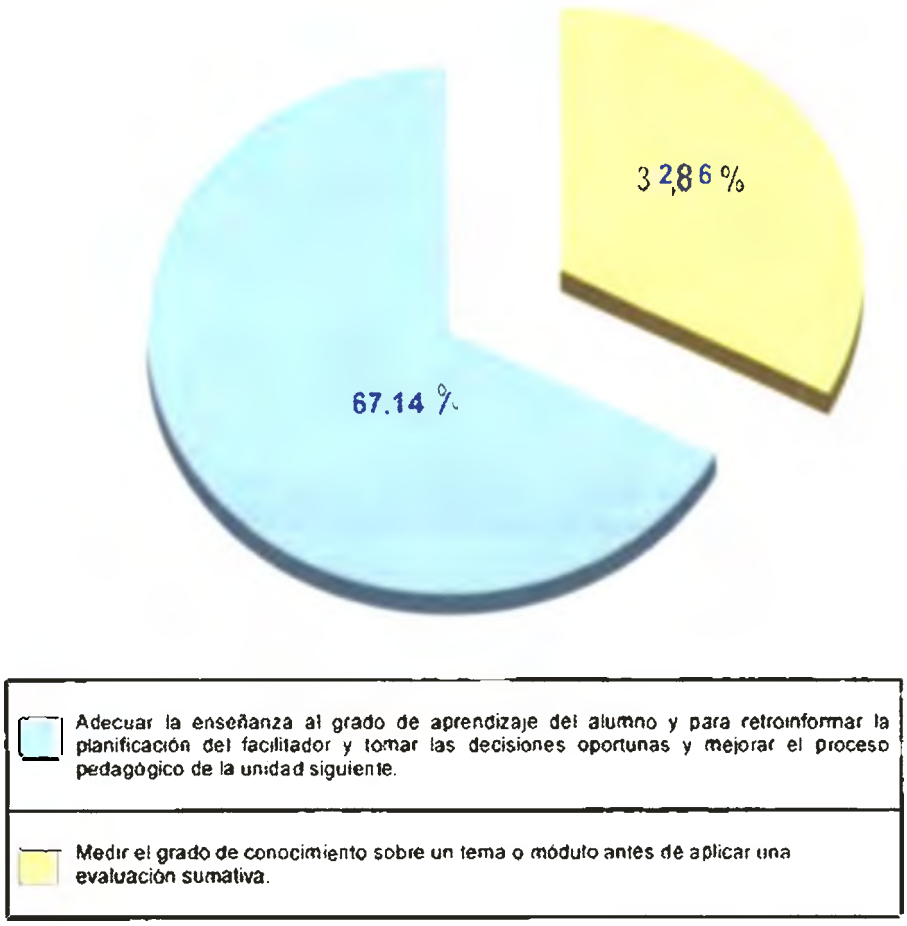
Más que una ejecución formal, la utilidad de la evaluación diagnóstica y formativa está en acatar la información que arroja para adecuar el proceso evaluativo a las necesidades del estudiante y del grupo.

Como la coevaluación y la autoevaluación son mecanismos que fortalecen la aplicación de la evaluación diagnóstica y, más aún, la formativa, y

como son medios que favorecen la participación del componente estudiantil en el proceso evaluativo; indagamos a los docentes sobre la frecuencia de uso de las mismas.

GRÁFICA No. 27

EVALUACIÓN FORMATIVA



CUADRO N° 28

APLICACIÓN DE LA COEVALUACIÓN

ITEM:

¿A través de su práctica evaluativa aplica la coevaluación?

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Siempre	1	7	10.00%	7
La mayoría de las veces	2	26	37.14%	33
Pocas veces	3	29	41.43%	62
Nunca	4	8	11.43%	70
TOTAL		70	100%	

En lo concerniente a la coevaluación, 29 (41.43 %) de los facilitadores encuestados sostuvieron que pocas veces la emplean; 26 (37.14%), que la

mayoría de las veces; 8 (11.43%), que nunca; y 7 (10%), que siempre.

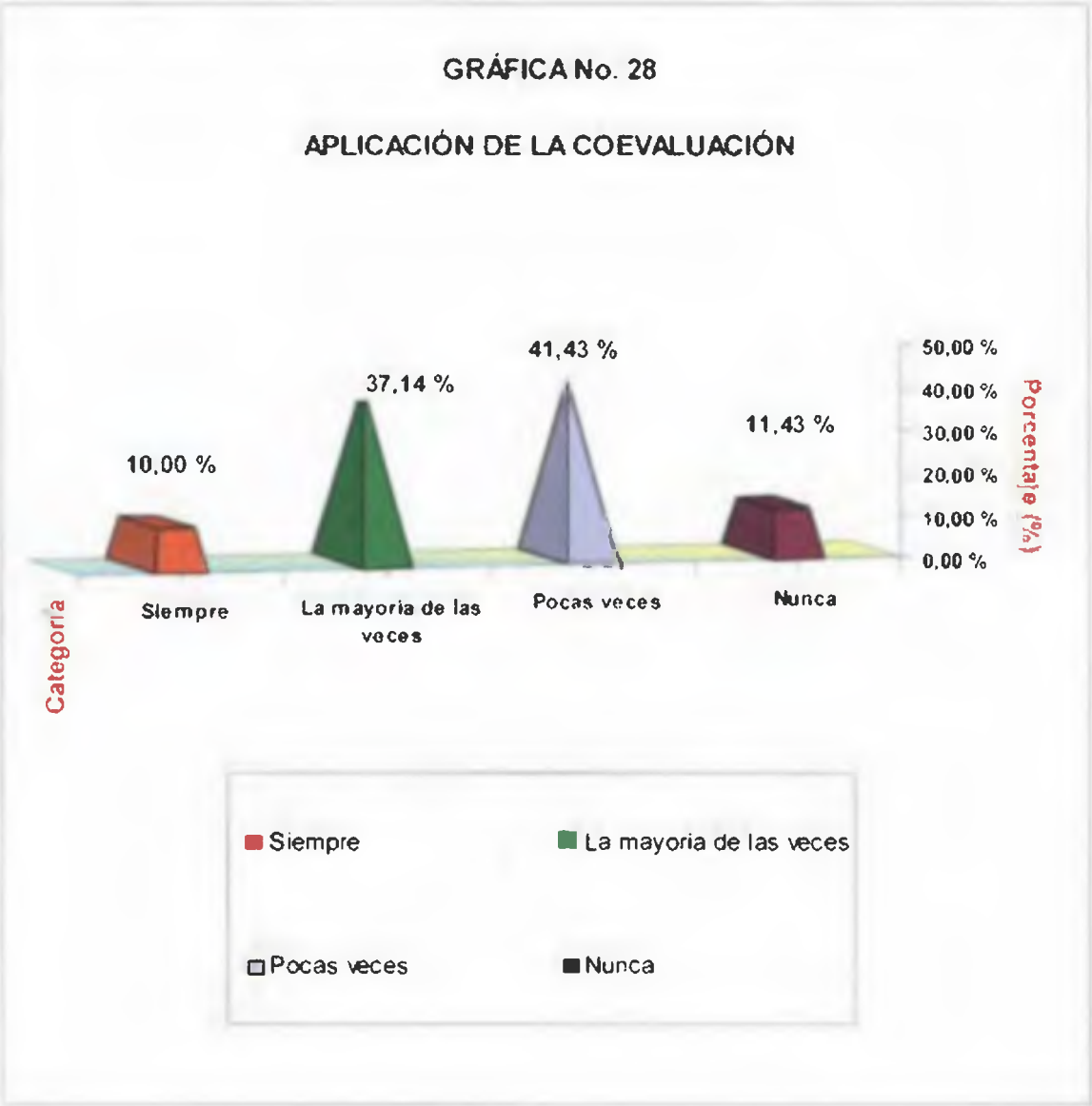
Hay un mayor número de profesores que no está anuente a que los estudiantes evalúen el desempeño de los compañeros con los cuales han realizado talleres/trabajos en equipo. De igual idea son los estudiantes (ver Cuadro Nº 13). Pero en lo que sí hay armonía de opiniones es en que la segunda opción de los docentes fue "la mayoría de las veces", seguida de "nunca"; y los alumnos piensan lo contrario, o sea, que consideran que con mayor frecuencia no se aplica "nunca" y que una minoría la practica "la mayoría de las veces". No obstante, comparten el criterio de que muy pocos "siempre" se valen de ella.

Simplificando las razones de los docentes que pocas veces o nunca usan la coevaluación, éstos sustentan: (i) que los alumnos no están preparados para realizar este tipo de evaluación, es decir, no poseen una cultura evaluativa, (ii) que este tipo de evaluación es poco confiable, (iii) que la inmadurez de los estudiantes los lleva a evaluarse a la perfección, (iv) que lo extenso del material de la asignatura no da tiempo para esto, y (v) que conocen poco sobre este tipo de práctica evaluativa.

Los que la aplican siempre o la mayoría de las veces sostuvieron: (i) que ayuda a la evaluación integral, (ii) mejora el trabajo cooperativo y colaborativo,

(iii) permite al alumnado valorar el trabajo de sus compañeros y fomentar el respeto, y (iv) evita conflictos entre los estudiantes.

La representación gráfica de los datos educacionales es una ayuda valiosa para su mejor interpretación.



CUADRO N° 28

APLICACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN

ITEM:

¿Su sistema de evaluación permite que sus estudiantes se apliquen una autoevaluación?

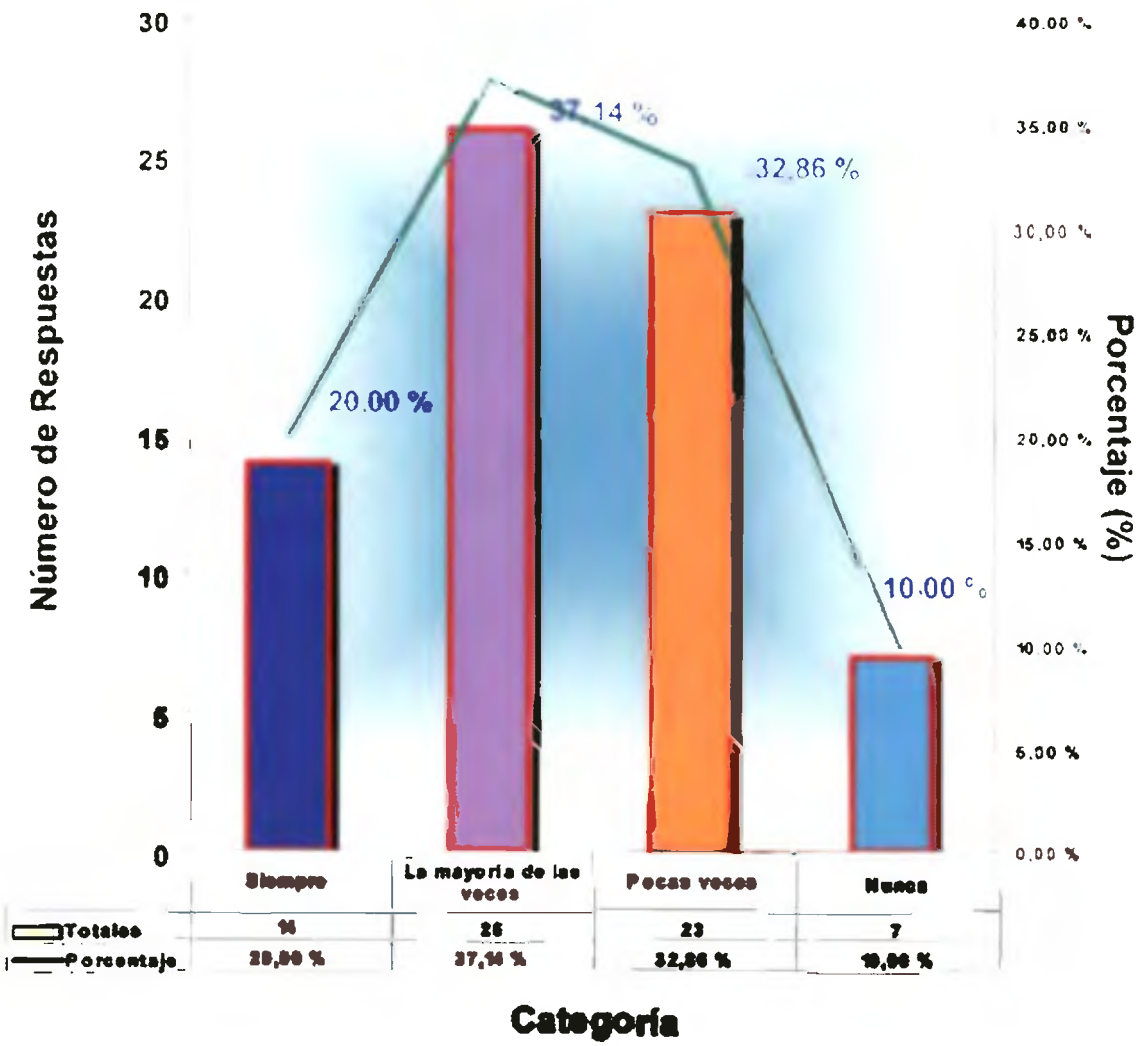
CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Siempre	1	14	20.00%	14
La mayoría de las veces	2	26	37.14%	40
Pocas veces	3	23	32.86%	63
Nunca	4	7	10.00%	70
TOTAL		70	100%	

La información tabulada muestra que "poco menos de la mitad" de la población encuestada, es decir, veintiséis (26) docentes, lo que representa el 37.14%, señalaron que en su práctica evaluativa se contempla la mayoría de las veces la autoevalución como parte integral de la misma; en tanto que solamente uno de cada diez (10%) señaló que nunca emplea este tipo de evaluación por considerarla irrelevante. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos resultados son alentadores toda vez que los mismos indican que en el actual sistema de evaluación un grupo considerable de profesores contempla en su práctica la autoevalución, ya que están consientes de que este tipo de evaluación incide de forma relevante en el logro de aprendizajes significativos

La siguiente gráfica resume los datos obtenidos de esta interrogante brindando así una ayuda valiosa para su mejor interpretación.

GRÁFICA No. 29

APLICACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN



CUADRO Nº 30

COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS AL INTERROGAR SOBRE LA CONSIDERACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN EN EL ACTUAL SISTEMA DE EVALUACIÓN[8]

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes
Siempre	14	20.00%	4	3.08%
La mayoría de las veces	26	37.14%	31	23.84%
Pocas veces	23	32.86%	67	51.54%
Nunca	7	10.00%	28	21.54%
TOTAL	**70**	**100.0%**	**130**	**100.0%**

Analicemos primero los datos sobre el empleo de la autoevaluación (ver Cuadro Nº 29) por parte de los docentes, para luego interpretar los resultados de ambos ítems.

Un 37.14% (26) señaló utilizarla la mayoría de las veces; un 32.86% (23), pocas veces; 20% (14), siempre; y un 10% (7), nunca. Haciendo alusión al

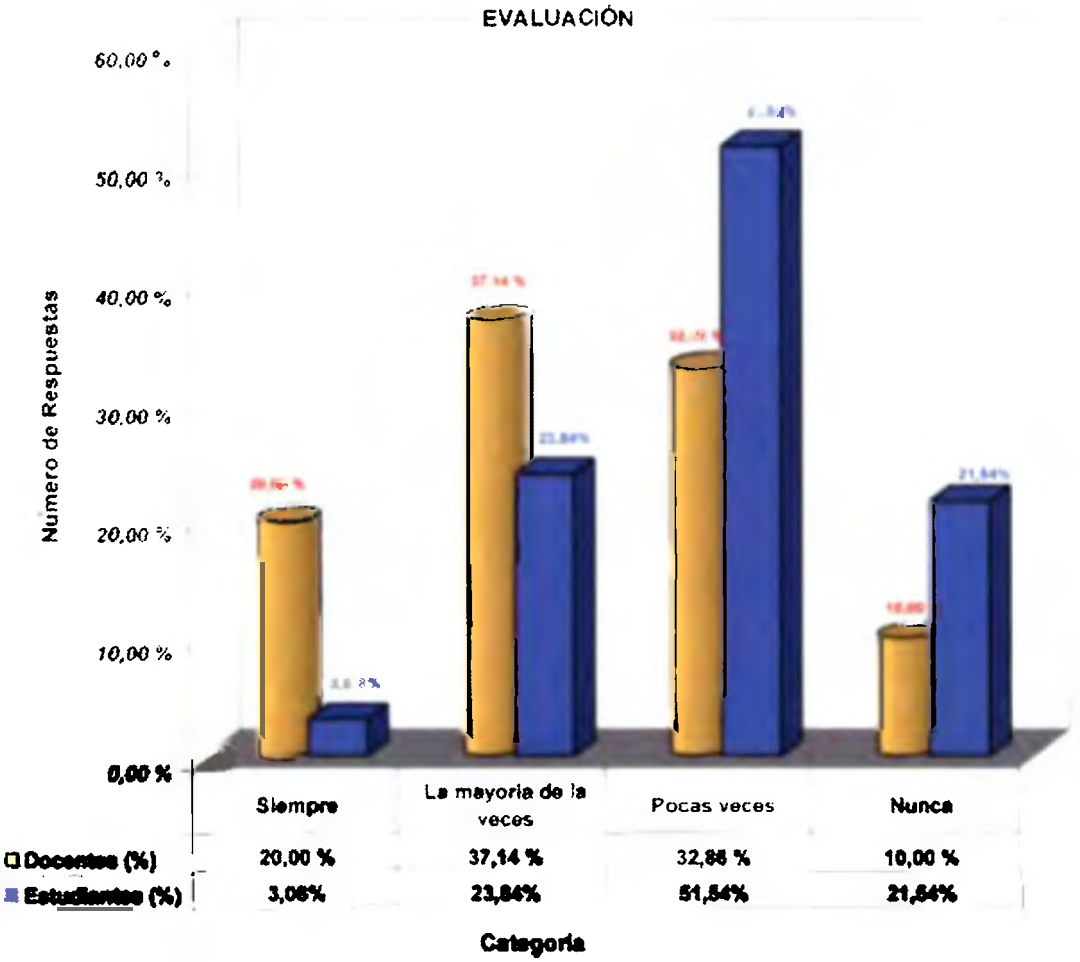
[8] La primera frecuencia absoluta y relativa corresponden a la información obtenida de la encuesta aplicada a los docentes, las dos últimas, a la de los alumnos.

cuestionamiento (ver Cuadro Nº 12) de la encuesta anterior, observamos que las opiniones son encontradas, pues no hubo ninguna cercanía porcentual significativa en la frecuencia relativa de respuestas, tal como se aprecia en el Cuadro Comparativo No. 30. A pesar de que en términos generales la suma de porcentajes satisfactorios ("la mayoría de las veces" y "siempre" hacen un total de 57.14%) están por encima de los insatisfactorios ("pocas veces" y "nunca" hacen un total de 42.86%), fueron más contundentes los argumentos en contra del uso de la autoevaluación que a su favor. Veamos: quienes admitieron su positiva utilización sólo apuntaron (i) que permite que el estudiante evalúe su propio aprendizaje y (ii) que fomenta la responsabilidad. En tanto que los que asumieron una postura contraria expresaron: (i) que es poco confiable u objetiva (muy subjetiva), (ii) que los estudiantes no tienen la suficiente madurez para ponderarse objetivamente y se superevalúan, (iii) que el tiempo y lo extenso del material de la cátedra no lo permite, (iv) que lo grupos son muy numerosos, (v) que de funcionar sólo sería en los últimos años de la carrera, (vi) que es difícil de aplicar porque implica el uso de material costoso ,y (vii) que la asignación de la nota debe considerar solamente los parciales y el examen final.

Recapitulando, se infiere que la coevaluación y la autoevaluación no son practicadas con regularidad al no darles los profesores participación continua al agente estudiantil en el proceso evaluativo. Los motivos que se esgrimen son banales, pues se alude, a groso modo, a la "inmadurez cultural" del alumno en

materia educativa. Cabe entonces la pregunta: ¿no tienen los docentes la responsabilidad de despertar o formar esta cultura evaluativa en los estudiantes? Además se hace hincapié en la falta de tiempo. Si la evaluación es integral, ¿por qué no se planifica el momento para la coevaluación y la autoevaluación si ambos son mecanismos indispensables para estimar y estimular actitudes y valores positivos?

GRÁFICA No. 30
COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS AL INTERROGAR SOBRE APLICACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN EN EL ACTUAL SISTEMA DE EVALUACIÓN



CUADRO Nº 31

EVALUACIÓN FUNDAMENTADA EN LA HETEROEVALUACIÓN

ITEM:
¿Su práctica evaluativa contempla la heteroevaluación (el docente es el único que evalúa)?

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCION	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Siempre	1	13	18.57%	13
La mayoría de las veces	2	34	48.57%	37
Pocas veces	3	17	24.29%	64
Nunca	4	6	8.57%	70
TOTAL		**70**	**100%**	

Pareciera, entonces, basándonos en los resultados obtenidos, que el proceso evaluativo se da sólo en sentido unidireccional: el docente es el único que evalúa. Para recabar información sobre este asunto, se les preguntó si contemplaban la heteroevaluación en su práctica evaluativa.

Los resultados fueron los siguientes: treinta y cuatro (34=48.57%) dijo que la mayoría de las veces; diecisiete (17=24.49%), que pocas veces: trece (13=18.57%), que siempre; y seis (6=8.57%), que nunca. Contrastando estos datos con los de los alumnos (ítem 14) se capta la similitud de criterios en

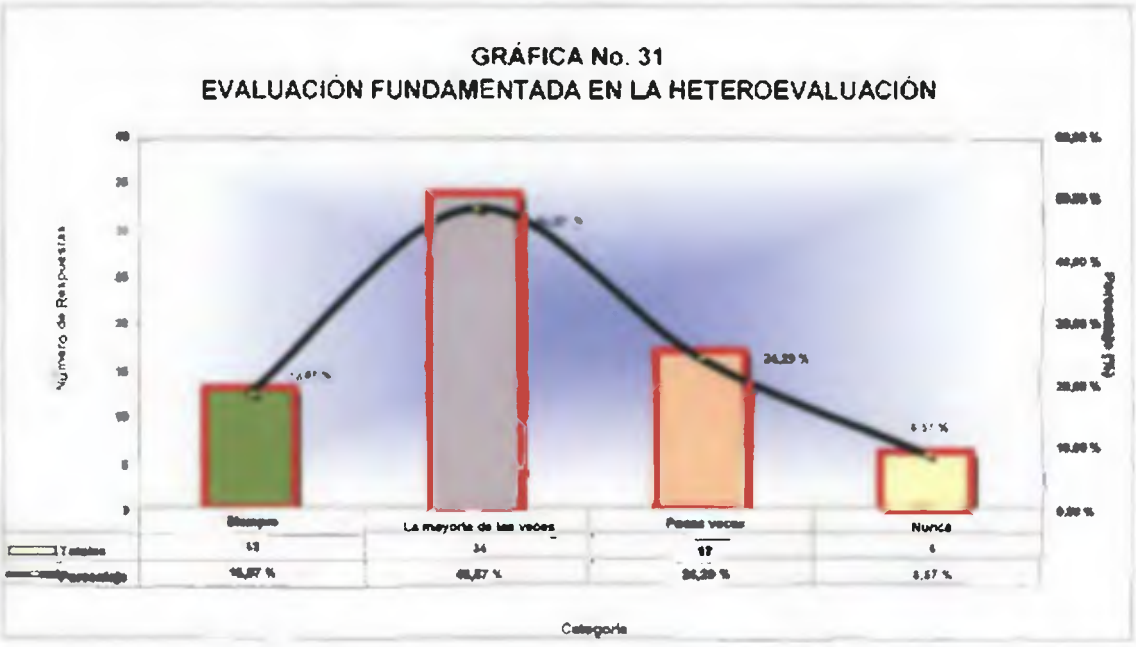
cuanto al uso de la heteroevaluación en la mayoría de las ocasiones. Donde hay gran diferencia es en que son muchísimos más los estudiantes (47.69%) que perciben que los profesores "siempre" la utilizan.

Llama la atención que ningún docente emitiera algún juicio contraproducente de la evaluación unidireccional, incluidos los que dijeron usarla "pocas veces" o "nunca". Todos justificaron su empleo diciendo que: (i) es indispensable, (ii) es más objetiva, (iii) permite evaluar individualmente y en grupo, (iv) comprueba el nivel de aprendizaje de los estudiantes, (v) es más confiable el método tradicional de evaluación, (vi) es la mejor forma de evaluar los conocimientos, (vii) el sistema de evaluación está concebido hacia este fin, (viii) el sistema de evaluación se basa en lo tradicional, (ix) es el docente quien debe evaluar y asignar la nota o calificación (yo soy quien asigna la calificación), (x) es más objetiva y real; entre otras apreciaciones.

Los docentes tienen razón al expresar que la heteroevaluación "es indispensable". Sin embargo no "es lo que establece el sistema". El sistema evaluativo es claro en precisar que la evaluación es en suma una valoración integral en cuyo proceso intervienen varios agentes. ¿Dónde quedan los demás componentes del sistema evaluativo si el profesor es el único que evalúa?

No se puede hablar de una apertura conceptual, de enfoque, metodológica y ético-política de la evaluación si el sistema evaluativo se aborda desde una perspectiva única. El uso de la heteroevaluación se basa en una necesidad objetiva y real, sobre todo, en un mundo globalizado que exige la futura excelencia profesional de los educandos. Esto es incuestionable. Pero existe también la necesidad de abrir el compás hacia otras tácticas evaluativas que añadan calidad humana a esa excelencia profesional. Se trata, pues, de contribuir a formar hombres y mujeres (personas) que aporten al desarrollo científico y humanístico del mundo, no de poblar al mundo de superdotados académicos con cero capacidad humanista.

Cada uno de nosotros tenemos la responsabilidad de reflexionar sobre lo que queremos para el futuro de la humanidad.



CUADRO Nº 32

PERFECCIONAMIENTO EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

ITEM:

¿Ha participado en cursos de perfeccionamiento en didáctica del nivel superior, específicamente en módulos de evaluación del aprendizaje?

CATEGORIA O RESPUESTA CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
SÍ	1	53	75.71%	53
NO	2	17	24.29%	70
TOTAL		**70**	**100%**	

Una de las sugerencias más usuales que se les da a los profesores para que mejoren su desempeño evaluativo es el perfeccionamiento mediante cursos de evaluación del aprendizaje. Preguntados sobre su participación en los mismos, cincuenta y tres (53), o sea, el 75.71%, manifestó que sí, mientras que diecisiete 17(esto es, el 24.29%), que no.

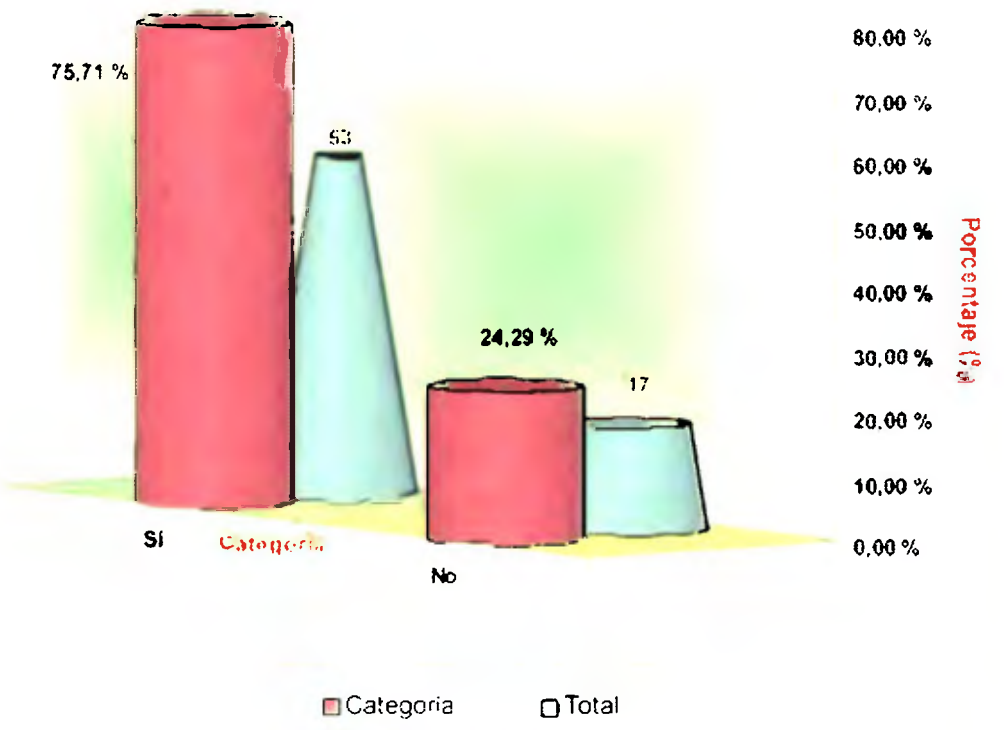
Es obvio que un amplio porcentaje de la muestra lleva a concluir que no es por falta de conocimiento teórico de los docentes que el sistema evaluativo es cuestionado. Esto conduce hacia otra interrogante: ¿Son en realidad productivos y de calidad los seminarios, cursos o diplomados de evaluación del

aprendizaje a nivel superior?

Esta inquietud se plantea porque son múltiples y variadas las ofertas de perfeccionamiento sobre este tema. Sin embargo, los problemas en el sistema evaluativo persisten. Tal vez una revisión metodológica en el modo de impartir los mismos daría mejores frutos. No es el costo ni la cantidad de puntos que dé el curso ni la facilidad presencial que ofrezca al participante; es una funcionalidad real la que amerita tomarlo o no.

GRÁFICA No. 32

PERFECCIONAMIENTO EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE



CUADRO Nº 33

RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL LOGRO DE UNA EVALUACIÓN HOLÍSTICA

ITEM:

¿Considera usted que debe haber una estrecha relación entre los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y la evaluación considerada en forma holística dentro del planeamiento curricular?

CATEGORIAS O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
SÍ	1	70	**100.00%**	70
NO	**2**	**0**	0.00%	70
TOTAL		**70**	**100.00%**	

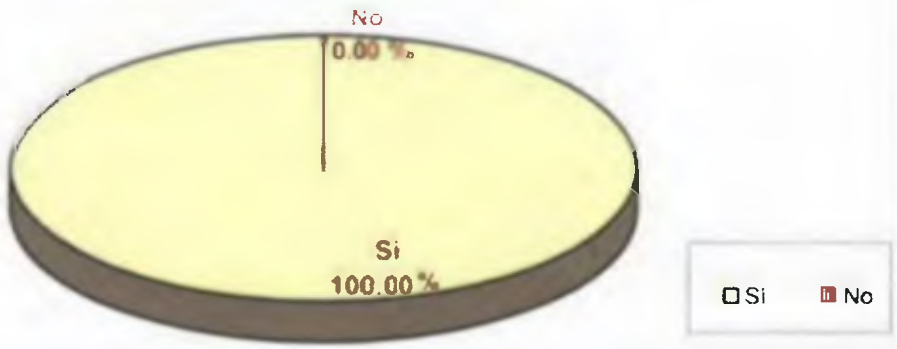
Seguidamente se les planteó la siguiente interrogante: ¿Considera usted que debe haber una estrecha relación entre objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y la evaluación considerada de forma holística dentro del planeamiento curricular? A esto el 100% (70) repuso que sí, tal como se plasma en el Cuadro No. 33. Los docentes sustentaron que debe ser así, entre otros motivos, porque: (i) están conectados, (ii) debe ser un proceso integral, (iii) el planeamiento didáctico debe promover los diferentes elementos que lo

componen, (iv) esto evita la improvisación, (v) cada aspecto es de gran importancia dentro de un curso o unidad didáctica, (vi) esta estrecha relación permite aplicar una evaluación más integral, y (vii) propicia aprendizajes concretos y relevantes.

En el trasfondo de esta respuesta existe un hecho curioso y contradictorio: al valorar afirmativamente la estrecha relación entre objetivos, contenidos, metodología y evaluación se acepta que la evaluación en sí es amplia, holística, integral y renovadora. No obstante, al mismo tiempo los docentes aceptan que "ellos son quienes asignan notas y calificaciones" de manera unilateral. Entonces, ¿dicha relación estrecha es sólo teórica?

La relación entre estos elementos sólo puede darse en forma procesal, sistemática, y dándole protagonismo a los componentes que intervienen en la actividad evaluativa.

GRÁFICA No. 33
RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA EL LOGRO DE UNA EVALUACIÓN HOLÍSTICA



CUADRO Nº 34

EVALUACIÓN COMO APRECIACIÓN, ESTIMACIÓN, MEDICIÓN O VALORACIÓN

ITEM:
¿Considera usted que evaluación es sinónimo de: apreciación, estimación, medición o valoración?

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MENCIÓN	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Apreciación	1	12	10.71%	12
Estimación	2	17	15.18%	29
Medición	3	32	28.57%	**61**
Valoración	4	51	45.54%	112
TOTAL		**112**	**100%**	

La encuesta aplicada a los docentes cerró con dos ítems que se complementan entre si.

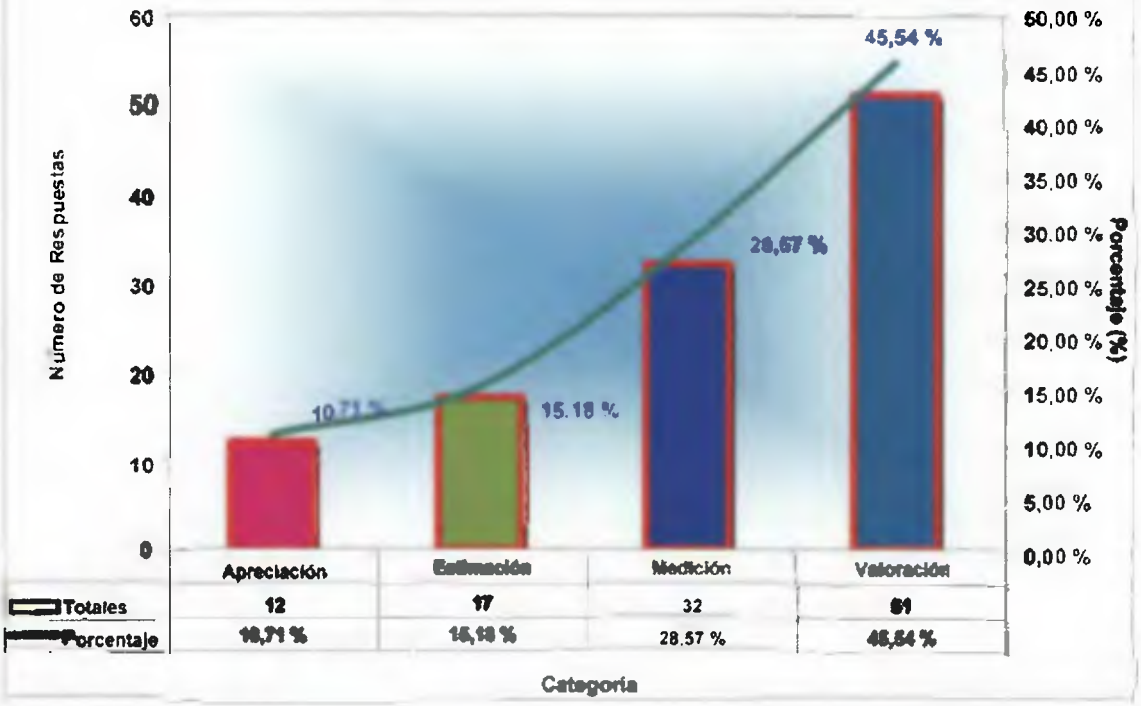
En primera instancia se quiso saber cuál de los siguientes conceptos consideraban como sinónimo de evaluación: apreciación, estimación, medición o

valoración. Cincuenta y uno (51=45.54%) marcaron la valoración; treinta y dos (32=28.57%), medición; diecisiete (17=15.18%), estimación; y doce (12=10.71%), apreciación.

Estos datos dejan entrever que los docentes, en términos generales, son conscientes de que evaluar y valorar es lo mismo. Esto es positivo, sobre todo, si se considera que otros dicen que evaluar también es apreciar y estimar. No obstante, para algunos este proceso es igual que medir; esta es la acepción que hay que erradicar de la mente de estos indispensables agentes del sistema evaluativo.

GRÁFICA No. 34

EVALUACIÓN COMO APRECIACIÓN, ESTIMACIÓN, MEDICIÓN O VALORACIÓN



CUADRO Nº 35

CONCEPTO DE EVALUACIÓN

ITEM:

Explique cómo concibe usted el concepto de evaluación.

CATEGORÍA O RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA EN **MENCIÓN**	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (Porcentajes)	FRECUENCIA ACUMULADA
Medición de conocimientos a través de la aplicación de instrumentos de evaluación.	1	36	51.43%	36
Proceso de determinación del logro de los objetivos propuestos al inicio del semestre.	2	12	17.14%	48
Proceso sistemático y riguroso de recogida de datos que hace posible disponer de información continua y significativa para procurar una valoración holística y aprendizajes significativos.	3	22	31.43%	70
TOTAL		70	100%	

Finalmente, se pidió a los facilitadores que definieran el término evaluación con sus propias palabras. Luego de hacer una lectura minuciosa de los conceptos datos, el 51.43% (36) la definió como medición de conocimientos a través de la aplicación de instrumentos de evaluación; el 31.43% (22) la concibe como el proceso sistemático y riguroso de recogida de datos que hace posible disponer de información continua y significativa para procurar una valoración holística y aprendizajes significativos; y el 17.14% (12), como el proceso de determinación del logro de los objetivos propuestos al inicio del semestre.

La frecuencia relativa más alta antagoniza con la frecuencia relativa más alta de la pregunta anterior; porque antes se dijo que evaluar era sinónimo de valorar, y ahora se expresa que es una actividad numérica de la relación que existe entre una magnitud y otra de la misma clase, adoptada convencionalmente como unidad, o sea, que evaluación es medición. Esta acepción la encasilla dentro de un rígido marco tradicional.

Dentro de este mismo orden de ideas, cabe señalar que los alumnos también conciben la evaluación (ítem 16 de la primera encuesta) como una asignación de nota o calificación por parte del docente; lo que equivale a medición.

Pero no todos los profesores tienen esta visión arcaica. Hay quienes (el 31.43%) la captan como el proceso:

> *"que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumno y de la enseñanza del profesor, mediante la recogida sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportunas mientras tiene lugar el propio proceso pedagógico…".* (Flores y Sánchez, 1999: pág.33).

Del tercer grupo de definiciones (17.14%) se deduce que para estos agentes la evaluación es la actividad final que se realiza para especificar los resultados alcanzados; lo que podría calificarse como un concepto encasillado dentro de una evaluación por objetivos.

En síntesis, podemos concluir de esta encuesta que los profesores del Centro Regional Universitario de Azuero cumplen y conocen aspectos formales relacionados con la actividad evaluativa.

Sin embargo, en la práctica dichos aspectos no satisfacen a cabalidad los requisitos de un auténtico proceso evaluativo, pues existen muchas contradicciones entre sus propias valorizaciones del sistema evaluativo y entre sus apreciaciones y la de los estudiantes; lo que evidencia la necesidad de modificar la forma en que se evalúa (mide) a los estudiantes actualmente, para que se les estime y aprecie de modo integral y, así, poder hablar de un sistema

evaluativo holístico.

La siguiente gráfica resume los datos obtenidos de esta interrogante brindando así una ayuda valiosa para su mejor interpretación.

GRÁFICA No. 35

CONCEPTO DE EVALUACIÓN

UNIVERSIDAD DE PANAMA
BIBLIOTECA

CAPÍTULO V

PROPUESTA:

DIPLOMADO EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

5.1. Nombre del Diplomado.

Este diplomado (modalidad bastante difundida entre los modernos recursos utilizados para fomentar el desarrollo y ejecución de la educación continua) ha sido denominado: **Diplomado de Perfeccionamiento con Énfasis en Actualización en Evaluación del Aprendizaje**. (Ver Anexo 3: Formulario para la inscripción de proyectos de investigación).

5.2. Presentación.

El Diplomado en Evaluación del Aprendizaje contiene orientaciones conceptuales y metodológicas que buscan fortalecer las habilidades, capacidades y competencias para el ejercicio docente en lo relativo a los fundamentos teóricos, metodológicos e instrumentales de la evaluación del aprendizajes; en concordancia con los distintos paradigmas y enfoques de la evaluación educacional, en distintos niveles e instancias educacionales y en la variedad de contextos educativos a un nivel profesional de diplomado.

Esta propuesta está focalizada en el fortalecimiento de habilidades y competencias para el ejercicio docente en la perspectiva de mejoramiento de la calidad de la evaluación del aprendizaje, es decir, busca formar profesionales capaces de evaluar diferenciadamente el aprendizaje escolar en el nivel de aula

mediante la aplicación de los distintos tipos de evaluación, elaborar e interpretar estadísticamente los resultados en la evaluación educativa y al mismo tiempo capacitarlos para proponer estrategias y configurar instrumentos que permitan aumentar la calidad de la evaluación de los aprendizajes y de la práctica pedagógica en el aula.

Se consideran en su estructura curricular cursos teórico-prácticos, de acuerdo a la naturaleza de la disciplina de estudio y a las competencias que se esperan desarrollar, y el número adecuado de créditos académicos para interacciones directas de aprendizajes y para el estudio independiente e investigación bibliográfica.

El Diplomado en Evaluación está conformado por cuatro módulos y se desarrolla con una modalidad que combina sesiones presenciales y estudios independientes con trabajos de aplicación. Cada módulo funciona como una totalidad, pero están interrelacionados de manera que el conjunto se perciba como una estructura más amplia para facilitar la integración de los aprendizajes en evaluación.

En cada caso, los módulos presentan una información precisa acerca de los temas o problemas que abarcan. Además, incluyen guías de trabajo y autoevaluación. Estas guías orientan los trabajos de aplicación directamente

relacionados con la práctica pedagógica en evaluación del aprendizaje en distintos niveles e instancias educacionales y deben ser desarrolladas por los participantes en el tiempo determinado al estudio independiente.

La evaluación del aprendizaje en situaciones de cambios estructurales y curriculares de los niveles educacionales, propulsados por los programas de mejoramiento educacional y por la búsqueda de la excelencia y calidad académica de la educación impartida en el nivel superior; requiere de profesionales capacitados en evaluación del aprendizaje y preparados para adoptar decisiones efectivas que conduzcan a acciones reactivas o proactivas para el mejoramiento del proceso de enseñanza y de formación.

Las innovaciones curriculares implementadas en el sistema educativo, como el manejo de la información pedagógica, implican nuevas capacidades para evaluar la adquisición de aprendizajes y el uso de la información evaluativa.

Es una necesidad contar con profesionales capaces de diseñar el proceso evaluativo eficientemente, y al mismo tiempo capaces de llevarlo a la práctica a través de estrategias evaluativas a nivel de aula; lo que implica capacidades y manejo de modelos y métodos evaluativos adecuados a las distintas realidades educativas y a la diversidad de los alumnos.

5.3. Naturaleza del Diplomado.

La naturaleza del Diplomado en Evaluación del Aprendizaje corresponde a un diplomado en perfeccionamiento con énfasis en actualización. Esto se fundamenta en el hecho de que la acción se realizará en el Centro Regional Universitario de Azuero; centro educativo donde prestan servicios los docentes encuestados y donde sería factible implementar un diplomado con énfasis en actualización evaluativa.

La actualización estará dirigida a ofrecer o proporcionar a los docentes - participantes que estén en servicios nuevos conocimientos en el área de evaluación del aprendizaje, los cuales aplicarán en distintos momentos del desarrollo de un curso o unidad didáctica. Este perfeccionamiento con énfasis en actualización es una acción formativa que aportará nuevos conocimientos o prácticas a los ya recibidos en la evaluación del aprendizaje en su formación inicial y también brindará conocimientos innovadores; producto de los avances de la ciencia de la educación como de la informática educativa y/o que no fueron aprendidos por los docentes y participantes en su formación inicial, y que son prioritarios en la tarea de diseñar y llevar a la práctica sistemas y mecanismos que permitan ofrecer una educación de la más elevada calidad.

Lo importante es que la actualización procurará un mejoramiento

cualitativo de los docentes para un mejor ejercicio de su práctica evaluativa y, por ende, de su desempeño docente actual y posterior. Debemos resaltar que la actualización en el área de evaluación del aprendizaje será una acción docente a corto plazo y exige perfiles escolarizados consecuentes con el perfil de egreso de los docentes - participantes.

5.4. Tiempo y duración.

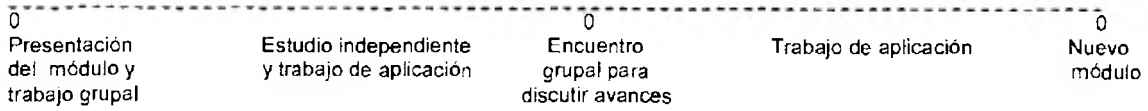
El diplomado tendrá una duración de ciento sesenta (160) horas; cuarenta (40) horas cada módulo, veinticuatro (24) horas presenciales y dieciséis (16) horas no presenciales de estudio independiente. Al final de este documento se presenta el cronograma de ejecución del diplomado en el que indican las fechas de realización de cada módulo.

5.5. Modalidad didáctica.

El diplomado es de tipo semipresencial, basado en módulos de autoaprendizaje que propician el estudio independiente combinando con sesiones de carácter grupal.

Todo lo anterior debe estar orientado por un facilitador, responsable de organizar y dirigir el proceso.

Este diplomado tendrá una duración de 12 (doce) semanas, en las cuales se prevén las siguientes dinámicas:



El diplomado contempla la modalidad de estudios independientes y capacitación a distancia, lo cual se cumple con el apoyo de módulos autoformativos. Cada docente participante tendrá 40 horas para el estudio del módulo. En este periodo deberá cumplir con las asignaciones individuales y grupales de carácter investigativo, práctico y de evaluación.

El esquema de trabajo de cada módulo incluye:

- Un primer momento presencial de entrega y presentación del módulo, que tiene como propósito motivar y orientar el trabajo.
- Un segundo momento de estudio independiente y de aplicación. Este momento comprende, además, sesiones grupales y talleres organizacionales dirigidos por los facilitadores; en los que se ofrecerá apoyo de tutoría, se compartirán resultados de trabajo y se realizarán otras actividades que se consideren pertinentes. Todo este proceso permite enriquecer el aprendizaje y fortalecer paralelamente el intercambio de experiencia entre los docentes y los participantes.

- El tercer momento es de síntesis grupal y evaluación individual; en el cual se discutirán los resultados obtenidos en el estudio de los diferentes grupos y se obtendrá una visión conjunta del trabajo y sus resultados.

Cabe recordar que participar en una capacitación mediante la modalidad de estudio independiente y a distancia implica que el participante debe asumir una disposición de interés, responsabilidad y dedicación para el trabajo estipulado y para su aprendizaje. Esto sugiere que el participante debe organizar su trabajo tomando en cuenta el tiempo disponible, así como las condiciones familiares y de trabajo, procurando dedicar diariamente por lo menos dos horas al estudio. En este sentido, conviene al docente – participante tomar muy en cuenta las orientaciones que, para el estudio, recomienda cada módulo; ya que las mismas ofrecen sugerencias prácticas para el aprendizaje eficaz. El estudio independiente incluye, además, las lecturas de apoyo para ampliar y profundizar los conocimientos.

5.6. Facilitadores.

Dada las características del diplomado, su alcance y cobertura local, éste se ha concebido como se indicó anteriormente: combinando las modalidades de capacitación presencial y a distancia. Los facilitadores serán seleccionados entre los docentes aspirantes de la Universidad de Panamá que reúnan los requisitos

de postgrado, maestría o doctorado en la especialidad o área de conocimiento en evaluación del aprendizaje.

5.7. Unidad responsable o coordinadora del Diplomado.

El Centro Regional Universitario de Azuero será la unidad académica responsable de implementar el diplomado en evaluación del aprendizaje. Esta implementación se llevará a cabo a través de la Facultad de Ciencias de la Educación y con el apoyo de la Dirección de Evaluación y Perfeccionamiento del Desempeño del Docente a nivel universitario. La persona responsable encargada de coordinar el desarrollo del diplomado será el coordinador/a del programa de extensión de educación superior de la unidad académica en mención.

5.8. Fundamentación y justificación.

Los docentes del sistema educativo requieren de perfeccionamiento en el área específica de evaluación del aprendizaje debido a la innovación de los currículos en educación parvularia (nuevas bases curriculares), a la modificación de los programas de educación básica y a que la educación media y fundamentalmente la educación a nivel superior plantean hoy la adquisición de habilidades, capacidades y competencias para el ejercicio docente; con la

perspectiva de mejorar la calidad de la evaluación del aprendizaje escolar en las distintos niveles e instancias educativas.

En la actualidad los docentes carecen de conocimientos, capacidades y competencias para aplicar una evaluación integral de los aprendizajes. Esto acarrea un grave problema, ya que los actuales currículos de formación de docentes se están diseñando por competencias, lo que obliga a evaluar correctamente.

El programa corresponde directamente al Plan de Perfeccionamiento en Evaluación del Aprendizaje que se dirige principalmente a docentes universitarios para el fortalecimiento del ejercicio de su práctica evaluativa, el cual debe ser promovido por la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero, y en el que se declare como un imperativo "construir una tradición de educación profesional", señalando que la educación profesional no termina con el pregrado sino que se prolonga a través de la educación continua.

El plan de estudio para el Programa de Diplomado en Evaluación del Aprendizaje se sustenta en una concepción moderna de evaluación educacional como una disciplina que se ha desarrollado en forma creciente durante las últimas décadas con aportes de diversos paradigmas y enfoques cuantitativos y

cualitativos y enfoques provenientes tanto de las ciencias de la educación y de la informática educativa como de la cada día más compleja base de estudios y praxis del proceso educativo, del aprendizaje escolar, diseño e implementación de técnicas e instrumentos evaluativos y de programas de mejoramiento de la calidad educativa.

Su marco estructural hace énfasis en la dimensión ética de la praxis de la evaluación educacional a través de disciplinas básicas y en la acción práctica en equipo que plantea su estrategia metodológica.

Su diseño curricular incorpora y articula horizontalmente la perspectiva teórica y práctica, consecuentes con los principales enfoques o corrientes de la evaluación educacional; y aplica un desarrollo secuencial progresivo que se inicia con un abordaje de los enfoques cuantitativos y cualitativos de la evaluación educacional y que se amplía en los niveles consecutivos hacia la tipología de la evaluación y su relación con las técnicas, procedimientos e instrumentos de la evaluación y su respectiva aplicación en la elaboración e interpretación estadística de los resultados obtenidos a través de la aplicación de las pruebas de rendimiento del aprendizaje escolar.

A nivel del diplomado se enfatizan tanto las consideraciones de paradigmas y enfoques cuantitativos y cualitativos como el desarrollo de

destrezas reflexivas y prácticas en lo relativo a la clasificación, tabulación, graficación e interpretación de las puntuaciones obtenidas a través de las diferentes pruebas de rendimiento y su aplicación en la evaluación educativa.

Es importante destacar que, por su esencia, el fin de la evaluación educativa es la adopción de decisiones de mejoramiento, cuyas consecuencias sobre el aprendizaje del estudiante supone una concepción valorativa que garantice la veracidad, utilidad y factibilidad en el desarrollo de las diversas disciplinas de estudio.

5.9. Objetivos del Programa de Diplomado en Evaluación del Aprendizaje.

5.9.1 Objetivo general.

Fortalecer las capacidades y competencias para el ejercicio docente con la perspectiva de mejorar la calidad de la evaluación del aprendizaje en los distintos niveles, instancias y variedad de contextos educativos, a través de los diversos paradigmas y enfoques de la evaluación educativa a un nivel profesional de diplomado.

5.9.2 Objetivos específicos.

- Favorecer el intercambio de experiencias evaluativas entre los docentes y profesionales participantes, con el propósito de enriquecer el proceso de evaluación del aprendizaje.
- Estimular la generación de procesos críticos y reflexivos sobre los paradigmas y enfoques cuantitativos y cualitativos de evaluación, con la finalidad de subrayar el carácter formativo y educativo de la evaluación del aprendizaje y sus múltiples determinaciones.
- Propiciar la generación de alternativas concretas para el mejoramiento de la evaluación del aprendizaje en sus diferentes esferas: entrada, proceso y producto para procurar una valoración integral de los aprendizajes.
- Examinar las características técnicas que dan cuenta de la calidad de los instrumentos de evaluación, con miras a determinar la validez, confiabilidad y practicidad de los mismos.
- Analizar el desarrollo histórico y evolución conceptual de la evaluación de acuerdo a los enfoques cuantitativos y cualitativos de la evaluación, con la finalidad de conocer las interrelaciones existentes entre ambos enfoques evaluativos.
- Construir representaciones gráficas e interpretar los datos educativos con el propósito de despertar interés, esclarecer el significado y facilitar la retención de los resultados de la evaluación educativa.

- Conocer y aplicar los requisitos técnicos con base en los enfoques cuantitativos y cualitativos de evaluación para el diseño de medios e instrumentos de la evaluación del aprendizaje.
- Conocer y aplicar los diferentes tipos de evaluación atendiendo a su funcionalidad, normotipo, temporalización y sus agentes, con la finalidad de recoger información continua y significativa, formar juicios de valor y tomar decisiones.

5.10. Perfil de ingreso de los participantes.

El nivel de escolarización que se exigirá a los participantes para ingresar al Diplomado en Evaluación del Aprendizaje será el de poseer el título de licenciatura, ingeniería o cualquier título afín que le permita ejercer actualmente o en el futuro la docencia en cualquier nivel del sistema educativo, ya sea éste público o privado.

Asimismo, al momento de la inscripción los participantes deberán presentar los siguientes documentos:

- Fotocopia del grado de licenciado o título profesional.
- Fotocopia del carné de identidad personal (cédula).

5.11. Contenidos de los módulos y descripción de las asignaturas.

El Programa de Diplomado en Evaluación del Aprendizaje está compuesto por cuatro módulos, concebidos como unidades de aprendizajes que se articulan en torno a la evaluación del aprendizaje escolar. Los módulos son:

MÓDULO Nº 1: ENFOQUES TEÓRICOS DE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL.

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA: el curso contiene (i) orientaciones conceptuales y metodológicas encaminadas a fortalecer las habilidades y competencias del docente para analizar y aplicar los diferentes enfoques cuantitativos y cualitativos de la evaluación educacional, cuyo propósito fundamental es la evaluación del aprendizaje en sus diferentes ámbitos: conceptual, procedimental y actitudinal; (ii) análisis teórico – práctico de los diferentes modelos y corrientes evaluativas aplicados al proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando características y fundamentos transferibles a la realidad de la práctica evaluativa de la unidad académica y de los estudiantes (iii) y aplicación de enfoques, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación educacional tanto a nivel teórico como de la relación entre los mismos.

Las competencias específicas a desarrollar consisten fundamentalmente en generar procesos críticos y reflexivos sobre los paradigmas y enfoques

teóricos de la evaluación educacional, con la intención de subrayar el carácter formativo y educativo de la evaluación del aprendizaje y sus múltiples determinaciones.

Duración: 40 horas.

MÓDULO Nº 2: TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR.

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA: el curso plantea los principales tipos de evaluación en función de los diversos paradigmas y enfoques de la evaluación del aprendizaje escolar, y análisis de los distintos métodos evaluativos y su relación con los procesos de enseñanza aplicados en el aula.

Se enfatiza una evaluación integral atendiendo a su funcionalidad, normotipo, temporalización y sus agentes; pero, sobre todo, se subraya una evaluación interactiva (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) que permita apreciar o dimensionar en forma rigurosa el comportamiento o desempeño de los estudiantes en forma individual o en pequeños grupos.

Duración: 40 horas.

MÓDULO Nº 3: TÉCNICAS, PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA: el curso desarrolla las habilidades y competencias para clasificar, elaborar y aplicar técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación adecuados a los distintos tipos de aprendizajes y situaciones de evaluación, considerando los factores contextuales de aula, las características de los alumnos y las técnicas que determinan la eficacia de las pruebas de rendimiento o instrumentos de evaluación del aprendizaje.

El énfasis de la asignatura es el diseño y elaboración de procedimientos e instrumentos evaluativos; como la aplicación de pruebas de rendimiento escolar adecuadas a los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje y su implicación en las decisiones o juicios valorativos resultantes de su aplicación.

Duración: 40 horas.

MÓDULO Nº 4: ELABORACIÓN E INTERPRETACIÓN ESTADÍSTICA DE LOS RESULTADOS EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA: en este curso se fortalecen las habilidades, capacidades y competencias del docente para analizar

estadísticamente las puntuaciones o valores obtenidos mediante la aplicación de las variadas técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje escolar a nivel de aula.

El énfasis de la asignatura radica en la entrega de los elementos teórico – prácticos esenciales mínimos con los cuales el facilitador o mediador pueda clasificar, tabular, calcular, graficar e interpretar los datos. Otro de los propósitos es familiarizar al docente con las medidas estadísticas (medidas de tendencia central, medidas de variabilidad, medidas de relación, las medidas de confiabilidad y de posición) más empleadas en la investigación pedagógica. El curso no consiste en un tratado estadístico aplicado a la educación; sólo se desarrolla con la finalidad de ayudar al docente a llevar el proceso evaluativo más allá de la computación de los resultados. Se busca asistirlo en la tarea de transformar los puntajes en calificaciones.

Duración: 40 horas.

5.12. Criterios de evaluación y acreditación.

La evaluación del aprendizaje se aplicará mediante un proceso permanente de evaluación de tipo diagnóstico o inicial, para determinar los conocimientos y competencias previas que el estudiante posee sobre

determinados aspectos y construir sobre ellos la nueva visión de la realidad que aporten los nuevos conocimientos que han de ser objeto de aprendizaje.

Igualmente se hará uso de la evaluación formativa; la cual tendrá como propósito regular, orientar y corregir el proceso educativo al proporcionar una información continua que permita mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa. Y finalmente la evaluación sumativa para fines de certificación o acreditación, la cual se obtendrá de la sumatoria de los promedios alcanzados en las actividades curriculares que se realicen durante el desarrollo de cada módulo.

Para la evaluación de los participantes en cada uno de los módulos, se utilizarán los siguientes criterios y escala de evaluación ponderada:

CRITERIOS Y ESCALA DE EVALUACIÓN PONDERADA

Sobresaliente	Notable	Aprobado bien	Aprobado suficiente	Reprobado	Incompleto	No asistió
(S)	(N)	(A. B)	(A. S)	(R)	(INC)	
100 - 91	90 - 81	80 - 71	70 – 60)	- 60	—	(NA) —

Cada módulo será evaluado de la siguiente forma:

- A través del proceso de estudio, los módulos contendrán diversas actividades teóricas y prácticas que deben ser resueltas por el participante y entregadas al facilitador como evidencia del cumplimiento del proceso de estudio.
- Al finalizar cada módulo y cuando corresponda, el participante presentará un proyecto, ensayo o monografía. El proyecto de trabajo estará en relación directa con los objetivos y contenidos de cada módulo y puede consistir en:
  - Diseñar y elaborar técnicas e instrumentos de evaluación para evaluar diferentes tipos de aprendizajes.
  - Expresar conocimiento de los diferentes modelos y corrientes evaluativas aplicados al proceso de enseñanza y de aprendizaje.
  - Demostrar dominio en el empleo de procedimientos estadísticos para seleccionar, tabular, calcular, graficar y analizar las puntuaciones obtenidas a través de pruebas de rendimiento.
  - Conocimiento y aplicación de distintos tipos de evaluación en atención a su función, normotipo, temporalización y agentes.
  - Otros.

Debemos resaltar que la promoción del Programa de Diplomado en Evaluación del Aprendizaje exige la aprobación de todos y cada uno de los módulos (plan de estudio).

5.13. Perfil de egreso de los participantes.

El egresado de este Programa será un profesional de la educación con una formación valorativa y técnica adecuada para participar activamente en los procesos evaluativos conducentes al mejoramiento del aprendizaje escolar y del proceso de enseñanza a nivel de aula. Además, estará calificado para generar procesos críticos y reflexivos sobre los enfoques evaluativos, elaborar técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación con énfasis en la implementación a nivel de aula, aplicar distintos tipos de evaluación atendiendo a su clasificación y elaborar e interpretar, a través de procedimientos estadísticos, los resultados de la evaluación educativa.

El campo de acción se proyecta desde el nivel preescolar hasta la educación a nivel superior. La órbita de acción de la evaluación educacional se ha ampliado en las últimas décadas con las nuevas propuestas de modernización educativa, fundamentalmente con la descentralización del currículo escolar; lo cual considera la medición, estimación y apreciación de los aprendizajes como factor fundamental de la calidad de la educación.

5.14. Estimación del presupuesto del Diplomado.

PRESUPUESTO

DESCRIPCIÓN	VALOR	INGRESO
Inscripción del diplomado	5.00 B/. x 20 personas	100.00 B/.
Al final de cada módulo los participantes recibirán un certificado como constancia de aprobación del mismo	20.00 B/.x 4 módulo x 20 personas	1600.00 B/.
Certificación final del diplomado	30.00 B/. x 20 personas	600.00 B/.
Cada facilitador – mediador recibirá en conceptos de honorarios el 60% del ingreso total de las actividades de educación continua	240.00 x 4 facilitadores	- 960.00 B/.
Costo total del diplomado por persona	115.00 B/.	
TOTAL DE INGRESO		1340.00 B/

La descripción de este presupuesto se fundamenta en el Memorando Nº 944 – 2004 de la Vicerrectoria Administrativa de la Universidad de Panamá sobre la distribución de los fondos de autogestión acordados por Consejo Administrativo. (Ver Anexo 4: contiene este memorando).

5.15. Cronograma de ejecución del Diplomado en Evaluación del Aprendizaje.

CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN

MÓDULOS / FECHA	11,18 y 25 de marzo	1, 8 y 15 de abril	22 y 29 de abril y 6 de mayo	13,20 y 27 de junio
Nº 1. Enfoques teóricos de evaluación educacional.				
Nº 2. Tipología de la evaluación escolar.				
Nº 3. Técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación.				
Nº 4. Elaboración e interpretación estadística de los resultados en la evaluación educativa.				

... preescolar hasta la

5.16. Instrumento de evaluación del Diplomado.

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE AZUERO
EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE
INSTRUMENTD DE EVALUACIÓN

FECHA

MES	DIA	AÑO

NOMBREDEL PROFESOR _____

Instrucciones para contestar el instrumento de evaluación

1. Observe máxima objetividad al evaluar a sus profesores.
2. Marque con una equis (x) la casilla de su elección, según la escala especificada.
3. Llene en la parte superior del instrumento los datos solicitados: fecha, nombre del profesor.

		ITEM N°	ESCALA				
	Conteste la pregunta Nº 1 con la siguiente escala: Sí = 2 NO = 1						
1	¿Presentó el programa del diplomado con claridad?	1.	1	2			
	Conteste de la pregunta Nº 2 a la pregunta N°4 con la siguiente escala: Muy bien = 5 bien = 4 Regular = 3 Deficiente = 2 Muy deficiente = 1						
2	¿Explicó la forma de desarrollar el programa del módulo?	2.	1	2	3	4	5
3	¿Explicó el sistema de evaluación del módulo al inicio del mismo?	3.	1	2	3	4	5
4	¿Explicó los objetivos del curso?						
	Conteste la pregunta Nº 5 con la siguiente escala: Siempre = 5 La mayoría de las veces = 4 Muchas veces = 3 Algunas veces = 2 Pocas veces = 1	4.	1	2	3	4	5
5	¿Proporcionó referencia bibliográfica sobre evaluación del aprendizaje?	5.	1	2	3	4	5
	Conteste de la pregunta Nº 6 a la pregunta N°9 con la siguiente escala: La mayoría de las veces = 5 Muchas veces = 4 Algunas veces = 3 Pocas veces = 2 nunca =1	6.	1	2	3	4	5
6	¿Desarrolló las clases atendiendo el contenido establecido en el programa?	7.	1	2	3	4	5
7	¿Complementó la teoría con la práctica de evaluación del aprendizaje (trabajos en grupos, charlas, resolución de problemas, elaboración de instrumentos de evaluación)?	8.	1	2	3	4	5
8	¿Motivó la participación dinámica en las diversas actividades del módulo?						
9	¿Mostró una actitud abierta al diálogo y al análisis de todas las ideas?	9.	1	2	3	4	5
	Conteste la pregunta Nº 10 con la siguiente escala: Muy bien = 5 bien = 4 Regular = 3 Deficiente = 2 Muy deficiente = 1						
10	¿Desarrolló el programa del módulo?	10	1	2	3	4	5

AL TERMINAR DE CONTESTAR, DEVUELVA ESTA EVALUACIÓN A QUIEN LA APLICA.

5.17. Estructura curricular de cada uno de los módulos del Diplomado.

A continuación presentamos la estructura curricular de cada uno de los módulos del Diplomado de Actualización Docente en Evaluación del Aprendizaje, el cual tiene como propósito fundamental: fortalecer las habilidades, capacidades y competencias del docente – participante en la evaluación holística del aprendizaje.

MÓDULO Nº 1. ENFOQUES TEÓRICOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

Objetivo General: Analizar la historia y evolución conceptual de la evaluación desde los diferentes enfoques evaluativos, cuantitativo y cualitativo.

Duración: 40 horas.

OBJETIVOS ESPECIFÍCOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS METODOLOGÍAS	EVALUACIÓN
1. Analizar el desarrollo histórico y la evolución conceptual de la evaluación con la finalidad del conocer los fundamentos de la evaluación del aprendizaje.	1. Evaluación educativa 1.1. Conceptualización 2. Concepciones evaluativas 2.1. Percepción tecnológica 2.2. Percepción global	- Exposición dialogada sobre el contenido del material de estudio o unidad didáctica. - Expresa su concepción previa del concepto de evaluación basándose en conocimientos previos.	- Evaluación Inicial o diagnóstica - Trabajos individuales y grupales de investigación
2. Conocer las principales formulaciones básicas y metodológicas de la evaluación desde la perspectiva del enfoque cuantitativo y cualitativo para el mejoramiento de la práctica evaluativo.	3. Historia y evolución conceptual de la evaluación: Enfoques 3.1. Enfoque cuantitativo 3.1.1. Galton, concepción antropométrica 3.1.2. Rice, medición de los aprendizajes 3.1.3. R.W. Tyler, evaluación de programas 3.1.4. R. E. Stake, modelo de evaluación respondente	- Detecta la información principal mediante la técnica del subrayado, focalización y señalización del texto. - Confecciona un ensayo sobre la historia y evolución conceptual de la evaluación para hacer juicios valorativos sobre la importancia de la información y desechar la información trivial, secundaria o redundante.	- Talleres grupales - Controles de lecturas - Evaluación formativa
3. Valorar el enfoque cuantitativo y cualitativo de la evaluación con la finalidad de que sean aplicados en la valoración de los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.	3.2. Enfoque Cualitativo 3.2.1. D. L. Stufflebeam, modelo Ciff 3.2.2. L. J. Crombach y Scriven precursores de la evaluación moderna 3.2.3. M. Scriven, modelo cultural – interpretativo 3.2.4. Parlett y Hamilton modelo de evaluación iluminativa 3.2.5. Stenhouse, Elliot y McDonald, modelo de evaluación democrática	- Presenta los aportes más significativas y relevantes de los distintos modelos y corrientes de la evaluación del aprendizaje. -Hace mapas conceptuales sobre los modelos cuantitativos y cualitativos de la evaluación, lo discute con sus compañeros y lo expone ante el grupo clase. -Elabora resúmenes utilizando el parafraseo, planteamiento de analogías y vinculando el contenido con conocimientos previos.	- Coevaluación - Autoevaluación - Evaluación sumativa (acreditación)

BIBLIOGRAFÍA:

1. Hils, John. R. **Evaluación y Medición en la Escuela**. Editorial Kapelusz. México, 1987
2. Salmerón, Honorio. **Evaluación Educativa.** Grupo Editorial Universitario. Granada, España. 1997.
3. Stuffebeam, Daniel. **Evaluación Sistemática**. Paidos/-MEC. Barcelona, España. 1995.

MÓDULO Nº 2. TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

Objetivo General: Analizar los distintos tipos de evaluación según temporalización, funcionalidad, normotipo y agentes.

Duración: 40 horas.

OBJETIVOS ESPECIFÍCOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS METODOLOGÍAS	EVALUACIÓN
1. Valorar la necesidad e importancia de la aplicación de la evaluación del aprendizaje al inicio, durante y al final del proceso enseñanza – aprendizaje para la formación de juicios de valores y toma de decisiones.	1.Topología de la evaluación 1.1. La evaluación según temporalización 1.1.1. Evaluación inicial o diagnóstica 1.1.2. Evaluación procesual 1.1.3. Evaluación final o sumativa	- Exposición dialogada sobre los diferentes tipos de evaluación. - Elabora resúmenes que induzcan a síntesis y abstracción de la idea principal (conceptos claves y argumento central) sobre la evaluación diagnóstica, procesual y final.	- Evaluación inicial o diagnóstica - Talleres de trabajos grupales en el aula
2. Caracterizar la evaluación según finalidad y valorar su uso en el nivel de aula.	1.2. La evaluación según su finalidad 1.2.1. Evaluación formativa 1.2.2. Evaluación sumativa	- Elabora organizadores gráficos que jerarquizan la información que interesa resaltar sobre evaluación formativa y sumativa a través de diagramas simples, cuadros sinópticos, etc.	- Trabajos individuales y grupales de investigación
3. Determinar las características fundamentales de la evaluación según su normotipo y su importancia en la evaluación del aprendizaje escolar.	1.3. La evaluación según su normotipo 1.3.1. Nomotética 1.3.1.1. Normativa 1.3.1.2. Criterial 1.3.2. Ideográfica	- Subraya las ideas significativas y relevantes sobre la evaluación según su normotipo. - Elabora una síntesis que indica las características fundamentales de la evaluación según su normotipo.	-Informes de aplicación de tipos de evaluación - Evaluación formativa
4. Analizar la evaluación según sus agentes, identificando sus aplicaciones en el aula y valorando sus ventajas y desventajas.	1.4. La evaluación según sus agentes 1.4.1. La autoevaluación 1.4.2. La coevaluación 1.4.3. La heteroevaluación	- Confecciona un ensayo resaltando la importancia de la evaluación interactiva. - Elabora conclusiones sobre las características más relevantes de la topología de la evaluación y las somete a discusión ante la clase.	- Coevaluación - Autoevaluación - Evaluación sumativa (acreditativa)

BIBLIOGRAFÍA

1. Flores, Mima A. F. y Luzmila C. de Sánchez. **Evaluación del Aprendizaje**. Editorial Universitaria. Panamá. 1999.
2. Medina, Antonio. **Evaluación de los Procesos y Resultados del Aprendizaje de los Estudiantes**. Estudios de la UNED. Madrid, España, 1998.
3. Villada Osorio, Alberto. **Evaluación Integral de los Procesos Educativos**. Universidad de Manizales. San José de Bogotá, 1997.

MÓDULO Nº 3. TÉCNICAS, PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE A NIVEL DE AULA.

Objetivo General: Analizar las diferentes técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales con la finalidad de determinar sus características técnicas de construcción y de aplicación.

Duración: 40 horas.

OBJETIVOS ESPECIFÍCOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	EVALUACIÓN
1. Valorar la necesidad e importancia de las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje para que la práctica evaluativa corresponda a las tendencias actuales de la evaluación.	1. Técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación 1.1. Conceptualización 1.2. Análisis y diseño de técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación	- Exposición dialogada sobre el proceso de diseño y configuración de instrumentos de evaluación. - Activación de conocimientos previos mediante actividad focal introductoria, discusiones guiadas, etc. - Subraya las ideas relevantes del material de estudio.	- Evaluación inicial o diagnóstica
2. Diseñar diferentes técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación de aprendizaje con la finalidad de que sean aplicados al inicio, durante y al final del proceso enseñanza – aprendizaje.	1.2.1. Técnicas informales 1.2.2. Técnicas semiformales 1.2.3. Técnicas formales 1.2.4. Registros mecánicos 1.2.5. Instrumentos sistematizados parcialmente 1.2.6. Instrumentos estructurados	- Elabora organizadores gráficos que jerarquizan la información principal sobre las distintas técnicas e instrumentos de evaluación a través de diagramas simples o cuadros sinópticos. - Diseña instrumentos de evaluación mediante la aplicación de procedimientos y técnicas formales e informales y los presenta ante el grupo clase.	- Talleres de diseño de instrumentos evaluativos - Controles de lecturas -Trabajos individuales y grupales de investigación
3. Conocer y aplicar los requerimientos técnicos para el diseño de medios, procedimientos e instrumentos de evaluación de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actidudinales para establecer su correspondencia con la estrategia diseñada.	2. Técnicas e instrumentos de evaluación conceptuales, procedimentales y actitudinales 2.1. Clasificación y aplicación de los instrumentos	- Confecciona instrumentos de evaluación alternativa para la valoración integral de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales y los discute en clase.	- Evaluación formativa - Coevaluación
4. Identificar las principales características que determinan la eficacia de los instrumentos de evaluación, con la finalidad de que sean aplicadas en la valoración holística de los aprendizajes.	3. Eficacia de los instrumentos de evaluación 3.1. Confiabilidad, validez, objetividad y dificultad 3.2. Discriminación, adecuabilidad y practicidad	- Construye representaciones gráficas y conceptuales de las principales características o factores que determinan la eficacia de los instrumentos de evaluación. - Elabora una síntesis del material de estudio y la somete a discusión ante el grupo.	- Autoevaluación - Evaluación sumativa (acreditativa)

BIBLIOGRAFÍA:

1. Flores, Mima A. F. de y Luzmila C. de Sánchez. **Evaluación del Aprendizaje**. Editorial Universitaria. Panamá, 1999.
2. Gimeno, Sacristán J. **La Evaluación en la Enseñanza**. En: Pérez Gómez GA. Comprender y Transformar la Enseñanza. Morata. Madrid, 1993.
3. Livas González, Irene. **Análisis e Interpretación de los Resultados de la Evaluación Educativa**. Segunda edición. Editorial Trillas. México, 1980.

MÓDULO Nº 4. ELABORACIÓN E INTERPRETACIÓN ESTADÍSTICA DE LOS RESULTADOS EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

Objetivo General: Analizar el papel que desempeña la elaboración e interpretación estadística de los resultados obtenidos mediante la aplicación de las diferentes pruebas de rendimiento con el propósito de que sea empleada en la evaluación educativa.

Duración: 40 horas.

OBJETIVOS ESPECIFÍCOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	EVALUACIÓN
1. Identificar los procedimientos estadísticos que se deben seguir para clasificar, tabular, graficar e interpretar los resultados obtenidos durante el proceso de evaluación educativa. 2. Construir representaciones gráficas de polígono, histograma y representación circular con el propósito de atraer, clarificar y facilitar la retención de las calificaciones o puntajes obtenidos en un grupo de alumnos. 3. Emplear fórmulas matemáticas de carácter estadístico con la intención de calcular las medidas de tendencia central, moda, mediana y media aritmética y aplicarlas en la evaluación educativa. 4. Calcular la medida de variabilidad o desviación estándar con la finalidad de determinar el promedio de desviación de las puntuaciones o valores obtenidos a través de las pruebas de rendimiento. 5. Emplear las medidas de relación o correlación utilizando el método del producto – momento de Pearson y el método de la diferencia de rangos de Spearman con el propósito de comprender la validez y la confiabilidad de los instrumentos de evaluación aplicados.	1. Clasificación, tabulación, graficación e interpretación de los datos 1.1. Tabla de frecuencia de distribución 1.2. Graficación de la tabla de frecuencias 1.2.1. Polígono de frecuencia 1.2.2. Histograma de frecuencia 1.2.3. Representación circular 2. Medidas de tendencia central 2.1. Moda 2.2. Mediana 2.3. Media aritmética 3. Medidas de variabilidad o dispersión 3.1. Desviación estándar 4. Interpretación de las medidas de tendencia central y de variabilidad 5. Medidas de relación y correlación 6. Medidas de precisión y de predicción 7. Medidas de posición relativa 7.1. Puntajes 7.2. Notas basadas en los puntajes	- Exposición dialogada sobre el contenido del material de estudio. -Detecta la información principal mediante subrayados, focalización y señalización del texto. -Aplica procedimientos estadísticos para la elaboración de una tabla de distribución de frecuencias de las puntuaciones o valores obtenidos. -Construye representaciones gráficas para comprender el grado de dispersión de las calificaciones o puntajes de un grupo de alumnos y las expone ante el grupo. - Aplica fórmulas matemáticas de carácter estadístico para calcular las medidas de tendencia central y otorgar calificaciones de acuerdo con la agrupación de los puntajes y las discute en clase. -Desarrolla individual o colectivamente procedimientos matemáticos para calcular la desviación estándar y determinar el promedio de desviación de las calificaciones. - Emplea métodos estadísticos para calcular las medidas de relación y correlación y demostrar la validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación. -Subraya, resalta o copia conceptos, enunciados o párrafos del texto que considera importantes para mejorar el recuerdo literal sobre las medidas de precisión, predicción y posición relativa.	- Evaluación inicial o diagnóstica -Taller de construcción y graficación de tabla de frecuencia de distribución - Trabajos individuales y grupales de investigación - Evaluación formativa - Coevaluación - Autoevaluación - Informe del trabajo en el aula - Evaluación sumativa (acreditativa)

BIBLIOGRAFÍA:

1. Lafourcade, Pedro. **Evaluación de los Aprendizajes**. Editorial Kapelusz S.A. México, 1969.
2. Livas González, Irene. **Análisis e Interpretación de los Resultados de la Evaluación Educativa**. Segunda edición.

CONCLUSIONES

1. Actualmente tiende a concebirse la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje como un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos incorporado al proceso educativo desde su comienzo; de manera que sea posible disponer de información oportuna y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. No obstante, esta tendencia que se manifiesta en la conceptualización teórica contrasta con cierta estrechez y rigidez que matizan la práctica evaluativa de los docentes al interior del aula; así como son la servidumbre del actual sistema evaluativo a fines de selección, clasificación y control de los individuos. De esta manera todo el proceso se simplifica en una mera evaluación de lápiz y papel, en la que se hace hincapié en el conocimiento memorístico descontextualizado de fechas, datos y conceptos.
2. En el actual sistema de evaluación se enfatizan los productos (lo "observable") y no los procesos (razonamiento, uso de estrategias, habilidades, capacidades complejas o competencias). Asimismo, es evidente el predominio de la evaluación cuantitativa y el examen objetivo como principales instrumentos para la obtención de una visión de aprendizaje de un momento determinado. Esto encasilla la evaluación dentro de criterios específicos para la asignación de una calificación, pretendiendo evaluar el aprendizaje de los alumnos y no la enseñanza en

su forma integral.

3. La propuesta o diplomado en evaluación del aprendizaje contiene orientaciones conceptuales y metodológicas que buscan fortalecer las habilidades, capacidades y competencias para el ejercicio docente en lo relativo a los fundamentos teóricos, metodológicos e instrumentales de la evaluación del aprendizajes, es decir, contribuirá de forma significativa y relevante a formar profesionales capaces de evaluar diferenciadamente el aprendizaje escolar en el nivel de aula mediante la aplicación de los distintos tipos de evaluación, elaborar e interpretar estadísticamente los resultados en la evaluación educativa y al mismo tiempo capacitarlos para proponer estrategias y configurar instrumentos que permitan aumentar la calidad de la evaluación de los aprendizajes y de la práctica pedagógica en el aula.

4. El sistema de evaluación que se aplique en una unidad académica debe responder a un enfoque holístico en el que se considere al estudiante en su integridad, pues la evaluación sólo tiene sentido cuando se visualiza al participante de manera natural dentro del proceso didáctico; ya que la misma aporta y valora información a partir de las prácticas cotidianas de trabajo y de la realización de las tareas docentes, de la comunicación entre los participantes a los fines de orientar, regular y promover el aprendizaje. Esto es predominio de funciones y habilidades educativas y no de control, calificación y clasificación. Predominio, a su vez, de medios

informales de captación de información sobre las vías formales especialmente concebidas para comprobar resultados parciales y finales y las diversas dimensiones o facetas del alumno a través de instrumentos destinados a tal fin. Esta nueva práctica evaluativa debe enriquecer el maltrecho sistema de evaluación del aprendizaje; plagado históricamente de reducciones, parcialización y esquematización.

5. La tendencia actual que debe seguir la evaluación del aprendizaje aplicada por los docentes es aquella que la lleve a constituir una verdadera evaluación educativa; entendiendo como tal el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el monto de las metas, la planificación , la realización y el impacto de un objeto determinado; con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, seleccionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. En otros términos, constituirse en un parámetro confiable para precisar el impacto positivo (o negativo) que el proceso de enseñanza ejerce sobre la sociedad.

6. En los actuales momentos los alumnos del Centro Regional Universitario de Azuero son conscientes de que los docentes cumplen con ciertos requisitos formales que exige el sistema de evaluación (discusión de cómo se evaluará, consideración de la asistencia, etc.); pero también de que la manera en que se les evalúa no los estimula ni motiva; porque no son valorados integralmente. De allí que se insista en que la evaluación

debe ser capaz de proveer información holística e integradora y no sólo fragmentos de información de evidencias de aprendizaje.

7. Los profesores del Centro Regional Universitario de Azuero cumplen y conocen aspectos formales relacionados con la actividad evaluativa. Sin embargo, en la práctica dichos aspectos no satisfacen a cabalidad los requisitos de un auténtico proceso evaluativo, pues existen muchas contradicciones entre sus propias valoraciones del sistema evaluativo y entre sus apreciaciones y la de los estudiantes. Lo que evidencia la necesidad de modificar la forma en que se evalúa (mide) a los estudiantes actualmente para que se les estime, aprecie o valore de forma integral y, así, poder hablar de una auténtico sistema de evaluación holístico o globalizado.

RECOMENDACIONES

1. Realizar una revisión integral del actual sistema de evaluación, puesto que el mismo debe fundamentarse sobre las bases conceptuales de una real evaluación, en el análisis de los principales enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos de la evaluación educacional y en principios que respondan a su funcionalidad, normotipo, temporalización y agentes; pero, sobre todo, en un carácter interactivo (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), permitiendo apreciar y dimensionar en forma rigurosa el comportamiento o desempeño de los estudiantes en forma individual o de pequeños grupos. Es imperativo que el actual sistema manifieste la necesidad de evaluar procesos más que productos.
2. Diseñar cursos o seminarios que brinden la oportunidad para que los docentes en ejercicio y aquellos que aspiran a serlo perfeccionen sus habilidades pedagógicas o se inicien en los conocimientos pertinentes para lograr las competencias básicas que garanticen una práctica evaluativa científica y objetiva, no improvisada y subjetiva. Este perfeccionamiento, con énfasis en actualización, es una acción formativa que aportará nuevos conocimientos o prácticas a los ya recibidos en la evaluación del aprendizaje en su formación inicial o bien brindar conocimientos innovadores (producto de los avances de la ciencia de la educación como de la informática educativa) que no fueron aprendidos por los docentes y participantes en su formación inicial, y que son prioritarios en la tarea de diseñar y llevar a la práctica sistemas y

mecanismos que permitan ofrecer una educación de la más elevada calidad.

3. Diseñar un programa permanente de educación evaluativa, a través de la Vicerrectoría de Extensión, que declare como imperativo "construir una tradición de educación profesional en evaluación del aprendizaje" y que señale que la educación profesional en evaluación educativa no termina con los estudios del pregrado, sino que se prolongan a través de la educación continua.

4. Fortalecer las habilidades y competencias de los docentes en ejercicio a través de la actualización en materia evaluativa: clasificar, elaborar y aplicar técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación adecuados a los distintos tipos de aprendizaje y situaciones de evaluación, considerando los factores contextuales de aula, las características de los alumnos y las técnicas que determinan la eficacia de las pruebas de rendimiento de acuerdo a los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje y su importancia en las decisiones o juicios valorativos resultantes de su aplicación.

5. Fortalecer las habilidades y competencias de los docentes para que sean capaces de juzgar la eficacia de las pruebas de rendimiento, de tal forma que los resultados no tengan por finalidad una simple medición de productos. En este sentido, la profesionalización de la docencia a nivel superior es un factor clave y de urgente atención para accesar los

elementos teórico – prácticos esenciales con los cuales el docente pueda clasificar, tabular, calcular, graficar e interpretar los resultados: así, el proceso evaluativo iría mucho más allá de una simple computación de los resultados y conduciría al docente en la difícil tarea de transformar una puntuación en una auténtica evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

ABRIL PÉREZ M. y G. BUSTAMANTE ZAMUDIO. (1996). ***Evaluación Escolar: ¿Resultado o Proceso? Investigación, Reflexión y Análisis Crítico.*** Colombia: Editorial Magisterio. 137 páginas.

AMIGUES, R. y M. THERESÉ. (1999). ***Las Prácticas Escolares de Aprendizaje y la Evaluación***. México: Fondo de Cultura Económica. 164 páginas.

BATISTA V., A.M. (2000). ***Métodos, Técnicas y Estrategias Didácticas para mejorar la Docencia en el Nivel Superior***. Panamá: Imprenta Universitaria. 130 páginas.

BRIONES, G. (1991). ***Evaluación de Programas Sociales.*** México: Editorial Trillas. 184 páginas.

CAMILLÓN, A. de, et. al. (1998). ***La Evaluación en el Debate Didáctico Contemporáneo***. Argentina: Editorial Paidós. 98 páginas.

CASANOVA, M.A. (1999). ***Manual de Evaluación Educativa***. Madrid, España: Editorial La Muralla. 195 páginas.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. y G. HERNÁNDEZ ROJA. (2005). ***Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista***. 2da. ed.; México: Editorial McGraw Hill. 465 páginas.

ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN. (1999). Volumen 2. ***La Educación Educativa***. Barcelona, España: Grupo Editorial Océano. S.N.P.

FLORES, M.A.F. de y L.C. de SÁNCHEZ. (1999). ***Evaluación del Aprendizaje***. Panamá: Editorial Universitaria. 125 páginas.

FLOREZ, L.E. e I. REYES. ***Estrategias para la Evaluación Interpretativa de Aprendizajes***. (1997). Costa Rica: Editorial EUNA. 263 páginas.

GIMENO, S.J. (1993). ***La Evaluación en la Enseñanza en: Comprender y Transformar la Enseñanza***. Madrid, España: Editorial Morata. 183 páginas.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. C. FERNÁNDEZ COLLADO y P. BAPTISTA LUCIO. (1999). ***Metodología de la Investigación***. 2da. ed.; Madrid, España: Editorial McGraw Hill. 501 páginas.

HILS, J.R. (1987). ***Evaluación y Medición en la Escuela***. México: Editorial Kapelusz, S.A. 225 páginas.

LAFOURCADE, P.D. (1969). ***Evaluación de los Aprendizajes***. México: Editorial Kapelusz, S.A. 215 páginas.

LIVAS GONZÁLEZ, I. (1980). ***Análisis e Interpretación de los Resultados de la Evaluación Educativa***. 2da. ed.; México: Editorial Trillas. 244 páginas.

LÓPEZ, L. (1982). ***Trabajos de Graduación e Informes***. 3ra. ed.; Panamá: Imprenta Bárcenas, S.A. 126 páginas.

MEDINA, A. (1998). ***Evaluación de los Procesos y Resultados del Aprendizaje de los Estudiantes***. Madrid, España: Estudios de la UNED. 156 páginas.

MEDUCA – BID. (1998). ***El Planeamiento Didáctico para mejorar la Calidad de la Educación***. Panamá: Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa del MEDUCA. 45 páginas.

——————— (1998). ***La Evaluación de los Aprendizajes en el Aula***. Módulo 4. Panamá: Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa del MEDUCA. 40 páginas.

MÉNDEZ A., C.E. (1999). ***Guía para elaborar Diseños de Investigación en Ciencias Económicas, Contables y Administrativas***. 2da. ed.; México: Editorial McGraw Hill. 170 páginas.

PICADO, X. (1991). ***La Evaluación de Programas Sociales***. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. 368 páginas.

RAMOS GARCÍA, J.M. (1990). ***Bases Pedagógicas de la Evaluación.*** España: Editorial McGraw Hill. 246 páginas.

ROSALES, C. (1990). ***Evaluar es Reflexionar sobre la Enseñanza***. Madrid, España: Editorial Narcea, S.A. 176 páginas.

RUÍZ, J.M. (1996). ***¿Cómo hacer una Evaluación de Centros Educativos?***. Madrid, España: Editorial Narcea, S. A. 130 páginas.

SALMERÓN, H. (1997). ***Evaluación Educativa***. Granada, España: Grupo Editorial Universitario. 362 páginas.

SANTOS GUERRA, M.A. (1998). ***Evaluar es Comprender***. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata. 117 páginas.

STUFFLEABEAM, D. (1995). ***Evaluación Sistemática***. Barcelona, España: Editorial Paidós. 234 páginas.

STUFFLEABEAM, D. y A. SHINKFIELD. (1990). ***Evaluación Sistemática: Guía Teórica y Práctica***. Barcelona, España: Editorial Paidós. 185 páginas.

VILLADA OSORIO, D. (1997). ***Evaluación Integral de los Procesos Educativos***. San José de Bogotá: Universidad de Manizales. 192 páginas.

ANEXOS

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR
CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Respetados estudiantes: Estamos elaborando un estudio que servirá para realizar una tesis acerca del sistema de evaluación utilizado por los docentes del Centro Regional Universitario de Azuero y su incidencia en el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes. Quisiéramos pedirle su ayuda para que nos conteste unas preguntas que no llevarán mucho tiempo. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas.

Indicaciones: marque con un gancho (√) su respuesta. Cuando sea necesario, utilice los espacios para especificar/complementar su respuesta.

1. ¿Al inicio del semestre el profesor discute el sistema de evaluación que se utilizará en el curso para valorar los aprendizajes?

   ☐ Sí.

   ☐ No.

2. ¿Qué tipo de exámenes utilizan con mayor frecuencia los docentes para la evaluación de un curso o unidad didáctica?

   ☐ Pruebas objetivas (cierto y falso, selección múltiple, llenar espacios, pareo).

   ☐ Pruebas de ensayo (preguntas de desarrollo, de análisis, aplicación o interpretación).

   ☐ Mixtos (comprenden preguntas objetivas y de ensayo).

   ☐ Otros: ¿cuáles?_____, _____

3. ¿Qué aspectos toman en cuenta los profesores para evaluar los aprendizajes al final del curso, y así asignar la puntuación al concluir el semestre?

   ☐ Sólo notas parciales.

   ☐ Sólo el examen final o un trabajo.

   ☐ Toma en cuenta los dos aspectos anteriores.

☐ Toma en cuenta los dos primeros aspectos más otros criterios (por ejemplo: asistencia, participación, puntualidad, respeto, otros). De ser esta su respuesta, mencione, en orden de prioridad, hasta tres de esos criterios en los siguientes espacios.

_____

_____

_____

4. El desarrollo de actitudes y valores permite a las personas estimarse positivamente a sí mismas y estimar a sus semejantes y a su entorno. El desarrollo de actitudes y valores implica, entre otras cosas: responsabilidad, honradez, tolerancia, solidaridad, respeto a los demás, a la propiedad ajena y al medio ambiente, etcétera.

   Considerando esto, ¿cree usted que el sistema evaluativo de los docentes permite el desarrollo de actitudes y valores en los estudiantes?

☐ Siempre.

☐ La Mayoría de las veces.

☐ Pocas veces.

☐ Nunca.

5. ¿De cuáles técnicas evaluativas se valen los docentes para evaluar actitudes y valores en el aula de clases?

☐ Observación.

☐ Entrevista.

☐ Diario (información diaria sobre el comportamiento de cada estudiante).

☐ Registro anecdóticos (resumen de hechos que se obtienen de las observaciones realizadas).

☐ Notas de campo (narración de observaciones, reflexiones y acciones de los estudiantes).

☐ Evaluación por portafolio (revisión de todos los trabajos / tareas realizadas en el semestre).

☐ Registros mecánicos (fotografías, vídeos, cassettes).

☐ Otras ¿cuáles? _____

_____

6. ¿De cuáles instrumentos evaluativos se valen los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en el aula de clases?

☐ Lista de cotejo (contiene en detalle los aspectos que se evaluarán al presentar un trabajo, una maqueta, al hacer una exposición oral, etcétera).

☐ Escala de evaluación descriptiva (mediante un conjunto de expresiones verbales se valora el grado de consecución de un objetivo).

☐ Escala de evaluación numérica (mediante un conjunto de valores numéricos se evalúa el grado de consecución de un objetivo).

☐ Cuadros de participación (información controlada de participación de los alumnos en actividades grupales específicas).

☐ Exámenes (situaciones controladas de la participación de los alumnos en actividades grupales específicas).

☐ Otras ¿cuáles?_____, _____

7. Aprendizaje significativo es aquel que es útil y despierta interés en el estudiante porque lo comprende y puede aplicarlo en la consecución de nuevos aprendizajes. ¿Considera usted que la forma en que los docentes desarrollan los cursos permite que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos?

☐ Siempre.

☐ La mayoría de las veces.

☐ Pocas veces.

☐ Nunca.

8. ¿En qué tipo de aprendizaje hace más énfasis el sistema de evaluación empleado por los docentes?

☐ Aprendizajes memorísticos.

☐ Aprendizajes significativos (construcción activa del conocimiento).

☐ Aprendizajes de actitudes y valores.

9. ¿Los profesores al momento de iniciar una clase nueva hacen preguntas o cuestionamientos sobre lo que los estudiantes conocen del nuevo tema?

- ☐ Siempre.
- ☐ La mayoría de las veces.
- ☐ Pocas veces.
- ☐ Nunca.

10. ¿De qué manera considera usted que es evaluado durante el desarrollo de un curso o unidad didáctica?

- ☐ Procesual (no sólo utiliza resultados, sino también el proceso para llegar a ese resultado).
- ☐ Holística (no sólo se limita a las partes; visualiza el problema de manera integral).
- ☐ Contextualizada (hace referencia en una situación real de la vida).
- ☐ Democrática (incluye la participación de todos los alumnos y el docente).
- ☐ Cualitativa (observación sistemática del quehacer de los alumnos con el propósito de reunir información del aprendizaje).
- ☐ Cuantitativa (información obtenida para medir resultados).
- ☐ Flexible (considera diferencias individuales y sociales que deben tenerse presentes al evaluar).
- ☐ Dialógica (permite el diálogo entre alumnos y docentes).
- ☐ Otras ¿cuáles?_____

_____

_____

11. ¿El sistema de evaluación utilizado por los profesores contempla la aplicación de pruebas formativas (quiz, mapas conceptuales, resúmenes, preguntas, otros) que permitan regular, orientar y corregir el proceso evaluativo?

- ☐ Siempre.
- ☐ La mayoría de las veces.

- ☐ Pocas veces.
- ☐ Nunca.

12. ¿El sistema de evaluación utilizado por los profesores contempla la autoevaluación, es decir, permite que usted se evalúe a sí mismo(a)?

- ☐ Siempre.
- ☐ La mayoría de las veces.
- ☐ Pocas veces.
- ☐ Nunca.

13. ¿El sistema de evaluación utilizado por los profesores contempla la coevaluación, es decir, le permite a usted evaluar el desempeño de los compañeros con los que ha realizado un trabajo, una investigación, un proyecto, etcétera?

- ☐ Siempre.
- ☐ La mayoría de las veces.
- ☐ Pocas veces.
- ☐ Nunca.

14. ¿El sistema de evaluación utilizado por los profesores contempla la heteroevaluación, es decir, que el profesor es el único que evalúa?

- ☐ Siempre.
- ☐ La mayoría de las veces.
- ☐ Pocas veces.
- ☐ Nunca.

15. ¿Al aplicarles pruebas o trabajos escritos, los docentes le aclaran los criterios o aspectos que considerarán para evaluarlo(a)?

- ☐ Siempre.
- ☐ La mayoría de las veces.

☐ Pocas veces.

☐ Nunca.

16. Explique con sus palabras qué entiende usted por evaluación.

_____

_____

_____

17. ¿Qué recomendaciones daría usted a los docentes para que el proceso de evaluar a los estudiantes sea más efectivo y democrático?

_____

_____

_____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR
CUESTIONARIO PARA PROFESORES

Respetados docentes: Estamos elaborando un estudio que servirá para realizar una tesis acerca del sistema de evaluación utilizado por los docentes del Centro Regional Universitario de Azuero y su incidencia en el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes. Quisiéramos pedirle su ayuda para que nos conteste unas preguntas que no llevarán mucho tiempo. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas.

Indicaciones: marque con un gancho (√) su respuesta. Cuando sea necesario, utilice los espacios para especificar/complementar su respuesta.

1. ¿Discute con los estudiantes el sistema de evaluación que utilizará durante el semestre?

☐ Sí.

☐ No.

2. ¿Qué tipo de formatos utiliza frecuentemente para la elaboración de pruebas escritas?

☐ Tradicionales (cierto y falso, pareo, opción múltiple, llenar espacios).

☐ De ensayo (preguntas de análisis, sustentación, interpretación).

☐ Mixtos (tradicionales / de ensayo).

☐ Otros ¿cuáles? _____ , _____

3. Con base en su respuesta anterior, explique brevemente por qué prefiere este tipo de formatos al momento de elaborar sus pruebas escritas.

_____
_____
_____
_____
_____

4. ¿Al final de un curso o unidad didáctica, qué aspectos considera para asignar la puntuación final del semestre y así aprobar o reprobar al estudiante?

- ☐ Notas parciales.
- ☐ Examen final.
- ☐ Trabajo final.
- ☐ Asistencia.
- ☐ Participación.
- ☐ Todo las anterior más otros criterios. Mencione hasta tres, en orden de prioridad, en los siguientes espacios:

  _____
  _____
  _____

5. ¿Durante el desarrollo de un curso o unidad didáctica, qué aspectos o características considera usted en su práctica evaluativo?

- ☐ Cuantitativa (información obtenida para medir resultados).
- ☐ Cualitativa (observación sistemática del quehacer de los alumnos con el propósito de reunir información del aprendizaje).
- ☐ Procesual (no sólo utiliza resultados, sino también el proceso para llegar a ese resultado).
- ☐ Democrática (incluye la participación de todos los alumnos y el docente).
- ☐ Contextualizada (hace referencia en una situación real de aprendizaje).
- ☐ Holística (no sólo se limita a las partes; visualiza el problema de manera integral).
- ☐ Dialógica (permite el diálogo entre alumnos y docentes).
- ☐ Flexible (considera diferencias individuales y sociales que deben tenerse presentes al evaluar).
- ☐ Otras ¿cuáles?_____, _____

  _____

6. ¿Qué técnicas de evaluación utiliza más frecuentemente en su práctica al evaluar cualitativamente a los estudiantes?

_____
_____
_____
_____

7. ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza usted más frecuentemente para evaluar los aprendizajes de los alumnos?

_____
_____
_____

8. ¿Qué utilidad tiene para usted la aplicación de la evaluación diagnóstica en su práctica evaluativa?

Explique _____
_____
_____
_____

9. ¿Qué utilidad tiene para usted la aplicación de la evaluación formativa en su práctica evaluativa?

Explique _____
_____
_____
_____

10. ¿A través de su práctica evaluativa aplica la coevaluación?

- ☐ Siempre.
- ☐ La mayoría de las veces.
- ☐ Pocas veces.
- ☐ Nunca.

Sustente su respuesta. _____
_____
_____

11. ¿Su sistema de evaluación permite que los estudiantes se apliquen una autoevaluación?

- ☐ Siempre.
- ☐ La mayoría de las veces.
- ☐ Pocas veces.
- ☐ Nunca.

Sustente su respuesta _____

_____

_____

_____

12. ¿Su práctica evaluativa sólo contempla la heteroevaluación (el docente es el único que evalúa)?

- ☐ Siempre.
- ☐ La mayoría de las veces.
- ☐ Pocas veces.
- ☐ Nunca.

Sustente su respuesta _____

_____

_____

_____

13. ¿Ha participado en cursos de perfeccionamiento en didáctica del nivel superior, específicamente en el módulo de evaluación del aprendizaje?

- ☐ Sí.
- ☐ No.

De ser afirmativa su respuesta, proporcione sus impresiones sobre el mismo.

_____

_____

14. ¿Considera usted que debe haber una estrecha relación entre los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y la evaluación considerada en forma holística dentro del planeamiento curricular?

☐ Sí.

☐ No.

Sustente su respuesta _____

_____

_____

_____

15. ¿Cuál de los siguientes conceptos considera usted como sinónimo de evaluación?

☐ Apreciación.

☐ Estimación.

☐ Medición.

☐ Valoración.

16. Explique cómo concibe usted el concepto de evaluación.

_____

_____

_____

_____

_____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVETIGACIÓN Y POSTGRADO
FORMULARIO PARA LA INSCRIPCIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Código de Proyecto: _____

1. Título de Proyecto: Análisis del Sistema de Evaluación utilizado por los Docentes del Centro Regional Universitario de Azuero y su Incidencia en el Logro de Aprendizajes Significativos.

2. Sede: Centro Regional Universitario de Azuero

3. Facultad: Ciencias de la Educación

4. Departamento: Evaluación

5. Unidad Ejecutora: Sección de Evaluación

6. * Investigador Principal: Heriberto Gonzalo Morcillo R.
   Cargo: Docente
   Teléfono Oficina: 6530 - 8064 Particular: 996 - 4014
   Colaboradores: _____

7. Duración del Proyecto: Un (1) año

8. Fecha probable / inicio : 16-1-05 Fecha probable / terminación 27-2-06

* **Nota:** Adicione su currículum vitae (formación académica, investigaciones y Publicaciones).

CURRÍCULUM VITAE
HERIBERTO GONZALO MORCILLO RAMOS

DATOS GENERALES

Nacionalidad	Panameña
Número de cédula	6 – 57 - 189
Número de seguro social	375 - 8006
Dirección	Calle San Martín, Llano Bonito
Casa Nº	5043
Teléfonos	996 – 4014 Celular 6530 - 8064

PREPARACIÓN ACADÉMICA

Maestría en Docencia Superior	Universidad de Panamá
Post Grado en Docencia Superior	Universidad de Panamá
Profesorado en Educación Media	Universidad de Panamá
Licenciatura en Economía	Universidad de Panamá
Técnico en Informática Administrativa	CERPA
Técnico en Tecnología Educativa	CERPA
Bachiller en Ciencias	Instituto Coronel Segundo De Villarreal.

DIPLOMADOS CURSOS Y SEMINARIOS

Diplomado en didáctica para la formación de formadores.
Diplomado de aprender a aprender.
Diplomado en inteligencia emociona.l
Curso en didáctica del nivel superior. Planeamiento didáctico en el nivel superior.
Curso en didáctica del nivel superior. Evaluación del aprendizaje.
Curso en didáctica del nivel superior. Informática educativa.
Curso en didáctica del nivel superior. Recursos didácticos.
Curso en didáctica del nivel superior. Métodos, técnicas y estrategias didácticas
Curso en didáctica del nivel superior. Fundamentos de la docencia en el nivel superior.
Curso en supervisión y dirección de centros educativos.

EXPERIENCIA DOCENTE

- Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Azuero. Profesor de economía. 2001.
- Universidad Católica Santa María la Antigua, Sede de Los Santos, profesor de economía. 2,003, 2,004, 2,005, 2,006.

9. Introducción (antecedentes y planteamiento general del problema).

En la actualidad no se cuenta con una investigación que describa el sistema de evaluación utilizado por los docentes del Centro Regional Universitario de Azuero. Tal situación nos induce a realizar una investigación que nos lleve a determinar si la evaluación que se practica es concebida en su forma holística o si aún predomina la evaluación de corte tradicional.

Nuestra investigación no tiene un propósito crítico negativo, sino el de determinar una serie de factores que tal vez sí pueden obstaculizar el proceso de desarrollo integral de los alumnos.

Para lograr este objetivo, estructuramos nuestro trabajo en tres partes; cada una de las cuales contribuirá a esquematizar, estudiar y controlar los datos de la investigación.

10. Justificación (resaltar los aspectos innovadores y originales que el proyecto aporta).

El aporte fundamental de nuestro proyecto de investigación consiste en la elaboración de una propuesta sobre una práctica evaluativa actualizada

concebida en su forma holística, útil para docentes y estudiantes que deseen ampliar sus conocimientos sobre la evaluación del aprendizaje.

El principal aspecto que avala la realización de esta investigación es la existencia de datos escritos en el Centro sobre el tema.

Es evidente que hay un nivel de desasosiego entre los educandos del Centro Regional Universitario de Azuero por la manera en que se les evalúa, empero el análisis de la información contribuirá a formarse una perspectiva general sobre la problemática, proporcionar alternativas y especificar cuales son las más viables.

11. Objetivos Generales y Especificos.

Objetivos Generales:

- Conocer las características y la incidencia del sistema de evaluación utilizado por los docentes del Centro Regional Universitario de Azuero en la consecución de los aprendizajes significativos de los estudiantes.
- Elaborar una propuesta para la aplicación de la práctica evaluativa que valore los aprendizajes de los alumnos de manera holística e integral.

Objetivos Específicos:

- Identificar técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación que valoren holísticamente los aprendizajes.
- Distinguir los criterios de evaluación que tienen mayor importancia para los docentes en el desarrollo de un curso o unidad didáctica.
- Determinar el grado de importancia que tiene la falta de perfeccionamiento docente en el área de evaluación, para la valoración correcta de los aprendizajes.
- Verificar la tipología de evaluación utilizada por los docentes del Centro Regional Universitario de Azuero.
- Valorar en qué medida el sistema de evaluación utilizado es capaz de proveer información holística de los aprendizajes.

12. Hipótesis de Trabajo.

El sistema de evaluación utilizado por los docentes del Centro Regional Universitario de Azuero no responde a las premisas de una metodología evaluativa holística e integral, pues sólo hace énfasis en el aspecto de medición y no en el de evaluación integral. Esta deficiencia quizás tenga su origen en una falta coherente de planificación curricular, desarrollo objetivo del curso y selección de estrategias metodológicas activas; lo cual conlleva a una práctica

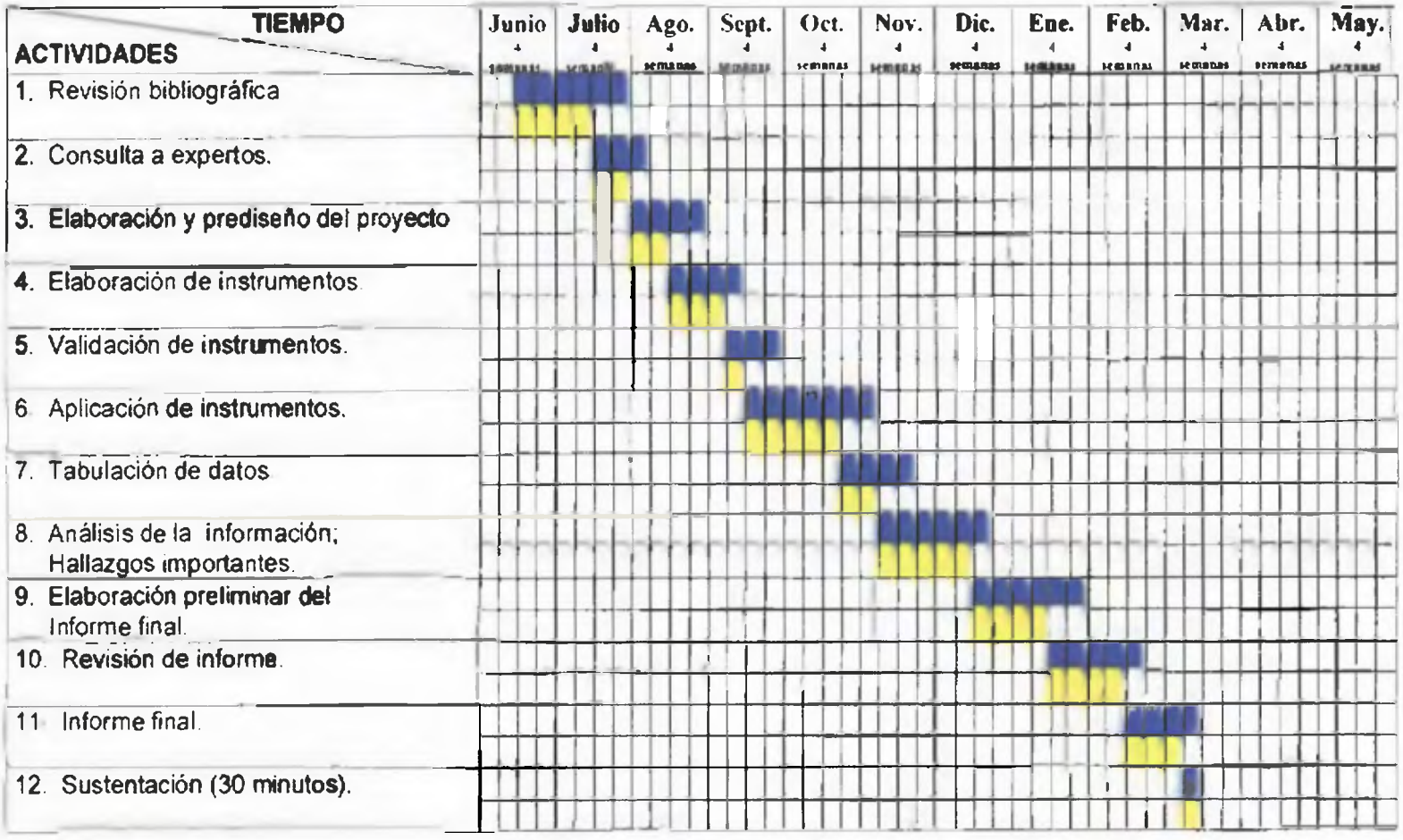
evaluativa ineficiente, que a su vez repercute negativamente en el logro de aprendizajes significativos de los estudiantes.

13. Metodología.

La metodología utilizada en el desarrollo de la investigación responde a la operacionalización de variables contempladas en el supuesto, a la determinación del diseño de la investigación, a la población y muestra estudiadas, a la instrumentación empleada para la recolección de la información, y al procedimiento que se seguirá para el tratamiento de la información.

14. Cronograma de ejecución.

El cronograma de nuestra investigación está constituido por una gráfica de doble entrada: en las líneas horizontales han sido alineadas las actividades planeadas, en tanto que en columnas verticales se marcan los periodos considerados estándares. Su función es relacionar las dos variables y las actividades en función del tiempo, que muestran el inicio y el término de cada actividad a través de las líneas. Las líneas rellenas de color azul representan el tiempo planeado (programado), mientras que las líneas rellenas de color amarillo representan lo que ha sido realizado (control), lo cual permite comparaciones fáciles y rápidas.



Tiempo programado

Tiempo ejecutado

PROGRAMACIÓN FINANCIERA

15. Descripción de Actividades y Distribución de Gastos por Etapa del Proyecto

Actividades* (1)	Equipo (2)	Materiales (3)	Otros Gastos (4)	Sub.-Total (5)	Monto Total (6)

*** En caso que sea necesario realizar giras de trabajo, sírvase, por favor, señalar fecha y lugar de destino.**

PRESUPUESTO DE COSTOS DEL PRESUPUESTOS DE INVERSIÓN

DETALLE			COSTO
CANTIDAD	DESCRIPCIÓN	PRECIO UNITARIO	TOTAL
1	- Gasto por servicios profesionales	321.00	321.00
7	- Resma de papel bond de 20 libras	4.57	31.99
5	- Bolígrafo pentel	0.85	4.25
24	- Lápiz mongol	0.25	6.00
4	- Borrador de lápiz	0.60	2.40
1	- Regla	0.85	0.85
12	- Fólder	0.10	1.20
-	- Gasto de movilización	185.00	185.00
225	- Copias fotostáticas	0.05	11.25
3	- Compra de libros sobre el tema investigado	18.00	54.00
7	- Impresión de borradores	21.00	147.00
1	- Gasto por servicios profesionales a un especialista en el idioma español para la corrección de estilo	60.00	60.00
1	- Informe final	35.00	35.00
4	- Impresión de informe final	23	92.00
4	- Empaste cada uno de los informes finales	9.00	36.00
SUBTOTAL			**987.94**
Imprevistos (10%)			**98.79**
COSTO TOTAL DE LA INVESTIGACIÓN			**1086.73**

16. Fuente(s) de financiamiento Recursos propios

17. Número de horas semanales dedicadas al proyecto: Dieciséis horas (16 hrs.)

18. Descarga Horaria solicitada _____

19. Identifique los posibles beneficiarios de los resultados del proyecto:
Los resultados de la investigación beneficiarán a docentes y estudiantes, en la referente a la evaluación del aprendizaje.

20. Mencione si existen relaciones con otras instituciones para el desarrollo del proyecto. No existen relaciones con otras instituciones para el desarrollo del mismo.

21. Bibliografía (adjuntar páginas adicionales)

ABRIL PÉREZ M. y G. BUSTAMANTE ZAMUDIO. (1996). ***Evaluación Escolar: ¿Resultado o Proceso? Investigación, Reflexión y Análisis Crítico.*** Colombia: Editorial Magisterio. 30 páginas.

AMIGUES, R. y M. THERESÉ. (1999). ***Las Prácticas Escolares de Aprendizaje y la Evaluación***. México: Fondo de Cultura Económica. 60 páginas.

BATISTA V., A.M. (2000). ***Métodos, Técnicas y Estrategias Didácticas para mejorar la Docencia en el Nivel Superior***. Panamá: Imprenta Universitaria. 20 páginas.

BRIONES, G. (1991). ***Evaluación de Programas Sociales.*** México: Editorial Trillas. 144 páginas.

CAMILLÓN, A. de, et. al. (1998). ***La Evaluación en el Debate Didáctico Contemporáneo***. Argentina: Editorial Paidós. 98 páginas.

CASANOVA, M.A. (1999). ***Manual de Evaluación Educativa***. Madrid, España: Editorial La Muralla. 45 páginas.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. y G. HERNÁNDEZ ROJA. (2005). ***Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista***. 2da. ed.; México: Editorial McGraw Hill. 85 páginas.

ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN. (1999). Volumen 2. ***La Educación Educativa***. Barcelona, España: Grupo Editorial Océano. S.N.P.

FLORES, M.A.F. de y L.C. de SÁNCHEZ. (1999). ***Evaluación del Aprendizaje***. Panamá: Editorial Universitaria. 75 páginas.

FLOREZ, L.E. e I. REYES. ***Estrategias para la Evaluación Interpretativa de Aprendizajes***. (1997). Costa Rica: Editorial EUNA. 63 páginas.

GIMENO, S.J. (1993). ***La Evaluación en la Enseñanza en: Comprender y Transformar la Enseñanza***. Madrid, España: Editorial Morata. 83 páginas.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. C. FERNÁNDEZ COLLADO y P. BAPTISTA LUCIO. (1999). ***Metodología de la Investigación***. 2da. ed.; Madrid, España: Editorial McGraw Hill. 64 páginas.

HILS, J.R. (1987). ***Evaluación y Medición en la Escuela***. México: Editorial Kapelusz, S.A. 125 páginas.

LAFOURCADE, P.D. (1969). ***Evaluación de los Aprendizajes***. México: Editorial Kapelusz, S.A. 115 páginas.

LIVAS GONZÁLEZ, I. (1980). ***Análisis e Interpretación de los Resultados de la Evaluación Educativa***. 2da. ed.; México: Editorial Trillas. 144 páginas.

LÓPEZ, L. (1982). ***Trabajos de Graduación e Informes***. 3ra. ed.; Panamá: Imprenta Bárcenas, S.A. 117 páginas.

MEDINA, A. (1998). ***Evaluación de los Procesos y Resultados del Aprendizaje de los Estudiantes***. Madrid, España: Estudios de la UNED. 156 páginas.

MEDUCA – BID. (1998). ***El Planeamiento Didáctico para mejorar la Calidad de la Educación***. Panamá: Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa del MEDUCA. 45 páginas.

———————— (1998). ***La Evaluación de los Aprendizajes en el Aula***. Módulo 4. Panamá: Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa del MEDUCA. 40 páginas.

MÉNDEZ A., C.E. (1999). ***Guía para elaborar Diseños de Investigación en Ciencias Económicas, Contables y Administrativas***. 2da. ed.; México: Editorial McGraw Hill. 110 páginas.

PICADO, X. (1991). ***La Evaluación de Programas Sociales***. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. 68 páginas.

RAMOS GARCÍA, J.M. (1990). ***Bases Pedagógicas de la Evaluación.*** España: Editorial McGraw Hill. 46 páginas.

ROSALES, C. (1990). ***Evaluar es Reflexionar sobre la Enseñanza***. Madrid, España: Editorial Narcea, S.A. 76 páginas.

RUÍZ, J.M. (1996). ***¿Cómo hacer una Evaluación de Centros Educativos?***. Madrid, España: Editorial Narcea, S. A. 110 páginas.

SALMERÓN, H. (1997). ***Evaluación Educativa***. Granada, España: Grupo Editorial Universitario. 62 páginas.

SANTOS GUERRA, M.A. (1998). ***Evaluar es Comprender***. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata. 117 páginas.

STUFFLEABEAM, D. (1995). ***Evaluación Sistemática***. Barcelona, España: Editorial Paidós. 124 páginas.

STUFFLEABEAM, D. y A. SHINKFIELD. (1990). ***Evaluación Sistemática: Guía Teórica y Práctica***. Barcelona, España: Editorial Paidós. 185 páginas.

VILLADA OSORIO, D. (1997). ***Evaluación Integral de los Procesos Educativos***. San José de Bogotá: Universidad de Manizales. 130 páginas.

22. Heriberto Morcillo R. _____ Fecha 26 de julio de 2005

Firma del Investigador

_____ Fecha _____

Firma del Director del Departamento /
Coordinador de Facultad

_____ Fecha _____

Firma del Director de Investigación
y Postgrado de la Unidad Académica

_____ Fecha _____

Firma del Director del Instituto

_____ Fecha _____

Firma del Decano

23. Fecha de Aprobación por la V.I.P. _____

UNIVERSIDAD DE PANAMA
VICERRECTORIA ADMINISTRATIVA
DESPACHO

MEMORANDO N°1580-2004

PARA: Prof. Leonardo Collado – Director del Centro Regional Universitario de Azuero

DE: CARLOS BRANDARIZ Z. – Vicerrector Administrativo

ASUNTO: DISTRIBUCIÓN DE FONDOS DE AUTOGESTIÓN ACORDADOS POR CONSEJO ADMINISTRATIVO REITERACIÓN

Fecha: 24 de agosto de 2004

****

Con el propósito de ordenar las finanzas, se le solicita dar respuesta al Memorando N°944 de 20 de julio de 2004.

El Memorando citado solicitaba, para el 31 de julio, el detalle de los fondos de autogestión generados mensualmente de enero a diciembre de 2003 y de enero a junio de 2004, de las siguientes actividades:

Actividad	Resolución	Unid. Ejec.	Facili-tador	Ad. Central F. Imprevisto	Vice Ext.	Vice Acad.	Vice A. E.
1. Seminario como Opción al trabajo de Grado y	6-02-SGP	45%	25%	30%			
Práctica Profesional							
2. Pruebas de Pre-ingreso Fase 1 y Fase 2	8-02-SGP	20%		10%		30%	40%
3. Curso de Perfeccionamiento a nivel Superior,							
los Propedeuticos, Nivelación, Adecuación a la vida							
Universitaria	08-04-SGP	20%	(*) 60%	10%		10%	
4. Actividades de Autogestión							
Vice de Extensión	8-04-SGP		(*) 60%	20%	20%		
5. Actividades de Educación Continua que realiza la							
Vicerrectoría Académica	8-04-SGP		60%	20%		20%	

Los porcentajes arriba expuestos están actualizados con el último acuerdo de Consejo Administrativo N°8-04 de 28 de julio de 2004.

Se le agradece atender esta solicitud en el término de cinco días calendario.

Atentamente,

OC/mb
c.c. Dr. Gustavo García de Paredes – Rector
P.D. * facilitadores y organización