



Recepción: 10/ 08 / 2018

Aceptación: 29 / 09 / 2018

Publicación: 01 / 11 / 2018



Ciencias técnicas y aplicadas

Artículo de investigación

Proyecto MEVALAP-UPSE: percepciones y reflexiones de la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje en Facultad de Ciencias Sociales y de la Salud

MEVALAP-UPSE project: perceptions and reflections of the evaluation of the teaching-learning process in the Faculty of Social Sciences and Health

Projeto MEVALAP-UPSE: percepções e reflexões da avaliação do processo de ensino-aprendizagem na Faculdade de Ciências Sociais e da Saúde

María D. Suárez-Villao ^I

msuarezv@upse.edu.ec

Nancy Domínguez-Rodríguez ^{II}

ndominguez@upse.edu.ec

Isabel P. Gallegos-Robalino ^{III}

igallegos@upse.edu.ec

Correspondencia: msuarezv@upse.edu.ec

^I Docente de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Santa Elena, Ecuador.

^{II} Docente de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Santa Elena, Ecuador.

^{III} Docente de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Santa Elena, Ecuador.

Resumen

La evolución de la enseñanza plantea el reto de revisar procesos ampliamente arraigados, como la evaluación de resultados de aprendizaje, para reinventar con sus protagonistas el camino hacia el desarrollo de la educación superior y de las naciones. Objetivo: Contribuir al mejoramiento de la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje (PEA) en la UPSE, fase Facultad Ciencias Sociales y de la Salud (PROYECTO MEVALAP). Metodología: Mediante análisis descriptivo de encuestas aplicadas a estudiantes y docentes, se exponen efectos aplicables al universo total de intervención. Resultados: Docentes y estudiantes destacan predominancia de la hetero sobre la auto y coevaluación, categoría en que se enfocan debilidades del proceso. El reconocimiento del docente como propiciador de la transparencia de las calificaciones con argumentos claros, configura una percepción negativa en estudiantes, al igual que elementos que estimulen el estudio de la asignatura. Como aspectos positivos, se encuentran la correspondencia de calificaciones y conocimientos reales, junto con la participación de los estudiantes en el proceso. Conclusiones: Se evidencia necesidad de capacitar mejorando habilidades de comunicación del profesorado, considerando todos los aspectos del PEA, profundizando conocimientos pedagógicos, para evitar improvisación en la práctica educativa, disminuyendo subjetividades, pero respetando en todo momento su talento como profesional, reconocido por los estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje; educación superior; evaluación; Proyecto MEVALAP; percepciones.

Abstract

The evolution of teaching poses the challenge of reviewing widely ingrained processes, such as the evaluation of learning outcomes, in order to reinvent with its protagonists, the path towards the development of higher education and of nations. Objective: Contribute to the improvement of the evaluation of the teaching-learning process (PEA) in the UPSE, Faculty Social Sciences and Health (PROJECT MEVALAP). Methodology: Through descriptive analysis of surveys applied to students and teachers, effects applicable to the total universe of intervention are exposed. Results: Teachers and students emphasize predominance of the hetero over self and coevaluation, a category in which weaknesses of the process are focused. The recognition of the teacher as facilitator of the transparency of the qualifications with clear arguments, configures a negative perception in students, as well as elements that stimulate the study of the subject. As positive

aspects, there is the correspondence of qualifications and real knowledge, together with the participation of the students in the process. Conclusions: There is evidence of the need to train improving communication skills of teachers, considering all aspects of the PEA, deepening pedagogical knowledge, to avoid improvisation in educational practice, reducing subjectivities, but respecting at all times his talent as a professional, recognized by students.

Key words: learning; higher education; evaluation; MEVALAP project; perceptions.

Resumo

A evolução do ensino coloca o desafio amplamente realizada para rever processos, tais como avaliação dos resultados da aprendizagem com os seus protagonistas para reinventar o caminho para o desenvolvimento do ensino superior e nações. Objetivo: contribuir para a melhoria da avaliação do processo ensino-aprendizagem (PEA) no UPSE, fase Faculdade de Ciências Sociais e da Saúde (projeto MEVALAP). Metodologia: Através da análise descritiva de pesquisas de alunos e professores, aplicar efeitos expostas ao universo total de intervenção. Resultados: Professores e alunos se predomínio de frente na categoria carro e avaliação pelos pares que as fragilidades do foco processo. Reconhecimento do professor como facilitador da transparência das qualificações com argumentos claros, definir uma percepção negativa entre os estudantes, bem como elementos que incentivem o estudo do assunto. No lado positivo, a correspondência das qualificações e habilidades são reais, com a participação dos alunos no processo. Conclusões: a necessidade de treinamento para melhorar as habilidades de comunicação dos professores é evidente, considerando todos os aspectos da PEA, aprofundando o conhecimento pedagógico, para evitar a improvisação na prática educativa, diminuindo subjetividades, mas sempre respeitando o seu talento como profissional, reconhecido por estudantes.

Palavras chave: aprendizagem; Educação superior; avaliação; Projeto MEVALAP; percepções.

Introducción

La evaluación educativa en los últimos años ha mostrado transformaciones fundamentales, en el afán de convertirse en elemento potenciador del proceso enseñanza aprendizaje, en adelante PEA, desterrando el paradigma de elemento final y decisorio de la suerte de los estudiantes. En este contexto, los docentes han debido reeducarse para estar acorde a los nuevos tiempos; como se

menciona en el Foro Mundial sobre Educación (UNESCO 2015), respaldado por organismos internacionales como UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, que promulgó la Declaración de Incheon para la Educación 2030, presenta una nueva visión de la educación, cuyo compromiso con la calidad y con la mejora de los resultados de aprendizaje, promueve fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los mismos, junto con mecanismos para medir los progresos. (UNESCO, 2016)

La evaluación del aprendizaje, (González, 2000) implica “la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a efectos de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de formación” (p.94).; frente al concepto emitido por este autor, no se puede pasar por alto aspectos ligados a la Neurociencia.

Los principios aún vigentes, determinan a la corteza cerebral prefrontal como la encargada de procesar la “memoria de trabajo”, coincidentemente es la misma región, en donde se entrecruzan los sentimientos y las emociones. Aspecto no trivial, que sería la razón por la que la tensión emocional compromete el buen funcionamiento de la memoria, a través de las conexiones límbicas que convergen en esta zona, dificultando así toda posibilidad de pensar con claridad. En este contexto resulta interesante analizar las percepciones que circundan a la evaluación desde la perspectiva de sus protagonistas. (Goleman, 1996, p. 64)

En la misma línea cabe recordar a Vigotsky, (1960), a través de su teoría socio histórica cultural, quien concibe al sujeto en su rol activo del aprendizaje, capaz de desarrollar sus habilidades mentales a través del descubrimiento. Las teorías citadas nos ubican en modelos válidos desde las diferentes visiones del quehacer educativo a lo largo de la historia, que han guiado los principios de la enseñanza, frente a lo cual la evaluación del aprendizaje ha presentado transformaciones, demandando sin embargo análisis necesarios aún, que evidencien las exigencias de nuevos derroteros de la ciencia.

Esencialmente, la evaluación del aprendizaje en ciencias se debate en torno a las distintas orientaciones epistemológicas. Por lo expuesto, el PEA engloba una serie de variables, en las que los protagonistas suelen cursar por senderos complejos, donde la comunicación no siempre es efectiva, y si agregamos a este fenómeno, la medición de indicadores educativos y los procesos de acreditación de las Universidades, nos encontramos en un momento crítico, en el cual se puede

pasar por alto aspectos cualitativos, psicológicos y motivacionales, prevaleciendo las evaluaciones meramente cuantitativas, seguramente un aspecto que requiere ya no análisis, sino acciones inmediatas. Fundamentos principales que motivan el análisis del mejoramiento de la evaluación del PEA en la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), en la que varios investigadores de distintas Facultades respaldados en el proyecto MEVALAP-UPSE, desarrollaron desde el año 2017 planteamientos interdisciplinarios, que han sido la base de intervenciones dirigidas a los grupos objeto de análisis.

Importancia del Problema

Un importante problema en la enseñanza universitaria es que la evaluación suele utilizarse, casi exclusivamente para referirse a los procesos de calificación del alumnado. Lo verdaderamente preocupante es que esta incorrecta utilización conceptual es un reflejo de la realidad, con predominio de las prácticas calificativas (Alvarez Méndez, 2006). Se trata de experiencias tan generalizadas, repetidas y dominantes, que con el paso del tiempo se han convertido, en muchos casos, en la única forma de entender la evaluación, hasta el punto de que una parte importante del profesorado ni siquiera considera la posibilidad de que pueda evaluarse de otra manera.

La autoconciencia genera un grado de reflexión en el alumno acerca de cómo se aprende, cómo se piensa y cómo se actúa, desarrollando una autorregulación autónoma o propio control del individuo respecto a su desempeño; es así que, esta investigación permite indagar a través de preguntas dirigidas a los estudiantes y a docentes de una institución de Educación Superior, sobre la realidad imperante en este contexto, desde su propio discernimiento, conduciendo a una necesaria reflexión sobre los resultados obtenidos, a fin de afianzar la calidad educativa como parte del desarrollo de los pueblos.

Metodología

La presente investigación de método descriptivo y de alcance exploratorio tenía como propósito evidenciar las características del PEA de esta facultad, a partir de la observación sistemática y análisis de variables obtenidas mediante las encuestas realizadas. Se exponen resultados evidenciados en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Salud (FCSS), a través de encuestas aplicadas a 391 estudiantes, (77,7%) oscilantes entre 17 a 25 años y 49 docentes que fluctúan entre 30 a 63 años, que resultó ser el universo completo, por cuanto se aplicó a todos los docentes

de la Facultad. El instrumento utilizado se basó en un cuestionario de 20 preguntas similares, para aplicación a los dos grupos participantes, al cierre del período académico 2017-2, en escenarios distintos, cuyas opciones de respuesta (“1= nunca”, “2= en ocasiones” y “3= siempre”), permitió inferir datos significativos.

La validación del instrumento fue efectuada por el equipo investigador en varias sesiones y aplicado principalmente por técnicos docentes y en menor proporción por profesores miembros del proyecto y colaboradores que no tuvieran injerencia en sus respuestas, para garantizar la transparencia del proceso, en forma presencial en las aulas de clases, durante la etapa de exámenes de cierre del semestre, según los criterios de inclusión y exclusión, en un ambiente relajado, antes de que los estudiantes conocieran sus resultados, lo que evitó la influencia de factores anímicos o indisposiciones posibles.

Las variables incluidas abarcan diferentes aspectos del PEA, según regulaciones nacionales establecidas en la Ley Orgánica de Educación Superior e indicadores que forman parte de la evaluación de desempeño de docentes en esta Universidad. (Ver tabla 1).

En la encuesta que se realizó en FCSS se utilizó como criterio de inclusión la participación de estudiantes de niveles superiores, debido a su madurez en el juicio de opinión y a la experiencia en procesos de evaluación anteriores; basados en este criterio en la Carrera de Enfermería, se utilizó el instrumento en estudiantes de tercero, cuarto y quinto semestre, matriculados en ese período.

El procesamiento estadístico de la información se realizó a través de la hoja de cálculo de Excel, con la colaboración de especialistas que basados en métodos estadísticos: Multivariado, Análisis de ordenamiento (Jerarquías), Análisis de Clasificación similaridad (Cluster) y métodos cualitativos: análisis descriptivos, medidas de tendencia central y dispersión, utilizando el método deductivo en determinadas variables permiten abordar elementos relevantes para los fines pertinentes. Se utilizó procesador de texto Word de Microsoft para la confección del informe final. Los datos obtenidos fueron revisados y comparados con literatura especializada.

Resultados y Discusión

La Educación Superior se encuentra en momentos de cambios vertiginosos, los cuales demandan de quienes forman parte de este ámbito, verdaderos retos de transformación del estatus quo. En este escenario surgen elementos de reflexión, como el concerniente a la evaluación del PEA en el aula tradicional, donde las percepciones poco objetivas, marcan muchas veces conflictos y desafueros que han sido objeto de continuos análisis.

Los resultados alcanzados por el proyecto MEVALAP, en base a encuestas con preguntas cerradas a estudiantes y docentes, buscan indagar sobre los elementos que atañen al proceso y verificar una perspectiva de exploración en aras de mejorar estándares, desde diferentes enfoques.

Tendencias generales de las respuestas obtenidas por estudiantes y docentes en la fcss.

En base a la estadística descriptiva, sobre las percepciones puestas de manifiesto por estudiantes y docentes en el estudio realizado, es factible emitir algunas reflexiones sobre las particularidades y variables destacadas para cada uno de los grupos de intervención.

Percepciones de los estudiantes

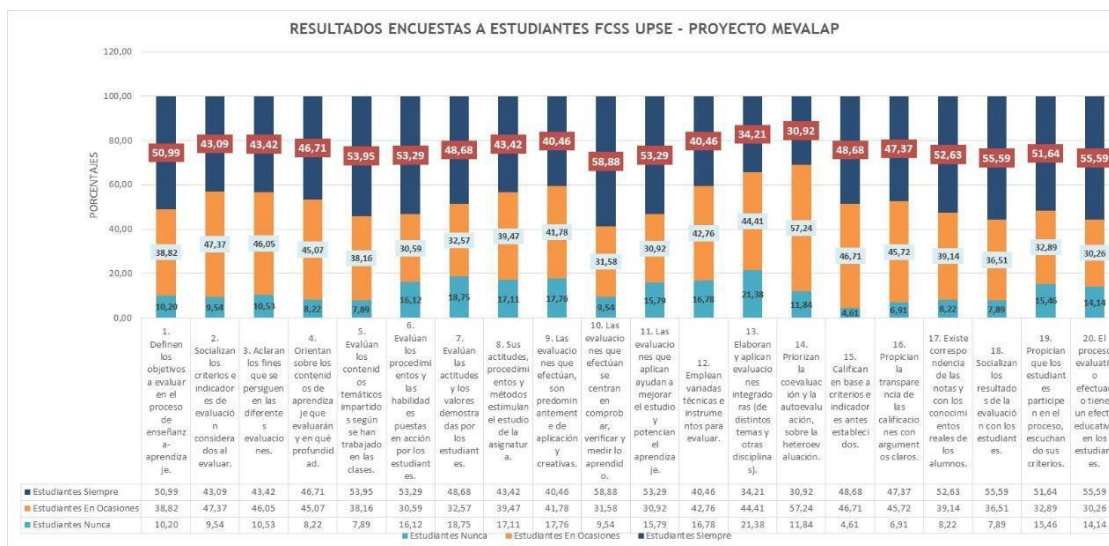


Figura 1. Percepciones de estudiantes FCSS.

Fuente: Suárez, M., Domínguez, N; Gallegos, I. (2018).

Al analizar las percepciones por grupo intervenido, mediante estadística descriptiva, llama la atención en las encuestas de los estudiantes (Media $>2,85$ y Desviación Estándar $>0,500$) que, no existe un comportamiento hegemónico contundente con ninguna de las posibles respuestas (“siempre”, “en ocasiones” y “nunca”).

Se evidencia como particularidades, entre los niveles más altos de respuestas positivas alcanzados, la aparente concordancia de dos variables que indagan sobre la socialización de los resultados de evaluación con los alumnos (Pregunta 18), que llega a un 55,59% y el efecto educativo del proceso evaluativo alcanzado en los mismos (pregunta 20) que presenta 55,59%; aspectos positivos reconocidos por estudiantes del PEA en esta Facultad, que en el último caso, se contradicen con proporción mayoritaria alcanzada por la pregunta 10, en las cuales se infiere sobre la centralización de la evaluación en medir únicamente lo aprendido al ponderarse en un 58,88% los niveles de respuestas.

Percepciones de docentes

Las respuestas de los docentes bajo el análisis descriptivo (Media $>2,85$ y Desviación Estándar $>0,500$), denotan un predominio hegemónico del “siempre” en todos los ítems, llamando la atención tres cuestionamientos en los que varía esta tendencia.

Los docentes en este estudio refieren “solo en ocasiones” y “nunca” emplear variadas técnicas e instrumentos para evaluar (Pregunta 12) en un 32,65% y 2,04%, se denota la predominancia de la heteroevaluación (Pregunta 14) en un 36,73% y 8,16% y la aplicación de evaluaciones integradoras (Pregunta 13) que, presenta un 38,78% y 4,08% respectivamente, que se relacionan a las categorías en las que los profesores parecen reconocer subjetivamente debilidades del proceso.

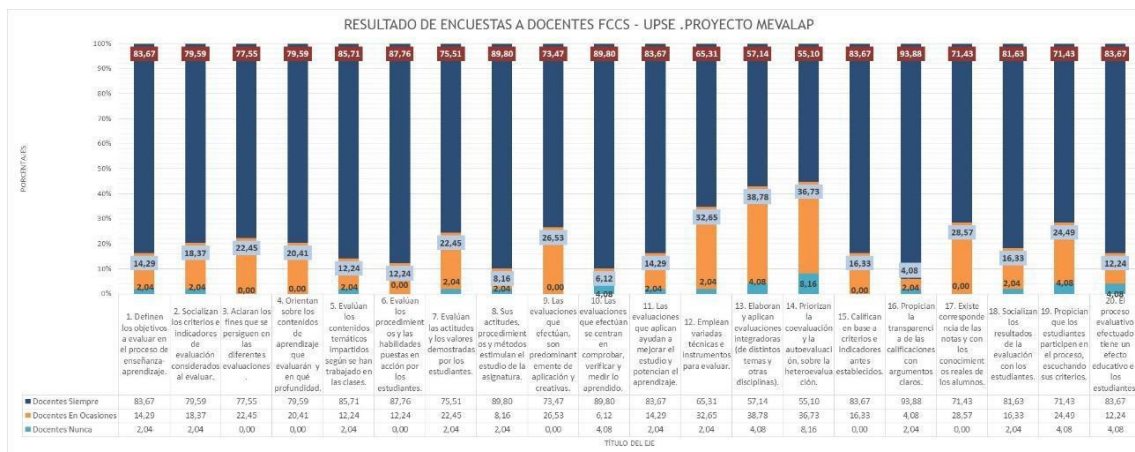


Figura 2. Percepciones de Docentes FCSS.

Fuente: Suárez, M., Domínguez, N., Gallegos, I. (2018).

Cabe entonces recalcar que cualquier examen, no es más que una situación o tarea dirigida al aprendizaje; de ahí que, las concepciones adoptadas para evaluar deban estar íntimamente conectadas con el resto de las acciones desarrolladas en las aulas.

Resultados de Encuesta con Tendencia Negativa (Respuesta “Nunca” Y “En Ocasiones”) Fcss

Entre los datos obtenidos por método estadístico multivariado, por nivel de similitud con las categorías “nunca” y en ocasiones”, agrupamiento basado en el algoritmo del vecino más cercano (análisis de clasificación (Cluster) y asociación con la distancia euclidiana (Johnson & Wicern, 1992), por tener el mismo nivel de percepción, nos permite inferir que la figura estadística citada, se ajusta en particular con las respuestas logradas en estudiantes, a diferencia de los docentes que se detienen a analizar mayormente las jerarquías.



Figura 3. Resultados de encuestas estudiantes y docentes por Tendencia negativas FCSS.

Fuente: Suárez, M., Domínguez, N; Gallegos, I. (2018).

Al efectuar el estudio comparativo, en este ítem, entre las respuestas generadas en la FCSS, grupo objetivo específico de este estudio, con los datos generales de la Universidad se perciben importantes coincidencias en las tendencias por preguntas, con diferencias porcentuales menores deduciendo que los resultados alcanzados en esta facultad podrían ser aplicables también al universo total del proyecto, sin minimizar las particulares diferencias existentes, que podrían ser parte de otro análisis.



Figura 4. Resultados de encuestas de estudiantes y docentes por porcentaje de tendencias negativas UPSE

Fuente: Hernández, M., Ruiz, Y., Sánchez, J., Tróccoli, L. (2018).

Priorización de la coevaluación y la autoevaluación, sobre la heteroevaluación.

Basados en el patrón de similitud, la priorización de la heteroevaluación (Pregunta 14) corresponde al aspecto negativo mayormente citado por estudiantes y docentes. Los estudiantes perciben que en un 69,08% los docentes no priorizan la evaluación de pares y la autoevaluación sobre la heteroevaluación, aspecto que se debe correlacionar con el criterio docente del 44,90% de docentes que opinan de igual manera.

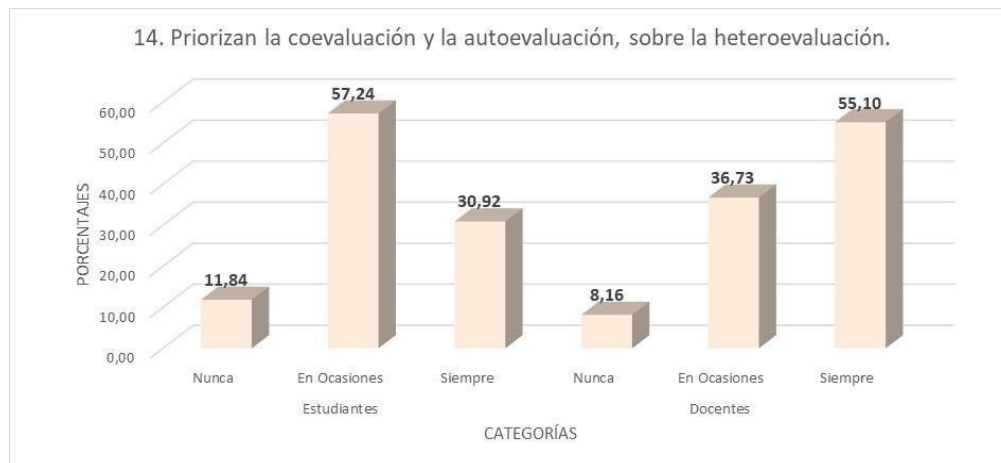


Figura 5. Priorizan la coevaluación y la autoevaluación, sobre la heteroevaluación. FCCS.

Fuente: Suárez, M., Domínguez, N., Gallegos, I. (2018).

Resulta llamativa la correlación entre lo que estudiantes y docentes manifiestan sobre este aspecto, pues coinciden, como en ninguna otra interrogante del estudio, en que existe cierta hegemonía de la heteroevaluación sobre los otros componentes.

En la autoevaluación el estudiante podrá determinar por sí mismo su proceso de aprendizaje y los resultados, distinguiendo los problemas o dificultades, para lograr encontrar las soluciones. En la coevaluación, los estudiantes se evalúan entre sí, logrando a través de ciertos mecanismos, la optimización de la evaluación claro está, que el docente tendrá que apoyar este proceso explicando el objetivo por alcanzar, y el desarrollo de las estrategias.

En este sentido, vale recordar ciertas experiencias enfocadas en la importancia de generar evaluaciones no tradicionales, sobre todo si la enseñanza que se preconiza va dirigida a una formación integral y, en consecuencia, al desarrollo de valores en los estudiantes, como la

honestidad y la responsabilidad, entonces en las universidades se debe intentar progresivamente que la evaluación pase de las manos del profesor a las de los alumnos, como demuestran varias experiencias valiosas (Gort, 2008) (López Pastor, 1999; López Rodríguez y Vega, 2000).

En términos de autoevaluación, debe crearse conciencia del sentido autocrítico, que permite al evaluado tomar conciencia de sus debilidades relativas, definiendo prioridades en términos de superación personal, modificación de criterios, conductas y no como mecanismo que afecte su rendimiento.

La autoevaluación y la coevaluación son herramientas valiosas que permiten al docente y estudiante converger en un análisis crítico, reflexivo y valorativo del PEA, que contribuyen a la construcción de sus nuevos saberes para dar respuesta a las necesidades de su contexto, sin desmedro de la heteroevaluación que sigue teniendo un puesto relevante.

Sobre aplicación de evaluaciones integradoras (de distintos temas y otras disciplinas).

Sobre la aplicación de evaluaciones integradoras (Pregunta 13), se alcanzan uno de los niveles de respuestas negativas más alto por parte de los estudiantes (65,79%), dato que se debe correlacionar con el criterio del 42,86% de docentes que contestaron en igual sentido. Existe una realidad evidente que debe ser enfocada para eliminar viejas posturas por parte del docente y empezar a evolucionar hacia los nuevos procesos educativos.

Frente a esto, Hernández indicaba: “La aplicación de evaluaciones integradoras ha evolucionado la evaluación del aprendizaje y se han logrado indiscutibles aportes y progresos, han quedado también varios problemas históricos pendientes de solución, a la vez que otros nuevos han aparecido antes las nuevas exigencias educativas. Por una parte, han persistido las prácticas con rasgos tradicionales, lo que ha venido de la mano de insuficiencias teórico-metodológicas de la enseñanza que aún perdura. Mientras que, por otra, ha sido insatisfactoria frecuentemente la atención dada a la capacitación y adiestramiento de varios actores implicados en los procesos educativos” (Hernández, 2017, 1-27).

Es interesante revisar criterios manifestados por varios autores que conllevan a la reflexión necesaria de los resultados alcanzados. La evaluación no es un momento o examen en particular, sino un proceso sistemático y dialéctico, que requiere de ser complementado por el uso adecuado

y racional de las diversas técnicas y alternativas evaluativas existentes, la evaluación es proceso y resultado, que tiene carácter integrador, holístico y persono lógico, sin embargo, no declaran explícitamente que las evaluaciones con carácter integrador repercuten significativamente en la formación y desarrollo de la personalidad de los estudiantes. (Mena, 2017, págs. 52-56)

Resultados de encuesta con tendencia positiva (respuesta “siempre”) en fcss.

Basados en el método analítico – deductivo, en relación con las respuestas con tendencia positiva las diferencias entre los resultados de estudiantes y docentes son sustanciales, lo cual amerita más adelante un análisis especial; pero tomando en cuenta solo el nivel más bajo y más alto obtenido tenemos parámetros de estadística descriptiva, susceptibles de ser tomados en cuenta.

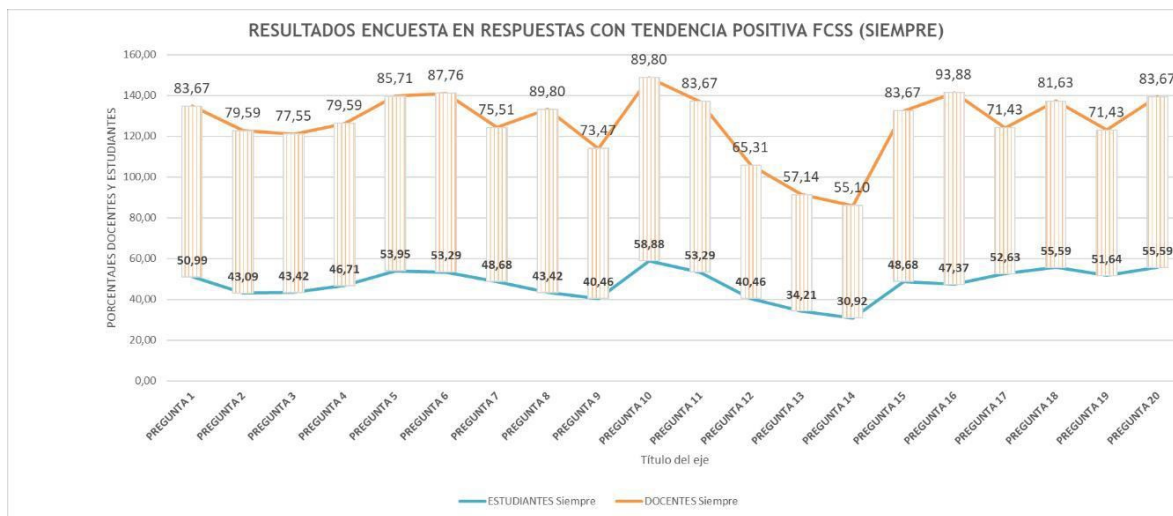


Figura 6: Resultados de encuesta en respuesta con Tendencias positivas. FCCS.

Fuente: Suárez, M., Domínguez, N., Gallegos, I. (2018).

Sobre evaluaciones centradas en comprobar, verificar y medir lo aprendido.

Al ser consultados sobre la centralización de las evaluaciones en comprobar, verificar y medir lo aprendido (pregunta 10), los docentes refieren hacerlo en un 89,80%, coincidiendo con el nivel más alto alcanzado por los estudiantes 58,88%, lo que nos hace presumir que no existe una guía pedagógica clara desde la visión docente, por los niveles de respuestas que refieren este enfoque. Se puede deducir que los discursos docentes reflejarían confusión conceptual-metodológica,

patentizada en los supuestos teóricos y acciones dominantes, impidiendo caracterizar las tendencias reales del proceso con preponderancia subjetiva.

La calificación se asocia a cuestiones tales como el debate que enfrenta calidad y cantidad, evaluación y medición, la crítica a la reducción de la evaluación a la emisión de la calificación; las funciones clasificadoras de la educación a las que sirve la calificación”. (González M. 2., 2000, pág. 5)

La evaluación del aprendizaje: ¿Estímulo o amenaza?": “muchos maestros, asumen frecuentemente posiciones acriticas con relación a la evaluación; no todos están dispuestos a reconocer sus insuficiencias conceptuales y limitaciones al evaluar. De acuerdo con Fariñas, casi siempre “consideramos los hechos como parte del pecado de los estudiantes, entonces nos sentimos víctimas, pero casi nunca victimarios” (Hernández, 2006)

Coincidentemente existe un aparente acuerdo entre estudiantes y docentes, en el nivel más bajo de las respuestas con tendencia positiva (respuesta: “siempre”) revelando la hegemonía de la heteroevaluación sobre la auto y coevaluación, aspecto que ya motivó análisis previo, al momento de revisar las respuestas negativas preponderantes, pero cabe indicar también que podría existir sesgo en la respuesta obtenida por las categorías impuestas, determinado por la madurez y experiencia de los grupos objetivos de la investigación.

Diferencias porcentuales de resultados de encuestas con tendencia positiva entre estudiantes y docentes de fcss

Se muestra también un análisis deductivo, basado en la comparación de las respuestas de los dos grupos objetivos de esta investigación: estudiantes y docentes, tomando en cuenta aquellas a las que contestaron “siempre”, lo cual, aunque con intereses distintos, grados de discernimiento y experiencias diversos, presume inferir de manera objetiva sobre resultados de la encuesta, que paradójicamente no dejan de ser subjetivos también, al valorar las categorías existentes en las preguntas planteadas.



Figura 7: Diferencias porcentuales resultados de encuestas con tendencias (siempre) estudiante. docentes. FCSS.

Fuente: Suárez, M., Domínguez, N., Gallegos, I. (2018).

Este análisis presenta características particulares que ameritan reflexión al comparar la convergencia de respuestas obtenidas por los protagonistas de este proceso y a su vez en contraposición, nos demuestra también aquellos aspectos en los cuales existen mayores discrepancias, lo cual cobra interés si correlacionamos con otras variables presentadas.

Diferencias porcentuales de alto nivel entre percepciones de docentes y estudiantes sobre la transparencia en fcss.

Las diferencias más marcadas en cuanto a los resultados de la encuesta efectuada a docentes (Media >2,85 y Desviación Estándar >0,500) y estudiantes (Media >2,85 y Desviación Estándar >0,500) de la FCSS, corresponden al reconocimiento del docente como propiciador de la transparencia de las calificaciones con argumentos claros (Pregunta 16), que alcanza el 46,51%, así como, si las actitudes, procedimientos y métodos estimulan el estudio de la asignatura (pregunta 8) que pondera 46,37%.

Sobre la transparencia de las calificaciones con argumentos claros.

El valor de la evaluación depende del grado que permite orientar el aprendizaje y aquellos resultados evaluativos que se expresan en la calificación, por muy precisa que esta sea, no son suficientes para dar respuesta a las necesidades de cada estudiante.

Los estudiantes consideran en la FCSS que la transparencia en las calificaciones con argumentos claros, solo se da en forma permanente en un 47%, a diferencia de los docentes que reconocen

hacerlo “siempre” en un 93,8%. Se visibiliza un preocupante porcentaje de estudiantes insatisfechos con este indicador (6,91%), criterio negativo incrementado si sumamos los que refieren “solo en ocasiones” (45,72%). Situación que no es característica sólo de este conglomerado, si comparamos con estudios similares: “Este efecto de rechazo y amenaza de la evaluación en los estudiantes, está íntimamente relacionado con la desatención del proceso en la esfera motivacional, lo cual trasciende en las dimensiones: activación-regulación y significatividad del aprendizaje. Se lesiona así la autoestima, la concientización, la responsabilidad, y el compromiso moral y social del que aprende” (Hernández M. , 2006)

Las evaluaciones rígidas, estereotipadas y facilistas, pueden dar autoridad a quienes la ejecuten, pero no respeto moral, pueden cumplir los “compromisos de promoción”, pero no los compromisos de aprendizaje contraídos con los alumnos, pueden asegurar la planificación evaluativa de un programa, pero jamás el estímulo para el desarrollo personal y la gratitud de los que desean aprender verdaderamente (Hernández, 2006)

La variedad de técnicas e instrumentos es una necesidad en la atención a las particularidades de cada asignatura o disciplina y a la diversidad psicológica de los aprendices, sin que ello invalide el clima de trabajo afectivo entre alumnos y maestros, pues esto, como diría Piaget, “compromete la alegría de trabajar y a menudo la confianza mutua” (tomado de González, 1999).

Actitudes, procedimientos y métodos del docente estimulan el estudio de la asignatura.

Frente al estímulo para el estudio de la asignatura un 17,11% de estudiantes refiere no recibirlo y “solo en ocasiones” un 39,47%, contrasta con el 89,80 de docentes que refieren hacerlo “siempre”. Aspecto por el cual los docentes deben analizar efectuar mejoras en la forma de aplicar sus métodos y procedimientos didácticos, que permitan a sus discípulos percibir los estímulos positivos que reflejan los resultados en la enseñanza.

Cabe relacionar con estudios similares. “Al valorar las respuestas que fueron dadas por los alumnos cuando se les preguntó cómo se sentían habitualmente ante las evaluaciones, no quedó dudas de que estos tienden a experimentar un estado psicológico negativo, lo cual tiene mucho que ver con el carácter de las evaluaciones que se practican: el qué se evalúa y el cómo se evalúa, y en correspondencia, con el tipo de enseñanza que es desarrollada y con sus cualidades”. (Hernández M. 2., 2016)

Diferencias porcentuales de bajo nivel entre percepciones de docentes y estudiantes sobre proceso enseñanza aprendizaje fcsc.

En cuanto a los puntos de acuerdo entre estudiantes y docentes, al presentar menor porcentaje de diferencias en las respuestas obtenidas se basan en la correspondencia de las notas y conocimientos reales (pregunta 17) representada por el 19,78% de diferencia alcanzado y la participación de los estudiantes en el proceso con la manifestación de sus criterios, propiciada por los docentes (pregunta 19) que llega al 18,80% de desacuerdo.

Existe correspondencia de las notas y con los conocimientos reales de los alumnos.

Existe aparente acuerdo entre los grupos objetivos del estudio en este parámetro, que podría estar relacionado con la confianza reinante en ellos sobre las metodologías aplicadas en la evaluación que alcanza en los estudiantes a 52,63% y en docentes a 71,46. Cifras que nos incentivan a analizar, aspectos como los que Hernández (2016), argumentaba en su obra: “Prácticas evaluativas del aprendizaje en la Universidad Deportiva del Sur de Venezuela”, sobre la justeza de las evaluaciones y de las calificaciones, “bien podríamos indicar que el asignar la calificación justa, en correspondencia con el verdadero saber adquirido por el alumno, el desarrollo de sus habilidades y los modos de actuación moralmente correctos, está determinado por la forma en que se concibe la evaluación, los indicadores seleccionados y la manera en que se distribuyen los valores al efecto”. Aspectos relevantes para poder reconocer un proceso evaluativo como formativo.

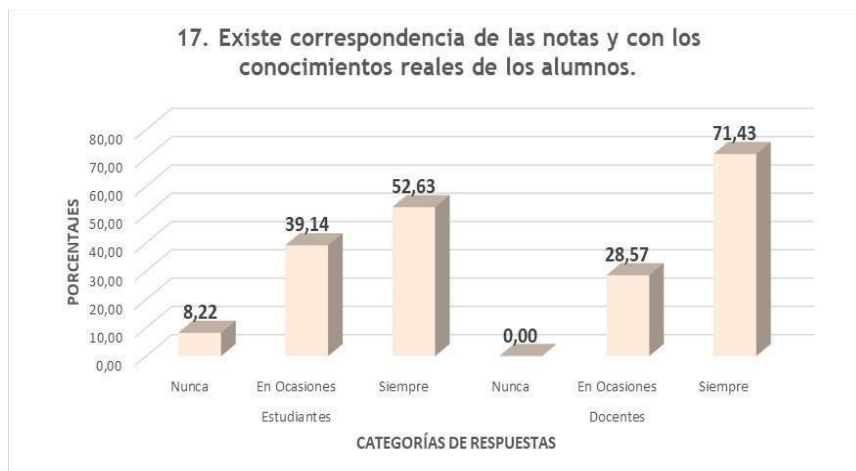


Figura 8. Correspondencia entre notas y conocimientos reales de alumnos. FCSS.

Fuente: Suárez, M., Domínguez, N., Gallegos, I. (2018).

Al catalogar como positiva la simbiosis existente entre notas versus conocimiento, se evidencia el reconocimiento de la “inteligencia emocional” de la cual nos hablaba Goleman (1996), quien enfatizaba que muchas de nuestras herramientas de evaluación miden básicamente coeficiente intelectual, que, si no van equilibradas al desarrollo de otras habilidades emocionales, no contribuirían a la formación de un profesional de éxito, como lo asevera este psicólogo estadounidense.

A pesar de que los estudios indican que, es en la infancia de donde parten las bases para el dominio mayor del ser humano de sus emociones, en la fase universitaria tenemos la responsabilidad de trabajar en esa “alfabetización emocional” de la que hablaba Goleman y dotarlas de inteligencia, en el orden de cosas que denota el mundo actual. Cabe recordar una de las conclusiones del estudio de Goleman, Gardner y otros científicos: “Las habilidades emocionales no sólo nos hacen más humanos, sino que en muchas ocasiones constituyen una condición de base para el despliegue de otras habilidades que suelen asociarse al intelecto, como la toma de decisiones racionales”. (Goleman D., 1995)

Sobre la participación de los estudiantes en el proceso, propiciada por docentes, escuchando sus criterios.

En un porcentaje mayoritario que asciende a 51,64%, los estudiantes aceptan que son partícipes del proceso y sus criterios son tomados en cuenta, en consonancia los docentes en un porcentaje de 71,43% ratifican hacerlo siempre, correspondiendo a otro aspecto de aparente congruencia de percepciones entre los grupos objetos de la investigación, factor que evidencia un proceso de construcción del conocimiento que no ve en la evaluación a una amenaza, o a una medición unilateral, sino más bien como un factor de fortalecimiento del aprendizaje efectivo y los cimientos de los ejercicios naturales de participación social.

Esta corriente no es nueva, ya que Daniel Goleman (1996) en su best seller Inteligencia Emocional ratificaba: Los maestros saben perfectamente que los problemas emocionales de sus discípulos entorpecen el funcionamiento de la mente. En este sentido, los estudiantes que se hallan atrapados por el enojo, la ansiedad o la depresión tienen dificultades para aprender porque no perciben adecuadamente la información y, en consecuencia, no pueden procesarla

correctamente”, pero a su vez expone que “las habilidades emocionales son susceptibles de aprenderse y perfeccionarse a lo largo de la vida, si para ello se utilizan los métodos adecuados

El camino hacia la transformación requiere de la introspección de todos los aspectos estadísticos revisados, a partir de las percepciones generadas por profesores y estudiantes, corroborados por los criterios de expertos en el tema, que con sus experiencias configuran un derrotero promisorio para el desarrollo de procesos exitosos para sus protagonistas.

Conclusión

Frente a esta realidad, se debe modificar definitivamente los estereotipos existentes en cuanto a la evaluación – cuantificación – valoración, concebida como un “momento final”. El proceso llevado a cabo en el aula, laboratorio, escenario práctico, trabajo colaborativo y todo ámbito generador de conocimiento, se convierte en el sitio virtuoso donde el estudiante debe encontrar la oportunidad de ser evaluado, lejos de asignar ese rol a un formulario de preguntas concebidas muchas veces en forma inexacta carentes de aspectos pedagógicos.

En este proceso, que implica la existencia de habilidades emocionales, tanto de estudiantes como docentes, puede estar matizado de rasgos de subjetividad. El dominio de las ciencias, la pedagogía y los aspectos éticos, marcan sobre todo los elementos a fortalecer en el evaluador al momento de ejercer su papel, convirtiéndose los recursos tecnológicos y las evaluaciones en línea, sin la subjetividad humana, una aparente solución. Parecería que evolucionamos hacia la estandarización de plataformas virtuales como reemplazo de las clásicas aulas y pizarras.

Lo antes expuesto genera un debate necesario, sobre la necesidad de mantener la interacción alumno – profesor, que potencie las relaciones humanas, que parecería, con el transcurrir de los tiempos, ir sufriendo una especie de deterioro, generado por el aislamiento peligroso hacia el que conlleva el confinamiento en un espacio frente a un computador, carente de la necesaria relación interpersonal para desarrollar importantes habilidades en el ser humano como ente social.

A pesar de los desacuerdos existentes entre estudiantes y docentes, ambos convergen en la existencia de habilidades comunicacionales aceptables en esta Facultad, pero que deben potenciarse para mejorar los estándares existentes, reflexionando en el alto porcentaje de

reconocimiento de la correspondencia de las notas con los conocimientos reales de los estudiantes.

Se debe tomar en cuenta que la subjetividad que envuelve muchas veces al PEA puede caer en la delgada línea que separa la actuación ética y acertada del docente, que considera la globalidad de la actuación del estudiante en sus aspectos de hetero, co y autoevaluación, en contraposición con criterios alineados a la empatía profesor - estudiante o intereses perversamente inducidos de cualquier naturaleza, por las partes; situación que puede haber motivado la percepción ligada a los problemas de transparencia evidenciados en el estudio.

En este contexto se debe ahondar en que existen profesores que no aceptan respuestas en los exámenes distintas a los límites de lo literal y estrictamente enseñado, debido a la poca preparación y experiencia, motivado tal vez por la improvisación en la asignación de materias para las que no están suficientemente preparados o carentes de historicidad, que permita aportar un horizonte más amplio al estudiante, muchas veces más allá de un texto previa y mecánicamente aprendido por el docente.

Es necesario, en base a las apreciaciones de los grupos que han sido objeto de esta investigación y de las reflexiones que han suscitado sus respuestas, capacitar al maestro induciéndolo a considerar todos los amplios aspectos del PEA (hetero, auto y coevaluación), dándole claridad en sus conocimientos pedagógicos, para evitar improvisación en la práctica educativa, pero respetando en todo momento lo que corresponde a su personalidad, profesionalismo y particularidades, que distinguen su talento como profesional y como docente.

Referencias Bibliográficas

Ames, C., Archer, J., (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology* 80: 260–67.

Ángel, M., & Guerra, S. (2010). “Las personas inteligentes aprenden sin cesar, las otras pretenden enseñar constantemente”. 1. Necesidad permanente de formación (Vol. 68).

Arroyo, F. (2007). *Conocimiento Pedagógico: Editorial Español*. (2) 29-35.

- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*: Madrid: Narcea (original de 1999: *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press).21-1
- Box, G., Hunter, W. G., y Hunter, J. S. (1989). *Estadística para investigadores*. Barcelona: Editorial Reverté.
- Erickson, W. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, MC Madrid: Paidós MEC: Editorial. *La investigación de la enseñanza*. Madrid: Paidós MEC, pág. 125-301.
- Gil, J. (2003). *La estadística en la investigación educativa*: Editorial. RIE, vol. 21-1.
- Goleman, O. (1996). *Inteligencia emocional*: Editorial Kairós pág. 54. *Leader Summaries*. ISSN: 2444-9253.
- González, M. (2000). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria: Pedagogía Universitaria*. 5 (2).
- Gort, A. (2008). *Diagnóstico y transformaciones en la evaluación del aprendizaje: un estudio en la Facultad de Biología de la Universidad de La Habana*, tesis de doctorado, Centro de Estudio para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), La Habana. 67-1.
- Hernández-Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1–27. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- Hernández, M. (2006). *La evaluación del aprendizaje: ¿Estímulo o amenaza?*: *Revista Iberoamericana de Educación. Versión Digital*, (38-1).
- Hernández, M., & Mola, M. (2016). *Prácticas evaluativas del aprendizaje en la Universidad Deportiva del Sur de Venezuela*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2016(2), 4–15. Retrieved from <http://scieloprueba.sld.cu/pdf/rces/v35n2/rces01216.pdf>
- Méndez, A., Fernández, P., Fernández, S., López, P., Nieto, M., Santos G. (2003). *Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas*.

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura, 68. <https://doi.org/fdg>

Morín, E., & Delgado-Díaz, C.-J. (2014). Reinventar la educación. Hacia una metamorfosis de la humanidad, 1–18.

Peña, D. (1987). Estadística. Modelos y métodos. Fundamentos. Madrid Editorial: Alianza

Ros-Garrido, A., & Chisvert-Tarazona, M. J. (2018). Las investigaciones sobre las teorías implícitas del profesorado de formación profesional en el estado español Research on VET trainers' implicit theories in Spain, 1, 97–115.

Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 68(24,2), 175–200.

Santos, M. A., Godás, A., Ferraces, M. J., & Lorenzo, M. (2016). Academic performance of native and immigrant students: A study focused on the perception of family support and control, school satisfaction, and learning environment. *Frontiers in Psychology*, 7(OCT), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01560>

Tejedor, F. J. (1986). La estadística y los diferentes paradigmas de investigación educativa. *Educación*, (10), 79-101.

UNESCO 2016. (n.d). Educación 2030 Declaración de Incheon Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

Universal Design for Learning. (2008). Guía para el diseño universal del aprendizaje (DUA), 1–49.

Vygotsky, L. (1960). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores Editorial: Austral

Anexos

Tabla 1. Preguntas aplicadas a estudiantes y Docentes FCCS proyecto MEVALAP-UPSE

**No. PREGUNTAS APLICADAS A ESTUDIANTES Y DOCENTES FCCS
PROYECTO MEVALAP**

- 1 ¿Definen los objetivos a evaluar en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- 2 ¿Socializan los criterios e indicadores de evaluación considerados al evaluar?
- 3 ¿Aclaran los fines que se persiguen en las diferentes evaluaciones?
- 4 ¿Orientan sobre los contenidos de aprendizaje que evaluarán y en qué profundidad?
- 5 ¿Evalúan los contenidos temáticos impartidos según se han trabajado en las clases?
- 6 ¿Evalúan los procedimientos y las habilidades puestas en acción por los estudiantes?
- 7 ¿Evalúan las actitudes y los valores demostradas por los estudiantes?
- 8 ¿Sus actitudes, procedimientos y métodos estimulan el estudio de la asignatura?
- 9 ¿Las evaluaciones que efectúan, son predominantemente de aplicación y creativas?
- 10 ¿Las evaluaciones que efectúan se centran en comprobar, verificar y medir lo aprendido?
- 11 ¿Las evaluaciones que aplican ayudan a mejorar el estudio y potencian el aprendizaje?
- 12 ¿Emplean variadas técnicas e instrumentos para evaluar?
- 13 ¿Elaboran y aplican evaluaciones integradoras (de distintos temas y otras disciplinas)?
- 14 ¿Priorizan la coevaluación y la autoevaluación, sobre la heteroevaluación?
- 15 ¿Califican en base a criterios e indicadores antes establecidos?
- 16 ¿Propician la transparencia de las calificaciones con argumentos claros?
- 17 ¿Existe correspondencia de las notas y con los conocimientos reales de los alumnos?
- 18 ¿Socializan los resultados de la evaluación con los estudiantes?
- 19 ¿Propician que los estudiantes participen en el proceso, escuchando sus criterios?
- 20 ¿El proceso evaluativo efectuado tiene un efecto educativo en los estudiantes?

Fuente: Hernández, M., Ruiz, Y., Sánchez, J., Suárez, M., Domínguez, N., Gallegos, I. (2018).