



## CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES DE INGLÉS ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Chun, Sue Yee (UNEFM, Venezuela, [sueyeechun@hotmail.com](mailto:sueyeechun@hotmail.com))

Flores, Argenis <sup>(P)</sup> (UNEFM, Venezuela, [argflores4@hotmail.com](mailto:argflores4@hotmail.com))

### Resumen

La evaluación de los aprendizajes debe ser considerado un proceso continuo, amplio y multirreferencial destinado a la construcción significativa del conocimiento y en vinculación directa con el proceso de enseñanza- aprendizaje. Esta investigación tuvo como objetivo general el diseño de una propuesta de procedimientos constructivistas para la evaluación en la asignatura Inglés para la III etapa de Educación Básica y Media Diversificada sobre la base otros objetivos mas específicos dirigidos a describir el nivel de conocimiento de los docentes acerca de su concepción sobre la evaluación en referencia a las distintas posturas existentes, las características y funciones que le asignan al proceso evaluativo, así como los procedimientos de evaluación mas comúnmente empleados en el aula. Se adoptó la modalidad de proyecto factible apoyado en un estudio descriptivo. Se aplicó un cuestionario tipo Lickert y como técnica la encuesta sobre una muestra constituida por 25 profesores de Inglés de instituciones educativas tanto públicas como privadas del Municipio Miranda del estado Falcón. Las principales conclusiones evidenciaron que el tipo de evaluación predominante es la sumativa, enfatizándose la valoración cuantitativa de los aprendizajes con un carácter de decisión final apegada a la función acreditativa y de certificación; en correspondencia con esta conclusión tambien se determinó que la mayoría de los docentes se inclinan hacia una postura medicionista-psicométrica de la evaluación por el acentuado vínculo con la medición objetiva y cuantitativa de los aprendizajes, asimismo tal postura tiene su máxima expresión en el pronunciado uso de las pruebas objetivas como principal instrumento de evaluación, el cual resultó ser el instrumento más utilizado por los docentes objeto del estudio, finalmente, en este mismo orden de ideas se evidenció la poca variedad y uso de procedimientos de evaluación lo que insinúa cierta rigidez y genera muy pocas oportunidades de participación por parte de los estudiantes.

Palabras clave: evaluación, inglés, conocimiento, profesor

### Abstract

Learning evaluation must be considered as a continuous, wide and multirreferencial process focused on the meaningful knowledge construction and on the direct linking to the teaching-learning process. This research had as an objective to design a proposal of constructivist evaluative procedures for the English subject in the III level of Basic, Media Diversificate education based on other objectives dealing with the description of the knowledge level of English teachers about the evaluation process considering the different existing points of view about it, the features and functions given to this process and the evaluative procedures more commonly applied for these teachers in the classroom.. The feasible project modality was adopted to develop this research supported on a descriptive study. A Lickert questionnaire was used as an instrument and a survey was the instrument applied to a sample of 25 English teachers who worked either in public or private secondary schools located at Miranda County of Falcon State. The main conclusions showed that the prevailing type of evaluation is the summative one emphasizing the quantitative appraisal of learnings with a final decision character attached to the certification and accreditation functions. Also it was established as a conclusion that



most of teachers adopted a measurement-psychometric position in the evaluation process since there is a tight bond to the objective and quantitative measurement of learning, this position has its maximum expression in the frequent use of the objective tests as the main instrument applied for these teachers. Finally it was found that there was a low variety in the instruments applied for these teachers which reveals certain rigidity and generate few opportunities for the students to participate in the appraisal of their progresses.

Keywords: evaluation, knowledge, English, teacher

## 1.- INTRODUCCIÓN

Los actuales enfoques pedagógicos en torno a la enseñanza contemplan la idea principal de propiciar un apoyo y orientación efectiva del aprendizaje del estudiante donde el docente se constituye en un mediador cognitivo entre el conocimiento y el alumno. Por lo tanto, el conocimiento global de todos los aspectos, internos y externos, relacionados con el alumno son necesarios ya que los mismos marcan el punto de referencia para su valoración integral. Estos procesos de conocimiento del alumno y la valoración de sus aprendizajes sólo pueden ser logrados en gran medida a través de la práctica evaluativa desarrollada por los docentes, entendida ésta como una actividad permanentemente reflexiva, democrática, integradora y sistemática que da inicio y final al proceso de enseñanza aprendizaje. Es así, como la evaluación educativa es un proceso cuyo fin es aproximarse al conocimiento de la realidad, para mejorar la misma globalmente o a algunos de sus componentes y para valorar sus méritos o sus logros de forma que facilite la máxima ayuda y orientación de los involucrados.

De acuerdo con Alves y Acevedo (1999), la evaluación, al igual que los demás campos del conocimiento humano, está envuelta en la dinámica derivada del surgimiento de paradigmas en la ciencia. Mucho se puede decir en relación con ellos, entre los cuales destaca el carácter “objetivo” que asignan al conocimiento científico y la visión parcelada y unidireccional que tal premisa puede imprimir a la actividad evaluativa al desvincularla del contexto y convertirla en un proceso estático negador de su condición interactiva y reflexiva.

La evaluación dentro de los nuevos paradigmas de las ciencias de la educación no puede ser vista de manera separada del resto de los procesos que le dan razón de ser. Más aún porque no tiene un fin en si mismo, tiene una intención de valorar alguna acción individual o social.

Los modelos tradicionales positivistas, de acuerdo a las autoras mencionadas, le dieron vida propia a la evaluación y la separaron del resto de los procesos. Es así como se privilegia sólo la evaluación de



resultados. Afortunadamente el desarrollo del pensamiento y la comprensión de los procesos sociales ha permitido la evolución favorable hacia una visión sistémica, por lo que comenzaron a aparecer modelos que presentan a la evaluación en distintas fases del proceso de enseñar y aprender (al inicio, en el desarrollo, al final), a mostrar interés por las relaciones entre los distintos tipos de evaluación (eliminando la secuencialidad y privilegiando las relaciones cíclicas o en espiral que le dan dinamismo) y se consideró la influencia del contexto.

Los paradigmas constructivistas actuales sobre el proceso didáctico parten de que la evaluación sólo es separable del proceso educativo, desde el punto de vista metodológico, como una abstracción para poder abordarla, pero sólo es comprendida dentro del contexto, en donde no se pierden sus conexiones y relaciones con el resto de la realidad estudiada y donde la valoración que se haga del aprendizaje se centre en la capacidad del estudiante para la construcción de significados.

En el campo de la evaluación del Inglés como lengua extranjera se han venido desarrollando intentos por imprimirle al proceso evaluativo un sentido más en correspondencia con el enfoque funcional o comunicativo asumido desde 1986 para la enseñanza del Inglés en la III Etapa de Educación Básica y Media Diversificada y Profesional en el sistema educativo venezolano. En este sentido diversos autores han propuesto procedimientos alternativos de evaluación que bajo la perspectiva constructivista buscan complementar y optimizar la práctica evaluativa de los docentes que imparten la asignatura inglés al ofrecer diversos y novedosos procedimientos los cuales permiten una ampliación de los esquemas mentales de los estudiantes en atención al uso significativo y real del idioma en situaciones de aprendizaje.

En atención a estos planteamientos el enfoque constructivista de la evaluación de los aprendizajes se constituye en la base referencial en el presente trabajo ya que como lo indica Alfaro, (2000), la evaluación bajo éste enfoque “aparece integrada al proceso enseñanza – aprendizaje al otorgarle al docente información relevante y significativa acerca de los progresos y limitaciones que va enfrentando el alumno en el aprendizaje; así como las formas en que se resuelven estas limitantes” (pág. 185). Según este enfoque de la evaluación el docente dentro de su práctica evaluativa dirige sus esfuerzos hacia la creación de escenarios donde el alumno logre la construcción de conocimientos a partir de los previos y que contribuyan al desarrollo personal y social.

Enmarcados en el enfoque anteriormente esbozado surge el propósito de este estudio orientado a describir la práctica real evaluativa que desarrollan los docentes de la asignatura Inglés en la III Etapa de Educación Básica y Media Diversificada y Profesional del Municipio Miranda del estado Falcón y



con base en sus resultados presentar una propuesta de procedimientos constructivistas para la evaluación en dicha asignatura, caracterizándolos de acuerdo a los lineamientos del enfoque adoptado con la finalidad de estimular en los docentes la valoración integral de los aprendizajes de los estudiantes.

## **2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Es un hecho que el idioma inglés ocupa un lugar estratégico en la sociedad globalizada de hoy en día, debido a que se constituye como el más importante para el intercambio de la información, siendo utilizado por alrededor de 400 millones de personas en el mundo (Champeau, 1997). En este sentido, el currículo y en especial la enseñanza de la asignatura inglés debería estar diseñada para satisfacer las necesidades que demanda la sociedad; y es debido a ello que la enseñanza de este idioma en el nivel de la III Etapa de Educación Básica y Media Diversificada y Profesional tiene como objetivo primordial proporcionar a los estudiantes un nuevo medio de comunicación y ampliación cultural y dotarlos de un instrumento de utilidad práctica (Ministerio de Educación, 1990:20).

Para lograr este objetivo en el año 1986, el Ministerio de Educación adoptó el Enfoque Funcional (Comunicativo) para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, enfoque cuyo énfasis es puesto en el desarrollo de la competencia comunicativa, definida como la capacidad del hablante para entender y producir estructuras, formas o realizaciones lingüísticas apropiadas al contexto situacional.

Enmarcados en este enfoque, se considera fundamental valorar la importancia, no solamente en la enseñanza sino también en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes en la asignatura Inglés debido a que la misma ofrece estrategias válidas y distintas a las tradicionales que le darían mayor dinamismo y naturalidad a la práctica evaluativa al no considerarla un componente aislado sino parte de todo un proceso.

En este sentido, la evaluación de los aprendizajes en la asignatura Inglés debe constituirse en un proceso más que en un suceso pedagógico, lo que se evidencia en la presencia de prácticas evaluativas que tienden a realzar ciertos períodos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje provocando una interrupción en lo que se supone debería ser un proceso continuo del aprender.

Por otra parte, la gran importancia atribuida a las evaluaciones de corte sumativo, sustentadas en el enfoque transmisionista-conductual que ha permeado los métodos pedagógicos utilizados por algunos docentes en la enseñanza del Inglés han generado situaciones que disminuyen el valor de un proceso evaluativo que debería tener carácter permanente, procesual y continuo.



Tales afirmaciones se confirman en los criterios expresados por Ahumada (1998), quien sostiene que:

Un proceso evaluativo que está fuertemente ligado a la naturaleza del aprender debería pasar inadvertido por el estudiante, ya que estaría ligado al desarrollo de las distintas actividades o situaciones de aprendizaje que cada profesor ha seleccionado. (p. 5)

En este mismo orden de ideas, el carácter formativo con énfasis en la retroalimentación que posee el proceso evaluativo propuesto por el enfoque constructivista, posibilita el redimensionamiento y reorganización permanente del proceso de enseñanza y aprendizaje, dejando de lado la evaluación tradicional centrada sólo en la calificación y en la certificación de aprendizajes alcanzados y no alcanzados. Sin embargo, en la realidad del actual proceso educativo es necesario reconocer que de la observación de las prácticas de evaluación realizada por los practicantes de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” del Programa de Educación, mención Inglés en situaciones de enseñanza y aprendizaje *in situ*, se puede deducir que las mismas se encuentran muy distantes del “Deber Ser”, en cuanto a la aplicación de procedimientos de evaluación formativa e interactiva de aprendizajes significativos, puesto que no son considerados con la misma periodicidad y confianza que aquellas técnicas e instrumentos basados, mayormente, en la utilización de las pruebas escritas y orales para determinar el grado de logro de aprendizajes preestablecidos, que son aplicados tradicionalmente por los docentes titulares de la asignatura inglés en las distintas instituciones que ofertan la III etapa de Educación Básica y Media Diversificada y Profesional, del Municipio Miranda, Estado Falcón. Lo anteriormente planteado en relación con las prácticas evaluativas de tipo constructivista y las ampliamente difundidas prácticas evaluativas de tipo medicionista, resulta perfectamente entendible entre el cuerpo de docentes debido a que la historia evaluativa demuestra, según Ahumada (1998), que los docentes que ya han incorporado a su desempeño en el campo laboral determinados principios y formas de comprobar y certificar los resultados de los estudiantes suelen demostrar una gran resistencia a cualquier intento de modificación, especialmente en sistemas educacionales tan conservadores como los latinoamericanos.

Esta situación lleva a situarse en el desempeño del rol evaluador del docente que imparte la asignatura Inglés en la Tercera Etapa de Educación Básica y Media Diversificada, el cual parece no estarse llevando de la manera más pertinente atendiendo a los criterios establecidos para realizar una evaluación integral, significativa y no tan apegada al medicionismo que garantice la adquisición de las competencias del idioma inglés, sin que se convierta en un obstáculo o tenga un efecto neutral y en el peor de los casos negativo en el estudiante, sino que por el contrario sea vista como una especie de



mediación por parte del docente a objeto que el estudiante logre los objetivos previstos por el primero en su diseño instruccional.

Con relación a esto cabe destacar que el poco conocimiento que demuestran los estudiantes al término de la educación Media Diversificada y Profesional, quienes presentan deficiencias en la habilidad de utilizar y entender las formas lingüísticas de este idioma tanto de manera oral como escrita, aún cuando han recibido varios años de enseñanza formal del idioma inglés, trae dificultades en su desarrollo en la educación superior, donde se exige un mínimo de conocimiento del inglés basado en las competencias que debieron haber adquirido una vez egresados de ese nivel. Esta situación se ve reflejada, entre otros indicadores, por el bajo índice académico alcanzado en la asignatura inglés en la III etapa de Educación Básica y Media Diversificada y Profesional en el Municipio Miranda del Estado Falcón, el cual de acuerdo con datos del archivo del Departamento de Estadística e Informática de la Zona Educativa del estado Falcón (1999-2000), se ubica en 12 puntos.

Asimismo, la aprobación de esta asignatura, como las demás, supone la adquisición de al menos el 50% de las destrezas y habilidades planteadas en los programas oficiales, ya que la calificación mínima aprobatoria es de 10 puntos, según expresa el artículo 108 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999). En la mayoría de los casos los estudiantes no parecen siquiera haber adquirido ese 50% de habilidades y destrezas que les garantizarían un desempeño medianamente aceptable al inicio de cualquier carrera en la educación superior o de cualquier otra actividad que contribuya a su desarrollo personal y que tenga relación con el dominio de este idioma.

Por consiguiente, la aparente falta de pertinencia de los procedimientos de enseñanza y evaluación, actualmente empleados por los docentes, pudieran ser, entre otras, una de las causas de la presencia de esta situación, en función de lo cual se hace necesaria la descripción de las características de la práctica evaluativa que realizan los docentes de la asignatura Inglés, en la tercera Etapa de Educación Básica y Media Diversificada y Profesional.

### **3.- OBJETIVOS**

#### **Objetivo General**

Determinar la concepción de la evaluación en la asignatura Inglés de los docentes de la III etapa de Educación Básica y Media, Diversificada y Profesional en el Municipio Miranda del Estado Falcón.



### **Objetivos Específicos**

1. Analizar el marco reglamentario que regula la evaluación de los aprendizajes de la III Etapa de Educación Básica y Media, Diversificada y Profesional.
2. Describir las características de la práctica evaluativa que realizan los docentes en la asignatura Inglés en la III Etapa de Educación Básica y Media Diversificada y Profesional.
3. Categorizar la postura que desde el punto de vista de los enfoques epistemológicos de la ciencia y de los modelos pedagógicos y de evaluación que de éstos se derivan, sostienen los docentes de la asignatura Inglés en la III Etapa de Educación Básica y Media Diversificada y Profesional.

### **4.- JUSTIFICACIÓN**

Como producto de esta investigación se categoriza un rol en la evaluación con una dimensión mucho más significativa e integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje, además de permitirle a los docentes actualizar sus conocimientos en cuanto a los procedimientos empleados en el proceso evaluativo según las nuevas tendencias pedagógicas y de la enseñanza. Asimismo, se estará estableciendo un vínculo más estrecho, menos traumático y más significativo entre el docente y el alumno; donde este último vendría a beneficiarse al tener mayores y más variadas posibilidades de participación en el proceso de evaluación de sus conocimientos asumiendo un papel mucho más activo que lo lleve a construir aprendizajes verdaderamente significativos.

Todos estos aspectos conducirán al mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje al estar basados en un proceso de evaluación permanentemente reflexivo, confiable y significativo que permita corregir, redimensionar y reorientar la acción docente dirigiéndola hacia el establecimiento de encuentros educativos entre docentes y alumnos mucho más significativos, generadores de cambios claves tan necesarios en los actuales momentos.

La justificación pues, del presente trabajo de investigación demanda la necesidad de introducir modificaciones graduales en los paradigmas de evaluación hasta ahora establecidos, tratando de hacer factible la incorporación de procedimientos de evaluación que ofrezcan una ampliación de los procesos cognitivos y de construcción de conocimientos de los estudiantes en asignaturas como inglés tan relevantes en las sociedades modernas; de allí que la continua y progresiva actualización de todos los aspectos integrantes del hecho educativo es un deber impostergable y que encuentra en el presente trabajo un eco para comenzar a generar nuevas ideas y formas de mejoramiento del sistema educativo que tengan repercusiones positivas en el entorno social y cultural del país.



## 5.- MARCO REFERENCIAL CONTEXTUAL

### Antecedentes

Con la finalidad de apoyar los lineamientos centrales de esta investigación, se presenta una serie de estudios que guardan relación con el problema planteado.

Impara y Plake (1995), realizaron una investigación descriptiva titulada “Destrezas de Evaluación en Directores, Asesores y Profesores” con una muestra de 300 directores, 300 asesores y 300 profesores de los niveles de Educación Básica y Secundaria en el estado de Virginia, Estados Unidos, a quienes se les aplicó una prueba usando las especificaciones de “Standars for Teacher Competence in Educational Assessment of Students”, con la finalidad de determinar el nivel de conocimiento y destrezas de la población en estudio en cuanto a la evaluación. Los resultados más resaltantes de esta investigación muestran que aunque los tres grupos en estudio (directores, asesores y profesores) poseen un nivel de destrezas aceptables en la evaluación estudiantil; son los asesores los que mostraron tener mayores fortalezas en aspectos como la selección adecuada de exámenes y de su validez, además que, a diferencia de directores y profesores, exhibieron una alta habilidad para interpretar las calificaciones obtenidas por los estudiantes con respecto a las pruebas estandarizadas. Por su parte los directores mostraron tener un claro entendimiento sobre las bases para la selección de las estrategias de evaluación. A su vez, los profesores mostraron dominar los mismos aspectos descritos en los dos grupos anteriores pero en menor grado. Por otra parte como resultado de este estudio se determinó que la interpretación de los resultados de las pruebas estandarizadas recae mayormente en los asesores o en segundo plano en los directores y en muy pocas oportunidades en los profesores. En esta investigación se evidencia la posición de desventaja en la que se encuentran los profesores en cuanto al tema de evaluación con respecto a otros agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de allí que la necesidad de establecer una base conceptual sólida con respecto al tema se hace manifiesta requiriéndose la clarificación de los aspectos relativos a la práctica evaluativa de los docentes.

En el mismo orden de ideas en una investigación realizada por la Universidad de Granada, España, (1996), de tipo ex-post-facto con base en una investigación de tipo exploratoria titulada “Construcción de Instrumentos de Evaluación en Educación Secundaria” tuvo entre sus objetivos conocer los procedimientos y estrategias de evaluación que utilizan los profesores de educación secundaria para lo cual se utilizaron como procedimientos de recolección de información la entrevista y el cuestionario.



En conclusión se pudo determinar que el procedimiento más utilizado es el examen tradicional o prueba objetiva, a veces recurren a otros instrumentos y estrategias como la observación, tareas de clase, diálogos, etc. pero con carácter complementario. Al igual que en esta investigación el conocimiento de los instrumentos de evaluación empleados por los docentes en su práctica evaluativa en la etapa secundaria de la educación formal constituye uno de los puntos focales a ser abordados en la presente investigación.

Nava (1997), desarrolló una investigación de carácter descriptivo de campo, con una muestra de 19 docentes de la Escuela Básica “El Saladillo”, utilizando como instrumento una escala de medición diseñada por la autora con la finalidad de establecer las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes de dicha institución. La investigación concluyó que las pruebas escritas representan el principal instrumento de evaluación utilizado por el docente para registrar la evaluación del estudiante. En esta investigación una vez más se demuestra la preocupación por conocer las técnicas e instrumentos empleados por los docentes en su práctica evaluativa lo cual también ocupa parte los objetivos que se persiguen con la puesta en práctica de la investigación que se emprende.

Sainz (1998), realizó una investigación de corte cualitativo participativo titulada “Estudio Crítico de la Evaluación del Aprendizaje” cuyo objetivo fundamental fue analizar las características de la concepción que sobre la evaluación del aprendizaje tienen los profesores de la Facultad de Medicina “Comandante Manuel Fajardo” en la Habana, Cuba. La muestra quedó conformada por 14 profesores de una asignatura perteneciente a uno de los departamentos docentes de esta facultad, todos con más de 10 años de experiencia docente, a quienes se les aplicó un cuestionario cerrado. Entre los resultados más importantes se determinó que el grado de conocimiento teórico y práctico sobre la evaluación del aprendizaje que poseen los profesores es insuficiente, asimismo se estableció el predominio de la concepción cuantitativa de la evaluación según la práctica que se ejecuta a pesar de que los profesores reconocen cognoscitivamente la importancia de una evaluación más cualitativa e integral del educando. Los aspectos anteriormente planteados apuntan a que el fin de la evaluación que predomina es el de comprobación en detrimento del fin educativo, formativo que debe perseguir la evaluación. Se evalúa básicamente para rendir resultados expresados cuantitativamente (calificación) y no para orientar el aprendizaje cognitivo del alumno con elementos que realmente puedan contribuir con su mejoramiento.

Urbina (1998), realizó una investigación de campo de tipo descriptivo con la finalidad de obtener información sobre el nivel de conocimiento que poseen los docentes en relación con las técnicas e



instrumentos de evaluación utilizados en la II etapa de Educación Básica de la Escuela Básica “Juan Crisóstomo Falcón”. La población estuvo conformada por 25 sujetos. La recolección de los datos se efectuó a través de la aplicación de un cuestionario de alternativas, según una escala valorativa. El análisis y discusión de los resultados reflejó que los docentes no poseen un conocimiento preciso en cuanto a la adecuada selección de técnicas e instrumentos de evaluación, puesto que aún cuando el 80% de los docentes los seleccionan de acuerdo a los objetivos de las asignaturas, solamente un 60 % los formulan en término de conductas observables y medibles por las técnicas e instrumentos de evaluación, lo que indica que un 40% de los docentes no formulan los objetivos planificados de acuerdo a estos criterios, lo que a su vez evidencia que las técnicas e instrumentos seleccionados no se corresponden con los objetivos. La situación reflejada en esta investigación confirma que los instrumentos utilizados para la evaluación de los aprendizajes escolares, generalmente son elementos separados y muchas veces extraños al proceso de enseñanza seguido en el aula, lo que provoca actitudes de rechazo y temor en los estudiantes.

### **Bases Teóricas**

La práctica evaluativa está permeada por la concepción que del aprendizaje y de la enseñanza tienen los agentes encargados de llevar adelante el proceso de instrucción, la normativa vigente y la administración de los centros educativos lo cual plantea la necesidad de reconocer en el propio desempeño docente la coexistencia de teorías y paradigmas que de alguna manera determinan la dirección del proceso de instrucción y evaluación. (Tenutto, 2001). A continuación se explicitan los mismos a los fines de conformar el marco referencial del presente estudio.

#### *Posturas Epistemológicas frente al Conocimiento*

Las dos (2) principales posturas epistemológicas que han gobernado el campo educativo, lo son el positivismo y el constructivismo.

La postura positivista que ocupó en forma preponderante la praxis educativa desde el siglo XVII y hasta mediados del siglo XX se fundamenta en el supuesto de que la ciencia y la racionalidad del hombre eran las únicas formas de conocer la realidad y de alcanzar la verdad absoluta. Según esto, la realidad se presenta independientemente de otros factores que quedan fuera de las rigurosas leyes establecidas. Se adopta una separación entre el sujeto y el objeto de estudio evitando que las conjeturas propias distorsionen los resultados los cuales deben surgir de la experimentación. (Alfaro, 2002).



En contraposición con esta postura por su concepción tan cerrada y limitada de la realidad surge el constructivismo como una postura en donde, para Delval (citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002), “los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, los que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura.” (p:25) Asimismo, este autor destaca que el conocimiento es construido de manera activa por sujetos cognoscentes y no se obtiene del mundo exterior, donde se encuentra neutralmente. En referencia a la relación entre el sujeto y el objeto frente al conocimiento se establece que deben involucrarse y no tomar distancia. Se plantea que la comprensión de la realidad está inmersa en el contexto, se forma en la relación interpersonal y es necesariamente limitada.

De las propuestas presentadas en ambas posturas se aprecia claramente el avance que ha existido en el papel del hombre ante el conocimiento y que lo ha llevado a participar más activamente en la construcción de sus propias realidades. Estas dos posturas dieron lugar al surgimiento de ciertos paradigmas o enfoques en el ámbito de la ciencia como los que ha continuación se definen.

*Paradigmas o Enfoques en el Ámbito de las Ciencias y su Impacto en los Modelos Pedagógicos y en la Evaluación de los Aprendizajes.*

Los enfoques son esquematizaciones y abstracciones que representan concepciones hipotéticas de la realidad y que son provechosas para interpretar a través de ellas situaciones concretas.

En el enfoque empirista-positivista-racionalista prevalece el conocimiento científico como la base para el conocimiento de la realidad donde la actividad sensorial constituye un elemento fundamental y la objetividad es la referencia obligada. De acuerdo con Marín, 1994 (citado por Alfaro, 2002), los aspectos que caracterizan este paradigma son entre otros: la adopción de una visión mecanicista y determinista de la realidad y del hombre, se excluye al investigador de su observación para asegurar la objetividad de los resultados y la fuerte creencia en el poder de la ciencia y de la razón como máxima autoridad.

Del rechazo al enfoque anterior por su apego al conocimiento absoluto y la desvinculación del contexto social y de los sujetos, se origina el enfoque racionalista-deductivo donde el conocimiento se considera el resultado de la creatividad a partir de la experiencia y de su crítica. Se observa interés por criticar la razón a fin de hacer una revisión e interpretación de la misma, esta crítica se extiende a la sociedad, la educación o a cualquier objeto de estudio para alcanzar un entendimiento general y transformar el nivel de conciencia de los individuos al darle la oportunidad de reflexionar críticamente



sobre su propio comportamiento, logrando así dar cierta independencia a los individuos. (Alfaro, 2002).

Otro enfoque iniciado por los teólogos protestantes, es el denominado interpretativo-hermenéutico según el cual la conducta humana no se puede explicar de forma similar a como se explican los fenómenos de las ciencias naturales, por lo que este enfoque se interesa en la intencionalidad de las acciones y a las motivaciones que las generan desde la óptica de los actores. Los fenómenos que se producen en la realidad social son la principal fuente del conocimiento, los cuales son interpretados y estudiados como fenómenos que ocurren de manera natural en experiencia de cada hombre. (Alfaro, 2002).

Los tres modelos pedagógicos a ser descritos a continuación son una muestra de las repercusiones de las posturas y paradigmas antes expuestos en el ámbito educativo.

a) El modelo transmisionista: se centra en la enseñanza de los contenidos de las ciencias para lo cual se emplea la exposición magistral de conocimientos donde el docente transfiere de manera casi exacta y fiel los contenidos a ser impartidos, mientras el alumno pasivamente se convierte en un consignatario de información la cual es retenida de memoria y reproducida justo al momento de la evaluación. El docente ejerce una gran autoridad en la selección, organización y transmisión de la información y la responsabilidad principal del aprendizaje depende del alumno. (Alfaro, 2002)

b) El Modelo conductista: exhibe como aspecto fundamental la descripción de conductas observables que los alumnos deberán desarrollar en concordancia con los objetivos instruccionales, sobre la base de lo cual se determinará el curso del proceso de enseñanza, dándosele gran importancia a la transmisión de contenidos científico-técnicos. El rol del docente enfatiza su calidad de evaluador aunque pudiera ser sustituido por materiales instruccionales con algunas formas de autoevaluación. El alumno a su vez limita su desempeño a la demostración de los aprendizajes logrados por medio de conductas observables. (Alfaro, 2002)

c) El modelo cognitivo-constructivista-social: dentro de la educación se fundamenta en diversas corrientes psicológicas como el enfoque psicogenético de Piaget, la Teoría de Asimilación y Aprendizaje Significativo de Ausubel entre otras, que aunque se sitúen en posiciones teóricas distintas coinciden en la importancia atribuida a la actividad constructiva del alumno, tal como lo señala Díaz-Barriga (2002), cuando anota que: “comparten el mismo principio de la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares” (pág. 29). Por otra parte, este modelo sugiere que el sujeto solo puede conocer los objetos si los puede asimilar a



esquemas anteriores lo que constituye una de las ideas principales de Piaget citado por Tenutto (2001), con respecto a la importancia de los conocimientos previos como una forma de establecer el anclaje de los nuevos conocimientos. En consecuencia, el individuo se encuentra en un proceso constante y natural de construcción del aprendizaje, en atención a lo cual, como lo indica Coll (1988) citado por Díaz-Barriga (2002), la participación del alumno en actividades diseñadas intencionalmente planificadas y sistematizadas en función de lograr en éste el desarrollo de una actividad mental constructivista es de vital importancia donde se destaca la intervención del estudiante como un sujeto pensante e interactivo, transformador y constructor de significados a partir de los conocimientos previos.

En relación a esto, sea que se adopte la rigurosa precisión de un modelo pedagógico como el de corte transmisionista y el de corte conductista o la relativa amplitud de un modelo como el de corte cognitivo-constructivista-social, estos son los que deben orientar al docente para conducir el proceso de evaluación de tal forma que le permita medir el alcance cognoscitivo alcanzado por los alumnos y la efectividad de su propia acción como docente a la vez que determina la posición en que se sitúa cada docente con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje con base en la posturas epistemológicas-filosóficas descritas con anterioridad.

En relación a la noción cuantitativa de la evaluación Alfaro (2002), reseña la existencia de dos modelos: el modelo psicométrico y el modelo edumétrico. Con respecto al modelo psicométrico esta autora señala su ubicación dentro de las tendencias del modelo pedagógico transmisionista y de la postura positivista, puesto que a través de este modelo se establece la medición de habilidades generales relacionadas con un área del conocimiento y en referencia a la norma por lo que se generan diferencias aptitudinales lo que justifica diferencias también en el rendimiento. Se aprecia claramente la desconexión existente entre este modelo y la planificación curricular. La función de la evaluación dentro de este modelo es fundamentalmente administrativa ya que permite la certificación de los aprendizajes logrados y la promoción de los alumnos de un período a otro, ubicándose en la parte final del proceso con una participación pasiva, limitada y dirigida de los alumnos.

De este modelo psicométrico se instituyen dos enfoques, uno referido al juicio de experto o enjuiciamiento profesional y otro referido a la medición. El enfoque de juicio de experto hace referencia a que solo es necesario poseer conocimientos sólidos del tema a evaluar y experiencia en el campo sin tener un conocimiento mínimo sobre los aspectos fundamentales de la evaluación, esto lleva a que la subjetividad en los juicios y el establecimiento de criterios sean característicos de este



enfoque. Se enfatiza la adquisición de aprendizajes cognoscitivos a través de un tipo de evaluación sumativa, final o de producto que se aplica con funciones administrativas. Las apreciaciones subjetivas del docente constituyen la única referencia válida para la certificación de los aprendizajes. Por otra parte, el enfoque referido a la medición se sustenta en la construcción de instrumentos cuya objetividad está determinada por su validez y confiabilidad al medir conocimientos puntuales en el individuo y el manejo estadístico de los resultados sin ningún análisis estadístico al respecto, donde no se toman en cuenta los aspectos socio-afectivos y valorativos implícitos en el proceso evaluativo derivados de la consideración de la evaluación y la enseñanza como proceso más técnico que formativo.

Para Alfaro (2002), cuya posición se encuentra en sintonía con el modelo pedagógico cognitivo-constructivista-social y la postura constructivista, en el modelo edumétrico de la evaluación de los aprendizajes se observa una vinculación más cercana con respecto al diseño instruccional ya que los logros de los estudiantes están referidos al cumplimiento de los objetivos conductuales. Según este modelo la función de la evaluación es netamente pedagógica y está asociada a la orientación y reconoce la existencia de diferencias individuales que condiciona el ritmo de aprendizaje de cada individuo por lo que se requiere estrategias específicas que garanticen el dominio de los contenidos. En este sentido la finalidad de los instrumentos de evaluación es medir el dominio del aprendizaje en referencia a lo cual se establece distintos niveles de dominio del aprendizaje alcanzado. Los alumnos participan de manera activa y abierta pero con la dirección del docente. Entre los enfoques originados a partir de este modelo los que guardan más relación con el punto focal de la presente investigación hacen referencia a la evaluación basada en la negociación, la evaluación iluminativa, la evaluación sin referencia en los objetivos y la evaluación integrativa-adaptativa y evaluación para el mejoramiento. El enfoque que concibe la evaluación basada en la negociación considera “la enseñanza como un proceso dinámico, cuyos significados y cualidades están cambiando continuamente y son raramente predecibles” (Alfaro, 2002 pág. 101), en la misma la evaluación es un proceso integrativo que abre posibilidades de actuación al alumno sin pretender colocar límites en la comunicación entre los participantes lo cual toma características de multidireccional, interactiva y consensual. De acuerdo al enfoque de la evaluación iluminativa la fase de evaluación es un proceso en continua construcción dependiendo del ritmo en que se desarrolla la práctica evaluativa. Se reconoce la existencia de diversos y variados ambientes representados por cada aula. El docente en su rol evaluador estima distintos puntos de vista ubicándose desde una posición neutral. El enfoque evaluativo sin referencia a objetivos refiere según Scriven (1967), citado por Alfaro (2002), que la información que se pretende



recoger como producto de la evaluación no debe limitarse a lo descrito en los objetivos instruccionales sino que debe abarcar aquellos resultados que se alcanzan de manera imprevista ya que constituyen consecuencias derivadas del proceso educativo en general y que también deben ser considerados como parte de los logros de los estudiantes. Finalmente, Salcedo (1995), citado por Alfaro (2002), en su enfoque integrativo-adaptativo de la evaluación define esta práctica (evaluativa) como “una forma especial de investigación caracterizado por su mayor amplitud y complejidad” (p:105), además añade que la práctica evaluativa debe estar adaptada a las particularidades socioculturales y políticas del contexto, en este caso el venezolano, finalmente este autor enfatiza en el logro de una concepción holística de la práctica evaluativa basada en la integración de los paradigmas cuantitativos y cualitativos.

Revisados los supuestos teóricos que dan base a la práctica evaluativa y que han señalado los criterios necesarios para entender dicha práctica, conviene hacer referencia a los procedimientos de evaluación, aludiendo básicamente a los instrumentos empleados para registrar el desempeño de los alumnos los cuales van a diferenciarse esencialmente en su naturaleza y el propósito que persiguen. De esta manera Tenutto, (2.002), describe que los instrumentos empleados por los docentes partidarios de enfoques como el conductismo y el positivismo, ofrecen dificultades en cuanto al diseño, lo cual es un problema eminentemente técnico debido a que lo importante es medir el aprendizaje teniendo como referente la conducta observable del alumno. En el periodo caracterizado por el apego al medicionismo, el surgimiento de las pruebas objetivas no constituyó una novedad al respecto pero pudo ser considerado como un avance frente a las prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes de entonces, cuyos pareceres y creencias eran las únicas referencias válidas, el denominado juicio de experto, para calificar el desempeño de los estudiantes. Estas emblemáticas pruebas objetivas son aplicadas sin discriminación de las características personales y sociales de los estudiantes. En busca de la objetividad se llega a una fragmentación del contenido y un aprendizaje centrado en los resultados que hace de estas prácticas evaluativas un proceso netamente mecanicista. En atención a esto surgen otros procedimientos, ya dentro de las corrientes post positivistas como el cognitivismo y el constructivismo que impulsan la aparición de procedimientos de evaluación que buscan diversificar y enriquecer la práctica evaluativa tales como la observación, los mapas conceptuales, el portafolio, entre otros.

Bajo estas perspectivas se aprecia una clara distinción entre un tipo de evaluación de corte psicométrico, donde “se enfatizó la rigurosidad y exactitud de la evaluación lo que generó en los docentes una mayor preocupación por el empleo de técnicas e instrumentos más elaborados que



presentaran un mayor nivel de confiabilidad” Alfaro, (2.002, pág. 194), y que se adecuó a los fines de un proceso educativo centrado en los resultados cognitivos logrados por los estudiantes; y otro tipo de evaluación dinámica de característica interactiva y constructiva y que tiene su marco referencial en el aspecto sociocultural, además de apoyarse en el concepto del aprendizaje significativo, entre otros principios. De la evaluación psicométrica se generan los llamados procedimientos estáticos cuyo propósito es “determinar niveles de competencia, lo que el sujeto ya sabe y lo que puede hacer por si mismo. Se centran en el producto, en las respuestas a lo enseñado” Alfaro, (2.002, pág.195). Estos procedimientos estáticos están representados por las pruebas estructuradas y criteriosales. Por otra parte, de la evaluación constructivista se han concebido una serie de procedimientos denominados dinámicos cuya finalidad es la “exploración activa y dinámica de los procesos de aprendizaje y razonamiento del alumno. Pretenden indagar cuáles son las estrategias de aprendizaje que emplea el alumno con el fin de mejorarlas y aumentarlas” Alfaro, (2.002, pág.195). Estos procedimientos buscan intervenir en la construcción de los conocimientos empleando un asesoramiento oportuno en el desempeño de los estudiantes. Algunos de los procedimientos que se ubican bajo esta concepción son las entrevistas, observaciones, análisis de producciones, mapas de conceptos, portafolios, entre otros.

#### *El Docente ante el Proceso Evaluativo*

Es reconocido que el aprendizaje escolar es un evento individual y endógeno sin embargo éste no solo se construye por medio de representaciones personales sino que también tiene lugar en el plano de la actividad social y la experiencia compartida; resultando evidente que el estudiante no accede al conocimiento en solitario, sino a través de la mediación de otros agentes y del contexto cultural particular. En el contexto educativo el docente y los compañeros de aula se constituyen en agentes mediadores entre el conocimiento y el estudiante, tal como lo señala Díaz-Barriga (2002) “el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento”. En la concepción de la práctica evaluativa el docente es el encargado de propiciar los elementos adecuados que lleven al estudiante a acceder al conocimiento construyendo significados útiles. En este sentido, considerando la normativa legal vigente, se puede destacar, entre otras, como funciones del docente ante el proceso evaluativo las siguientes:

- Planificar el proceso evaluativo, lo cual involucra los propósitos de la evaluación, qué se pretende evaluar y la forma más idónea de hacerlo además de atender al carácter integral, continuo y cooperativo propuesto para la evaluación.



- Reorientar las estrategias de enseñanza dependiendo de los resultados obtenidos durante el desarrollo y al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica el uso de la evaluación formativa adecuando las estrategias en la medida en que se observe el progreso del alumno así como emplear la evaluación sumativa como una manera de valorar los resultados de la enseñanza con el fin de mejorar la calidad del proceso, es decir analizar, valorar e integrar críticamente los resultados.
- Registrar sistemáticamente los resultados del proceso evaluativo los cuales representan las evidencias o pruebas sobre las cuales se tomarán las decisiones para reorientar la práctica evaluativa.

#### *El Proceso Evaluativo en la Asignatura Inglés.*

Al igual que en los modelos pedagógicos ya descritos al inicio del presente capítulo y que están ligados a las posturas epistemológicas frente al conocimiento, en la asignatura del Inglés también se distinguen tres (3) momentos o “eras” que reflejan las consideraciones sobre la evaluación en esta asignatura. Se hace referencia en primer término a un periodo denominado intuitivo o subjetivo dependiente de las impresiones del profesor, el cual se corresponde con el juicio de expertos. Durante esta era los profesores, sin entrenamiento en la evaluación, enfatizaban la evaluación de partes de oraciones y la memorización de listas de patrones del lenguaje tales como pronombres personales, formas verbales aisladas. Otra característica de este momento en la evaluación fue el predominio de la escritura en una variedad de formas representada por las traducciones, ensayos, dictados, resúmenes y respuestas abiertas basadas en la comprensión de textos. (Madsen, 1983).

Posterior a este período, como lo señala el mismo autor, se siguió la era científica donde uno de los principales cambios se dio por la presencia de especialistas con entrenamiento lingüístico. Cuidadas descripciones lingüísticas sugerían que el dominio del lenguaje debía ser evaluado científicamente unidad por unidad y en referencia a los objetivos; de este modo las pruebas objetivas fueron mecanismos para medir el reconocimiento de sonidos separados, características gramaticales específicas o términos particulares dentro del vocabulario. Tales pruebas usualmente empleaban largas listas de oraciones aisladas para ser completadas o que contenían errores gramaticales o de uso donde los estudiantes debían completar seleccionando el ítem apropiado (pruebas de opción múltiple). Asimismo, el apego de los especialistas por evaluar la efectividad de cada pregunta y por medir la confiabilidad y validez de cada constructo contribuyó al desarrollo de investigación en el campo de la evaluación del inglés. De esta manera, se inició la era comunicativa en la evaluación, en la cual se combina la evaluación de varias destrezas tal como se da en el intercambio de ideas en el proceso



natural de la comunicación oral o escrita. Particularmente la evaluaciones comunicativas requieren más que la medición de destrezas aisladas, es decir, deben indicar qué tan bien puede una persona “funcionar” en su segundo idioma.

El auge de esta nueva etapa comunicativa en la evaluación del inglés ha cobrado mayor impulso por las nuevas consideraciones sobre la inteligencia introducidas por Sternberg (1988), quien reconoce como parte de la inteligencia el pensamiento creativo y las estrategias para la manipulación de la información lo cual se inscribe en una postura holística e integrada del conocimiento. Tal como lo señala este autor, las nuevas concepciones sobre la inteligencia han venido a ofrecer mayor libertad y responsabilidad en la práctica evaluativa; existe la posibilidad de no sólo emplear pruebas para ser desarrolladas en un periodo de tiempo específico o en referencia a objetivos sino también que el docente es responsable tanto de pulsar todas las destrezas involucradas en el idioma, así como de evaluar el proceso de aprendizaje del alumno y su habilidad de negociar el significado de lo que aprende a través de la evaluación que desarrolla. En este sentido, por tanto, se debe evaluar las destrezas interpersonales, creativas, comunicativas e interactivas del estudiante; lo cual se aleja de la tiranía impuesta por el énfasis en la objetividad y su impersonalidad en la práctica evaluativa del inglés. Como lo señala Brown (1994), la elaboración de pruebas que cumplan con el principio comunicativo del idioma están comenzando a ser desarrollados en diferentes ambientes educativos alrededor del mundo en sustitución de las pruebas que se reducen al papel y lápiz y respuestas simples. Esto ha llevado a la incorporación de pruebas basadas en la actuación del estudiante en situaciones reales y auténticas, tales como: resolución de problemas, proyectos, portafolios, experimentos, laboratorios, ensayos y proyectos grupales. Aunque se reconoce que estas pruebas o procedimientos pueden llegar a consumir mucho tiempo en su diseño y algunas veces pueden representar un alto costo; la pérdida de practicidad es compensada por una mayor validez, ya que los estudiantes son evaluados tal como ellos exhiben la conducta, es decir, tal como actúan ante una situación concreta de aprendizaje.

*Sistema de Variables*

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
Práctica Evaluativa	Es una actividad interactiva, orientadora y formativa de valoración continua de los progresos de los alumnos, fundamentada en los objetivos instruccionales y cuya meta es el mejoramiento continuo y permanente del proceso de enseñanza y de aprendizaje	Es la expresión en la práctica de aula de concepciones y enfoques, tipos de evaluación, formas de participación en la misma, funciones que cumple y procedimientos empleados por los docentes de la III etapa de la Educación Básica y Media Diversificada en la asignatura Inglés del Municipio Miranda del Estado Falcón para valorar el rendimiento estudiantil de sus alumnos.	Concepción evaluativa	Concepción Medicionista-Psicométrica
				Concepción constructivista
			Tipos de Evaluación	Momento en que se aplica la evaluación.
			Formas de Participación	Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación Evaluación unilateral
			Función de la Evaluación	Función Administrativa
				Función Pedagógica



## 7.- MARCO METODOLÓGICO

### *Tipo De Diseño*

El diseño del estudio se enmarca en una investigación de tipo descriptiva que, según refiere Sabino (1992), “su preocupación primordial radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto estructuras de comportamiento.” (pág. 60). Con base a lo anterior, al establecerse la descripción de la práctica docente en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes se estarían definiendo las características esenciales de tal situación con referencia a criterios teóricos.

### *Población y Muestra*

Para Chávez (1.994), “la población de un estudio es el universo de la investigación sobre el cual se pretende generalizar los resultados. Está constituida por características o estratos que le permiten distinguir los sujetos unos de otros” (pág. 162). En tal sentido, la población de esta investigación estuvo conformada por todos los docentes de la asignatura inglés que laboran en instituciones tanto públicas como privadas a nivel de la III etapa de Educación Básica y Media Diversificada y Profesional del Municipio Miranda, Estado Falcón, los cuales según el Departamento de Estadística del Distrito Escolar N° 1, suman un total de ochenta y cinco (85) profesores distribuidos en 41 instituciones educativas tanto públicas como privadas, ubicadas en las cinco parroquias que conforman el Municipio Miranda: Parroquia San Antonio, Parroquia San Gabriel, Parroquia Santa Ana, Parroquia Sabaneta y Parroquia Guzmán Guillermo.

Por otra parte, la determinación de la muestra para los fines del presente trabajo se llevó a cabo a través de la fórmula estadística de la N Óptima. Una vez precisada la cantidad de la muestra se tomaron en cuenta como criterios la accesibilidad y disponibilidad de los docentes objetos de estudio para la aplicación del instrumento a ser descrito posteriormente. De tal manera que se delimitó la aplicación del instrumento a una muestra de 25 docentes distribuidos en las Parroquias San Antonio, San Gabriel y Santa Ana. Los docentes que imparten la asignatura inglés en instituciones públicas y privadas a nivel de la III etapa de Educación Básica y Media Diversificada y Profesional del Municipio Miranda que se encuentran en las tres parroquias mencionadas agrupan el 93 % de la población total.

### *Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información*



Para describir la práctica evaluativa que realizan los docentes de la asignatura Inglés de la III etapa de educación Básica y Media Diversificada y Profesional del Municipio Miranda, se aplicó un cuestionario tipo Lickert en el cual se identificaron indicadores de la misma y que tienen que ver con la concepción que asumen los docentes sobre la evaluación, las características de su práctica evaluativa y los procedimientos empleados por ellos.

#### *Validez y Confiabilidad del Instrumento*

La validez del instrumento fue determinada a través del sometimiento del mismo al estudio y análisis de cuatro (4) expertos pertenecientes al Programa de Educación, de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” en Coro, estado Falcón y para determinar la confiabilidad se utilizó el Coeficiente de Cronbach (alfa), el análisis de los resultados indica que el instrumento es confiable para los objetivos previstos en la investigación ya que obtuvo un 0.89 de puntaje y este coeficiente acepta un margen de resultados correctos ubicado entre 0,65 y 1 para ser considerado confiable.

### **8.- LOS RESULTADOS Y SU ANÁLISIS**

La presentación de los resultados y su análisis se organiza en referencia a cada una de las dimensiones de la variable en estudio y de los indicadores respectivos a cada una de dichas dimensiones.

#### *Concepción Evaluativa Adoptada por los Docentes de la III Etapa de Educación Básica Media Diversificada y Profesional*

De acuerdo con los datos obtenidos se aprecia que la concepción que esgrimen los docentes ante la evaluación se encuentra en un punto intermedio entre el enfoque medicionista y el enfoque constructivista ya que los mismos consideran los criterios fundamentales de ambos enfoques, sin embargo existe una marcada tendencia a seguir los lineamientos característicos de la concepción medicionista-psicométrica debido a que los docentes en su gran mayoría se interesan por seleccionar los instrumentos de evaluación que posibilitan la medición objetiva del conocimiento y atribuyen como finalidad de la evaluación la asignación de calificaciones al rendimiento estudiantil. En adición a estos aspectos, resalta el hecho de que la gran mayoría de los docentes manifestaron utilizar las pruebas escritas como el principal procedimientos de evaluación válido para determinar el logro de los aprendizajes. Asimismo, se percibe que los docentes toman en cuenta los aspectos relacionados con la evaluación constructivista en su práctica pero en menor escala y con menor frecuencia llegando muchas veces inclusive a descuidarlos, lo que de alguna manera, tiene una incidencia negativa en la efectividad del proceso evaluativo que estos desarrollan.



### *Tipos de Evaluación*

Con relación a los tipos de evaluación utilizados por los docentes se determinó que aunque se aplica la evaluación diagnóstica en una medida aceptable (48%) existe igualmente una clara evidencia de que este tipo de evaluación muchas veces no se le asigna el valor estratégico que tiene dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que además está establecido en la normativa legal, debido a que el 36% de los docentes manifestó realizar este tipo de evaluación solo a veces. Por otra parte, en referencia a la evaluación formativa, resulta bastante inquietante que la gran mayoría de los docentes (60%), nunca realiza este tipo de evaluación, lo cual indica que el carácter continuo y reflexivo de la práctica evaluativa desarrollada por los docentes se encuentra en entredicho, además que el rol del docente como facilitador parece no estar considerando la información que se produce durante el proceso instruccional para redimensionar la práctica pedagógica en función del logro de los aprendizajes de los alumnos. En correspondencia con la evaluación sumativa, se comprueba que la mayor parte de los docentes (44%), siempre realiza este tipo de evaluación, es decir, la determinación del logro de los aprendizajes se prorroga hasta una vez culminado el proceso instruccional; esto indica que se le atribuye una mayor importancia a los resultados de la evaluación que al proceso desarrollado para conseguir esos resultados. De este modo se confirma lo que para Sainz (1997), constituye una de las principales deficiencias o contradicciones en torno a la evaluación de los aprendizajes como lo es que ésta se reduce a su aspecto cuantitativo y que, a su vez, se resume en lo expresado por Luján (citado en Sainz, 1997), quien señala “la evaluación tradicional es positivista, enfatiza en su aspecto cuantitativo intentando la medición objetiva de variables” y que concluye Sainz (1997) manifestando que “no se evalúa sistemáticamente el aprendizaje, predominando la evaluación sumativa sobre la formativa o procesal”.

### *Formas de Participación en la Evaluación*

Dentro de la práctica evaluativa se da cabida a la intervención de diversos agentes y formas de participación en la valoración de los avances de los alumnos. Se puede puntualizar que al momento de valorarse el desempeño académico de los estudiantes, éstos se encuentran la mayoría de las veces excluidos de participar en su propia evaluación lo que puede considerarse un aspecto preocupante en la realidad de la práctica evaluativa desarrollada por los docentes y que Castro y Sacristán (citados por Sainz, 1998), ubican entre las problemáticas más importantes en la función evaluativa al señalar que:

El alumno no participa o lo hace muy pobremente en la decisión evaluativa violando el carácter democrático de la educación. La autoevaluación por ejemplo no es una práctica frecuente en nuestras aulas y no se enseñan



estrategias de control y autocontrol al estudiante que le permitan desarrollarla.  
(p. 5).

En adición a esto cabe destacar que la escasa participación de los estudiantes en la coevaluación resulta perjudicial al momento de valorar el desempeño de sus compañeros, ya que los docentes no ofrecen a los alumnos la posibilidad de que puedan participar en la apreciación de la actuación de éstos, lo que de alguna manera incide en el hecho de que el estudiante no perciba las actividades de evaluación como verdaderas oportunidades de participación en la construcción de los conocimientos colectivos dentro del salón de clases. Por otra parte, la ausencia de la intervención de agentes distintos al docente y al alumno en la valoración de la actuación de los estudiantes; confirma la fuerte tendencia que coloca la opinión de los docentes como la referencia exclusiva al momento de estimar las tareas de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes.

#### *Funciones de la Evaluación*

Resulta apreciable la tendencia de los docentes a asignar, siempre o frecuentemente, a la evaluación la finalidad de informar el grado de logro de los objetivos instruccionales, lo cual puede ser interpretado como un apego a la concepción medicionista-psicométrica de la evaluación que puede llegar a concretarse cuando se señala que un número significativo de los docentes (32 %) concede, siempre y frecuentemente, a la evaluación sólo la finalidad de la certificación y promoción de los estudiantes de un periodo a otro. Aunque se reconoce y es aceptado que una de las finalidades de la evaluación en nuestro sistema educativo es la acreditación de los aprendizajes, es también clara la inclinación de los docentes a no asignar a la evaluación mayor utilidad que esta acreditación, ya que como se aprecia, existe un descuido y fuertes contradicciones en los aspectos pedagógicos implícitos en la práctica evaluativa que no se corresponden con lo esperado en el “deber ser” en términos del desarrollo del proceso evaluativo.

Así se aprecia como aunque las diferencias individuales son reconocidas siempre o frecuentemente por los docentes al momento de diseñarse el proceso instruccional, resalta el hecho que el 32 % de los docentes reconoce la existencia de tales diferencias solo a veces o nunca; esto constituye una falla notable y una contradicción, toda vez que la adecuación de la planificación instruccional al nivel o las características de los alumnos es un aspecto fundamental en el éxito del proceso pedagógico y del cual depende en gran medida la efectividad y confiabilidad de la evaluación a ser desarrollada por el docente. Asimismo, esta situación contradice, al menos en un margen moderado, la alta frecuencia con



que los docentes han afirmado realizar la evaluación diagnóstica a partir de la cual es posible determinar aspectos como las diferencias en los estilos, ritmos y actitudes de los alumnos con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje

Por otra parte, el apego al logro de los objetivos instruccionales que le asignan los docentes como función a la evaluación, tiende a que éstos en su mayoría consideren que sólo a veces o nunca se pueden lograr objetivos fuera de los pre-establecidos desde el punto de vista de la planificación instruccional, lo que sugiere que tales objetivos se perciben como la única referencia de los alcances logrados por los estudiantes relegando otros aspectos adyacentes del aprendizaje por no estar explicitados en los objetivos.

En otro orden de ideas, aunque puede ser considerado positivo el hecho de que los docentes, mayoritariamente, consideran que su práctica evaluativa además de evaluar el proceso de aprendizaje desarrollado por el alumno también valora el proceso de enseñanza desplegado por el docente; igualmente puede considerarse relevante el hecho que el 32% de los docentes considere que sólo a veces su práctica evaluativa puede constituirse en un indicador de la efectividad de su propio proceso de enseñanza.

Se pudo determinar que aunque los docentes en un alto porcentaje reconocen en la evaluación una fuente de reflexión sobre estos aspectos, surge la discrepancia entre la asunción de tal reflexión y el carácter retroalimentador que implica la evaluación formativa, el cual a juzgar por los resultados de este último indicador, deja ciertas dudas con respecto a que los docentes realmente reconozcan en la evaluación el origen de un proceso reflexivo acerca de todo lo que implica la práctica educativa llevada a cabo.

#### *Uso de Procedimientos de Evaluación*

Tal como lo demuestran los datos obtenidos, los procedimientos de evaluación más utilizados por los docentes de la III etapa de la Educación Básica y Media Diversificada para la evaluación de los aprendizajes en la asignatura Inglés son: pruebas objetivas escritas (32%); ejercicios y trabajos extracátedra (15%); pruebas escritas de desarrollo (13%) y diálogos (13%). De igual modo se aprecia que los instrumentos de evaluación utilizados con menor frecuencia por los docentes de la III etapa de la Educación Básica y Media Diversificada para la evaluación de los aprendizajes en la asignatura Inglés son: mapas mentales (0%); mapas conceptuales (0%); exposiciones (2%); portafolio (2%); entrevistas (2%); dramatizaciones (7%); pruebas orales (7%) y observación (7%).



De los resultados sobre el empleo de los procedimientos de evaluación utilizados por los docentes de la III etapa de Educación Básica y Media Diversificada para la evaluación de los aprendizajes en la asignatura Inglés, se ratifica lo que autores como Luján, (citado en Sainz, 1998), consideran el principal signo del manejo de una concepción medicionista o conductista en la evaluación de los aprendizajes representado por el uso de las pruebas objetivas escritas que ya habían sido catalogadas por los mismos docentes objeto de estudio como el principal procedimiento de evaluación válido para determinar el logro de los aprendizajes y que, constituyen el procedimiento de evaluación más utilizado.

## **9.- CONCLUSIONES**

De acuerdo a los resultados señalados y analizados en el capítulo precedente, se concluye que existen elementos suficientes que justifican el diseño de la propuesta que se anexa, si se considera lo siguiente:

1. En lo que respecta al análisis del marco reglamentario que regula la evaluación de los aprendizajes de la etapa de Educación Básica y Media Diversificada se concluye que lo dispuesto en los artículos 63, 88, 92 y 97 referentes a la evaluación de los aprendizajes, teóricamente se enmarca dentro de un enfoque globalizador, integral, completo y dinámico, pues ofrecen una perspectiva amplia de la práctica evaluativa. No obstante, el establecimiento de los objetivos educacionales como referencia para determinar la medida en que se han alcanzado los aprendizajes se ha convertido en punto de crítica, puesto que los docentes han asumido el logro de estos objetivos en forma preponderante al momento de valorar los avances de los estudiantes lo cual conduce a desestimar otros objetivos que pueden representar importantes cambios en la enseñanza.

2. En relación a las características de la práctica evaluativa que realizan los docentes en la asignatura Inglés en la III etapa de Educación Básica y Media Diversificada se evidencia que el tipo de evaluación predominante es la evaluación sumativa ya que se enfatiza la valoración cuantitativa de los aprendizajes y se le asigna a la misma un carácter de decisión final, produciéndose como consecuencia que se comprometa la continuidad y el carácter formativo de la evaluación al no ser considerada como una fuente de retroalimentación de la práctica docente al desestimarse una gran cantidad de valiosa información e indicadores que contribuyen a enriquecer la valoración de los avances de los estudiantes sino que por el contrario los docentes enfatizan en el carácter de suceso terminal que tiene la evaluación sumativa.



3. La participación de los estudiantes en el proceso evaluativo está fuertemente limitada siendo la opinión del docente la que prevalece al momento de estimar los avances de los estudiantes como producto del proceso de enseñanza- aprendizaje. Además de esta limitación las pocas oportunidades que los docentes ofrecen a los estudiantes de participar en la valoración de su desempeño y el de sus compañeros minimiza la significación de la evaluación como proceso reflexivo y abierto reduciéndola a una apreciación unilateral que coloca en desventaja a los estudiantes.

4. Los docentes atribuyen a la evaluación una función acreditativa y de certificación más que una función destinada a la reflexión sobre el proceso instruccional y evaluativo, es decir, los docentes más que evaluar califican, por cuanto existe una mayor tendencia a considerar el carácter sumativo y acreditativo de la evaluación lo cual se distancia de lo que debe ser una verdadera evaluación constructivista y de mejoramiento continuo del proceso. En este mismo orden de ideas, se estableció que para los docentes de la asignatura inglés la finalidad de la evaluación se reduce a dar cuenta sobre el logro de los objetivos instruccionales, lo cual afianza aún más la desvaloración de la función pedagógica que debe prevalecer por encima de la simple función administrativa puesto que tal función pedagógica es la que ofrece mayores beneficios al momento de interpretar la actuación de los estudiantes.

5. Con referencia a la postura que desde el punto de vista de los enfoques epistemológicos de la ciencia y de los modelos pedagógicos y de evaluación que de éstos se derivan sostienen los profesores de inglés de la III etapa de Educación Básica y Media Diversificada, dichos docentes se inclinan hacia una postura medicionista-psicométrica de la evaluación por el acentuado vínculo con la medición objetiva y cuantitativa de los aprendizajes a través del gran interés por seleccionar los instrumentos de evaluación que posibiliten una medida “objetiva” de los logros de los estudiantes. Tal postura tiene su máxima expresión en el pronunciado uso de las pruebas objetivas escritas como el principal procedimiento de evaluación considerado válido para determinar el logro de los aprendizajes. Además, el hecho de que los docentes manifestarán que la evaluación siempre tiene como finalidad la asignación de calificaciones al rendimiento estudiantil, reafirma la adopción de una postura marcadamente conductista que contradice lo dispuesto en los lineamientos generales para la evaluación de los aprendizajes señalada en la normativa donde se establece una visión integradora, amplia, completa e interpretativa que comparte muchos puntos en común con la concepción constructivista del proceso evaluativo.



6. La poca variedad y uso de procedimientos de evaluación insinúa cierta rigidez y genera muy pocas oportunidades de participación de los estudiantes en el proceso de evaluación, siendo aún más resaltante el hecho, como se resaltó anteriormente, de la presencia del uso frecuente de las pruebas objetivas escritas tradicionales. Se demuestra en consecuencia en este estudio, el carácter cuantitativo que otorgan los docentes a la evaluación, en desmedro al carácter cualitativo de la misma, el cual no sólo permite la incorporación de nuevos métodos e instrumentos para la recopilación de la información necesaria cónsonos con el currículo, sino que cambian la jerarquía de uso, no siendo precisamente la tradicional prueba escrita el más importante y los cuales por su naturaleza aportan mayor dinamismo, pluralidad y significación a la práctica evaluativa.

### Referencias

- Alves, Elizabeth y Acevedo, Rosa. (1999). *La Evaluación cualitativa*. Reflexión para la Transformación de la Realidad Educativa. Ediciones CERINED, Valencia, Venezuela.
- Alfaro, Manuela. (2000). *Evaluación del aprendizaje*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador FEDUPEL. Caracas.
- Champeau, Cheryl, Marchi, Giancarla y Arreaza-Coyle María (1997). *A taxonomy: Evaluating reading comprehension in EFL* [Ensayo en línea]. Disponible: [assessment.htm](#) [Consulta: 2002, Marzo 18]
- Ministerio de Educación (1998) *Propuesta de Reforma Curricular de la Educación Media Diversificada y Profesional*. Caracas. Venezuela.
- Ahumada, Pedro. (1998). *Hacia una evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva constructivista*. Revista Enfoques Educativos Vol.1 N° 2. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Archivo del Departamento de Estadística e Informática. (1999-2000) Zona Educativa del Estado Falcón.
- Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999) Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 36-787. Septiembre 15, 1999.
- Impara, James y Plake, C. (1995) *Assessment skills of counselors, principals and teachers*. [Ensayo en línea]. Disponible: ERIC DATA BASE: ED387708. [Consulta: 2002, Marzo 15]
- UNIVERSIDAD DE GRANADA (1996) *Construcción de Instrumentos de Evaluación en Educación Secundaria*. Proyecto financiado por el CIDE. [Documento en línea]. Disponible: [CiberEduca.com](#). [Consulta: 2002, Marzo 18]



- Nava, A. (1997) *Taller: Aplicación de instrumentos de técnicas de evaluación dirigidos a docentes de la escuela básica "El Saladillo"*. Trabajo de Pre-grado no publicado. Universidad Nacional Abierta. Coro
- Sainz, Lourdes. (1997) *Apuntes y reflexiones en torno a los problemas de la evaluación del aprendizaje*. Documento en línea]. Disponible: [http://www.nuestraldea.com/aseycap/apuntes\\_reflex\\_eva.htm](http://www.nuestraldea.com/aseycap/apuntes_reflex_eva.htm). [Consulta: 2002, Agosto 20]
- URBINA, Cristina. (1998) *Técnicas e Instrumentos de Evaluación Utilizados por los Docentes de la II Etapa de Educación Básica*. Trabajo De Grado no publicado. Universidad Nacional Abierta. Coro.
- TENUTTO, Marta. (2.001) *Herramientas de Evaluación en el Aula*. [Documento en línea] Disponible: Bitácora.RevistaDigital.Contenidos.com [Consulta: 2001, Agosto 08]
- Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda Edición. Mc. Graw Hill. México.
- Madsen, Harold. (1983) *Techniques in testing*, 1ª Edición. Oxford University Press. New York.
- STERNBERG, Robert. (1.998) *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*. Editorial Viking Press.
- Brown, Douglas. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Editorial Prentice Hall. New Jersey.
- Currículo Básico Nacional Nivel de Educación Básica (1995)
- Ministerio de Educación.. (1985) *Manual del docente. Inglés , 7º, 8º Y 9º Grado*. Caracas. Venezuela.
- Sabino, Carlos. (1992) *El proceso de investigación*. Editorial Panapo. Caracas. Venezuela