

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

### **Hacia la gerencia estratégica de la práctica evaluativa de los aprendizajes**

<sup>1</sup> Yanet Yeraldine Osuna Zambrano

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional Experimental del Táchira-Venezuela / Ministerio del Poder Popular para la Educación Venezolano / Gabinete de Asistencia Psicopedagógica (GAPSIPE), Universidad de Los Andes Táchira-Venezuela.  
[yeraldineosuna@hotmail.com](mailto:yeraldineosuna@hotmail.com)/[yeraldineosunazambrano@yahoo.com](mailto:yeraldineosunazambrano@yahoo.com)

## RESUMEN

El proceso evaluativo de los aprendizajes ha sido un factor clave de reflexión en el campo educativo debido a la falta de objetividad que implica el mismo. Venezuela, al igual que otros países de América Latina y del Caribe ha demostrado gran preocupación emitiendo leyes y decretos cuyo fin ha sido el de mejorarlo. En el plano nacional, múltiples investigaciones se han desarrollado reflejando resultados comunes en torno a la práctica evaluativa del docente, dejando de lado la exploración de los aspectos gerenciales entorno a los Departamentos de Evaluación. La presente investigación tiene por objetivo principal: Proponer acciones gerenciales estratégicas generadoras de reflexión y cambio sobre la práctica evaluativa de los aprendizajes, en el caso particular de la Educación Secundaria en San Cristóbal, Táchira-Venezuela. Se procedió a explorar la percepción de docentes y estudiantes con la finalidad de aplicar el proceso de triangulación hermenéutica. La investigación se enmarcó dentro de la modalidad de proyecto factible asentada en un estudio descriptivo de campo. La población estuvo conformada por mil quinientos (1710) individuos y la muestra seleccionada se constituyó a través de un muestreo probabilístico estratificado en ciento ochenta y seis (186) individuos. Los datos se recolectaron a través de la aplicación y posterior análisis de dos cuestionarios, previa validación por juicios de expertos y determinación de la confiabilidad según Alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos, evidenciaron, que aun cuando los docentes demostraron fallas conceptuales y de aplicación del paradigma constructivista de la evaluación, son mayores las deficiencias que se desprenden del funcionamiento de los departamentos de evaluación; de allí, se establecen algunas conclusiones entre las que se destacan: la necesidad de crear un plan de acciones gerenciales estratégicas para la mejora de los departamentos de evaluación (creación página WEB) y el diseño paralelo de un plan de formación permanente para el desarrollo profesional del personal académico y administrativo.

**Palabras Claves:** Práctica evaluativa. Departamentos de evaluación. Gerencia estratégica.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el ocaso del siglo XX y el umbral del XXI se ha hablado en el plano internacional con insistencia de la evidente y estrecha relación que existe entre la educación y el desarrollo sociopolítico de las naciones (Guevara, 2009). Venezuela en el caso particular, experimenta procesos complejos de transformación social, económica, política, cultural; las instituciones educativas se distinguen como entes sociales responsable y protagonistas de los procesos de cambio.

Entre las reformas curriculares en el campo educativo venezolano durante las tres últimas décadas se destaca la ejecutada en 1997 para la I y II etapas de la educación básica. Ésta, a diferencia de las anteriores, propuso cambios innovadores tales como: la transversalidad de las áreas del saber, la planificación por proyectos, la globalización de las áreas académicas y la evaluación orientada hacia el paradigma cualitativo; todo con la intención de dar respuesta a las múltiples necesidades de los partícipes del proceso educativo. El cambio curricular se asentó principalmente en la integración de las áreas del conocimiento a través de los Proyectos Pedagógicos de Aula (P. P. A.), hecho que constituyó una nueva mirada a la planificación educativa. En lo referido a la evaluación, se implementó un modelo continuo e integral desde preescolar hasta sexto grado. En este sentido, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1998) hoy Ministerio de Educación, señalaba que:

La evaluación se fundamenta en el paradigma cualitativo, el cual pretende hacer del contexto donde se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje, un espacio para la reflexión, comprensión y valoración de los avances, intereses, aspiraciones, consideraciones e interpretaciones de quienes participan en la acción educativa. (p.5)

En 1999, surgió el Modelo de Escuelas Bolivarianas como una alternativa y posible solución a múltiples problemas, entre ellos el de la deserción escolar, foco de preocupación constante dados los altos porcentajes de su ocurrencia. Cinco años después se crearon los Liceos Bolivarianos según resolución N° 64, emanada por el Ministerio de Educación y Deportes el 07 de octubre de 2004, vistos como espacios educativos que han permitido dar proyección al modelo educativo bolivariano implementado en la Educación Básica. Los Liceos funcionan con proyectos abiertos a la participación del entorno social, en corresponsabilidad entre el Ministerio de Educación y Deportes, como órgano rector y orientador del proceso educativo y la Comunidad Educativa, y en cuyo desarrollo se articula permanentemente el sistema educativo con el sistema de producción de bienes y servicios con pertinencia social y cultural, de acuerdo con la especificidad, necesidades e intereses en los ámbitos local, regional y nacional, con fundamento en la economía social solidaria para el desarrollo endógeno.

Los Liceos Bolivarianos concebidos como extensión del proyecto de Escuelas Bolivarianas, se desenvuelven bajo las orientaciones teóricas, organizativas y funcionales del proyecto matriz, es por ello que desde su fundamentación y durante cuatro años continuos se implementaron cambios esenciales entre ellos, el de la práctica evaluativa de los aprendizajes basada en el paradigma cualitativo, flexible, participativo e integral. Esto, evidentemente creó confusión entre los docentes, alumnos y representantes, quienes venían acostumbrados a los números y a la “sencillez” de los antiguos boletines escolares.

Como “una medida correctiva” a las dificultades enfrentadas principalmente por los docentes y directivos en cuanto al modelo evaluativo empleado, el Ministerio del Poder Popular para la Educación ordenó a nivel nacional que a partir del año escolar 2008-2009 para el Subsistema de Educación Secundaria, la evaluación se reflejaría nuevamente en términos cuantitativos. Así: “La evaluación tendrá un carácter cuantitativo: Orientada al uso de técnicas e instrumentos que cuantifiquen y describan logros, avances y alcances de los y las estudiantes...” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007.a, p.26).

A pesar de los cambios implementados en el transcurso de los años en la práctica evaluativa de los aprendizajes en la Educación Secundaria, el proceso evaluativo sigue siendo visto como un proceso aislado de la planificación, por otra parte, se ha abandonado la posibilidad de observar y reestructurar el funcionamiento de los Departamentos de Evaluación, subestimando el rol protagónico de los aspectos administrativos implícitos en la evaluación de los aprendizajes, por lo anteriormente expuesto a manera de orientar el foco de interés de esta investigación se formularon los siguientes objetivos:

- Describir los aspectos que caracterizan el modelo evaluativo de los aprendizajes que siguen los docentes de los Liceos Pioneros Bolivarianos del municipio San Cristóbal.

- Determinar los procedimientos gerenciales (administrativo-organizacionales) que se siguen en la práctica del modelo vigente de evaluación de los aprendizajes en los Liceos Pioneros Bolivarianos.
- Elaborar un plan de acciones gerenciales estratégicas dirigido a los docentes, directivos, estudiantes y representantes de Liceos Pioneros Bolivarianos del municipio San Cristóbal para generar un proceso de cambio en la práctica evaluativa de los aprendizajes.

## **2. BREVES BASES TEÓRICAS**

La valoración de los progresos y las dificultades en los estudiantes ha cambiado su eje de atención con el paso de los años. Originalmente la evaluación otorgaba mayor importancia a los resultados que a los procesos de aprendizaje, a esta etapa según Blanco (1996) se le conoce como etapa pre-tyleriana, la evaluación en esta época aparecía identificada como medición, los docentes concentraban sus esfuerzos en la elaboración de instrumentos que permitieran establecer puntuaciones intersujetos y la posición de cada uno dentro del grupo.

Posteriormente, debido a la influencia de las teorías evolucionistas, sus aplicaciones en el ámbito educativo y a los aportes del estadounidense Ralph Tyler (uno de los hombres más influyentes en la educación norteamericana), la evaluación fue entendida por primera vez como proceso. Para Stufflebeam y Shinkfield (1989), Tyler introdujo una nueva idea, la de la Evaluación por Procesos, vigente hasta la fecha, concebida como un medio valioso que aporta luces sobre el logro o el fracaso en el alcance de los objetivos curriculares propuestos previamente por la institución educativa, lo que permite tomar decisiones de mantener o reorientar la dirección curricular, gerencial y/o administrativa, a esta época se le denomina Tyleriana.

Ya en los años 50, etapa catalogada como post-tyleriana, según datos aportados por Blanco (1996), el proceso de evaluación educativa dio un cambio trascendental, debido a que no sólo se interesaba por medir el rendimiento académico en los alumnos sino reflexionar sobre todos aquellos factores que incidían en sí.

En la actualidad la evaluación de los aprendizajes se plantea desde una perspectiva global, según Alfaro (2006), como un proceso permanente, participativo, sistemático, reflexivo, democrático, integral y de investigación que reorienta la práctica pedagógica del docente. Es una invitación permanente a la reflexión en torno al éxito de un determinado programa, del funcionamiento de una institución y por último, de la calidad del sistema educativo en un determinado país.

Para describir las características de la evaluación de los aprendizajes en las instituciones educativas es necesario analizar las tres dimensiones descritas por Coll (1998), denominadas: dimensión curricular, dimensión normativa y dimensión técnico-práctica.

La primera dimensión, la curricular, guarda relación con las interrogantes básicas: qué, cómo, cuándo y por qué evaluar. La segunda dimensión, la normativa, está relacionada con aspectos institucionales y administrativos, entre los que se destacan: los procedimientos técnicos administrativos. Esta dimensión se corresponde con las interrogantes qué y cómo se debe informar sobre los resultados. Por último, se encuentra la dimensión técnico-práctica, la cual se refiere a la forma como los docentes llevan a cabo el proceso de evaluación en el aula, además de relacionarse

con las técnicas y procedimientos que emplean para recoger la información y el uso de la misma en la toma de decisiones<sup>2</sup>.

En la actualidad, las instituciones escolares son vistas como organizaciones administrativas que no se escapan de padecer los problemas comunes de toda organización: falta de una buena administración, liderazgo autócrata dominante, procesos gerenciales mal llevados, falta de control en la implementación de un programa, resistencia al cambio en el personal, cambios organizacionales no planeados, etc. Manes J. (2005).

La escuela, como campo de acción y reflexión de los procesos educativos, ha de convertirse en un espacio multidimensional capaz de albergar en su interior las transformaciones que faciliten el avance del cambio y las innovaciones educativas; con esta orientación, deberá emprender la misión pedagógica que le ha otorgado la sociedad partiendo desde sus posibilidades y limitaciones, aprovechando al máximo los recursos a su alcance y las fuerzas generadoras del avance que están representadas por el trabajo compartido y orientadas en los objetivos y metas que se han trazado para el alcance de su proyecto institucional.

En cuanto a los aspectos gerenciales que encierran los procesos evaluativo de los aprendizajes, se encuentra como ente rector el Departamento de Evaluación, en palabras de López (2003): "... es un servicio de carácter técnico docente, ubicado en un segundo nivel jerárquico dentro de la estructura organizativa del plantel" (p.88). El propósito principal del mismo es cumplir y hacer cumplir las normas legales y vigentes establecidas en la Ley Orgánica de Educación, así como de cualquier documento legal (reglamentos, circulares, decretos) emanados por el Ministerio de educación, Zonas educativas o Distritos escolares. De igual forma los departamentos de evaluación deben cumplir múltiples responsabilidades propias del proceso administrativo: planificar, organizar, administrar personal, dirigir y controlar.

### **3. METODOLOGÍA**

El problema antes planteado, referido a la práctica evaluativa de los aprendizajes en los Liceos Pioneros Bolivarianos, requirió de la realización de un estudio descriptiva de campo inscrito en el paradigma cuantitativo a razón de que entre sus propósitos se encontraba la medición estadística cuantificable de los elementos que componen el fenómeno en estudio.

La unidad de análisis para esta investigación estuvo conformada por mil setecientos diez individuos (1710) entre docentes y estudiantes pertenecientes a tres Liceos Pioneros Bolivarianos adscritos al municipio San Cristóbal, Estado Táchira – Venezuela durante el período escolar 2008-2009. La muestra seleccionada de ciento ochenta y seis (186) individuos se constituyó a través de un muestreo probabilístico estratificado a saber en: ciento veinticuatro (124) estudiantes y sesenta y dos (62) docentes.

---

<sup>2</sup> Es importante señalar que para el análisis de la variable de interés de esta investigación, es decir, la evaluación de los aprendizajes, se consideraron los aportes de Coll en lo relativo a las dimensiones de la evaluación, con la diferencia de que aquí se plantearon dos dimensiones: el modelo evaluativo del docente, el cual comprende las dimensiones curricular y técnico-práctica y los aspectos gerenciales, que se corresponden con la dimensión normativa antes descrita.

La encuesta fue la técnica empleada para la recolección de los datos, Arias (2006) la define como "...una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular" (p.72). Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos dos cuestionarios de preguntas cerradas, uno dirigido al personal docente y el otro a los estudiantes. Las preguntas estaban acompañadas por una escala Likert con las siguientes alternativas: Siempre, Casi siempre, Algunas Veces y Nunca. En el diseño de los instrumentos, se formularon en esencia las mismas proposiciones para los docentes y los estudiantes, todas relacionadas con las características del modelo empleado (formas, tipos y funciones de la evaluación) y con los aspectos administrativos-organizacionales del proceso evaluativo. Se considera de gran valor científico el hecho de haber elegido dos fuentes de información lo cual permitió a futuro realizar un análisis comparativo entre la opinión de ambos estratos.

El proceso para garantizar la validación de los instrumentos y medir la confiabilidad, constituyó un paso indispensable dentro de la sistematicidad y rigurosidad de la investigación, por ello los cuestionarios fueron validados en contenido y constructo usando el protocolo de validación de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, el cual implicó la participación de tres expertos en el área, de esa manera se demostró la correspondencia adecuada entre los ítems y los objetivos del estudio. Por otra parte, para medir la confiabilidad de los instrumentos se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach a partir de la prueba piloto, el cual resultó de 0.94 para ambos instrumentos, concluyendo en palabras de García (2006) que poseen ambos cuestionarios un elevado nivel de confiabilidad.

Para el análisis de los resultados se dio uso al proceso de triangulación hermenéutica descrito por Cisterna (2005) el cual consiste en: "...la acción de reunir y el cruce dialéctico de toda información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes" (p.68). Para llevar a cabo la triangulación hermenéutica, se analizó por separado y luego en conjunto la información proveniente de los docentes y la de los estudiantes.

#### **4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN RESULTADOS**

A continuación se presenta a manera de cuadros estadísticos, el resumen de la información recopilada a partir de la aplicación de los instrumentos con su posterior análisis e interpretación con la propósito de resaltar los hallazgos en cuanto a las características que definen la práctica evaluativa de los aprendizajes en el marco de los Liceos Pioneros Bolivarianos en San Cristóbal, estado Táchira. La relevancia de este apartado, en palabras de Balestrini (2005), radica en que "...se convierte en la fase de la aplicación lógica deductiva e inductiva en el desarrollo de la investigación." (p.170).

##### **4.1 MODELO EVALUATIVO DE LOS APRENDIZAJES EN LOS LICEOS BOLIVARIANOS**

La determinación de las características que definen el modelo evaluativo de los aprendizajes, predominante en la práctica del docente, constituye la primera dimensión del estudio y por ende, uno de los focos de observación más importante dentro del mismo. La tabla 1.2 permite apreciar con claridad el cotejo hecho entre las opiniones

de los docentes y los estudiantes. El análisis se hizo sobre la base de los porcentajes de los elementos más significativos en cada ítem, esto en procura de lograr una descripción general más justa y auténtica.

**Tabla 1.2 Modelo Evaluativo. Contraste de opinión: docente-estudiante**

Indicador	Aspectos Indagados	Siempre		Casi Siempre		Algunas Veces		Nunca	
		%	DE	%	DE	%	DE	%	DE
Planificación de la evaluación.	1. El profesor le da a conocer el plan de evaluación que seguirá durante el lapso o proyecto.	71,0	40,3	22,6	24,2	6,5	17,7	0	17,7
	2. El profesor asigna distinto valor a las evaluaciones que hace durante el lapso	61,3	9,7	25,8	21,0	9,7	40,3	3,2	29,0
	3. El profesor permite que sus estudiantes lo evalúen como docente.	25,8	1,6	16,1	3,2	41,9	14,5	16,1	80,6
	4. El profesor propicia la discusión del plan de evaluación con el grupo con el fin de mejorarlo	25,8	21,0	12,9	24,2	51,6	12,9	9,7	41,9
	5. El profesor cumple plenamente con las fechas de las evaluaciones que le ha anunciado.	35,5	38,7	58,1	30,6	6,5	16,1	0	14,5
	6. El profesor emplea la evaluación diagnóstica.	71,0	21,0	29,0	22,6	0	24,2	0	32,3
Tipos y formas de evaluación.	7. El profesor le realizó al inicio del año escolar una entrevista para conocerlo mejor.	19,4	6,5	58,1	37,1	6,5	16,1	16,1	40,3
	8. El profesor dedica tiempo de su clase para discutir con usted sobre los resultados de las evaluaciones	48,4	16,1	38,7	24,2	12,9	16,1	0	43,5
	9. El profesor sólo utiliza las calificaciones o notas para hablar de su progreso académico al final de cada lapso.	12,9	58,1	22,6	11,3	6,5	19,4	58,1	11,3
	10. El profesor aplica evaluaciones hechas en grupos.	61,3	30,6	22,6	17,7	16,1	33,9	0	17,7
Paradigma usado	11. El profesor evalúa algunos rasgos de su personalidad (ser)	74,2	58,1	22,6	11,3	0	21,0	3,2	9,7
	12. El profesor evalúa su comportamiento como miembro del grupo (convivir).	83,9	77,4	16,1	12,9	0	6,5	0	3,2
	13. El profesor da valor a sus destrezas y habilidades (hacer)	83,9	8,1	16,1	24,2	0	17,7	0	48,4
	14. El profesor emplea las pruebas escritas de respuestas breves para evaluarlo.	35,5	33,9	32,3	24,2	32,3	30,6	0	9,7
	15. El profesor emplea pruebas escritas de desarrollo (tipo ensayo) para evaluarlo.	19,4	37,1	41,9	17,7	29,0	19,4	9,7	24,2
	16. El profesor prueba orales tipo interrogatorio	58,1	40,3	22,6	16,1	22,6	27,4	0	14,5

Estrategias evaluativas.	17. El profesor le pide que realice exposiciones orales sobre un tema.	58,1	29,0	22,6	19,4	22,6	24,2	0	25,8
	18. El profesor evalúa sus intervenciones en clase.	67,7	62,9	19,4	19,4	3,2	11,3	6,5	4,8
	19. El profesor evalúa sus aprendizajes sobre un tema pidiéndole que realice mapas mentales o conceptuales.	35,5	16,1	0	11,3	35,5	24,2	29,0	46,8
	20. El profesor lo evalúa a través de pruebas prácticas.	48,4	33,9	22,6	6,5	25,8	17,7	3,2	40,3
	21. El profesor promueve actividades en las que usted se evalúa a sí mismo.	19,4	16,1	25,8	11,3	38,7	30,6	16,1	40,3
	22. El profesor da alguna utilidad a la calificación o nota que usted se asignó al final de una actividad evolutiva	22,6	17,7	51,6	9,7	9,7	37,1	16,1	33,9
	23. El profesor aplica la coevaluación (participación maestro-alumno) para valorar su progreso académico	22,6	16,1	58,1	9,7	19,4	32,3	0	40,3
	24. El profesor realiza actividades en el aula que incluyan como cierre la práctica de la heteroevaluación (reflexionar en colectivo).	25,8	0	3,2	12,9	38,7	21,0	32,3	64,5

**Fuente:** Datos derivados de la investigación

En el primer ítem de la tabla 1.2 se destaca el hecho de que de los 31 docentes encuestados, el 71% considera que siempre planifica la evaluación de los aprendizajes y ninguno admitió dejar de hacerlo nunca. Sin embargo, sólo un 40,3 % de ellos, según los estudiantes, dan siempre a conocer en clases el plan de evaluación que seguirán durante un lapso o proyecto y el 17,7% de los estudiantes estimó que sus docentes nunca le dan a conocer el referido plan. Es importante resaltar que el hecho de que los docentes de la muestra expresaron en gran proporción realizar la planificación de la evaluación, es un hallazgo de gran valor en el sentido de que en palabras de Alves y Acevedo (2000): la evaluación de los aprendizajes, vista como un proceso sistemático, contempla entre uno de sus componente la planeación de la evaluación, elemento fundamental para el logro de la efectividad.

Por otra parte resulta inquietante que aproximadamente el 59.7% de los estudiantes expresaron que no siempre se enteran de dicha planificación, razón que puede ser vista como un indicio de la poca participación que tienen los estudiantes en el proceso de planificación. Esta información se complementa con la obtenida en el cuarto ítem al explorar sobre el hecho de que el profesor propicia la discusión del plan de evaluación, el 51,6% de los docentes afirmaron discutir algunas veces el mismo con sus estudiantes mientras que el 9,7 % de ellos estimó que nunca lo hacen. Ante la misma interrogante, el 12,9 de los estudiantes consideró que algunas veces ocurre la discusión, en contraposición al 41,9% cuya opinión se desvió hacia la opción de que sus profesores nunca lo hacen. Los hallazgos demuestran una contradicción con lo expuesto por García (2002) para quien los planes de acción de la evaluación deben ser reflexionados de manera integral, en el que la participación del docente resulte tan importante como la de los estudiantes.



En cuanto a la condición que establece el segundo ítem sobre la asignación por parte del docente de distinta ponderación a las actividades evaluadas de acuerdo con el grado de dificultad; el 61,3% de los docentes afirmó hacerlo siempre en contraposición con el 1% que expresó nunca hacerlo. Sin embargo, los estudiantes opinaron que sólo un 9,7 % de sus docentes siempre establecen distintas ponderaciones a dichas actividades mientras que el 29% afirmó que sus docentes nunca asignan la referida discriminación. Llama la atención que a pesar del alto porcentaje de los docentes que afirman asignar diferentes ponderaciones a las actividades de evaluadas, exista un 80.3% de los estudiantes que expresaron lo contrario, es decir tiene la impresión de que algunas veces o nunca se toma en consideración el grado de dificultad en las actividades evaluadas para asignar la ponderación. La planificación de la evaluación tendría que orientarse a establecer los objetivos y determinar las etapas que se van a cubrir así como señalar los responsables, especificar las técnicas e instrumentos, los criterios para el análisis e interpretación de los resultados, así como la ponderación de acuerdo con la complejidad de la misma. Alfaro (2000).

Al analizar el cuarto ítem, se concluye que el 41,9% de los profesores de la muestra expresó que algunas veces permiten que sus alumnos evalúen su desempeño. Sobre la misma proposición y con una notable diferencia de criterios, los estudiantes, en un 80,6% de los casos, opinaron que sus docentes nunca les permiten evaluarlos; sólo el 14,5% se mostró de acuerdo en que algunas veces les permiten hacerlo, de esta manera queda evidenciado que la evaluación a contrario de lo que se espera está centrada sólo en el alumno. Pineda (2006) expresa la función orientadora de la evaluación le permite al docente reflexionar y reorientar su práctica pedagógica. Lo cual se puede lograr en buena medida si el docente se habitúa a solicitar de sus estudiantes las impresiones de los mismos sobre su desempeño docente.

Frente a la pregunta sobre el cumplimiento de las fechas de las actividades evaluadas en el quinto ítem, la mayor asignación por parte de los docentes fue del 58,1% para la opción casi siempre no obstante ante la misma proposición realizada a los estudiantes, el 30,6% de ellos opinaron que sus docentes cumplen casi siempre con dicha planificación, sin embargo existe un significativo 14,5% de los estudiantes que opinaron que sus docentes nunca cumplen con la planificación de la evaluación. Aun cuando bajo los lineamientos del Ministerio de Educación (2007.b) se entiende que la evaluación es un proceso flexible, participativo, dinámico es importante señalar que ante actividades de evaluación las cuales impliquen la preparación previa del estudiante, es importante cumplir con las fechas y horas establecidas, resaltando el respeto hacia el estudiante y la trascendencia del mismo acto evaluativo.

En cuanto al uso de la evaluación diagnóstica al inicio del año escolar, tema o proyecto propuesta en el sexto ítem, el 71% de los profesores expresó que siempre lo hace, mientras que de la información obtenida de los estudiantes, sólo el 21% opinó que sus docentes siempre usan esa forma de evaluación. Vale la pena destacar que ninguno de los docentes encuestados dejó de admitir el uso de la evaluación diagnóstica y mientras que el 32,3% de los estudiantes los contradijeron al manifestar que nunca sus docentes exploran los conocimientos previos al inicio de un nuevo proyecto o tema. Este

descubrimiento coincide con los hallazgos de la investigación realizada por Sánchez (1998) en la que se concluye que los profesores de la muestra estudiada, no toman en cuenta la evaluación diagnóstica como herramientas pedagógica. Por otra parte estos resultados contradicen lo emanado por el Ministerio de Educación (2007. b) en cuanto a que en el Sistema Educativo Bolivariano este tipo de evaluación se debe emplear además al inicio de cualquier proceso de aprendizaje para reorientar las prácticas pedagógicas y conocer, entre otros aspectos, las expectativas que poseen los estudiantes frente al tema planteado.

En lo relativo a lo planteado en el séptimo ítem sobre la aplicación de una entrevista por parte de los docentes a sus alumnos (al inicio del año escolar) para conocerlos mejor, el 58,1% de los docentes consideró hacerla casi siempre, apoyados por un 37,1 % de los estudiantes, sin embargo queda un significativo 52,9 % restante para las alternativas de algunas veces o nunca cuando en realidad se esperaba de parte de los docentes un 100% de aplicación, Alfaro (2006) propone entre las actividades diagnósticas al inicio de año escolar, la entrevista a profundidad estructurada, las cuales constituyen una excelente herramienta para conocer la realidad social-familiar-afectiva de los estudiantes.

Al preguntarles a los docentes en el octavo ítem sobre la posibilidad de dedicar tiempo de su clase para discutir los resultados de las evaluaciones con sus alumnos, el 48,4% de ellos estimó que siempre lo hacen y ninguno afirmó dejar de hacerlo. En cuanto a las opiniones de los estudiantes sobre el mismo apartado, sólo el 16,1% consideró que sus docentes destinan el citado tiempo y un importante 43,5% marcó la opción nunca ante la posibilidad de que el hecho ocurriera. Lo anterior constituye una evidencia clara sobre el poco carácter formativo de la práctica evaluativa. Bajo la función formativa, las actividades evaluadas una vez corregidas o revisadas por el docente, deben ser objeto de discusión entre el alumno y el docente ya que, para Pineda (2006), lo cual permite valorar sus progresos y evaluar las fallas tanto de los alumnos como de la prácticas didácticas.

Ante la proposición del noveno ítem de si los docentes expresan el progreso académico de sus estudiantes solamente a través de notas o calificaciones, el 12,9% de los mismos, estimó que siempre lo hace. En contraposición, el 58,1% de los estudiantes consideró que sus docentes siempre recurren a las notas o calificaciones para expresar sus progresos. Los hallazgos en esta parte de la investigación revelan que a pesar del carácter integral de la evaluación, ya que se espera para esta etapa una evaluación cuantitativas con algunos rasgos cualitativos, el proceso evaluativo se reduce a la mera asignación de notas (números), corroborando lo planteado en la investigación realizada por Simancas (1998), quien evidenció en la práctica evaluativa de los docentes el predominio de dos concepciones: como juicio de experto y como medición. Sin embargo en el onceavo ítem, en más de 50% tanto los docentes como los estudiantes, expresaron que los primeros valoran los rasgos de su personalidad.

Frente al planteamiento en el décimo ítem sobre el uso de la forma de evaluación grupal, el 61,3% de los docentes estimó hacerlo siempre y el 64,2% del total de los estudiantes opinaron que sus docentes aplican la evaluación grupal siempre o casi siempre, no obstante, el 33,9% de los estudiantes prefirió la opción de algunas veces para juzgar la

ocurrencia de esta forma de evaluación. En definitiva, la evaluación grupal es una técnica utilizada en los liceos bolivarianos de la muestra.

En la doceava proposición referida a la evaluación del comportamiento de los estudiantes, los docentes se mostraron a favor, en el 83,9% de los casos, de manifestar que siempre ocurre y los estudiantes lo ratificaron en el 77,4% de los casos, esto es una evidencia que para los docentes es muy importante y además influyente el comportamiento de sus estudiantes en la apreciación evaluativa que formulan al final de un lapso, proyecto o año escolar. En palabras de Flórez (2000), el modelo evaluativo bajo el paradigma transmisionista (conductista) los docentes emplean las calificaciones en sus alumnos como un medio para regular el comportamiento de los mismos en el aula de clases.

Caso contrario a los anteriores es el del resultado obtenido de la proposición número 13 sobre el valor dado por los docentes a las destrezas y habilidades de sus estudiantes., ya que el 83,9% de ellos que siempre le otorga valor y ninguno de ellos estimó no hacerlo nunca. En el caso de los estudiantes, sólo el 8,3% opinó que siempre se da valor a sus destrezas y habilidades mientras que un importante 48,4% eligió la respuesta nunca ante tal posibilidad.

Analizando los resultados obtenidos ante la proposición 14, hay una gran similitud entre los porcentajes de las respuestas plasmadas tanto por los docentes como por los alumnos, en cuanto al hecho de que se usen siempre pruebas escritas estructuradas en un 35,5% y 33,9%, respectivamente. Aun cuando el porcentaje a favor en ambas muestras no es muy alto, fue el más representativo en cada caso. Por otra parte en cuanto al empleo de las pruebas escritas no estructuradas (tipo ensayo) propuesta en el ítem 15, se obtuvo que un 41,9% de los docentes se inclinó por la respuesta de que es una práctica llevada a cabo casi siempre, no obstante, sobre el mismo aspecto, sólo un 17,7% de los estudiantes opinó igual. Es evidente que existe una preferencia de parte de los docentes en el uso como instrumentos de evaluación por las pruebas escritas, resultado mayor porcentaje de aplicación en el caso de las estructuradas, probablemente por la facilidad que implica la corrección de las mismas, según Monedero (1998), esto se corresponde con un modelo evaluativo basado en el logro de objetivos, en el que las herramientas más recomendadas son las pruebas objetivas por considerarse más fiables, normalizadas y objetivas.

En el ítem 16 en el que se explora sobre el uso de las pruebas orales tipo interrogatorio, más de la mitad de los docentes de la muestra (58,1%) admitió usarlas, de manera similar aun que en menor porcentaje (40,3%), los estudiantes consideraron que sus docentes emplean este tipo de pruebas para evaluarlos.

En cuanto al uso de las exposiciones orales como herramienta evaluativas planteado en la proposición 17, un 58,1% de los docentes opinó que siempre lo hacen y ninguno de ellos marcó la posibilidad de nunca. Por el lado de los estudiantes, el 29% avaló esta misma opinión, sin embargo, el 25% de quienes conformaron este grupo afirmó que sus docentes nunca aplican esta técnica evaluativa. Esta información llama la atención en el sentido de que no se pudo evidenciar un acuerdo sobre el uso o no de la exposición como tipo de prueba, para Alfaro (2006), los procesos de evaluación constructivista

privilegian el papel activo de la persona como un ser creador de significados, además de proponer las exposiciones orales, debates, defensas, etc., como tipos de prueba orales de carácter formal necesariamente aplicables bajo el enfoque constructivista de la evaluación.

Sobre el uso de pruebas orales informales en el ítem 17, tanto los docentes (el 67,7%) que conformaron la muestra como los estudiantes (el 62,9%) otorgaron el mayor porcentaje a la opción siempre.

Ante la posibilidad de que el docente evalúe a sus estudiantes mediante el uso de mapas mentales o conceptuales, el 35,5% se inclinó por la opción siempre y ésta fue avalada por el 16,1% de los estudiantes encuestados. Sin embargo, hay gran heterogeneidad en las respuestas dadas en este ítem pues se destaca el hecho de que el 46,8% de los estudiantes opine que nunca ocurre tal proposición y el 29% de sus docentes hallen esta opción como verídica.

Sobre la aplicación de pruebas prácticas para evaluar a los estudiantes, el 48,4% de los docentes afirmó hacerlo siempre y el 33,9% de los estudiantes opinó igual. Ante la opción de no hacerlo nunca, las respuestas fueron disímiles pues muy pocos de los docentes la escogió (3,2%) mientras que un importante número de estudiantes (el 40,3) consideró como cierta esta opción.

En resumen en cuanto al uso de los diversos tipos de pruebas empleadas por los docente (escritas estructuradas, escritas no estructuradas, orales estructuradas, orales no estructuradas, mapas mentales, conceptuales, etc.) se evidenció que existe una preferencia por parte de los docentes hacia el uso de las pruebas escritas, estos aseveraciones se corresponden con los hallazgos obtenidos por Pinelo (2002) cuando entre las conclusiones de su investigación expresó que el instrumento mayormente usado por los docentes para evaluar los aprendizajes son los exámenes escritos, propios del modelo evaluativo tradicional.

En relación con la práctica de la autoevaluación propuesta en el vigésimo ítem, puede destacarse que un porcentaje similar entre docentes y estudiantes prefirieron la opción algunas veces en un 38,7% y 30,6% respectivamente, sin embargo se observa en la misma columna de la tabla 1.12 se observa que un 40,3% de los estudiantes seleccionó la opción de que nunca y apenas el 16,1% de los docentes opinó de igual forma. Da la impresión que este porcentaje mayor de los estudiantes apunta sobre la realidad y que en efecto la práctica de la autoevaluación en el aula no es tan común como se espera si consideramos lo emanado por el Ministerio de Educación (2007 b.) en cuanto a las formas de participación de docentes de alumnos en el proceso evaluativo.

Para complementar la idea sobre mera aplicación o no de la autoevaluación, se evaluó en el ítem 21 sobre el uso que dan los docentes a la información que de ella se desprende, el 51,6% de los docentes afirmó que casi siempre la utilizan como fuente de información sobre el progreso y las limitaciones de sus estudiantes, sin embargo sólo el 9,7% de los estudiantes seleccionó la misma opción, el porcentaje mayor de los estudiantes (33,9%) opinaron que nunca sus docentes le dan utilidad a dicha información.

Sobre la aplicación de la coevaluación, el 22,6% de los docentes y el 16,1% de los estudiantes encuestados contestaron que siempre ocurre. No obstante, ninguno de los docentes admitió dejar de hacerlo nunca, pero el 40,3% de sus alumnos los contradijeron al escoger la opción nunca, lo cual se considera un porcentaje significativo.

En lo referido al ítem 23 sobre el hecho de que se realice la heteroevaluación como actividad de cierre de la clase, el 25,8% de los docentes contestó que siempre ocurre pero ninguno de los estudiantes encuestados avaló tal respuesta sino que más bien tendieron a contestar (en un 64,5%) que nunca ocurre.

En cuanto a los hallazgos sobre las formas de participación en el proceso evaluativo es importante resaltar que no existe un acuerdo entre los estudiantes y los docentes, razón por la que se considera que al igual que en la investigación realizada por Villamizar (2005) se observa que el docente constituye casi la única fuente de información sobre el progreso y las limitaciones del proceso evaluativo. Por ello, dicho autor propuso que aparte del criterio del docente a la hora de evaluar los aprendizajes, es necesario establecer otras fuentes de información provenientes de la autoevaluación y la coevaluación. También en la investigación realizada por Sain (2000) se evidenció de igual manera que la evaluación de los aprendizajes no demostró ser de carácter participativo debido a que el docente es la fuente principal y casi exclusiva de la emisión de criterios evaluativos.

#### 4.2 ASPECTOS GERENCIALES

La tabla que se muestra a continuación (1.3) revelan por separado las opiniones de los docentes en cuanto a los aspectos netamente administrativos que implica la práctica evaluativa de los aprendizajes

**Tabla 1.3 Aspectos Gerenciales (Administrativos-Organizacionales).**

Aspectos Indagados	Siempre		Casi Siempre		Algunas Veces		Nunca		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Indicador En su rol de evaluador Ud.									
Planificación.	24. Realiza la planificación de las fechas de las evaluaciones de acuerdo con los demás docentes del año o nivel.	12	38,7	6	19,4	11	35,5	2	6,5
	25. El Evaluador o Coord. Pedagógico supervisa el cumplimiento de su plan de la evaluación	13	41,9	1	3,2	12	38,7	5	16,1
Estrategias de evaluación.	26. El Evaluador o Coord. Pedagógico revisa cuidadosamente los instrumentos de evaluación que usted elabora antes de aplicarlos.	4	12,9	8	25,8	8	25,8	11	35,5
	27. El Evaluador o Coord. Pedagógico revisa la ponderación de cada actividad de	3	9,7	6	19,4	11	35,5	11	35,5

	evaluación planificada								
Tipos de evaluación	28. Recibe con anticipación los lineamientos para aplicar la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) de parte de la coordinación de evaluación.	5	16,1	7	22,6	6	19,4	13	41,9
	29. Presenta a sus estudiantes los resultados de sus evaluaciones de manera pública (cartelera informativa, correo electrónico, otros)	11	35,5	3	9,7	2	6,5	15	48,4
Manejo de Resultados	30. El Dpto. de Evaluación le informa sobre los índices académicos de cada sección al final de cada trimestre o lapso.	2	6,5	5	16,1	12	38,7	12	38,7
	31. En su institución se realizan discusiones de notas al final de cada proyecto o lapso.	13	41,9	8	25,8	4	12,9	6	19,4
Capacitación del talento humano	32. En su institución existe un plan de acción para perfeccionar la práctica evaluativa que aplican los docentes.	3	9,7	2	6,5	8	25,8	18	58,1
	33. Recibe talleres de capacitación en su lugar de trabajo sobre la evaluación de los aprendizajes.	1	3,2	4	12,9	6	19,4	20	64,5
	34. Cuando se han operado cambios en el proceso de evaluación de los aprendizajes desde el Ministerio de Educación Venezolano, ha recibido cursos o talleres de formación al respecto.	0	0	4	12,9	19	61,3	8	25,8
	35. Aplica algún programa computarizado para llevar el registro evaluativo de sus estudiantes (Word, Excel, otro)	2	6,5	8	25,8	8	25,8	13	41,9
	36 Usa estadística descriptiva para analizar la actuación académica de los estudiantes. (Promedios, gráficos, tabla de frecuencia, otros).	4	12,9	9	29,0	12	38,7	6	19,4
Estrategias evaluativas	37. Usa variados instrumentos para registrar la información sobre la evaluación de los aprendizajes (lista de cotejo, escala de estimación, guía de observación, registro anecdótico, otros).	17	54,8	6	19,4	7	22,6	1	3,2

**Fuente:** Datos derivados de la investigación

Al explorar en el ítem 24 sobre la planificación coordinada que se espera exista entre los docentes para aplicar las actividades evaluativas, se evidenció en la tabla 1.3, que el mayor porcentaje los docentes optaron en un 38,7% por opción de siempre, la cual encontró respaldo en sólo un 11,3% de los estudiantes si se observan los resultados en la tabla 1.15. Por otra parte, el 6,5 % de los docentes admitieron que nunca realizan tal planificación en conjunto con los otros colegas, para dicha opción fue mayor el porcentaje de estudiantes (38,7%) que estuvieron de acuerdo.

Sobre el hecho de que un evaluador o coordinador pedagógico supervise el cumplimiento del plan de evaluación de los docentes planteado en el ítem 25, el 41,9% de los mismos afirmó que siempre se cumple. Un porcentaje bastante similar, el 38,7%, recibió la opción algunas veces. Este hecho da muestra del cumplimiento de una de las funciones del Coord. Evaluador, quien en palabras de López (2003) es la persona encargada de controlar la elaboración y entrega de los respectivos planes de evaluación, lo cual constituye una de sus atribuciones dentro del proceso de control.

En cuanto al rol que ejerce el evaluador o coordinador pedagógico en la revisión minuciosa de los instrumentos de evaluación diseñados por los docentes en el ítem 26, el 35,5% de los docentes optó por contestar que nunca reciben tal supervisión y el 25,8% que algunas veces la reciben. Esto refleja un importante problema en el campo gerencia, ya que se está dejando de lado uno de los pasos de todo proceso administrativo: el control, el cual en palabras de Robbins (2004) conduce al monitoreo de las actividades. Evaluar los instrumentos evaluativos asegura el hecho de que los mismos cumplan con los objetivos para los cuales fueron creados. Para López (2003), el evaluador a través del departamento de evaluación debe vigilar la aplicación y cumplimiento de los procedimientos evaluativos, incluyendo los instrumentos diseñados por los docentes para evaluar los aprendizajes de sus alumnos. De igual forma en el ítem 27 para complementar lo anterior, se preguntó sobre el hecho de que el evaluador revise las ponderaciones de cada actividad evaluativa planificada por los docentes, las opciones nunca y algunas veces recibieron el 35,5% de las escogencias, respectivamente.

Ante la proposición de que los docentes reciban de forma anticipada los lineamientos para aplicar los tipos de evaluación existentes, por parte de la coordinación de evaluación propuesta en el ítem 28, el 41,9% manifestó que nunca ocurre tal recepción de lineamientos. Sin embargo, el 9,7% de la muestra opinó todo lo contrario. Esto resulta contrario a las funciones del departamento de evaluación ejercida principalmente por el Coordinador del mismo de quien se espera, según López (2003), que informe a los docentes sobre las actividades y procedimientos de evaluación, al igual que Supervise el proceso de evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, etc.

Sobre la posibilidad de que los docentes presenten públicamente a sus estudiantes los resultados de sus evaluaciones, se observó homogeneidad entre las opiniones de docentes y estudiantes pues en ambas muestras se evidenció que la opción nunca recibió los mayores porcentajes; el 48,4% y 37,1%, respectivamente.

En el ítem 30 cuya intención era la de establecer si el departamento de evaluación informaba a los profesores de los índices académicos de cada sección al final de un trimestre o lapso, el 38,7% de los docentes encuestados consideró que nunca recibe tal información. Idéntica cifra porcentual recibió la opción algunas veces.

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

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

En el ítem 33 se le preguntó a los docentes sobre el recibimiento de talleres de capacitación relacionados con la evaluación de los aprendizajes, en sus lugares de trabajo, asombrosamente el 64,5% de los encuestados opinó que nunca se llevan a cabo y sólo el 3,2% opinó lo contrario. A pesar de las obligaciones que tienen las instituciones escolares a través del departamento de evaluación tal y como lo plantea López (2003) de realizar talleres de capacitación, esto evidentemente no se está cumpliendo. Los resultados obtenidos se encuentran completamente en correspondencia con los hallazgos de la investigación desarrollada por Sain (2000) los cuales evidenciaron de igual forma una escasa o nula formación de los docentes para enfrentar la tarea de evaluar a sus estudiantes. Es por ello que la investigadora antes citada plantea la imperante necesidad de reformular dicha práctica al fijar en los profesores una visión de la evaluación como una alternativa que favorezca la formación integral de sus estudiantes y no funja como elemento en contra de la misma.

Con la misma finalidad en la proposición anterior, en la número 34 se le preguntó a los docentes sobre si han recibido cursos o talleres de formación ante los cambios en el proceso de evaluación de los aprendizajes que se han operado desde el Ministerio de Educación Venezolano, el 61,3% consideró que algunas veces se han llevado a cabo y el 25,8% que nunca.

En relación con los programas computarizados para llevar el registro evaluativo de los estudiantes, en el ítem 35, el 41,9% de los docentes admitió nunca usarlos. Las opciones de algunas veces y casi siempre, encontraron, cada una, el 25,8% de las opiniones. Evidentemente la incorporación de las nuevas tecnologías educativas a todos los procesos educativos emanada desde el Ministerio de educación requiere principalmente mayor preparación de los docentes en cuanto al uso de los programas computarizados.

La proposición 36 plantea a los docentes sobre el uso de la estadística descriptiva para analizar la actuación académica de los estudiantes, el 38, 7% de los docentes encuestados aceptó que la usan algunas veces y casi siempre el 29% de éstos. Sin embargo esto no coincide con la respuesta en cuanto al manejo de los resultados evaluativos realizados por el Departamento de evaluación.

Por último el ítem 37 sobre la proposición del uso por parte de los docentes de de variados instrumentos para registrar la información de la evaluación de los aprendizajes, en el análisis se encontró que el 54,8% de los docentes siempre lo hacen en contraposición al 3,2% que admitió nunca hacerlo.

## **5. CONCLUSIONES**

Producto de la revisión bibliográfica realizada sobre la evaluación de los aprendizajes al tomar en consideración dos de sus dimensiones: el modelo evaluativo aplicado por el docente y los aspectos gerenciales en torno a la evaluación, así como el estudio hecho sobre la aplicación de dicho proceso en el nivel básico de los Liceos Pioneros



Bolivarianos en el municipio San Cristóbal, estado Táchira, a continuación se presentan la conclusiones del diagnóstico.

Los docentes realizan, efectivamente, la planificación de la evaluación centrada en el alumno, lo cual puede evidenciarse en la nula posibilidad que dejan a sus estudiantes de evaluar su desempeño. Esto constituye una limitación para el proceso de planificación de la evaluación que, desde el punto de vista teórico, contempla la participación multidireccional: docente – estudiante – representante.

El estudio deja manifiesta la percepción que los estudiantes tienen sobre el hecho de que sus docentes asignan la misma ponderación a las actividades evaluativas, lo cual contradice lo que en teoría se espera sobre la asignación de las ponderaciones de acuerdo con el grado de complejidad de lo que se evalúa. Un aspecto positivo en cuanto a la planificación de la evaluación se encuentra en el hecho de que tanto los docentes como los estudiantes opinaron, en su mayoría, que casi siempre se cumple las fechas y horas planificadas para realizar las evaluaciones.

Con respecto a los tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) se evidenció que la mayoría de los docentes no emplea la evaluación diagnóstica en particular, hecho que trae como consecuencia la imposibilidad que tiene el docente de determinar aspectos tales como: los conocimientos previos, percepciones, habilidades, destrezas, fortalezas y oportunidades de sus estudiantes. A pesar de que el paradigma constructivista de la evaluación de los aprendizajes propone como parte de la evaluación diagnóstica, al inicio del año escolar, que el docente realice una entrevista a profundidad que le permita indagar aspectos bio-psico-sociales de sus estudiantes, los resultados demostraron un desacuerdo entre la opinión de los docentes y la de sus alumnos; los primeros expresaron en su mayoría usarla algunas veces mientras que la mayor parte de los segundos opinó que nunca ocurre tal entrevista.

Con el estudio se evidenció la escasa aplicación de la evaluación formativa dada la poca participación de los estudiantes en todas las fases del proceso, lo que se agudiza en virtud de la falta de aplicación de la retroalimentación y el afianzamiento del aprendizaje que, se espera, realicen los docentes en conjunto con sus estudiantes a partir de los resultados de las evaluaciones hechas.

Hay una marcada preferencia de los docentes por el empleo de la evaluación sumativa. La mayoría se mostró a favor de reflejar por medio de notas o calificaciones la actuación de sus estudiantes. Por otra parte, los estudiantes manifestaron que las calificaciones que les asignan sus docentes se ven afectadas por el comportamiento de cada uno de ellos dentro del aula de clases mas no se evalúan sus habilidades y destrezas.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes más empleados, con el estudio se hizo notorio el acuerdo que hay entre docentes y alumnos por la preferencia en la aplicación de pruebas escritas (estructuradas y no estructuradas) y pruebas orales (exposiciones, interrogatorios, evaluación de participación en clases, etc.). Sin embargo, este acuerdo no se observó en cuanto a la aplicación de los mapas mentales y conceptuales como instrumentos de evaluación de los aprendizajes pues mientras los docentes afirmaban su uso, los estudiantes lo negaban. Todo lo anterior puede interpretarse como un indicio de la preponderancia de la aplicación de técnicas e

instrumentos propios de los modelos de evaluativos tradicionales y conductistas sobre otros que se contemplan también dentro del proceso evaluativo. Finalmente, se pudieron hallar evidencias de la falta de aplicación de pruebas prácticas tales como las dramatizaciones, los bailes, los trabajos manuales, artísticos, artesanales, entre otras.

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

Al tratar los aspectos que describen la práctica evaluativa de los aprendizajes no se pueden olvidar los aspectos gerenciales de la misma ya que la administración y la organización de cualquier programa de trabajo implica planificar, dirigir, controlar y evaluar cada una de sus fases para garantizar el éxito del mismo. A partir del análisis de los resultados del estudio se concluye con que no existe una planificación en conjunto entre los docentes en cuanto a las fechas de evaluación se refiere, lo cual fue expresado por los estudiantes, quienes son los más afectados por la situación. El Departamento de Evaluación o el Coordinador Pedagógico exigen los planes de evaluación a los docentes y los revisan, sin embargo, no sucede lo mismo con los instrumentos de evaluación. Esto indica una inadecuada orientación sobre una de las fases administrativas de proceso evaluativo.

Por otra parte, se evidenció la falta de comunicación, tan necesaria para el buen funcionamiento de toda organización, en vista de que el Departamento de Evaluación o el Coordinador Pedagógico no informan a los docentes sobre las fechas o meses de aplicación de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Existe un manejo privado de los resultados de las evaluaciones por parte de los docentes y del Departamento de Evaluación, tal situación obliga a los representantes a enterarse de los resultados de las evaluaciones sólo a través de sus representados o a menos de que se dirijan a la institución.

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

Por último, a pesar del auge tecnológico en el campo educativo con la incorporación de múltiples programas computarizados, la mayoría de los docentes expresó no hacer uso en lo personal de ninguno de estos programas para llevar el registro evaluativo de sus estudiantes. No obstante, este hallazgo no anula el hecho de que la mayoría de los docentes utiliza variados instrumentos para registrar la evaluación de los aprendizajes.

## **6. PROPUESTA ESTRATÉGICA PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA DE LOS APRENDIZAJES EN LOS LICEOS BOLIVARIANOS**

A través de la siguiente propuesta gerencial se pretende en primer lugar reestructurar el Departamento de Evaluación ofreciendo mayores posibilidades a los docentes al organizar los canales de comunicación, digitalizar los materiales relacionados con modelos de planificación, modelos de instrumentos de evaluación, lineamientos nacionales entorno a la evaluación educativa, bases legales, etc. De igual manera se proponen talleres de capacitación y actualización dirigidos a directivos, coordinadores y docentes con la intención última de mejorar la práctica evaluativa de los aprendizajes y beneficiar a la larga a los “clientes” principales de sistema educativo: los estudiantes.

### **6.1 OBJETIVOS**

- Formular estrategias gerenciales para mejorar la práctica evaluativa de los docentes en los Liceos Bolivarianos.
- Plantear lineamientos generales para la mejora del Departamento de Evaluación.
- Estructurar un plan de formación permanente dirigido a los directivos, coordinadores y docentes que laboran en los Liceos Pioneros Bolivarianos.

### **6.2 MISIÓN**

Es de gran relevancia ofrecer nuevas alternativas a través de un diseño de estrategias gerenciales con el objeto de fortalecer la concepción y en consecuencia la práctica evaluativa de los aprendizajes que poseen los directivos, coordinadores, docentes, estudiantes y representantes de los Liceos Pioneros Bolivarianos del municipio San Cristóbal, Estado Táchira. La evaluación de los aprendizajes como actividad permanente de los docentes y los estudiantes se plantea como un reto en el aula con el fin de mejorar la calidad de la educación a partir de un ambiente favorable que fomente el uso adecuado de las formas, tipos, funciones y lineamientos generales de la evaluación.

### **6.3 VISIÓN**

Una vez puesto en práctica el plan de acción fundamentado en la gerencia estratégica se espera a corto y mediano plazo lograr un departamento organizado que brinde a los docentes espacios de reflexión y formación permanentes lo cual incrementará el compromiso de los mismos hacia la actividad educativa, en la cual los intereses institucionales estén por encima de los demás.

### **6.4 PLAN DE ACCIONES GERENCIALES ESTRATEGICAS PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA DE LOS APRENDIZAJES**

Para el desarrollo de las estrategias se tomó en consideración el modelo de Michael Porter expuesto por Chiavenato (2002) por ser el enfoque de formulación estratégica más conocido, este modelo sugiere que: “para desarrollar estrategias organizacionales eficaces, el administrador debe comprender las fuerzas primarias (internas y externas)

para determinar el nivel de competitividad de la organización” (p. 348). En esta propuesta se formularon estrategias de diferenciación, las cuales buscan volver más competitivas las organizaciones mediante el desarrollo de un producto que el cliente percibe que es diferente a los demás ofrecidos en el mercado.

Analizando los aspectos presentes en la descripción del ambiente interno y externo contenidos en la matriz DOFA es de resaltar que aún cuando los docentes muestran algunas deficiencias conceptuales y prácticas en el desarrollo del proceso evaluativo de los aprendizajes, son mayores las debilidades detectadas en cuanto a los aspectos gerenciales (administrativos-organizacionales) asociados al proceso evaluativo, debido al funcionamiento inapropiado demostrado por los Departamentos de Evaluación.

Es por ello que la formulación de las estrategias contiene en una primera parte –por tener carácter de urgencia- las pautas a seguir para la mejora de los Departamentos de Evaluación, acciones que deben ser impulsadas y gestionadas por las respectivas direcciones y coordinaciones de cada plantel educativo, luego en una segunda parte, se presentan las estrategias a seguir para la actualización docente y con ello la mejora de la práctica evaluativa de los aprendizajes, perfilando un docente más identificado con el modelo evaluativo vigente bajo el paradigma constructivista de la evaluación.

**Tabla 1.4 Estrategias gerenciales generadas a partir del análisis DOFA**

Objetivo específico	Estrategias gerenciales de acción
<p style="text-align: center;">Plantear lineamientos generales para la mejora del Departamento de Evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con la ayuda de los Coordinadores de evaluación, personal directivo, investigadora y docentes experimentados redefinir misión, visión, objetivos y funciones del Departamento y del Coordinador de Evaluación.</li> <li>- Gestionar a través de los Consejos Comunales los recursos financieros para contratar profesionales en el área de informática y lograr la creación de una página WEB o portal educativa.</li> <li>- Solicita a las universidades participación de estudiantes en ingeniería informática junto con el personal que labora en los Centros Bolivarianos de Informática y Telemática orientación para diseñar y dictar talleres dirigidos a los docentes sobre el manejo de páginas Web y algunos software de interés tales como Excel y Word.</li> <li>-Utilizar el personal administrativo disponible para digitalizar información (modelos de instrumentos, material especializado sobre evaluación, información generada de los encuentros docentes, etc.)</li> <li>- Coordinar entre los docentes las fechas de todo tipo de evaluaciones, especialmente de las parciales.</li> <li>- Diseñar carteleras informativas dirigidas a docentes, estudiantes y representantes para divulgar aspectos tales como: informes trimestrales del rendimiento académico de cada sección, fechas de evaluaciones, calendario de reuniones del consejo evaluador, entre otros.</li> </ul>

<p>Estructurar un plan de formación permanente dirigido a los directivos, coordinadores y docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar círculos de acción docente para promover la participación de los mismos en la creación del nuevo Departamento de Evaluación.</li> <li>- Promover encuentros en las que se fomente la discusión de los aspectos administrativos de la evaluación que se espera sean mejorados.</li> <li>- Programar un plan de formación permanente para el desarrollo del personal directivo, coordinador y docente para ayudar a la comprensión de la fundamentación teórica de la evaluativa de los aprendizajes a través de talleres: Planificación, tipos, formas, paradigmas, estrategias evaluativas, fundamentación legal, etc.</li> </ul>
--	--

**Fuente:** Datos derivados de la investigación

## 7. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALFARO, M., *Evaluación del Aprendizaje*. (1<sup>era</sup> ed.). FEDUPEL. Caracas, 2006.
- ALVES, E. y ACEVEDO, R., *La Evaluación Cualitativa. Orientación para la práctica e el aula*. Cerined. Valencia, Venezuela, 2000.
- ARIAS, F., *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. (5<sup>ta</sup> ed.). Episteme. Caracas-Venezuela, 2006.
- BALESTRINI, M., *Cómo se Elabora el Proyecto de Investigación*. (7<sup>ma</sup> ed.). Consultores Asociados. Caracas-Venezuela, 2006.
- BLANCO, *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Ediciones Universitat de Lleida. 1996.
- CHIAVENATO, I., *Administración en los Nuevos Tiempos*. MCGRAW HILL. Colombia. 2002.
- CISTERNA. *Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. 2005. [Artículo en línea]. Consultado el 10 de mayo de 2009. Disponible en <http://www.ubiobio.cl/teoría/v/v14/a6.pdf>.
- COLL, C., *El constructivismo en el aula*. Grao. Sao Pablo, Brasil, 1998.
- FLÓREZ, R., *Evaluación, Pedagogía y Cognición*. MCGRAW-HILL. Santafé de Bogotá-Colombia, 2000.
- GARCÍA, C., *La medición en ciencias sociales y psicología*. Trillas. México, 2006.
- GARCÍA, L., *Diseño Procesual para la Aplicación de las Tácticas de Evaluación de los Aprendizajes*. Universidad de los Andes. Núcleo Táchira. San Cristóbal, 2002.
- Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5929 (Extraordinaria), Agosto 15, 2009.
- LÓPEZ, R., *Nuevo Manual del Supervisor, Director y Docente*. Vol 1. Monfort. Caracas-Venezuela, 2003.

MANES, J., *Gestión Estratégica para Instituciones Educativas*. Granica. Buenos Aires, 2005.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (1998). Manual de evaluación para los Niveles de Educación Básica. Caracas.

Ministerio de Educación y Deportes (2004). RESOLUCIÓN N° 64

CARACAS, 07 DE OCTUBRE DE 2004 AÑOS 194° y 145°. En consulta del 20 enero de 2008 en: <http://archivos.minci.gob.ve/doc/resolucion64.doc>

Ministerio del Poder Popular para la Educación. *Subsistema Educación Secundaria Bolivariana: Liceos Bolivarianos*. Currículo y Orientaciones Metodológicas. Caracas, 2007.a.

Ministerio del Poder Popular para La Educación. *La Evaluación en el Subsistema Educativo Bolivariano*. Caracas, 2007.b.

MONEDERO, J., *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Aljibe. Málaga, España, 1998.

PINEDA. *Hacia la gerencia efectiva del proceso de evaluación de los aprendizajes en Educación Media, Diversificada y Profesional. Caso de estudio: U. E. Rafael María Altuve. San Lázaro. Estado Trujillo*. Tesis de grado no publicada: Maestría en Gerencia de la Educación. Universidad de los Andes. Núcleo Trujillo. Venezuela, 2006

PINELO, *La evaluación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje desde la Perspectiva del Alumno*. Caso particular: Carrera de Psicología en la FES Zaragoza/ UNAM, 2002.

ROBBINS, S., *Comportamiento Organizacional*. (10ª ed.). Prentice Hall. México, 2004.

SAIN, L. *Apuntes y Reflexión en torno a los Problemas de la Evaluación del Aprendizaje*. [Revista en línea] Nuestra Aldea Revista Cuba de Educación. Consultada el 13 de octubre de 2007. Disponible en: [http://www.nuestraldea.com/9\\_capacitacion/evaluacion\\_aprendizaje.html](http://www.nuestraldea.com/9_capacitacion/evaluacion_aprendizaje.html)

SÁNCHEZ, *Proceso de evaluación y su influencia en las áreas cognitivas, socioafectivas y psicomotoras de los alumnos en educación básica*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Experimental del Táchira, 1999.

SIMANCAS, K., *La práctica evaluativa en un grupo de docentes de Educación Media*. [Artículo en línea] Consultado en 16 de Octubre de 2007 en: [http://www.tach.ula.ve/ap/anteriores/vol7\\_1y2/otras03.htm](http://www.tach.ula.ve/ap/anteriores/vol7_1y2/otras03.htm).

STUFFLEMBEAM, D. L. y SHINKFIELD, *Evaluación Sistemática, Guía y práctica*. Paidós. Buenos Aires, 1998.