

La Aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes Un estudio en la Universidad Bolivariana de Venezuela

Marieudil Doiralith López Echegarai
marieudil@gmail.com
Universidad Bolivariana de Venezuela
Venezuela

José Eleazar Benítez Álvarez
josebenitezalvarez@gmail.com
Universidad Bolivariana de Venezuela
Venezuela

Recibido: 15 de enero del 2018
Aprobado: 20 de mayo del 2018

RESUMEN

Se realizó una inferencia de los factores que limitan la aplicación de la evaluación de los aprendizajes en la Unidad Curricular Bases Ecológicas de Sistemas Ambientales del Programa de Formación de Grado en Gestión Ambiental de la Universidad Bolivariana de Venezuela, durante el periodo académico 2016-I. Para ello, se realizó una investigación de tipo explicativo, con un diseño no experimental transversal, sobre la base de una muestra de 10 docentes que imparten la unidad curricular en el estado Lara, a los cuales se les aplicó una encuesta, con un cuestionario validado por el criterio de especialista. El resultado del estudio reveló una serie de factores limitantes en la aplicación de la evaluación de los aprendizajes, entre los cuales se destaca que el 70% de los docentes poseen debilidades relacionadas con la planificación de unidades didácticas, con una incidencia del 40% en el manejo de las técnicas e instrumentos de evaluación. Asimismo, el estudio reveló que existe un 60% de docentes que desconocen los tipos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Otro factor de importancia es el manejo de escalas y ponderaciones, donde se detectó que un 40% aplican ponderaciones contrarias a las normativas vigentes.

Descriptores: Evaluación, factores, docentes, unidad curricular.

The application of the evaluation of the programming A study in the Bolivarian University of Venezuela

ABSTRACT

There was an inference of the factors that limit the application of learning evaluation in the Curricular Unit Ecological Bases of Environmental Systems the Program of Undergraduate Training in Environmental Management of the Bolivarian University of Venezuela, during the academic period 2016-I. To this end, research was carried out an explanatory type, with a cross-sectional non-experimental design, on the basis of a sample of 10 teachers who taught the curricular unit in the state of Lara, to which a survey, by means of a questionnaire validated by the criterion of specialist. The outcome of the study revealed a number of limiting factors, not the least of which is that 70% of teachers have weaknesses associated with the planning of didactic units, with an incidence of 40% in the use of techniques and instruments of evaluation. In addition, the study revealed that there is a 60% of teachers who do not know the types of diagnostic evaluation, formative and summative assessments. Another factor of importance is the handling of scales and weights, where it was found that a 40% weighting applied contrary to the regulations.

Key words: Evaluation, factors, teachers, curriculum unit

Introducción

La Evaluación constituye un proceso continuo orientado a conocer las debilidades y potencialidades para el aprendizaje, actitudes y valores de los estudiantes, todo ello enmarcado en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, hacia la búsqueda de la calidad en la educación que se imparte. Al respecto, la Ley Orgánica de Educación (2009), define en su Art. 44 “La evaluación como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa...” (p. 939). Ahora bien, como parte esencial de los procesos formativos, la evaluación también juega un rol fundamental en el cumplimiento del encargo social y en la preparación del profesional para asumir con éxito los retos que impone la dinámica social, política y técnico científica de la sociedad actual.

En relación a este planteamiento, existen diferentes definiciones y concepciones de la evaluación como una categoría de la didáctica. Al respecto, González (2000), plantea que “la evaluación como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en cuanto a sus

resultados y consecución. Las finalidades o fines marcan los propósitos que signan esa evaluación". (p.31). Ello significa asumirla como una parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje con sus múltiples funciones, sociales, pedagógicas, integradoras y de control.

Desde la perspectiva de la teoría crítica, la evaluación es considerada como una forma de valorar el conocimiento producido con significado subjetivo, a partir de los intereses y valores implícitos en un momento histórico dado. En este orden de ideas, la evaluación persigue superar la práctica reproductora del conocimiento, distanciándose de las pautas legitimadoras socioculturales que pasan a integrar el despliegue de la hegemonía (Pérez y Sánchez, 2005).

Otro rasgo del concepto de evaluación desde la concepción pedagógica, muestra un proceso de comparación de la conducta, objetivo, criterio y resultado, en función de la integración de todos esos aspectos se emite un juicio de valor. Lo que habría que razonar es si el juicio es justo o está cargado de subjetividades por parte del docente. Todo esto parece confirmar que la evaluación debe ser continua y entendida como un aspecto más del proceso del aprendizaje.

Por su parte, desde la base epistemológica positivista y la concepción de aprendizaje conductista, según Mella (2009), "la evaluación tradicional conforma el paradigma investigativo evaluativo cuantitativo, en tanto que, la evaluación alternativa con basamento en el constructivismo, fenomenología, hermenéutica y teoría crítica conforma el paradigma cualitativo de investigación y evaluación" (p. 148).

No obstante, estas concepciones y definiciones de la evaluación presentan un conjunto de elementos que le son comunes: Reconocimiento de la complejidad de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; el carácter dialéctico de los fenómenos que ocurren en la realidad; énfasis en la construcción y contextualización del conocimiento (Álvarez, 2001).

Por tanto, en concordancia con las normativas educativas vigentes del estado venezolano, los autores de esta investigación asumen lo expresado por Escamilla (2009), cuando plantea que la evaluación de los aprendizajes es un proceso de trabajo continuo, flexible, sistemático y participativo, orientado a valorar la evolución de los

aprendizajes en los estudiantes y a tomar las decisiones necesarias para el diseño de la labor educativa en el aula. Esta concepción de la evaluación facilita la dinámica formativa integral de los estudiantes, ya que su aplicación permite atender efectivamente el proceso sin descuidar los resultados alcanzados.

Sin embargo, como plantean Lozano y Posadas (2006) subsisten prácticas pedagógicas de docentes que amparados en el mayor conocimiento del área, disciplina o experiencia, abusan del poder al asumir la evaluación como escenario de control y represión, más que como un lugar de aprendizaje. Estas desviaciones son las responsables en los históricos conflictos que se presentan entre estudiantes y docentes respecto a la evaluación, lo cual significa una limitación hacia las características principales que debe desarrollarse en el aula. Asimismo, la orientación clásica y tradicional de la evaluación de los aprendizajes puede producir en los estudiantes actitudes de rechazo que desencadenen en situaciones de violencia en las aulas o, en caso contrario, una actitud pasiva y sumisa del mismo.

Estas desviaciones se complican cuando la docencia la ejercen profesionales no pedagogos, por cuanto existe toda una teoría pedagógica que fundamenta la labor educativa formal y por ende la evaluación de los aprendizajes, que estos docentes no recibieron en su formación profesional. Situación como esta genera contradicciones en los procesos evaluativos, ya que el docente se enfrenta a escenarios complejos en la que se le dificulta aplicar con un sentido claro las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.

En este contexto, la correcta aplicación de la evaluación revierte vital importancia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que el docente constituye para los estudiantes un modelo a seguir que proyecta en ellos tres aspectos claves: el conocimiento, la actuación y los valores. Por tanto, el aprendizaje para los estudiantes cobra sentido en la medida que logran alcanzar objetivos relacionados con modificaciones de la conducta, desarrollo intelectual, afectivo-volitivo o psicomotriz.

Lo anteriormente expresado, revela la estrecha relación entre los componentes teóricos y la práctica de la evaluación, ya que se privilegia el dominio conceptual en detrimento

de lo procedimental y actitudinal. Asimismo, su aplicación se centra en la valoración instrumental de números y letras, lo cual implica, medir cuánto sabe el estudiante.

Como punto de partida se consideró la unidad curricular Bases Ecológicas de Sistemas Ambientales, la cual se crea a partir del diseño curricular del Programa de Formación de Grado en Gestión Ambiental de la Universidad Bolivariana de Venezuela en el año 2003 (Documento Rector UBV, 2003). Por tanto, Bases Ecológicas de Sistemas Ambientales constituye una unidad curricular que estudia las relaciones ecológicas en sí misma y la interacción de los seres humanos con su entorno físico-natural.

En correspondencia con estas consideraciones, en la práctica educativa docente del Programa de Formación de Grado en Gestión Ambiental, se realizó un estudio en el nivel explicativo, con la aplicación de encuesta, sobre una muestra de 10 docentes que imparten la unidad curricular, a partir de los síntomas reflejados en las dificultades que presentan los docentes para la evaluación de los aprendizajes. Estos síntomas se evidencian en las dificultades para realizar un plan de evaluación, para identificar y aplicar criterios de evaluación, para seleccionar, diseñar y aplicar instrumentos. Situación está que trae como consecuencia una alta carga subjetiva al momento de asignar una calificación.

A partir de esta situación problemática, se plantea la siguiente interrogante, como problema científico: ¿Cuáles serán los factores que limitan la aplicación de la evaluación de los aprendizajes en la unidad curricular Bases Ecológicas del Programa de Formación de Grado Gestión Ambiental de la Universidad Bolivariana de Venezuela, en el estado Lara?

En consecuencia, el objetivo general que se desprende de la problemática es:

- Inferir los factores que limitan la aplicación de la evaluación de los aprendizajes en la unidad curricular Bases Ecológicas de Sistemas Ambientales del Programa de Formación de Grado en Gestión Ambiental de la Universidad Bolivariana de Venezuela en el estado Lara

Materiales y Métodos

El estudio se realizó en una población conformada por los docentes que imparten la unidad curricular Bases Ecológicas de Sistemas Ambientales del Programa de Formación de Grado en Gestión Ambiental de la Universidad Bolivariana de Venezuela, Sede Lara, durante el periodo académico 2016-I.

La noción filosófica del estudio está basada en el método inductivo, que de acuerdo con Albert (2007; p.38) “la investigación educativa se propone el estudio de las relaciones y regularidades con el fin de descubrir leyes universales que explican y rigen la realidad educativa”, la cual se fundamenta en la premisa de la objetividad, como evidencia del diagnóstico empírico realizado a los docentes.

La investigación contó con un estudio de tipo explicativo, que de acuerdo con Hernández et al (2010), lo define como un "tipo de estudio dirigido a responder a las causas de los eventos físicos o sociales". Su principal interés es explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué dos o más variables están relacionadas. Asimismo, se realizó un diseño no experimental transversal, con el propósito de detectar en los docentes las limitaciones en la aplicación de la evaluación de los aprendizajes y establecer relaciones de causalidad con el fenómeno estudiado. De igual forma, el estudio se centró en una revisión documental para obtener algunas concepciones y definiciones sobre la evaluación de los aprendizajes

En relación a lo anterior, se trabajó con una población compuesta por los 57 docentes que forman parte del Programa de Formación de Grado en Gestión Ambiental municipalizado en el estado Lara. En tal sentido, la población es referida a la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos que se necesitan para la investigación, Tamayo (2001; p. 114). Por consiguiente, se consideró una muestra aleatoria de 10 docentes que imparten la Unidad Curricular Bases Ecológicas de Sistemas Ambientales, lo cual equivale al 17,54% de la población. Al respecto, Berenson y Levine (1996) definen muestra aleatoria como “aquella donde cada individuo o elemento posee la misma oportunidad de ser seleccionado y formar parte de la muestra, bajo

criterios de representatividad de la población objeto de estudio en la investigación”. (pág. 23).

Cuadro N° 1. Descripción de la muestra

Docente	Título		Años de servicio
	Pregrado	Postgrado	
1	Licenciado en Estudios Ambientales	Diplomado	8
2	Licenciado en Estudios Ambientales	Maestría	9
3	Ingeniero Agrónomo	Maestría	12
4	Ingeniero Agrónomo	Maestría	6
5	Licenciado en Educación	Maestría	7
6	Licenciado en Gestión Ambiental	Diplomado	5
7	Profesor de Geografía		7
8	Licenciado en Gestión Ambiental		4
9	Profesor en Química	Diplomado	5
10	Ingeniero Agrónomo	Maestría	6

Elaboración: Los Investigadores (2018).

Respecto a la técnica e instrumento de recolección de datos, se aplicó la encuesta como técnica de investigación para determinar las limitaciones en la aplicación de la evaluación de los aprendizajes.

En tal sentido, Kuznik, et al (2010) define la encuesta como:

una técnica de recogida de datos, o sea una forma concreta, particular y práctica de un procedimiento de investigación. Se enmarca en los diseños no experimentales de investigación empírica propios de la estrategia cuantitativa, ya que permite estructurar y cuantificar los datos encontrados y generalizar los resultados a toda la población estudiada. (p. 317).

Para ello, se utilizó como instrumento básico el cuestionario, que es un documento que recoge en forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta (Casas, et. al. 2003:528). El cuestionario estuvo conformado por 8 preguntas orientadas a las prácticas empleadas por los docentes de la unidad curricular Bases Ecológicas para evaluar a sus estudiantes.

En función de verificar el instrumento y darle la validez requerida, se seleccionó el criterio de especialistas para que emitieran una opinión y evaluación sobre las interrogantes planteadas y su relación con el problema investigado. Por tanto, se seleccionaron tres especialistas, a los cuales se les suministró un instrumento de validación dirigido a evaluar aspectos como claridad, redacción, pertinencia y relación de las preguntas con el objetivo.

Una vez aplicada la encuesta, se recolectó la información, se registró e interpretó la información recabada, se analizaron los resultados y las relaciones entre variables, para luego generalizar las conclusiones.

Análisis, Interpretación y Discusión de los Resultados

La aplicación de la encuesta en los docentes que imparten la unidad curricular Bases Ecológicas, generó una serie de datos referidos al proceso de planificación de unidades didácticas y de evaluación, aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación, y aspectos básicos relacionados con las interrogantes ¿qué evalúan? ¿Cuándo evalúan? Y ¿con qué evalúan?. Por consiguiente, en el cuadro N° 2 se presentan los resultados de la encuesta, los cuales fueron sometidos a un procesamiento estadístico para su posterior interpretación.

Este procesamiento estadístico consistió en la tabulación de los resultados, para luego en función de la frecuencia y porcentajes presentar los mismos con la ayuda de la técnica matriz de datos y tabla de contingencia.

Cuadro N° 2. Resultado de la encuesta aplicada a los docentes.

Preguntas Docentes	1. ¿Conoce usted los elementos o categorías que conforman la planificación de una unidad didáctica?	2. ¿Cuáles son las técnicas y los instrumentos que normalmente aplica?	3. ¿Al momento de realizar una evaluación a sus estudiantes, que evalúa de ellos?	4. ¿Con qué frecuencia realiza evaluación a sus estudiantes?	5. ¿Al momento de otorgar una calificación que elementos considera?	6. ¿Cuál es la escala de evaluación que usted utiliza y cómo realiza las ponderaciones?	7. ¿Al momento de valorar a sus estudiantes que tipo de evaluación aplica?	8. ¿Ha realizado alguna variación en las técnicas de evaluación que aplicó en el último año?
Docente 1	Sí, el contexto, objetivos, temáticas, contenidos, estrategias y metodologías	Reflexión individual y colectiva, sistematizó el proceso	El contexto antes y después, el manejo de los elementos teóricos, la aplicación práctica de los proyectos, resultados o impactos	Por clase, por tema, por semana, al finalizar contenidos, por tramo, trayecto y pasantías	El avance del saber, asistencia a encuentros, vinculación con la comunidad, vinculación al proceso revolucionario	Cuantitativa 10 a 20 puntos (se hacen proporciones y promedios por tema). Cualitativa por avanzar, avanzado y logrado.	Complemento de la cuantitativa y la cualitativa	Sí, la valoración dramatizada
Docente 2	En rigor, no	Trabajo individual y por equipo, exposiciones, discusiones	Identificación con el tema, nivel de participación	Por clase y por tema	Profundidad de conocimiento, nivel discursivo-expositivo, metodología, asistencia.	Escala cuantitativa del 1 al 20. Escala cualitativa en exposiciones y discusiones	Escala cualitativa con mayor frecuencia	No
Docente 3	No	Técnicas: Observación, resolución de conflictos. Instrumentos: Lista de cotejo, registro anecdótico,	Puntualidad, responsabilidad, fluidez, análisis del contexto, dominio temático, creatividad y convivencia	Por clase y al finalizar los contenidos	¿Qué, cómo, para qué, quién o cuándo?	Escalas cualitativas y cuantitativas	Formativa, sumativa diagnóstica al inicio y al final	No

		simuladores escritos, escala de valoración.						
Docente 4	Sí, objetivo, contenidos, métodos, formas de organización, medios y evaluación	Técnicas: examen, discusión socializada, taller, informe y exposición. Instrumento: escala de estimación	Conocimientos adquiridos, habilidades y destrezas.	Por tema	Sí cumplen o no los criterios previamente establecidos	Escala del 1 al 20, se distribuyen el 100% en cuatro o cinco evaluaciones 25% o 20%	Formativa y sumativa	No
Docente 5	No	No formales, semi formales, formales. Observaciones , ejercicios prácticos, evaluación escrita	Dominio del contenido, organización, preparación.	Por tema	Dominio del contenido, seguridad	La escala del 1 al 20 y se distribuyen según el contenido de la unidad curricular	Evaluación escrita	No
Docente 6	Derivación gradual de objetivos, dosificación de contenido, estrategias didácticas, medios o recursos, técnicas e instrumentos de evaluación	En atención a la técnica cuantitativa o cualitativa se determina el instrumento.	El conocimiento adquirido, su habilidad para aplicarlo y la autovaloración	Por clase y por tema	El cumplimiento de los indicadores establecidos para cada criterio a evaluar	Escala del 1 al 20, con auto y coevaluación.	Diagnóstica, formativa y valorativa	Sí, relevando técnicas cuantitativas por cualitativas y viceversa.
Docente 7	Contenido-aprendizaje a lograr, actividades que permiten	Ensayo socio-crítico, mapa conceptual, pruebas escritas,	Aspectos cualitativos, cuantitativos bajo criterios e indicadores.	Por clase	Saber-convivir, ser-social, saber-hacer, saber-conocer	Escala de 20 puntos, bajo una dosificación de los contenidos vistos en cada	Diagnóstica, formativa y sumativa	No

	desarrollar aprendizajes, tiempo de las actividades, criterios e indicadores	ejercicios en clase, talleres, exposiciones, dialogo de saberes, debates.				clase		
Docente 8	Sí las conozco, cada unidad didáctica tiene un respectivo diagnóstico, inicio, desarrollo y cierre	Lluvia de ideas, escala de estimación, debates dirigidos, mesas de trabajo	Puntualidad, asistencia, conducta, intervenciones en clase.	Por tema	Buena redacción, dominio de contenido, ortografía, habilidades y destrezas	El 100% y de 15% a 20% para cada evaluación.	A través de un examen o taller es la mejor manera de valorar el conocimiento que tenga un estudiante	Sí, no solo realizar evaluaciones escritas sino también debatir en clase.
Docente 9	No	Técnicas: debates, lluvia de ideas, grupos de discusión, exposición, cine foro. Instrumentos: Escala de estimación	Conocimientos adquiridos, pertinencia-creatividad, valores: puntualidad-responsabilidad	Al finalizar los contenidos	Capacidad del estudiante, justicia-equidad, conocimientos adquirido, valores	Escala del 1 al 20 y ponderaciones por porcentajes	Exposiciones, debates, participación en clase	Sí, antes era más centrado en lo cognitivo, ahora incluyo los valores y lo procedimental
Docente 10	Objetivo, contenido, instrumentos, técnicas, criterios, indicadores y ponderación	Relatos creativos, la pregunta, el debate, escala de estimación, registro anecdótico	Aspectos del ser, del hacer y del saber	Por clase	Pertinencia, coherencia, legibilidad, oralidad, contexto, conexión con la realidad.	Escala del 1 al 20 y las ponderaciones desglosadas en puntos netos		Sí, historias de vida, registro anecdótico

Elaboración: Los Investigadores (2018).

Con la aplicación de la técnica matriz de datos se procedió al procesamiento estadístico de los resultados. A partir de los datos tabulados en el cuadro N°2, los 10 docentes encuestados fueron distribuidos de acuerdo a la respuesta dada, la cual se presentó en frecuencia y porcentajes, con una escala de medición alto, medio y bajo respectivamente, en función del conocimiento que poseen los docentes sobre las interrogantes realizadas en la evaluación de los aprendizajes.

Cuadro N° 3. Procesamiento estadístico de los datos.

Ítems	Escala de medición					
	Alto	%	Medio	%	Bajo	%
1)	3	30%	3	30%	4	40%
2)	4	40%	5	50%	1	10%
3)	4	40%	3	30%	3	30%
4)	1	10%	3	30%	6	60%
5)	3	30%	4	40%	3	30%
6)	4	40%	3	30%	3	30%
7)	3	30%	1	10%	6	60%
8)	5	50%	-	-	5	50%

Elaboración: Los Investigadores (2018).

En la pregunta N° 1 del cuadro N° 3 se observa que el 30% de los docentes encuestados conocen en un nivel alto los elementos que conforman la planificación de la unidad didáctica, mientras que otro 30% de ellos poseen un nivel medio, lo cual significa que dominan algunos elementos pero no la totalidad, mientras que otro 40% poseen un nivel bajo, dado que no conocen los elementos para dicha planificación. Esto significa que los docentes no le han dado la importancia debida a la planificación de unidades didácticas que comprende entre sus elementos el cronograma, objetivo, contenido, estrategias didácticas, tipos de evaluación, técnicas e instrumentos y criterios; lo cual supone que no realizan la presentación de plan de clase y evaluación con los estudiantes al inicio del curso.

Respecto a la aplicación de las técnicas e instrumentos de evaluación de la pregunta N° 2, el 40% poseen nivel alto al observarse que los docentes las aplican correctamente, 50% poseen nivel medio, ya que solo aplican técnicas de evaluación, mientras que 10% poseen nivel bajo ya que desconocen las técnicas e instrumentos para evaluar. Esto refleja las limitaciones en la aplicación de la evaluación de los aprendizajes que presentan los docentes y se convierte en un indicador clave para inferir el carácter subjetivo que le conceden a la evaluación.

En la pregunta N° 3 referida a qué evalúan los docentes en los estudiantes, se reveló que 40% de los encuestados poseen un nivel alto, ya que consideran los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, 30% poseen nivel medio, ya que solo consideran aspectos conceptuales/ actitudinales o conceptuales/procedimentales, mientras que el 30% poseen un nivel bajo ya que solo consideran un aspecto de los antes mencionados. Estos aspectos representan los contenidos de la didáctica que los docentes deben tomar en cuenta en sus planes de evaluación. Pareciera entonces que los docentes le confieren mayor importancia a lo conceptual y procedimental que a lo actitudinal, lo cual se manifiesta en el esfuerzo de los docentes por evaluar aspectos cognoscitivos en detrimento de los afectivos.

En cuanto a la frecuencia con que evalúan los docentes de la pregunta N° 4, el 10% poseen un nivel alto, ya que aplican evaluación continua por temas, clase y al finalizar los contenidos, 30% poseen nivel medio ya que evalúan por tema o al finalizar los

contenidos, mientras que el 60% restante posee un nivel bajo, ya que evalúan solo por temas, o por clase, o al finalizar los contenidos. Esto indica que los docentes no aplican la evaluación procesual y de resultado de forma sistemática y pareciera que hacen mayor énfasis en la evaluación por resultados. Esta práctica contradice la evaluación integral y se aleja de los principios de la evaluación continua, flexible, sistémica, sistemática y participativa.

Respecto a la pregunta N° 5, relacionada con los elementos que consideran los docentes para otorgar una calificación, el 30% posee un nivel alto, ya que consideran criterios que miden aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales, 40% poseen nivel medio, ya que consideran criterios que miden contenidos conceptuales y actitudinales y 30% poseen nivel bajo ya que utilizan como criterio solo los objetivos y aspectos previamente establecidos. Debe entenderse entonces, que a pesar de observarse 30 % de docentes con buen dominio en el manejo de criterios, existe un 70% entre el nivel medio y bajo que presentan insuficiencias en el manejo de criterios y elementos de evaluación, lo cual les limita las posibilidades de abrir un abanico de opciones al momento de elaborar los planes de evaluación, lo cual confirma la alta carga subjetiva que le conceden a la evaluación evidenciado a partir de la segunda interrogante del cuadro N° 2.

En la pregunta N° 6, referida al manejo de las escalas de evaluación, se observa que solo un 40% posee un nivel alto, ya que manejan las escalas y ponderaciones de forma correcta, mientras que un 30% de los docentes poseen nivel medio al evidenciarse solo el manejo de las escalas de evaluación, mientras un 30% posee un nivel bajo ya que no maneja ninguna. Esto explica los errores que cometen algunos docentes cuando otorgan ponderaciones a una actividad evaluada en más del 25% permitido en la normativa universitaria vigente.

Asimismo, en el cuadro N°3, en la pregunta N° 7, se observa que el 60% de los docentes están en un nivel bajo, al evidenciarse que no aplican la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de forma correcta, un 10% solo aplica la formativa y sumativa, lo cual los ubica en un nivel medio, mientras que 30% están en un nivel alto, ya que si las aplican de forma correcta. Estos datos revelan que los docentes en un

70% no aplican los tipos de evaluación de los aprendizajes de forma acertada, lo cual, al prescindir de alguno de ellos, le concede una fragmentación de la evaluación y se desvirtúa el proceso. Esto tiene su explicación en el cuadro N°1, en donde se observa que los docentes en un 90% no están formados en carreras de licenciatura en educación.

Por último, respecto a la pregunta N° 8, sobre la variación en el uso de las técnicas de evaluación, se observa un nivel alto en el 50% de los docentes que manifestó sí haber realizado alguna variación en el uso de alguna de las técnicas, mientras que el otro 50% dijo no haber realizado ninguna variación. Esto indica que los docentes no consideran importante la formación y actualización docente como aspecto fundamental para adquirir herramientas pedagógicas que contribuyan a evaluar de forma más objetiva los procesos de aprendizaje en los estudiantes. Igualmente refleja la importancia que conceden los docentes en los estudios relacionados al área de trabajo en detrimento con la formación docente.

Conclusiones

Las prácticas de la evaluación de los aprendizajes en el contexto de la unidad curricular Bases Ecológicas de Sistemas Ambientales ponen de manifiesto las preferencias en la evaluación sumativa respecto a la formativa, específicamente se enfocan en la medición de contenidos conceptuales y procedimentales y en muy pocos casos los actitudinales. Ello se explica en la formación que poseen los docentes, que está orientada a profesiones ajenas a la licenciatura en educación. De esta forma, se evidencia la persistencia hacia la medición como resultado en menoscabo de la evaluación procesual e integral. Asimismo, se constata que existen contradicciones en los docentes cuanto a qué evaluar, cuándo evaluar y con qué evaluar.

Los docentes que imparten la unidad curricular le confieren poca importancia a los cursos de formación y actualización docente y, en su lugar, optan por realizar estudios de postgrado relacionados con su formación de pregrado, que en ningún caso está relacionada con la educación. Este constituye un factor limitante de gran trascendencia,

si se considera la alta responsabilidad de asumir un curso y formar profesionales integrales altamente calificados.

Se constata que la UBV, a pesar de contar con estudios de postgrado relacionados a la formación docente, no posee un lineamiento claro para dar seguimiento y acompañamiento pedagógico a sus docentes, específicamente en la implementación normativa de planes de formación que tributen a mejorar las prácticas evaluativas que aplican los docentes. Esto trae como consecuencia que los docentes evalúen de acuerdo a nociones empíricas y no a los fundamentos teóricos para comprender el complejo proceso de evaluar en todos sus momentos y tipos. El revertir esta situación permitiría reducir en gran medida los niveles de subjetividad al momento de evaluar y calificar.

El estudio revela indirectamente las debilidades que presentan los ingresos por concurso al sector universitario para ejercer la profesión docente, bien sea de credenciales o de oposición, donde se privilegia el dominio en un área específica del conocimiento, la aprobación de una prueba pedagógica, pero en ningún caso se valora las habilidades y destrezas del aspirante para aplicar la evaluación de los aprendizajes, situación que no permite tener un diagnóstico claro sobre las potencialidades en esta categoría de la didáctica.

Referencias Consultadas

1. Albert, M. (2007). La investigación educativa. Claves teóricas. Editorial Mc Graw – Hill. España.
2. Álvarez, J. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Editorial Morata. Madrid, España.
3. Casas, J., Donado, R. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). Atención Primaria; 31(8):527-38, recuperado de la URL <http://external.doyma.es/pdf/27/27v31n08a13047738pdf001.pdf> abril 6, 2009.
4. Documento Rector. (2003). Universidad Bolivariana de Venezuela, Imprenta UBV. Caracas. Venezuela.
5. Escamilla, G. (2009). Las competencias en la programación del aula. Editorial Graó. Barcelona.
6. González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 5 No. 2

7. Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. 5a ed., Editorial McGraw-Hill Interamericana. México.
8. Kuznik, A., Hurtado A., Amparo, E., Berenguer, A. (2010). El uso de la encuesta de tipo social en Traductología. Características metodológicas. Monografías de Traducción e Interpretación [en línea] 2010: [Fecha de consulta: 28 de mayo de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265119729015>> ISSN 1889-4178
9. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN del 15-08-2009. G.O. Ext. N° 5.929 del 17 de agosto del 2009.
10. Lozano, A., Posada, R. (2006). El conocimiento y las relaciones de poder en los procesos docentes educativos. Unipluriversidad, vol. 6, No.1, –Versión Digital, Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12000/10873>
11. Mella, L. (2009). Evaluación de los aprendizajes. Un estudio en la Universidad de Oriente Educere, vol. 13, núm. 44, enero-marzo, 2009, pp. 147-157 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
12. Pérez, L. y Sánchez J. (2005). Fundamentos de evaluación cualitativa. Propuestas teórico-metodológicas para el desarrollo de la Investigación-Evaluación en la Educación Básica. Caracas, Venezuela: CEC/Los Libros de El Nacional.
13. Tamayo, M. (2001). El proceso de la investigación científica. Editorial Limusa. México.