

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. UN ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE

LEARNING EVALUATION, A STUDY AT ORIENTE UNIVERSITY

LUCIANNIO MELLA*
lmella12@gmail.com
Universidad de Oriente
Cumaná, Edo. Anzoátegui
Venezuela

Fecha de recepción: 10 de julio de 2008
Fecha de revisión: 10 de diciembre de 2008
Fecha de aceptación: 7 de enero de 2009



Resumen El propósito de esta investigación fue determinar la concepción teórico-epistemológica con la que asume el personal docente de la Licenciatura en Educación Integral del Núcleo de Sucre, extensión Carúpano, la evaluación de los aprendizajes en las cátedras que imparten, teniendo como sustento las perspectivas teóricas: positivismo, interpretativismo y teoría crítica de Sandín (2003). Para tales efectos se realizó una investigación de tipo descriptivo, con un diseño no experimental, transeccional descriptivo sobre una población constituida por 44 docentes, a los cuales se les aplicó un instrumento con formato tipo Lickert, cuyo índice de confiabilidad alfa se ubicó en 0,86. Una comparación entre los puntajes obtenidos entre las 3 dimensiones epistemológicas, permitió constatar que las preferencias más notorias las obtuvo la dimensión interpretativismo, seguido por la dimensión positivismo y por último la teoría crítica, no constatándose posiciones claras hacia las diferentes formas que puede adoptar la evaluación de los aprendizajes.

Palabras clave: concepción teórico-epistemológica, evaluación de los aprendizajes, perspectivas teóricas.

Abstract *The aim of this research was to determine the theoretical-epistemological conception assumed by the teaching staff at the Integral Education Career at Sucre's Branch, Carupano Extension, the evaluation of knowledge in the classes they teach, having Sandin's (2003) theoretical perspectives as a support: positivism, interpretationism and critical theory. To these effects, a descriptive research with a non-experimental design, transectional descriptive over a population of 44 teachers, whom were applied a Lickert-type format instrument, which reliability index was located at 0.86. A comparison between the scores obtained among the 3 epistemological dimensions allowed affirming that the most notorious preferences were obtained by the interpretationist dimension, followed by positivism and last critical theory, without affirming clear positions towards the different forms learning evaluation can adopt.*

Key words: *theoretical-epistemological conception, learning evaluation, theoretical perspectives.*



En el ámbito educativo la evaluación se constituye en pieza clave en razón de que pone a prueba los principios, finalidades y propósitos en los sistemas educativos, al igual que los principios pedagógicos que dan sentido a la acción de los profesores en sus asignaturas. Es por ello que abordar la problemática de la evaluación de los aprendizajes de nivel universitario desde las perspectivas teóricas que la sustentan se convierte en una labor de singular trascendencia.

En tal sentido este trabajo investigativo se asumió tomando como objetivo principal: Determinar la concepción teórico-epistemológica con la que asumen los docentes de la Licenciatura en Educación Integral del Núcleo de Sucre-Carúpano la evaluación de los aprendizajes en las cátedras que imparten, sustentado teóricamente con base en las principales perspectivas teóricas propuestas por Sandín (2003): Perspectiva teórica positivista, interpretativista y teoría crítica, las cuales se constituyen en las 3 dimensiones para la operacionalización de la variable en estudio, con vistas a otorgar elementos idóneos y pertinentes para una discusión con sentido de esclarecimiento y aporte en cuanto a la formación del docente para el rol de evaluador de los aprendizajes. (Proyecto financiado por el Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, código N° CI-2-050101-1316/06).

Planteamiento y formulación del problema

Hacer el intento de abordar la realidad de la evaluación de los aprendizajes implica enfrentarse a una diversidad de opciones y posibilidades tanto por su fundamentación teórico-epistemológica como por los modelos que proveen el referente conceptual y metodológico para dar las respuestas coherentes y acertadas a la práctica docente.

En consecuencia, el término “evaluación” ha pasado a convertirse en un término polisémico, según como se constituya la relación sujeto - objeto en el proceso de producción de conocimiento, los conceptos utilizados, los métodos indagatorios y los fines e intencionalidades buscados, por lo que el conocimiento pasó a ser el referente principal de todo proceso de evaluación.

Según la visión que se tenga del conocimiento, la evaluación se entenderá y se orientará en uno u otro sentido con posibilidades de afectar a otros elementos curriculares en una red sinérgica de incidencias en el ámbito profesional de los docentes, en la gestión institucional y en el plano de la enseñanza y del aprendizaje.

De esta manera se fueron generando diferentes concepciones de la evaluación educativa las cuales evolucionaron conforme lo hicieron las diversas posturas teórico-epistemológicas en la producción de conocimiento en el ámbito de las ciencias sociales, en concordancia con el momento histórico vivido, pasando por considerar la evaluación como un mero acto medicional a una actividad que propicia la comprensión e interpretación de los fenómenos sociales y personales que ocurren en la dinámica educativa, asumiéndose incluso a la evaluación como propiciadora del cambio y liberadora de hegemonías ideológicas.

Por lo que la discusión en el plano teórico-epistemológico de la evaluación educativa no está exenta de las posiciones encontradas y diatribas desplegadas en el plano de la producción de conocimientos en las ciencias sociales, y más específicamente, en las disciplinas asociadas al ámbito educativo.

En este sentido, es común encontrar en la bibliografía vinculada a la temática de la evaluación la referencia a los conceptos de paradigma cuantitativo y cualitativo, dos concepciones conformadas como dos polos opuestos, vinculadas a métodos, técnicas y finalidades diferentes de hacer evaluación, con profundas raíces filosóficas y epistemológicas.

En el marco de estos dos paradigmas la pugna se revierte hacia aspectos contrapuestos en sentido dicotómico como objetivismo-subjetivismo, concepciones diversas de validez y confiabilidad, distintas visiones entre lo general y lo particular, y el abanico de posibilidades de explicación, comprensión e interpretación según el plano ontológico en que se asuma la investigación (Cerdeira Gutiérrez, 2000).

La evaluación tradicional con una base epistemológica positivista y la concepción de aprendizaje conductista 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.

La tendencia prevaleciente en evaluación con los objetivos como elementos operativos, forma parte también de una concepción de la enseñanza y del aprendizaje teniendo a las conductas como evidencias de aprendizaje y a la medición cuantitativa como elementos concordantes, es toda una manera de enfrentar el fenómeno educativo como técnica para hacer más eficiente el proceso de enseñanza y aprendizaje, asumiendo la evaluación el rol principal de medir los resultados obtenidos acorde a los objetivos establecidos.

De acuerdo a esta orientación, haciendo referencia de modo particular a la evaluación de los aprendizajes, Lafourcade (1969) entendía a la evaluación “como una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”, concepción tradicional coherente con los postulados de una evaluación cuantitativa con referencia a los objetivos y énfasis en los resultados.

Las críticas al modo de concebir la evaluación tradicional enmarcada en el discurso positivista de la educación, se hicieron abundantes y categóricas por las consecuencias innegables que conlleva, en el que la evaluación se convierte en una actividad de carácter más orientada hacia lo normativo que a lo personal y afectivo, donde se relega a un segundo plano o se ignora el estímulo a la creatividad, con énfasis desmedido en la camisa de fuerza de la disciplina, convirtiendo a la enseñanza en un trasvase de conocimientos de una manera mecanicista. Es un discurso para la dominación cuando no se otorga a los educandos ni a los educadores la facultad de desarrollo y crecimiento personal.

En razón a lo dicho, a partir de los años sesenta comenzaron a surgir ideas nuevas con respecto a la evaluación educativa, las cuales fueron influyendo y conformando nuevas tendencias en la evaluación de los aprendizajes con un profundo énfasis en los métodos cualitativos y en la participación de los implicados en los procesos educativos. La epistemología subjetivista (House, 2000) y constructivista (Sandín, 2003; Ander-Egg, 1996) y las perspectivas teóricas de la investigación social constituidas por la fenomenología, hermenéutica e interaccionismo simbólico (Salcedo, 1995) fundamentan una manera nueva de abordar y darle sentido a la evaluación de los aprendizajes. Pérez Gómez (1993) propone una nueva manera de superar las limitaciones y las tergiversaciones a que ha llevado la concepción tradicional de la evaluación con la aplicación de los exámenes y tests.

En este mismo orden de ideas, Álvarez Méndez (2001) sostiene que la evaluación de los aprendizajes obedece a una visión del conocimiento relacionada con la fenomenología, la hermenéutica y la epistemología genética, o sea, a una visión del currículo, del aprendizaje y de la enseñanza. Por lo tanto la concepción de la enseñanza cambia con respecto a la tradicional, entendiéndose como la manera de “ayudar a quien aprende a desarrollar reflexivamente un conjunto de modos de pensamiento o modos de aprendizaje de contenidos que son considerados valiosos en la sociedad” (p. 30). En consecuencia, la evaluación va en el mismo sentido, donde interesa saber “cómo han adquirido aquellos saberes”.

Acorde con las concepciones teórico-epistemológicas y los planteamientos con respecto al currículo, a la enseñanza y al aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes se va conformando con 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 Méndez, 2001); énfasis en la interpretación y comprensión (Cerdeira Gutiérrez, 2000); la concepción de la evaluación como ayuda al aprendizaje; la reflexión, la comunicación y el diálogo permanente de todos los implicados; y la participación de los implicados.

Por su parte la teoría crítica proporciona un basamento teórico-epistemológico a partir del cual se puede tejer un nuevo campo de alternativas y opciones distintas a la tradición fenomenológica-hermenéutica y positivista en el ámbito curricular, con la posibilidad de afectar a todos sus componentes, donde la conciencia crítica de las experiencias vividas por los participantes permita denunciar la falsa conciencia e ideología.

La práctica de la evaluación con perspectiva crítica está orientada a dar importancia al conocimiento producido con significado subjetivo, tomando en cuenta intereses y valores implícitos en un momento histórico dado. En consecuencia, la evaluación persigue superar la práctica reproductora del conocimiento, ya que “no puede seguir siendo legitimadora de pautas socioculturales que pasan a integrar el despliegue de la hegemonía” (Pérez Luna y Sánchez, 2005).

En este marco ya descrito anteriormente es que se plantea la discusión sobre la evaluación que aplican los docentes de Licenciatura en Educación Integral del Núcleo de Sucre-Carúpano, Universidad de Oriente, donde podría estar asumiéndose desde posiciones diversas en cuanto a concepciones teórico-epistemológicas, o acorde a orientaciones curriculares ya desfasadas de contexto histórico aún persistentes.



Considerando que para la práctica docente existe una variedad de opciones hacia las cuales los docentes pueden orientar su práctica evaluativa, según la visión personal del conocimiento que asumen y la adecuación a los planteamientos teórico-epistemológicos que presentan, la diversidad de procedimientos de evaluación de los aprendizajes tales como exposiciones, discusiones, trabajos grupales, talleres, investigaciones, ensayos, pruebas y otros, pudieran ser indicadores de la existencia de una pluralidad epistemológica en la evaluación de los aprendizajes

Sin embargo, en la búsqueda de innovar en la práctica educativa los docentes pudieran intentar aplicar técnicas y procedimientos de evaluación, que si no están sustentados de manera coherente con los procedimientos de enseñar y de concebir el aprendizaje, se pudieran transformar solamente en excusa para poner una nota, en respuesta a la exigencia burocrática, cayendo en el abismo de la banalización de la práctica docente. Se hace necesario evitar el peligro de las incongruencias establecidas entre los paradigmas donde la enseñanza y aprendizaje, al igual que todos los componentes curriculares, deberían ser concebidos tanto en su nivel teórico como práctico desde un punto de vista epistemológico equivalente para que no se dé la ruptura epistemológica. (Álvarez Méndez, 2001).

También podría existir el peligro de un eclecticismo exagerado que pudiera dificultar la valoración en la evaluación y conllevar a distorsiones en los procesos. En este sentido Álvarez Méndez (2001) advierte la necesidad de mantener la coherencia epistemológica, y Salcedo (1995) considera “la conveniencia de abordar el proceso de investigación con una clara visión del marco de referencia tanto teórico como metodológico que ha de orientar dicho proceso, a fin de evitar incongruencias conceptuales y técnicas que tan frecuentemente se observan en investigación educacional” (p. 18).

Por lo que parece importante practicar una verdadera evaluación que evalúe realmente, en el marco de una cultura académica que intenta obviar el examen, tan temido y execrado por la literatura; al aprendizaje, ya despojado de la característica conductual, y el intento por encontrar nuevas relaciones entre profesor y estudiante. Y además, evitar que en la evaluación de los aprendizajes se corra el riesgo de desembocar en un instrumentalismo ateoórico, con los únicos propósitos de cumplir un requisito para la calificación de los alumnos y otros, ajenos a sus propósitos pedagógico-didácticos, ubicables en los límites fronterizos de cualquier ética.

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cuál es la concepción teórico-epistemológica con la que asumen los docentes de Licenciatura en Educación

Integral del Núcleo de Sucre-Carúpano la evaluación de los aprendizajes en las cátedras que imparten?

Justificación de la Investigación

La evaluación es al mismo tiempo una necesidad y una capacidad del ser humano. Necesaria porque le permite emitir juicios que le dan sentido a su vida como ser pensante, además de constituirse en mecanismo regulador y retroalimentador durante toda su vida (Alfaro, 2000). En el ámbito educativo la evaluación se constituye en pieza clave en razón de que pone a prueba los principios, finalidades y propósitos en los sistemas educativos, al igual que los principios pedagógicos que dan sentido a la acción de los profesores en sus asignaturas. Contribuir a esclarecer estos principios, finalidades y propósitos constituye una razón de importante conveniencia para realizar esta investigación.

Tomando en cuenta estas ideas, existe la posibilidad de que la información obtenida en esta investigación, de por sí de bastante relevancia, pueda dar paso a futuras investigaciones a fin de contribuir de manera práctica a propiciar la coherencia epistemológica en la evaluación de los aprendizajes y evitar así la banalización de este hecho educativo.

En concordancia con lo anteriormente dicho, esta investigación contribuiría a develar (caracterizar) las principales posturas teórico-epistemológicas con la que asumen los docentes la acción evaluativa en su práctica rutinaria, otorgando elementos idóneos y pertinentes para una discusión con sentido de esclarecimiento y aporte en cuanto a la formación del docente para el rol de evaluador de los aprendizajes.

Perspectivas teóricas, procesos pedagógicos y evaluación de los aprendizajes

Hablar de evaluación de los aprendizajes implica necesariamente tomar en cuenta las concepciones de currículo, enseñanza y aprendizaje, ya que el proceso evaluativo se encuentra estrechamente ligado a los procesos de enseñar y aprender. De tal modo que los conceptos de evaluación de los aprendizajes tendrán coherencia con aquellos conceptos vinculados a las diversas perspectivas del conocimiento surgidas en la dinámica histórica de la investigación social.

En los sistemas educativos y en particular en el venezolano, durante casi toda la segunda mitad del siglo XX ha primado lo que comúnmente se ha llamado la evaluación tradicional inspirada en la obra de Ralph Tyler con un enfoque positivista como visión de la realidad y una marcada tendencia conductista.

A la evaluación se le ve muy vinculada a la medición, teniendo como referente principal a los objetivos, los cuales deben ser formulados de una manera clara y precisa, de tal modo que el aprendizaje a lograr se presente bien delimitado y explícito. Este aprendizaje constituye una conducta que debe demostrar el alumno al final del proceso de instrucción, apta y adecuada para ser medida por exámenes y tests.

Esta tendencia prevaleciente en evaluación cuyos elementos operativos están constituidos por los objetivos, a las conductas como evidencia de aprendizaje y a la medición cuantitativa como elementos concordantes, ha formado parte también de una concepción de la enseñanza y del aprendizaje. Dando pie a la conformación de toda una manera de enfrentar el fenómeno educativo como técnica para hacer más eficiente el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde la evaluación asume el rol principal de medición y verificación de los resultados obtenidos acorde a los objetivos establecidos.

La concepción de la evaluación como medición prevalece hasta los presentes días, muy posiblemente, no en su forma pura y estricta, pero sí asumida de manera parcial, con connotaciones diversas, lo cual representa en la práctica la asunción de procedimientos coherentes con una intencionalidad y un modo de ver la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación enmarcada en la visión positivista del conocimiento es la que asume una realidad externa al sujeto, que sólo puede ser abordada de manera fragmentada, en la que los hechos y datos se constituyen en objetos de conocimiento. Es la realidad objetiva que puede ser aprehendida sólo por los sentidos, constituye lo observable y posible de ser medida a través de los hechos.

Esta visión positivista dio origen a la pedagogía por objetivos, una manera y un verdadero paradigma para establecer pasos claros y precisos acerca de cómo se debe enseñar y cómo se puede aprender, en el marco del diseño curricular, entendido como una serie de programaciones ya preestablecidas en la búsqueda del control del alumno y la predicción de los resultados. El logro definido en términos precisos en la formulación de cada objetivo, igualmente las condiciones en que va a ser exhibida la conducta y los parámetros para la evaluación. La visión fragmentada de la realidad asume una visión fragmentada de la enseñanza y del aprendizaje limitando los procesos psicológicos del aprender y conocer. (Gimeno Sacristán, 1997).

La visión limitada del objetivo condiciona el concepto de enseñanza, ya que ésta es restringida a propiciar por parte del docente cambios puntuales en la conducta del estudiante, y también el concepto de aprendizaje, como cambio de conducta predeterminado

por el objetivo. Por otra parte, la visión positivista del conocimiento, prescinde de los valores por no constituir objeto de conocimiento ante la imposibilidad de ser medidos.

La racionalidad que opera en esta visión del conocimiento es la racionalidad técnica o instrumental. El uso que se hace del conocimiento es el de establecer medios para el logro de unos fines ya establecidos. La evaluación consiste en crear artefactos, tales como pruebas, exámenes y tests para el logro de propósitos ya preestablecidos, como una técnica o una serie de pasos para el fin ya precisado con anterioridad. Las pruebas objetivas serían el mejor instrumento para evaluar, las cuales tendrían que reunir las condiciones de validez, confiabilidad y objetividad.

Esta visión predominante del conocimiento y de la evaluación en educación, ha ido evolucionando con el tiempo y ha tratado de responder a las fuertes críticas que distintos autores han desplegado, sin embargo, no le ha sido posible deslastrarse del carácter limitativo que ofrece, tanto desde las posibilidades de lo que el alumno puede aprender, como de lo que es posible evaluar. De tal manera, que limita las funciones que pudiera desempeñar la evaluación.

Con base en supuestos epistemológicos y ontológicos postulados en una concepción integral, holística y humanística del hombre y del conocimiento, fueron surgiendo respuestas a la visión limitante de la enseñanza y del aprendizaje positivista-conductista.

Entre estas respuestas, se encuentra el constructivismo, movimiento que ha alcanzó un manifiesto consenso entre psicólogos, pedagogos y educadores durante el siglo XX, y cuyos orígenes inmediatos se remontan a “la revolución cognitiva de los años sesenta, cuando nutridos en Piaget, se levantaron (los constructivistas) para enfrentar la insatisfacción dejada por el paradigma hasta entonces dominante de la psicología conductista y el asociacionismo” (De Zubiría, 2001, pp. 139-140).

El aprendiz en los procesos educativos pasa a considerarse como un sujeto pensante y activo, capaz de interactuar en la construcción de significados personales y sociales a partir de esquemas previos de pensamiento, posibles de originar nuevos aprendizajes, donde lo que constituye interés de evaluación no es el resultado, sino los procesos de integrar, modificar y coordinar esquemas de conocimientos adquiridos con nuevas informaciones.

La enseñanza adquiere un significado distinto, de mediación y ayuda al aprendiz ajustada a los requerimientos y a los procesos de construcción de significados que realiza, en consonancia a una visión holística de abordaje a la realidad, en contextos



particulares y específicos, acorde a los valores implícitos emanados de la pertenencia a una cultura.

Se redimensiona el papel del currículo que pasa a ser abierto a la pluralidad de intereses y necesidades, y por lo tanto, flexible para adecuarse a los contextos de implementación, para dar paso a contenidos cognitivos, afectivos y procedimentales compartidos y significativos.

La concepción distinta de la enseñanza y del aprendizaje genera una concepción cualitativa de la evaluación, la que es concebida como un proceso continuo, formativo, interactivo y global, de valoración de los progresos alcanzados por los aprendices, configurándose el proceso mismo de evaluación en procesos constructivos personales y grupales, donde los significados personales y los valores adquieren fundamental trascendencia. (Alfaro, 2000).

Para la teoría crítica la concepción del currículo, la enseñanza y el aprendizaje adquieren una connotación emancipadora y transformadora. La realidad se construye en interacción dialéctica con los sujetos y actores de los procesos de evaluación, de manera tal que los procesos del enseñar y aprender estén íntimamente relacionados y vinculados a lo que se vive. “La enseñanza será encuentro para la investigación de lo real y discusión de elaboraciones teórico-prácticas que permitan a alumnos, docentes y comunidad intervenir la realidad” (Pérez Luna y Sánchez, 2005, p. 41).

La evaluación juega un papel preponderante como impulsora del diálogo, la reflexión, el sentido crítico y cuestionador; ayuda a través de la autoevaluación y coevaluación a valorar el camino recorrido en los procesos de enseñar y aprender; también enseña a evaluar como herramienta crítica para develar situaciones que afectan los procesos que vive el estudiante.

Basamento teórico-epistemológico, formación docente y evaluación

Estos conceptos, fundamentales en la discusión sobre educación, están estrechamente vinculados por las consecuencias que tendría frente a toda aspiración por mejorar en los procesos pedagógicos con pertinencia socio-histórica. Buscar respuestas para una práctica docente en el siglo XXI, enmarcadas en postulados y consideraciones coherentes a las condiciones de la época actual es urgente y necesario dada la velocidad de los cambios de la sociedad postmoderna y el fuerte impacto que representa para los individuos en particular.

¿Qué es verdadero? ¿Cómo aproximarse a la verdad? ¿Cómo sabemos lo que sabemos? Y por lo tanto, ¿Cómo se aprende, cómo saber que se ha aprendido? De acuerdo

a estas interrogantes habrá que situarse en los diversos paradigmas de investigación para dar las respuestas con consistencia práctica y teórica, dependiendo de si los aprendizajes se ubican en el plano de lo medible y verificable, o si están en el plano metafísico psicológico, o en el terreno de las ideas intangibles. Lo conceptual, lo procedimental y lo psicoafectivo como objetos de conocimiento y de aprendizaje. En todos estos casos, es necesario estar premunidos de un saber fundamentado epistemológicamente, para evaluar con rigurosidad, con pertinencia social e histórica y con calidad.

En el marco de la formación docente, la cuestión estaría en considerar estos aspectos en el marco curricular para ejercer las funciones de evaluación con validez y rigor acorde al objeto ontológico. En tal sentido, la epistemología provee la manera de concebir y entender el aprendizaje y la manera como se transfiere, para esto son consideradas las corrientes psicológicas del aprendizaje, no obstante es altamente trascendente el basamento epistemológico al momento de validar los resultados y los procesos realizados. Aquí es donde una base sólida de formación docente desde el punto de vista teórico y práctico es vital en cuanto a las capacidades y competencias en la evaluación de los aprendizajes.

La formación docente con un basamento teórico-epistemológico sólido puede proveer las bases para generar procesos evaluativos conducentes a reconocer a los docentes como sujetos, como teóricos de la pedagogía, con posibilidades de pensar sobre los saberes y su práctica en toda su complejidad, organizarlos y darles su relevancia en concordancia con los ambientes más adecuados con fines de su comprensión integral, de tal modo de propiciar la transformación de la actividad docente en un espacio de investigación permanente, con basamento teórico concreto y explícito.

En consonancia, los docentes requieren sustentar una postura frente a la situación actual y frente a la intervención educativa, en tal caso, la evaluación entendida como indagación permanente de la teoría y práctica del docente, con una fuerte sustentación teórica y práctica contribuiría a la búsqueda real de la calidad educativa con verdadero sentido social y humano en su ejercicio.

Metodología

Basado en un enfoque cuantitativo, el estudio se tipificó como descriptivo con un diseño de la investigación no experimental destinado a “observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos”, (Hernández, Fernández y Baptista. 1998, p. 184), y del tipo transeccional o transversal descriptivo ya que se hizo una sola medición.

La población estuvo conformada por dieciseis (16) docentes ordinarios y veintiocho (28) contratados, para un total de cuarenta y cuatro (44) docentes, adscritos al Departamento de Educación Integral de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre-Carúpano, para el I semestre de 2006.

A los efectos de la recolección de datos se aplicó un instrumento con formato tipo Likert, el cual presentó un alfa para toda la escala de 0,8600, de 0,6688 para la Dimensión Positivismo, alfa 0,6417 para la Dimensión Interpretativismo, y un alfa 0,7113 para la Dimensión Teoría Crítica, confiabilidad “muy alta” para toda la escala y “alta” para cada una de las dimensiones (Blanco y Alvarado, 2005).

Para la realización del análisis de datos se empleó el análisis de tendencia central (media) y las de variabilidad (desviación estándar). Asimismo se utilizó el Análisis de Varianza y la prueba de Tuckey.

Resultados

La Tabla 1 presenta los resultados de toda la Dimensión Positivismo, con una media de 28,72 y una desviación estándar de 3,43, donde es posible constatar la persistente inclinación por parte de los docentes de Licenciatura en Educación Integral del Núcleo de Sucre-Carúpano de la Universidad de Oriente por la evaluación de los aprendizajes enmarcada en la pedagogía por objetivos y sus consecuentes prácticas enfatizadas por la objetividad, el criterio de verificación y el análisis cuantitativo de los datos.

Tabla 1. Estadística Descriptiva de la Dimensión Positivismo

Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Media	Desviación Estándar
14	36	28,72	3,43
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Niveles: bajo	11	25,0	25,0
alto	33	75,0	100,0
Total	44	100,0	

Tabla 2. Estadística Descriptiva de la Dimensión Interpretativismo

Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Media	Desviación Estándar
25	44	36,86	3,06
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Niveles: bajo	1	2,3	2,3
medio	1	2,3	4,6
alto	42	95,4	100,00
Total	44	100,0	

Tabla 3. Estadística Descriptiva de la Dimensión Teoría Crítica

Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Media	Desviación Estándar
32	52	41,34	4,13
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Niveles: bajo	17	38,6	38,6
alto	27	61,4	100,0
Total	44	100,0	

De tal manera, que no se vislumbra actitud opositora manifiesta a tales criterios de evaluación, sino por el contrario, un importante porcentaje conformado por el 75% de los docentes se manifiestan con un alto puntaje de aceptación, mientras que el 25% restante se ubica dentro de un puntaje que se califica de bajo. Lo cual indica la persistencia de las formas de evaluación orientadas por los principios y postulados de la perspectiva positivista del conocimiento.

Respecto a la dimensión interpretativismo (ver Tabla 2), donde se puede apreciar la aceptación de esta práctica por parte de los docentes, ya que alcanzó una media de 36,86 con una desviación estándar de 3,06, dentro de un rango de puntaje mínimo presentado de 25 y un máximo de 44.

La distribución porcentual de esta dimensión alcanza al 95,4% de los docentes, quienes se ubicaron dentro del rango alto, mientras las preferencias intermedias del intervalo medio quedó conformado por sólo el 2,3% de los docentes y el intervalo bajo, el restante 2,3%. Resultados que vienen a confirmar el interés demostrado por los docentes hacia las nuevas tendencias en evaluación de los aprendizajes, con profundo énfasis en los métodos cualitativos de evaluación, donde el aprendiz pasa a considerarse como un sujeto pensante y activo en los procesos educativos, capaz de interactuar en la construcción de significados personales, cuyo interés no son los resultados sino los procesos de integrar, modificar y coordinar esquemas de conocimientos, otorgándole a la evaluación el papel de mediación y ayuda hacia el sujeto que aprende, dentro de un escenario de intercambio y de diálogo permanente.

Respecto a la última de las dimensiones de la variable en estudio, tal como se muestra en la Tabla 3, la Dimensión Teoría Crítica, se presenta entre un puntaje mínimo de 32 y un máximo de 52, con una media 41,34 y una desviación estándar de 4,13, mostrándose las preferencias de los docentes en el rango alto con 61,4%, en tanto, en el tramo medio se ubica 38,6%, favoreciendo así los postulados mostrados por esta forma de concebir la evaluación de los aprendizajes.



Queda así manifestada la preferencia de concebir la evaluación como parte de un proceso global de investigación con una intencionalidad cuestionadora con propósitos de transformación, teniendo como premisa la posibilidad de que la actividad evaluativa, entendida como acción consciente de los sujetos que participan del proceso educativo pueda constituirse en impulsora de cambios dentro del proceso pedagógico e incluso la realidad.

Análisis de varianza

En relación con los supuestos de distribución normal, homogeneidad e independencia de las muestras seleccionadas, indispensables para aplicar la prueba estadística Análisis de Varianza, se realizaron las pruebas de bondad de ajuste correspondientes. Según se observa en la Tabla 4 para la Dimensión Positivismos el valor Kolmogorov-Smirnov fue de 0,662 con una significación de 0,773, en tanto para la Dimensión Interpretativismo Kolmogorof-Smirnov fue de 0,910 con un grado de significación de 0,379, y por último, para la Dimensión Teoría Crítica la prueba Kolmogorov-Smirnov resultó en 0,669 a un nivel de significación de 0,762.

Tabla 4. Resultados de Prueba de Kolmogorov-Smirnov

		Dimensión: Positivismos	Dimensión: Interpretativismo	Dimensión: Teoría Crítica
N		44	44	44
	Media	28,7273	36,8636	41,3409
	Desv. estándar	3,43283	3,06966	4,13124
Diferencias más extremas	Absoluta	0,100	0,137	0,101
	Positiva	0,083	0,137	0,101
	Negativa	-0,100	-0,120	-0,086
Z de Kolmogorov-Smirnov		0,662	0,910	0,669
Sig. Asintótica (bilateral)		0,773	0,379	0,762

En seguida es posible observar en la Tabla 5 los resultados de la prueba de Levene, con cuyo puntaje obtenido de 2,340 a un nivel de significación de 0,100, se demostró la homogeneidad de las varianzas (Pardo y Ruiz, 2002).

Tabla 5. Resultados de la prueba de homogeneidad de Levene

Estadístico de Levene	g/l	g/l	Sig.
2,340	2	129	0,100

Habiéndose realizado las pruebas necesarias para la aplicación de la prueba análisis de varianza, se procedió a su cálculo, constatándose que hay diferencias significativas entre las distintas dimensiones que conforman la variable en estudio. Así lo demuestra el valor de F de 141,027 a un nivel de significación de 0,000. (Ver Tabla N° 6).

Por último, se realizó la prueba de Tuckey de comparaciones múltiples a objeto de verificar entre

cuales dimensiones de la variable estaban las diferencias, constatándose que a un nivel de significación de 0,000 entre las tres dimensiones de la variable existen diferencias significativas. (Ver Tabla N° 7).

Tabla 6. Análisis de la Varianza

	Suma de cuadrados	g/l	Media cuadrática	F	Significación
Intergrupos	3598,470	2	1799,235	141,027	0,000
Intragrupos	1645,795	129	12,758		
Total	5244,265	131			

Discusión

En los resultados de la investigación realizada, se manifiesta la decidida y enfática preferencia por los postulados de la evaluación interpretativista. Se verifica una inclinación hacia la búsqueda de la comprensión, la construcción de significados, el diálogo y la práctica del consenso en los procesos evaluativos.

En tal sentido, las ideas que subyacen a la evaluación de los aprendizajes estarían impregnadas por la necesidad de interpretación para la comprensión de los fenómenos humanos, los cuales son expresados desde la interioridad de los sujetos, mediante manifestaciones sensibles, posibles de ser captados por el evaluador sólo a través de los significados atribuidos por los implicados, donde la conducta deja de tener preponderancia, para dar lugar a la acción humana, cuya diferencia radica en el significado subjetivo atribuido por los mismos.

Esta sintonía hacia las prácticas en evaluación fundamentada en la epistemología de corte interpretativista puede ser perfectamente comprensible tomando en cuenta la orientación cualitativa que adoptó el currículo de la Educación Básica venezolana, cuya vigencia de diez años, podría explicar la necesidad de explorar métodos alternativos de evaluación en el nivel universitario, hacia lo cual, la visión constructivista (interpretativista) y la Teoría Crítica, con sus planteamientos de cuestionamiento y de cambio, hayan influido favorablemente en el ánimo de los profesores.

Sin embargo, llama poderosamente la atención, que esta incuestionable mayoría de docentes, quienes se manifiestan en total consonancia con planteamientos referidos a la evaluación de los aprendizajes basados en la epistemología interpretativista, no hayan optado por rechazar los reactivos, en algún sentido opuestos,

desde la perspectiva de su concepción teórica, de la Dimensión Positivismo.

Posiciones epistemológicas orientadas a la fragmentación de la realidad a través de los objetivos, a la objetivación del acto evaluativo, la rigurosidad en el escrutamiento de las conductas y los hechos, la tendencia a la verificación y el uso de recursos cuantitativos de análisis y resultados, aspectos de notable relevancia para la orientación positivista, no fueron cuestionados por la mayoría de los profesores de educación integral. Constituyéndose en fuente de nuevas interrogantes, cuyas respuestas obviamente rebasan el alcance de esta investigación.

Tabla 7 Prueba de Tuckey

(I)Concepciones Epistemológicas	(J)Concepciones Epistemológicas	Diferencias de Medias (I - J)	Error Típico	Sig.
Dimensión Positivismo	Dimensión Interpretativismo	-8,14 [*]	0,76	0,000
	Dimensión Teoría Crítica	-12,61 [*]	0,76	0,000
Dimensión Interpretativismo	Dimensión Positivismo	8,14 [*]	0,76	0,000
	Dimensión Teoría Crítica	-4,48 [*]	0,76	0,000
Dimensión Teoría Crítica	Dimensión Positivismo	12,61 [*]	0,76	0,000
	Dimensión Interpretativismo	4,48 [*]	0,76	0,000

Si se hace una comparación entre los resultados de las dimensiones Interpretativismo y Teoría Crítica se permite deducir cierta afinidad hacia las propuestas de los llamados enfoques cualitativos de la evaluación, sin embargo las altas puntuaciones logradas ante los reactivos de la Dimensión Teoría Crítica, son comparativamente menores con las propuestas interpretativistas.

No obstante lo dicho, es notorio percibir que comparando los puntajes de nivel alto entre las 3 dimensiones, es la Teoría Crítica la que obtiene los relativamente menores puntajes. Constatándose cierta reserva a orientar las evaluaciones de los aprendizajes hacia el cuestionamiento y el cambio, y a la idea de establecer como criterio de validez el consenso entre los participantes. Aspectos claves, tomando en cuenta los postulados de esta perspectiva epistemológica, que postula la mediatización del conocimiento por relaciones de poder.

En el entendido de que no se percibe rechazo manifiesto hacia ninguno de los postulados de las tendencias epistemológicas se podría interpretar como apertura hacia las distintas alternativas en evaluación y en un terreno favorable en la búsqueda de la complementariedad de los paradigmas en evaluación.

También pueden interpretarse estos resultados como un reflejo de una actitud favorable por parte del profesorado, hacia las diversas posibilidades existentes en cuanto a evaluación habida cuenta del discurso oficial dentro del sistema educativo venezolano (niveles de básica y media y diversificada), y la abundante producción teórica al respecto, bastante insistente por apuntar hacia nuevas tendencias en evaluación y de cuestionamiento hacia las formas tradicionales de evaluación de los aprendizajes.

En necesario aclarar, sin embargo, que esta opinión favorable hacia las diversas formas que puede adoptar la evaluación desde el punto de vista discursivo y teórico, no indica que los profesores tengan una orientación clara de su práctica pedagógica en cuanto a evaluación se refiere. Más bien, podría indicar que hay debilidad en cuanto a dar coherencia epistemológica entre principios y postulados y la práctica concreta en la tarea diaria de aplicación, aspecto sumamente importante de ser tomado en cuenta como insumo en la discusión sobre propuestas y orientaciones en cuanto a formación docente.

Conclusiones

La persistencia de la hegemonía medicionista como visión paradigmática de la evaluación de los aprendizajes es notoria en los resultados de esta investigación.

Los profesores ven con buenos ojos las prácticas vinculadas al paradigma cuantitativo y a la evaluación basada en la medición por objetivos.

Se constata que no hay posiciones claras y evidentes de rechazo hacia las diferentes formas que puede adoptar la evaluación de los aprendizajes.

Se presenta una actitud favorable hacia los postulados cualitativos de la evaluación de los aprendizajes propiciadores de la participación, el diálogo y la transformación.

Una comparación entre los puntajes más altos obtenidos entre las 3 dimensiones epistemológicas, permite constatar que las preferencias más notorias, las obtiene la Dimensión interpretativismo, seguido por la Dimensión positivismo y por último la Teoría Crítica.

Las mayores reservas actitudinales se orientan en primer lugar hacia postulados de la Dimensión



Teoría Crítica y en segundo lugar hacia la Dimensión Positivismo. Notándose escaso rechazo hacia reactivos sustentados en el interpretativismo. ©

* Licenciado en Educación. Con especialidad en Planificación y Evaluación de la Educación. Con maestría en Supervisión y Gerencia de la

Educación. Cursa estudios de doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-UPEL (Instituto Pedagógico de Maracay). Investigador adscrito a la Comisión de Investigación del Núcleo de Sucre de la Universidad de Oriente. Profesor Ordinario, de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre. Extensión Carúpano.

Bibliografía

- Alfaro de Maldonado, Manuela. (2000). *Evaluación del aprendizaje*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- Alvarez Méndez, Juan Manuel. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Ander-Egg, Ezequiel. (1996). *La planificación educativa* (7ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de La Plata.
- Blanco, Neligia y Alvarado, María. (Septiembre, 2005). Escala de actitud hacia el proceso científico social. *Revista de Ciencias Sociales* 11(3). Instituto de Investigación Universidad del Zulia (LUZ) Maracaibo - Venezuela. Recuperado el 20 de enero de 2007 en <http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo>
- Cerda Gutiérrez, Hugo. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gimeno Sacristán, José. (1997). *La pedagogía por objetivos* (9ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- House, Ernest R. (2000). *Evaluación, ética y poder* (3ª ed. en español; Pablo Manzano, Trad.). Madrid, España: Morata. (Trabajo original publicado en 1980).
- Lafourcade, Pedro Dionisio. (1969). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Pardo, Antonio y Ruiz, Miguel Ángel. (2002). SPSS 11. *Guía para el análisis de datos*. Madrid, España: McGraw – Hill.
- Pérez Luna, Luis Enrique y Sánchez Carreño, José. (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.
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio. (1985). Modelos contemporáneos de evaluación. En *Cuadernos de Educación*, 126, 11-50. Caracas, Venezuela: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Salcedo Galvis, Hernando. (1995). La evaluación integrativo-adaptativa: Fundamentos y Método. *Cuadernos de postgrado*, N°10. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Sandín Esteban, María Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: Mc. Graw Hill.
- Zubiría Samper, Julián de. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis crítico*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Alves, E. y Acevedo, R. (1999). *La evaluación Cualitativa. Reflexión para la Transformación de la Realidad Educativa*. Valencia, Venezuela: CERINED.
- Blanco, O. (2003). La práctica de la evaluación en la carrera de Educación Básica Integral de la ULA, Táchira. En *Revista Geoenseñanza* V 8, N°1. San Cristóbal.
- Bobadilla, M. et al. (2003). Hacia un nuevo sentido de la evaluación. Una experiencia didáctica en formación docente inicial 1. *Revista Electrónica Diálogos Educativos* 3 (5). Recuperado el 16 de Agosto de 2006 en http://www.umce.cl/revistas/dialogoseducativos/dialogos_educativos_n5_articulo_01.html
- Cea D'Ancona, Mª. (1998). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Chávez, N. (1997). *Metodología de la investigación en educación*. Maracaibo: Astrodata.

Bibliografía

- Damiani, L. (1997). *Epistemología y Ciencia en la Modernidad*. Caracas: Ediciones FACES-UCV.
- Díaz Barriga, A. (1996). Una polémica en relación al examen. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Calidad de la Educación N° 5 Mayo – Agosto 1994 OEI – España.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 3ª ed. Madrid: Morata.
- Esquivias, M.T. y Muriá, I. (2004). Evaluación de la Creatividad en la Educación Primaria. En *Revista Cuadernos Monográfico Candidus. Compendio La Evaluación Cualitativa en la Educación: Teorías, Tendencias y Aplicaciones*. Abril – junio 2004.
- Franco, N. y Ochoa, L. (1997). *La racionalidad de la acción en la evaluación*. Bogota: Magisterio.
- House, E.R. y Howe K.R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- Kerlinger F. y Lee, H.(200). *Investigación del Comportamiento*. 4ª ed. México: McGraw-Hill.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. 3era. Ed. Madrid: Morata.
- Lárez, A. (1997). Lógica técnico-instrumental y discurso curricular. En *Revista Educación y Sociedad*. Año 1. N°1. Instituto Pedagógico de Maturín. Maturín.
- Lind, D. y otros (2001). *Estadística para Administración y Economía*. México: McGraw-Hill.
- Medina, M. (2006). Fiabilidad y validez de las escalas de medida. Tesis doctoral. *Los equipos multiculturales en la empresa multinacional: un modelo explicativo de sus resultados*. Recuperado el 30 de enero de 2007 en <http://www.eumed.net/tesis/2006/mpmb/3e.htm>.
- Ruiz, L. (1999). El sistema de evaluación en el núcleo universitario Rafael Rangel. *Revista Educere*. Año 3 (6): Junio 1999.
- Ruiz L. y Pachano L. (2005). La docencia Universitaria y las Prácticas Evaluativas. *Revista Educere*. Año 9 (31): Oct.- Dic. 2005.
- Rusque, A.M. (1999). *De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa*. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. UCV. Caracas: Vadell Hermanos Editores C.A.
- Sánchez, J. (2002). *La evaluación cualitativa: fundamentos metodológicos*. Caracas: Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC).
- Santos Guerra, M.A. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Vila, E. (2004). De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa en el mundo de la educación. *Revista Científica Electrónica*. Recuperado el 15 de agosto de 2006 en www.uhu.es/agora/digital/numero/07/07.

educere es circulación y visibilidad electrónica

POR SU EFECTIVA CAPACIDAD DE DIVULGACIÓN INFORMATIVA

EN MÉXICO

La publicación más leída del Repositorio Institucional, REDALYC con más de 50.000 descargas mensuales (corte octubre/2006)



EN VENEZUELA

La publicación más consultada del REPOSITORIO INSTITUCIONAL SABER-ULA con más de 30.000 visitas mensuales (corte mayo/2007)



www.actualizaciondocente.ula.ve

UN PROSISTA AUTÉNTICO

La voz de Adriano González León quedó estampada en nuestro País Portátil. En este país que él ayudó a reconstruir al divulgar con su palabra la realidad y la magia de su pueblo que son las de todos los pueblos latinoamericanos.

Coincide la fecha de su desaparición física con aquella otra cuando hace medio siglo, en vísperas del 23 de enero, repartía sigilosamente panfletos de Junta Patriótica convertida en cálido nido conductor de mayorías ansiosas de libertad, igualmente y fraternidad en la patria herida por una década de dictadura. No fue sólo ésta tarea cumplida para el logro de aquel evento, ni se limitó su acción a ese significativo momento. No, el arma inmortal que usó Adriano González León contra la injusticia social, contra cualquier situación con visos de inhumanidad, fue la palabra bien usada en deliciosa prosa, la palabra escrita y también la oral envuelta en fresca brisa, pronunciada en conversaciones y sobre todo en las aulas de las escuelas de Letras y de Comunicación Social de nuestra UCV, porque él también fue un enamorado de la docencia; cuentan que ya jubilado, dijo: "Me da una enorme tristeza acercarme por los pasillos y ver que ya no estoy ahí yo".

Al leer una novela suya, un cuento o artículo de prensa, resulta difícil distinguir si es una prosa llena de poesía o un poema en prosa. Ya había escrito mucho cuando la publicación de su libro País Portátil (1968) le dio un lugar en el boom literario junto a García Márquez, Cortázar, Asturias, Fuentes y otros desatacados intérpretes de la realidad latinoamericana.

Yolanda Jaimes

Desde su publicación, País Portátil fue lectura indispensable. En las décadas 70 y 80 no sólo la juventud universitaria conocía la obra, sino también la de los liceos oficiales y colegios privados, porque el libro se analizaba en clases de Literatura y otras disciplinas. Ojalá no se haya discontinuado este uso didáctico de País Portátil o, en todo caso, si ello hubiese ocurrido, se reactive su estudio, porque nuestra realidad contemporánea aparece ahí dibujada con un lirismo encantador pero sin descartar el lenguaje fuerte y agrio de un pueblo que, secularmente golpeado por una realidad arbitraria e injusta, ha sabido reclamar su derecho a vivir con dignidad.

Tomado del Diario Últimas Noticias

Caracas

29 de enero de 2008

p. 52

