

PARADOJA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS DE POSTGRADO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR, CASO: INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

Jesús Eduardo Pulido

pulidojesus@cantv.net

jesuspulido_44@yahoo.com

(UPEL-IMPM)

Recibido: 17/01/07

Aprobado: 13/03/07

RESUMEN

El propósito de este trabajo consistió en detectar la paradoja entre la teoría de la evaluación y la praxis del proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la Maestría en Gerencia Educacional en la UPEL-IMPM. El estudio se llevó a cabo con 14 estudiantes de la Cohorte B-2005-2006, edad promedio 42 años, (50% con título de profesor y el 50% restante con título de licenciado). La información se recopiló mediante la técnica de la entrevista, correo electrónico y la inspección practicada a los registros de calificaciones, los planes de evaluación y los informes finales, presentados por los docentes al concluir el semestre. La información obtenida se analizó mediante la frecuencia relativa porcentual y las redes (Networks) suministradas por Atlas/ti, versión 4.1. Los resultados permitieron enunciar, entre otras, paradojas como las siguientes: aun cuando la normativa de evaluación en postgrado sugiere el conocimiento, por parte del alumno, acerca del qué evaluar, cómo evaluar y cuándo evaluar; el estudiante tuvo un exiguo nivel de información en lo atinente a los alcances del proceso de evaluación que rige los estudios de postgrado. Aun cuando en la evaluación de base absoluta el rendimiento del estudiante se compara con el criterio mínimo de aceptación o logro, la conversión a la escala de 1 a 10 de la valoración acumulada por el alumno desvirtúa su esfuerzo con relación al de sus compañeros.

Palabras clave: paradoja; evaluación del aprendizaje; escala de calificación; conversión de escalas.

**THE PARADOX OF THE PROCESS
OF EVALUATION OF GRADUATE STUDENTS
AT UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR.
CASE: INSTITUTO DE MEJORAMIENTO
PROFESIONAL DEL MAGISTERIO**

ABSTRACT

The purpose of this work was to detect the existing paradox between the evaluation theory and the practice of the process of learnings assessment of students in the Master's Program in Educational Management at UPEL-IMP. The study was developed with 14 students of the 2005-2006 B class, average age 42, 50% with a teacher degree and 50% with BA degrees. The information was collected by means of the interview technique, e-mail and the revision of grade records, evaluation plans and final reports presented by tutors at the end of the semester. The data were analyzed through a percentage relative frequency and the networks provided by Atlas.ti, 4.1 version. The results allow to foreground some paradoxes, among other: a) even though the norms on graduate level evaluation suggest the student's knowledge of what, how and when to evaluate, the participants had a low level of information regarding scopes of the evaluation process that rules graduate studies; b) even though in absolute base evaluation the student's outcome is compared to the minimum criterion of achievement, the 1-10 conversion scale of student's cumulative valuation misrepresents his/her efforts with regards to his/her fellows.

Key words: paradox; learnings evaluation; grade scale; scale conversion.

LA PARADOXE DU PROCESSUS D'ÉVALUATION DES ÉTUDIANTS DU 3ÈME CYCLE DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR, CAS: INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche a été de déterminer le paradoxe entre la théorie de l'évaluation des acquis chez les étudiants de Master en Gerencia Educativa » de l'UPEL – IMPM. L'étude a été faite avec un échantillon de 14 étudiants de la Cohorte B – 2005 – 2006, âgés de 42 ans, (50 % ayant un diplôme de professeur et les 50 % restant ayant une licence). On a recueilli l'information grâce à la technique de l'interview et de l'inspection faites aux registres des notes, aux plans d'évaluation et les rapports faits par les enseignants en fin de semestre. On a analysé l'information à travers la fréquence relative de pourcentage et les réseaux (networks) fournis par Atlas / ti, version 4.1. Les résultats ont permis d'énoncer les paradoxes suivantes : Même si le règlement d'évaluation des études du troisième cycle établit que l'étudiant doit connaître ce qu'on évalue, comment et quand on le fait, les étudiants composant l'échantillon ont eu peu d'information sur les portées du processus d'évaluation qui régit leurs études. De la même façon, il est important de signaler que dans l'évaluation de base absolue, la performance de l'étudiant est comparée avec le critère minimal d'acceptation ou de réussite. En dépit de cela, la conversion à l'échelle de 1 à 10 de la valorisation accumulée par l'étudiant affaiblit son effort par rapport à celui de ses camarades.

Mots clés: évaluation des acquis; échelle de notes; conversion de notes.

INTRODUCCIÓN

El objeto de este estudio consistió en detectar la paradoja entre la teoría y la praxis del proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la Maestría en Gerencia Educacional, en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM).

El término paradoja, en este estudio, se concibe como la aparente incompatibilidad que está presente en un razonamiento, la contradicción que emerge del interior de una teoría de evaluación o los planteamientos dispares que surjan durante el proceso de evaluación, utilizado para valorar el rendimiento académico de los estudiantes de la Maestría en Gerencia Educacional. Así mismo, el término paradoja fue utilizado por Santos-Guerra (1999), en un sentido retórico para referirse a la coexistencia de planteamientos dispares en un mismo discurso o en prácticas profesionales como la evaluación (p. 370).

Mediante Resolución N° 94.147.170 el Consejo Universitario de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) aprueba la apertura de la Maestría en Educación Mención “Gerencia Educacional”, en la Sede Central del IMPM (UPEL, 1994); la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes de la Maestría en Gerencia Educacional se fundamenta en lo establecido en el artículo 87, el cual no ha sido modificado en las revisiones hechas al Reglamento de Estudios de Postgrado, en los años 1989, 1999 y en el 2003, entre otras.

El rendimiento de los estudiantes debe ser evaluado en función de los objetivos propuestos para cada curso a través de diferentes estrategias de evaluación y de acuerdo a la naturaleza del curso o actividad. El proceso evaluativo es continuo, integral, acumulativo, participativo y debe programarse al inicio de cada período (UPEL, 2003, p. 25).

Al analizar el rendimiento de los alumnos de las cohortes A-2001, A-2002 y B-2003 en las asignaturas Teoría Organizacional, Gerencia Educacional, Problemática de la Educación, Estadística Aplicada, Epistemología, Planificación Educacional y Supervisión Educacional se observa que las calificaciones que predominan son 7, 8, 9 y 10. (Ver cuadro 1); lo que evidencia que el rendimiento de los estudiantes es bueno, distinguido, sobresaliente y excelente, respectivamente, de acuerdo con lo pautado en el parágrafo único del artículo 88 (UPEL, 1999 y 2003).

Cuadro 1**Distribución del rendimiento académico por asignaturas y cohortes**

		Cohorte					
		A - 2001		A - 2002		B - 2003	
		Recuento	% col.	Recuento	% col.	Recuento	% col.
	6					1	2,8%
Teoría Organizacional	7	1	3,0%				
	8	11	33,3%	2	6,5%	1	2,8%
	9	20	60,6%	11	35,5%	18	50,0%
	10	1	3,0%	18	58,1%	16	44,4%
Gerencia Educacional	6					6	16,7%
	7			1	3,3%		
	8			1	3,3%	8	22,2%
	9	1	3,1%	16	53,3%	22	61,1%
Problemática de la Educación en Venezuela	10	31	96,9%	12	40,0%		
	6	2	4,5%				
	7	2	4,5%			9	25,0%
	8	5	11,4%	1	5,0%	16	44,4%
Estadística Aplicada	9	8	18,2%	7	35,0%	7	19,4%
	10	27	61,4%	12	60,0%	4	11,1%
	1	6	12,5%			1	2,8%
	2	2	4,2%				
Epistemología de la Investigación	3	4	8,3%			1	2,8%
	6	6	12,5%	1	3,2%	10	27,8%
	7	18	37,5%	10	32,3%	14	38,9%
	8	9	18,8%	15	48,4%	3	8,3%
Planificación Educacional	9	3	6,3%	3	9,7%	2	5,6%
	10			2	6,5%	5	13,9%
	7					4	11,1%
	8	8	24,2%	2	6,9%	14	38,9%
Supervisión Educacional	9	16	48,5%	7	24,1%	8	22,2%
	10	9	27,3%	20	69,0%	10	27,8%
	7			1	3,3%		
	8	7	18,9%	1	3,3%		
Supervisión Educacional	9	13	35,1%	19	63,3%	36	100,0%
	10	17	45,9%	9	30,0%		
	8	8	23,5%	1	3,7%		
	9	11	32,4%	5	18,5%	26	72,2%
	10	15	44,1%	21	77,8%	10	27,8%

Cuando los estudiantes culminan las asignaturas se les aplica un instrumento intitulado “Evaluación del Desempeño” con 20 ítems tipo Likert y con las siguientes alternativas de respuesta: Excelente, Bueno, Regular y Deficiente; en este instrumento sólo hay un ítem referido al proceso de evaluación, el cual está enunciado así: “El sistema de evaluación aplicado”. El siguiente cuadro resume el comportamiento porcentual de la opinión de los estudiantes de las tres cohortes (A-2001, A-2002 y B-2003) en cuanto al sistema de evaluación, una vez que finalizaron las asignaturas que se señalan a continuación.

Cuadro 2

Opinión de los estudiantes de las tres cohortes en torno al sistema de evaluación aplicado

ASIGNATURAS	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	No Contesta
Problemática de la Educación en Venezuela	28,57%	53,57%	17,85%		
Epistemología	66,66%	22,22%			11,11%
Gerencia Educacional	66,66%	22,22%	5,55%		5,55%
Supervisión Educacional	50%	20,83%	4,16%		25%
Estadística Aplicada	20%	53,33%	20%		6,66%
Planificación Educacional	36,36%	18,18%	36,36%	9,09%	

Nota: datos suministrados por la Coordinación del Subprograma de Postgrado del IMPM. Cálculos del autor.

De estos resultados se deduce que el sistema de evaluación aplicado en las asignaturas fue considerado bueno y excelente por la mayoría de los estudiantes; sin embargo, hay un porcentaje no despreciable de estudiantes que lo califica de regular, con excepción de los que cursaron Epistemología; además de este ítem se examinaron algunas de las respuestas dadas al siguiente planteamiento: ¿Qué sugerencias le haría usted al profesor? En esta parte del instrumento de evaluación del desempeño se encontraron algunas expresiones que en cierta forma sustentan el porcentaje de alumnos que calificó de regular el proceso de evaluación; entre otras, se transcriben textualmente las siguientes: “entregar el plan de evaluación al inicio del semestre”; “que informe sobre las evaluaciones que utiliza (resultados)”; “que además de las exposiciones utilizar otras estrategias de evaluación”; “aplicar tres evaluaciones, una por c/capítulo del proyecto”; “aplicar nuevas estrategias metodológicas”; “que proporcione más discusiones en clase”; “que se presente un instrumento de evaluación donde tenga mayor flexibilidad al tiempo que esté estipulada la materia asignada”; “el sistema de evaluación aplicado fue muy extenso para el poco tiempo de ser ejecutado”; “entregar los trabajos evaluados para observar los errores o debilidades y aprender de ellos”.

Otro de los aspectos con el cual algunos estudiantes de postgrado del IMPM, del Instituto Pedagógico “J. M. Siso Martínez”, Instituto Pedagógico de Caracas y del Instituto Pedagógico “Monseñor Arias Blanco” han manifestado insatisfacción es con los intervalos de la escala de 1 a 100 para convertirla a la escala de 1 a 10, ya que en la forma como están contruidos permiten que dos o más alumnos con distintos puntajes acumulados dentro de un intervalo tengan la misma calificación; por ejemplo, quien logre 89 puntos tiene la misma calificación (9 puntos) que quien acumuló 94 puntos, en el caso del intervalo de 89 a 94.

Ante el porcentaje de alumnos que calificó regular el sistema de evaluación aplicado en las diferentes asignaturas, las sugerencias hechas a los docentes y la insatisfacción con el proceso de conversión de la escala de 1 a 100 a la de 1 a 10 surgen preguntas como las siguientes: ¿habrá contradicción entre el proceso de evaluación que emplea el docente y la concepción de la evaluación que maneja?, ¿habrá alguna desigualdad entre la praxis de la evaluación que el docente utiliza y lo contemplado en el artículo 87?, ¿la conformación del plan de evaluación permitió orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y retroalimentarlo a través de la evaluación formativa, la auto y coevaluación?, ¿será que hay desconocimiento de la normativa del proceso de evaluación por parte de los estudiantes y, por consiguiente, se produce interferencia en su rendimiento académico?

Las respuestas a estas interrogantes estarán orientadas por el siguiente objetivo general: detectar la paradoja entre la teoría de la evaluación y la praxis del proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la Maestría en Gerencia Educacional en la UPEL-IMPM. Los objetivos específicos que se plantean son los siguientes:

- Analizar los aspectos de la normativa de evaluación de postgrado que los alumnos deben conocer y contrastarlo con la información que poseen a fin de detectar posibles contradicciones entre el ser y el deber ser de lo que necesita saber el estudiante acerca de la normativa de evaluación.
- Analizar el deber ser del plan de evaluación y la praxis del proceso de evaluación para detectar sus posibles incompatibilidades.

- Indagar acerca de los procedimientos utilizados para construir los intervalos de puntajes en la escala de 1 a 100, para precisar posibles contradicciones al hacer la conversión de esta escala a la de 1 a 10 puntos.
- Proponer algunas recomendaciones con el propósito de introducir correctivos que permitan que el proceso de evaluación cumpla con la función de reforzador del aprendizaje, de los estudiantes de la Maestría en Gerencia Educacional.

Este trabajo no constituye el primer estudio sobre la paradoja en el proceso de evaluación. Existen investigaciones con propósitos similares, entre otros, 20 paradojas de la evaluación del alumnado de la universidad española (Santos-Guerra, 1998); Serrano, Valle-Espinoza y Villavicencio (2004) plantean “la asociación de la evaluación de la docencia por los alumnos a los programas de estímulo académico ha ocasionado una gran discrepancia entre el discurso de las autoridades y lo que pasa en la práctica”. Narváez (s/f) sostiene “Aunque la teoría del aprendizaje centra su importancia en los procesos, la práctica de la evaluación focaliza su interés en los resultados”

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

El Reglamento de Estudios de Postgrado no contempla un enfoque conceptual para la evaluación. Lo más próximo está planteado en el artículo 87 (*op. cit.*, p. 25), pero en el Reglamento General de Evaluación Estudiantil (para pregrado y extensión) en su artículo 2 señala que: “La evaluación del estudiante se concibe como un proceso de valoración de los aprendizajes individuales y colectivos durante su formación docente en las dimensiones sociocultural, personal y profesional (UPEL, 2001).

En esta concepción se observan aspectos que deben ser analizados; el término evaluación implica un procedimiento formal y de reflexión; la “evaluación formal siempre muestra aspectos informales, intuitivos, casuales, interesados. Así que nos corresponde reflexionar exhaustivamente sobre cómo se relaciona la evaluación formal y la informal” (Stake, 2006, p. 41). Rodríguez Trujillo señala:

Evaluamos de manera informal cuando en el proceso de aprendizaje, alguien realiza una pregunta, o responde, o hace una exposición sobre un tema, podemos estar realizando una evaluación, ya que las respuestas de los participantes nos indican qué tan bien se está comprendiendo lo aprendido. La evaluación formal se realiza con instrumentos previstos para ello, desde preguntas que se incluyen en un momento determinado y nos indican la magnitud de lo aprendido” (Rodríguez-Trujillo, s/f).

El aspecto valoración de los aprendizajes implica cuantificar el progreso del alumno, es decir, determinar y representar los logros del estudiante mediante el uso de números y escalas a través de criterios, tal como lo refleja el artículo 88: “Para la calificación de los resultados se aplicará la escala de 1 a 10. Se requiere una calificación de por lo menos seis (6) puntos para la aprobación de las asignaturas y demás actividades en el plan de estudios” (UPEL, 2003, p. 26). El párrafo único de este artículo encierra la idea de evaluación interpretativa cuando hace mención a categorías tales como excelente, sobresaliente, distinguido, bueno, suficiente e insuficiente; según Stake (2006), la evaluación interpretativa implica “determinar y representar la calidad a través de la experiencia subjetiva, utilizando la descripción verbal y la experiencia indirecta de méritos y deficiencias” (p. 42).

Esta concepción de evaluación se puede hacer operativa a través de lo planteado en el artículo 87, en el cual -entre otros aspectos- se destaca la necesidad de programar el proceso de evaluación al inicio de cada período; no obstante, se hace necesario destacar que debe haber una estrecha relación entre el plan de instrucción y el de evaluación; en torno a esto Salcedo (1989), plantea la necesidad de disponer de un modelo integrador que permita diseñar la instrucción y la evaluación del rendimiento estudiantil, en concordancia con la naturaleza de la investigación-acción, el cual sirva como punto de partida para planificar racionalmente las referidas prácticas y cumpla las siguientes funciones principales: (a) constituye el marco de referencia a partir del cual el docente o un grupo de docentes pueden iniciar las prácticas sobre instrucción y evaluación, las cuales se desarrollarán según la concepción de la investigación-acción; (b) facilita la elaboración del plan integrado de instrucción y evaluación al ofrecer alternativas y no prescripciones rígidas sobre cómo abordar cada etapa del proceso de diseño, basándose en técnicas de distinta procedencia. De lo

planteado se deriva e ilustra en el siguiente cuadro lo que debe considerarse adecuado e inadecuado en un proceso de evaluación.

Cuadro 3
Lo adecuado e inadecuado en el proceso de evaluación

ADECUADO	INADECUADO
Constituye la parte integrante e integradora del proceso educativo. Es la base fundamental del proceso educativo porque permite orientar lo pedagógico, lo didáctico y lo metodológico. Es la base fundamental para establecer control y rediseño de las estrategias. Es el elemento que toma en cuenta las variables que intervienen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Cuando se toma como un acto aislado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando es el centro del proceso pedagógico. Cuando se toma como base fundamental para tomar decisiones puntuales (aprueba, reprueba, repite, abandona, etc.). Cuando se convierte en un contador de resultados que sólo refleja el desempeño del estudiante; toma en cuenta lo que logró el estudiante, pero no incluye el qué logró, cómo lo logró y por qué no alcanzó las competencias.

METODOLOGÍA

Para detectar posibles desigualdades y/o contradicciones entre la teoría de la evaluación y la praxis del proceso de evaluación de los aprendizajes se utilizó la técnica de la entrevista, se practicó una inspección a los registros de calificaciones, a los planes de evaluación y a los informes finales presentados por los docentes. Esta actividad se enmarca dentro de lo que la Universidad Experimental Simón Rodríguez (s/f) denomina investigación evaluativa, la que define “como el proceso sistemático de obtención de información destinada a juzgar alternativas para la toma de decisiones” (pp.15-16).

INFORMANTES

El estudio se llevó a cabo con catorce (14) estudiantes de la Maestría en Gerencia Educacional, pertenecientes a la cohorte B-2005-2006 de la Sede Central, que estaban cursando el último lapso de su escolaridad, por ello constituyen una muestra intencional en este estudio. Este grupo se caracteriza por tener una edad promedio de 42 años y un rango de edad predominante comprendido entre 45 y 48 años; 78,57% son mujeres y el 21,43% son hombres; el 50% posee título de profesor y el 50% restante, de licenciado.

INSTRUMENTOS

La información se obtuvo mediante la técnica de la entrevista y correo electrónico; a través de la inspección a los registros de calificaciones y a los planes de evaluación e informes finales, presentados por los docentes (ver carpeta denominada “Registro de Asistencia-Informe final; Cohorte B-2005-2006”).

La entrevista permitió recolectar la información que tiene el estudiante acerca de la normativa de evaluación que se aplica en postgrado; su opinión con relación al plan de evaluación, al proceso de evaluación que se utilizó en el postgrado y en cuanto a la conversión de la escala de 1 a 100 a la escala de 1 a 10. A través del e-mail se recopiló información relacionada con el envío o no de trabajos por asignatura, profesores que hicieron o no observaciones a los trabajos y si las observaciones aportaron o no orientaciones para mejorar los trabajos.

PROCEDIMIENTOS

Los procedimientos utilizados durante el desarrollo del estudio fueron los siguientes:

- Se diseñó una entrevista, se sometió a validez de contenido a partir de la concordancia entre jueces, siguiendo el procedimiento de Hernández-Nieto (2007, p. 69); el coeficiente de CVC obtenido fue de 0,83, indicando validez de contenido y de confiabilidad o consistencia en la calificación dada por los jueces; este coeficiente se considera bueno, en atención a la escala evaluativa suministrada por el autor (p. 106).
- Una vez que los estudiantes concluyeron con la última asignatura (Estadística Aplicada a la Educación), correspondiente a la matriz curricular de la Maestría en Gerencia Educativa, se les entregó la calificación final a cada uno y se entrevistó.
- Se solicitó a la Coordinación del Subprograma de Postgrado la información relacionada con los registros de calificaciones, planes de evaluación e informes finales.

- Se transcribieron textualmente, de las cintas magnetofónicas, las grabaciones de la entrevista, se prepararon los documentos primarios siguiendo las orientaciones de Muñoz Justicia (2003); se analizaron las relaciones (Networks) que generó Atlas/Ti, versión 4.1, basada en la aplicación de la teoría fundamentada, planteada por Strauss y Corbin (2002).
- Se detectó el comportamiento porcentual de las calificaciones obtenidas por los estudiantes mediante SPSS-versión 10.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el gráfico 1 se observa que dentro del código conocimiento de la normativa de la evaluación se desprenden nueve opiniones de las cuales cinco (5) apuntan hacia el desconocimiento del Reglamento de Evaluación de Postgrado; dos (2) manifestaron que lo conocen y dos (2) señalaron que tenían una idea vaga acerca de la normativa; en concreto indicaron que “al comienzo se lo mostraron, pero que no lo conoce muy bien”; que “lo leyó someramente al comienzo de la Maestría”; que “les mencionaron el Reglamento de Evaluación, pero que se quedaron con esa información y no tuvieron la oportunidad de revisarlo a profundidad”.

Ante esta realidad, el estudiante ha quedado al margen de su participación en el proceso de evaluación (Artículo 87, op. cit.), tales como el derecho que tiene a saber que los estudios de postgrado deben estar sometidos a evaluación permanente; que la acreditación de los subprogramas de postgrado obedece a un proceso en el cual el estudiante tiene su cuota de responsabilidad; a conocer su índice de permanencia en el postgrado; a solicitar una nota de observación (NOB) cuando su rendimiento es igual o superior a Suficiente (art. 89, op. cit.), a conocer el procedimiento para obtener su índice académico (art. 93, op. cit.), del derecho y obligación que tiene de dar sus aportes para mejorar el plan de evaluación; del derecho que tiene a retroalimentar la normativa para impulsar las revisiones con mayor frecuencia.

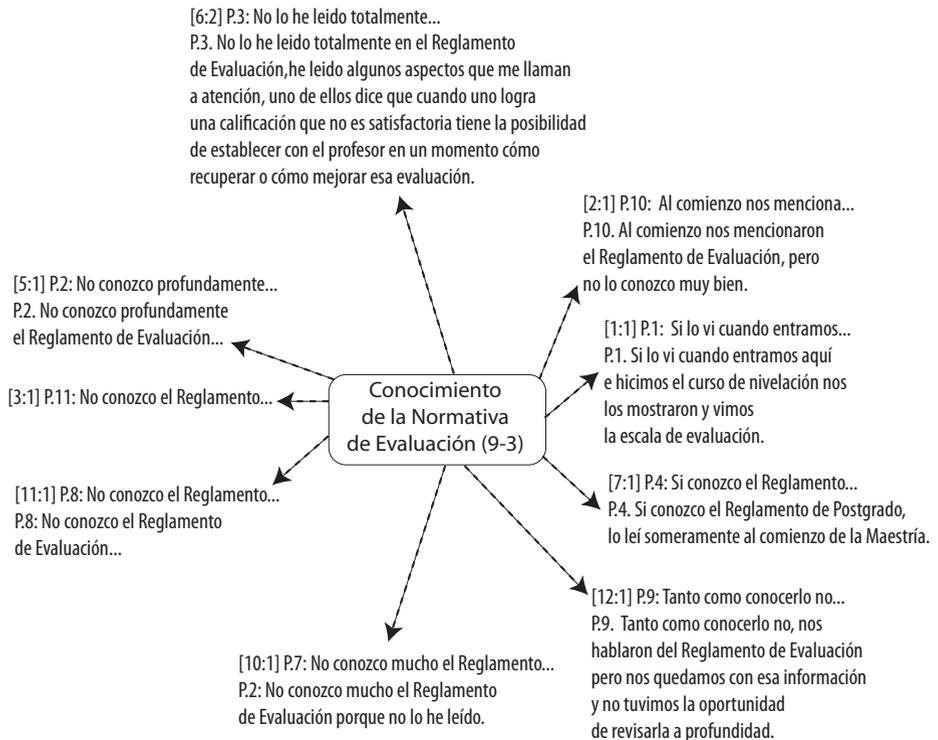


Gráfico 1. Red de propuestas dadas al planteamiento ¿Conoces el Reglamento de Evaluación de Postgrado?

En relación con la presentación del plan de evaluación al inicio de cada curso, la opinión de los estudiantes está reflejada en el gráfico 2. Se observa que hay quienes sostienen que la mayoría de los docentes presentó el plan de evaluación, pero que en algunos casos este plan no se discutió; otros alumnos dicen que sobre la marcha iban señalando cómo debía ser el plan de evaluación “por no tener claridad desde el inicio”; también están los que plantean que “algunos profesores dejaron el plan para el final”, mientras que otros aseveran que “los docentes llegaron a acuerdos con los estudiantes en lo que se puede mejorar y lo que no es posible mejorar, pero al final el plan se mantiene en línea horizontal porque no hay tiempo suficiente para chequear el proceso”.

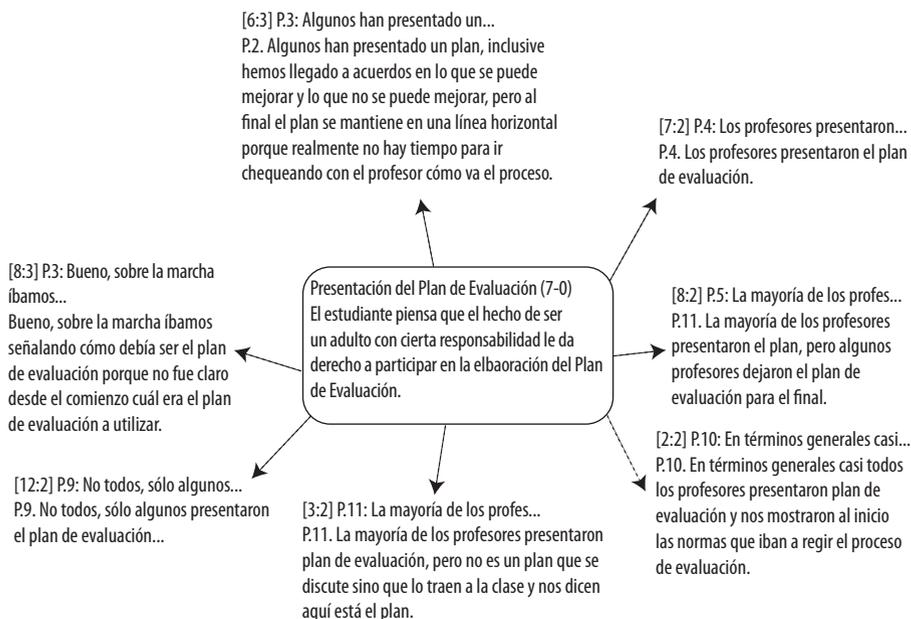


Gráfico 2. Opinión de los estudiantes en torno a la presentación del plan de evaluación

De la inspección que se practicó el 21 de enero de 2007 al archivo destinado para los estudiantes de la cohorte B-2005-2006, los cuales habían concluido su escolaridad en diciembre de 2006, se observó la presencia de tres planes de evaluación con sus actividades de evaluación y la correspondiente ponderación, el plan de evaluación de Planificación de la Educación, el de Gerencia Educacional y el de Estadística Aplicada a la Educación; el hecho de que no se encontraran otros planes en el archivo correspondiente se atribuye a que, de manera involuntaria, se archivaron en otro lugar, tal suposición se hace en virtud de que los alumnos sostienen que casi todos los profesores presentaron el plan de evaluación.

Para corroborar esta aseveración se revisó, en la carpeta intitulada “Registro de Asistencia-Informe final; Cohorte B-2005”, el aspecto denominado actividades de evaluación cumplidas, que está en el informe final que presenta cada docente, una vez concluido el curso; durante la inspección se encontró lo siguiente:

- Actividades de evaluación cumplidas para el curso de Teoría Organizacional:
 1. “Un taller inicial con uso de rompecabezas para reflexionar sobre la capacidad de organización humana”.
 2. “Discusión de lecturas sobre “El Poder”.
 3. “Exposición desempeñada de trabajo escrito y Resumen”.
 4. “Un ensayo de contrastación a la realidad vs. los elementos de la TO’s”
- Actividades de evaluación cumplidas para el curso de Metodología de La Investigación:
 1. “Revisión de los borradores presentados por los participantes y remitidos al docente vía Internet”.
 2. “Cinco asignaciones escritas y grupales que los alumnos debían presentar en lapsos especificados. Las asignaciones consistieron en la revisión analítica y crítica de trabajos de investigación aprobados por la universidad en el área de Gerencia Educacional. Tales revisiones brindaron la oportunidad para evaluar la capacidad de análisis, síntesis y de crítica de los participantes. Se entiende que las estrategias de evaluación de las asignaciones escritas resultaron del agrado de los participantes”.
- Actividades de evaluación cumplidas para el curso de Modelos Gerenciales:

“Todo lo inherente a los aspectos programados de los modelos gerenciales. Teorías. Modelos”.

Las actividades de evaluación ubicadas en estos informes finales corroboran, en buena medida, la opinión de los estudiantes ilustrada en el gráfico 2. En verdad estas actividades de evaluación no constituyen los aspectos que deben integrar un plan de evaluación, ya que “el docente debe planificar la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa mediante un Plan de Evaluación, a fin de relacionar los objetivos a evaluar con las técnicas e instrumentos a utilizar, los momentos en los cuales realizará dicha evaluación y el peso que le dará a cada uno de los objetivos” (Ministerio de Educación, 1987, p.39)

Por consiguiente, el plan de evaluación debe ser un proceso de ayuda, de discusión, una negociación entre el docente y el alumno; no debe ser el docente el único que decida en cuanto al qué y cómo hacer durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno también debe saber cómo va a ser evaluado; en conclusión, el plan de evaluación debe constituir un proceso de oportunidades de aprendizaje.

PROCESO DE EVALUACIÓN

En este estudio el proceso de evaluación no se concibe como un acto o una sucesión de acciones aisladas sino como un todo continuo y progresivo; según Estévez-Solano (1997), en educación: “Se hallan tres procesos dinamizados en tres dimensiones: el proceso de desempeño, el proceso de desarrollo de aptitudes y el proceso de rendimiento. La dimensión práctica o ejecutiva, la dimensión valorativa y la dimensión teórica” (p. 38).

En el gráfico 3 se observa que del código proceso de evaluación se derivan cinco (5) aseveraciones que apuntan hacia la insatisfacción y dos (2,) hacia la satisfacción. Entre las causas de la insatisfacción se advierte la pérdida de los trabajos por parte del profesor y la oferta de una calificación que no se corresponde con el esfuerzo del alumno; no se les informó a los alumnos la ponderación de la actividad de evaluación ni la calificación obtenida; se hizo correcciones a los productos de los trabajos por correo, pero no de manera explícita sino restringida, es decir, no orientan acerca de lo que se debe hacer ni cómo se debe hacer; en otros casos, sólo se utilizó la coevaluación como única forma para evaluar; en estos casos se le impide a la evaluación cumplir con una de sus misiones fundamentales, reforzar el proceso de enseñar-aprender. Dicho con palabras de Sainz-Leyva (s/f): “la función educativa de la evaluación es su función más importante, la que define su esencia y su lugar en el proceso de enseñanza. Sin embargo es frecuente constatar la disfuncionalidad educativa de la misma”.

Paradoja del proceso de evaluación de los alumnos de postgrado...

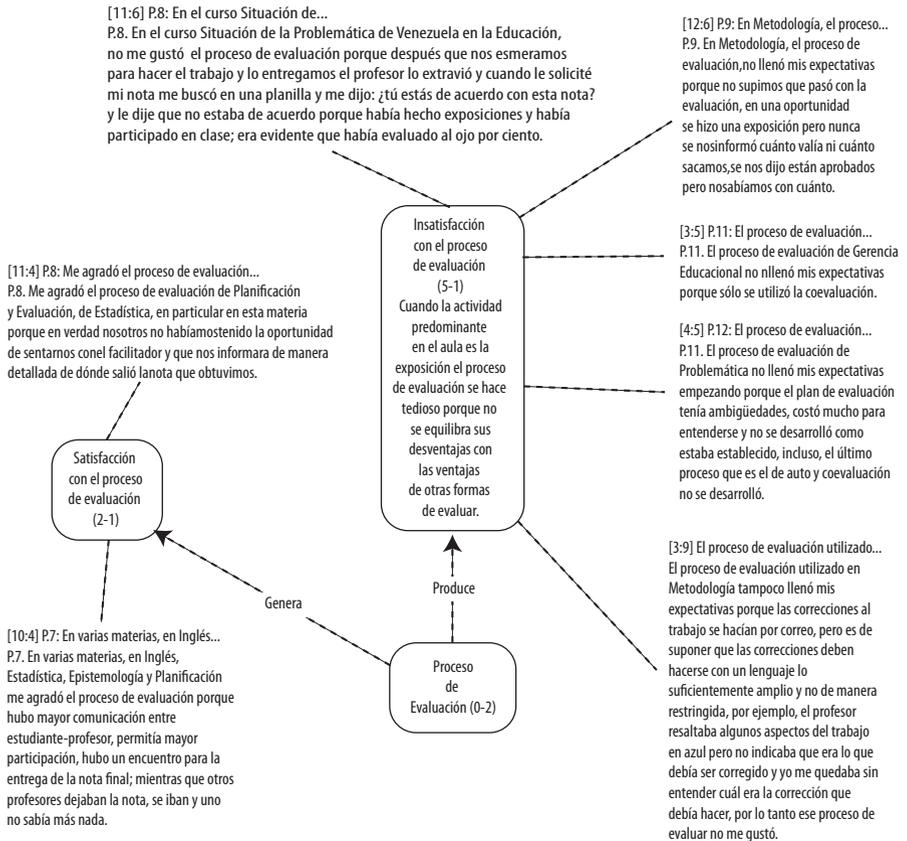


Gráfico 3. Red de relaciones del proceso de evaluación

Al analizar en el cuadro 4 el comportamiento porcentual de la información que suministraron, por correo electrónico, siete (7) alumnos, se observan porcentajes importantes de alumnos (57%, 43% y 29%, aproximadamente) que sostienen que sus profesores no hicieron observaciones a sus trabajos; otro porcentaje de estudiantes (aproximadamente, 71%, 43% y 29%) manifestó que las observaciones que los docentes hicieron a sus trabajos no aportaron orientaciones para mejorarlo.

Cuadro 4

Opinión de los estudiantes acerca de las observaciones hechas a los trabajos por los docentes y su utilidad (recogida a través de correo electrónico)

	TRABAJOS		OBSERVACIONES		ORIENTACIONES PARA MEJORAR	
	Enviados	No Enviados	Con Observación	Sin Observación	Aportan	No Aportan
	Construcción de Instrumentos	57,14%	14,28%	85,71%	14,28%	71,42%
Epistemología de la Educación	71,42%		71,42%		100%	
Estadística Aplicada	100,00%		100%		100%	
Gerencia Educacional	100,00%		71,42%	14,28%	57,14%	14,28%
Metodología de la Investigación	85,71%		100%		100%	
Modelos Organizacionales	100,00%		71,42%	14,28%	71,42%	14,28%
Planificación Educativa	71,42%		71,42%		100%	
Problemática de la Educación	100,00%		28,57%	57,14%		71,42%
Supervisión Educativa	57,14%	14,28%	28,57%	42,85%	14,28%	42,85%
Teoría Organizacional	71,42%		57,14%	14,28%	42,85%	14,28%
Trabajo Especial de Grado	42,85%		14,28%	28,57%	28,57%	28,57%
Tutoría I	42,85%	14,28%	57,14%	14,28%	57,14%	14,28%

En estas opiniones, dadas por los estudiantes en épocas distintas y por diversos medios (entrevista y correo electrónico) se observa cierta consistencia. Por tanto, es obvio que la forma como se canalizó el proceso de evaluación no permitió obtener información acerca de la naturaleza del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de sus debilidades y fortalezas. Por consiguiente, el proceso es incompatible con el propósito de la evaluación formativa: “la modificación y continuo mejoramiento del alumno que está siendo evaluado” (Chadwick y Rivera, 1991, p. 45). Estos autores sugieren dos consecuencias para la evaluación formativa:

De retroalimentación al alumno y al profesor y de descubrimiento de problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el primer caso, la idea es reforzar tanto al profesor como al alumno en el progreso que ha hecho éste para el logro de los aprendizajes (evaluación para la confirmación de un estado) y en el segundo caso, se pretende detectar dificultades que el alumno encuentra en sus aprendizajes, o errores que comete, con el fin de proponer actividades alternativas de aprendizajes

que le ayuden a lograr los objetivos propuestos (evaluación para la toma de decisiones) (p.45).

Del planteamiento de estos autores y de las opiniones de los estudiantes se concluye en que no es suficiente para un docente conocer bien los elementos fundamentales que participan en el proceso de evaluación. Se requiere que los aplique bien para poder mejorar el desempeño profesional y el rendimiento del estudiante; cuando se utiliza mal el proceso de evaluación afecta negativamente el aprendizaje del alumno y su motivación por el estudio.

ESCALA DE CALIFICACIÓN

En este estudio se concibe la escala de calificación como una serie de cantidades que asumen un valor convencional para traducir el rendimiento o aprovechamiento del estudiante. En el caso de postgrado, los resultados alcanzados por los estudiantes se califican con la escala de 1 a 10 o por la conversión a esta escala de la valoración acumulada en la escala de 1 a 100 (UPEL, 2003, art. 88, parágrafo único).

El comportamiento porcentual de las calificaciones obtenidas por los alumnos de la cohorte B-2005-2006 en once asignaturas (obligatorias y optativas) se ilustra en el cuadro 5. En las asignaturas Teoría Organizacional, Gerencia Educacional, Epistemología de la Educación, Supervisión Educativa, Modelos Gerenciales y Tutoría I prevalece la calificación 10; en Planificación Organizacional y Construcción de Instrumentos la calificación más destacada es 9 puntos; en Estadística Aplicada a la Educación predominan las notas 9 y 10; la presencia de la calificación mínima aprobatoria (6 puntos) sólo está presente en Estadística, Construcción de Instrumentos y Tutoría I.

Pese al buen rendimiento alcanzado por los estudiantes en estas asignaturas, el gráfico 4 refleja que la opinión, en cuanto a la conversión de la escala de 1 a 100 a la de 1 a 10, no es favorable porque les parece injusto que quien acumuló una puntuación equivalente al valor del límite inferior de un intervalo tenga la misma calificación de alguien que alcanzó una puntuación equivalente al valor del límite superior de este mismo intervalo. Por ejemplo, tendrá 8 puntos de calificación quien haya acumulado de 83 a 88 puntos; 10, quien tenga una puntuación acumulada entre 95 y 100 puntos; 6, cuando la puntuación acumulada esté comprendida en el intervalo 70 a 76, etc.

Cuadro 5
Rendimiento por asignaturas de los alumnos de la cohorte B-5005-2006

Cohorte B-2005-2006			
Asignaturas	Calificación	Recuento	% Fila
Teoría Organizacional	8	1	7,14%
	9	6	42,85%
	10	7	50%
Gerencia Educativa	8	3	23%
	9	2	15,38%
	10	8	61,53%
Problemática de la Educación	9	4	50%
	10	4	50%
Estadística Aplicada a la Educación	6	3	23,07%
	7	2	15,38%
	8	2	15,38%
	9	3	23,07%
	10	3	23,07%
Epistemología de la Educación	8	1	8,33%
	9	5	41,66%
	10	6	50%
Planificación Educativa	8	1	7,69%
	9	11	84,61%
	10	1	7,69%
Supervisión Educativa	8	1	9%
	9	1	9%
	10	9	81,82%
Construcción de Instrumentos	6	1	8,33%
	9	7	58,33%
	10	4	33,33%
Modelos Gerenciales	8	4	28,57%
	9	3	21,43%

Cuadro 5 (Continuación)

Cohorte B-2005-2006			
Asignaturas	Calificación	Recuento	% Fila
Tutoría I	10	7	50%
	6	1	10%
	7	1	10%
	8	2	20%
	9	2	20%
	10	4	40%
Metodología de la Investigación	7	10	71,42%
	8	2	14,28%
	9	2	14,28%

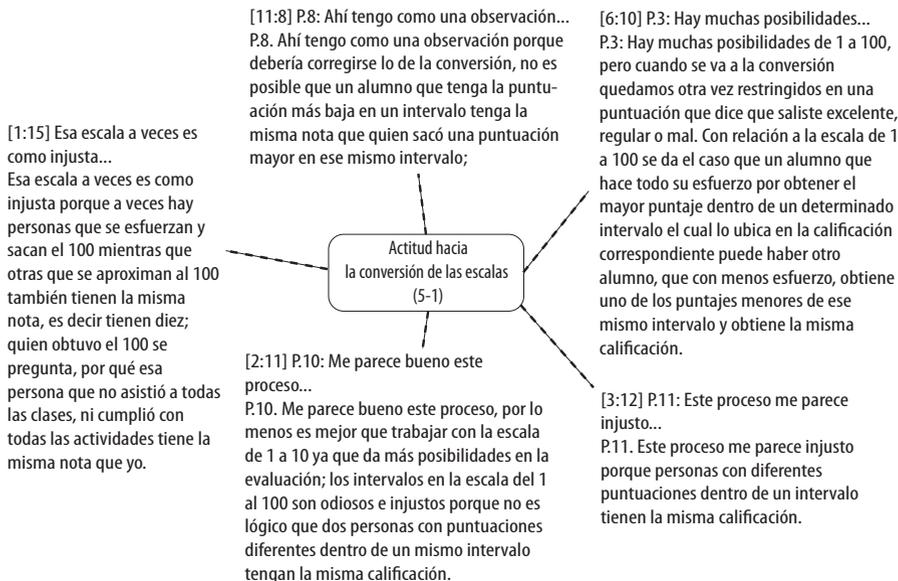


Gráfico 4. Opinión acerca de la conversión de la escala de 1 a 100 a la escala de 1 a 10

Entre estas opiniones hay una que se inclina por la escala de 1 a 100 por considerarla con mayores posibilidades para evaluar en comparación con la de 1 a 10, pero califica de injustos los intervalos de la escala de 1 a 100.

Pareciera que en la conformación de los intervalos de la escala de 1 a 100 subyacen algunos criterios de los utilizados en la década de los 70 cuando se calificaba al alumno con base en el rendimiento del grupo al cual pertenecía (evaluación de base relativa²) o cuando el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) utilizaba la conversión de base absoluta; el primer caso se utilizó en los institutos de ensayo cuando los grupos eran pequeños (menor de 30 alumnos), se determinaba el porcentaje de rendimiento del grupo (promedio del grupo entre el puntaje teórico de la prueba por 100); se convertía el puntaje de cada alumno a porcentaje (100 entre el puntaje teórico de la prueba por el puntaje que obtenía el alumno) y con base en este resultado se ubicaba su calificación en la escala de 1 a 9, atendiendo al rendimiento del grupo (62% o más, rendimiento alto; de 41% a 61%, rendimiento medio y 40% o menos, rendimiento bajo) (Ministerio de Educación, enero, 1971).

Estas escalas estaban constituidas por el rendimiento del grupo, intervalos de porcentajes y la correspondiente calificación en la escala de 1 a 9; el siguiente cuadro ilustra una muestra con los intervalos correspondientes a la calificación máxima, mínima aprobatoria y mínima.

Cuadro 6

Muestra de las tablas para calificar alumnos pertenecientes a grupos pequeños

RENDIMIENTO	PUNTAJE EXPRESADOS EN PORCENTAJES	CALIFICACIÓN
Medio	71% - 100%	9
	45% - 55%	5
	0% - 29%	1
Alto	90% - 100%	9
	60% - 69%	5
	0% - 39%	1
Bajo	60% - 100%	9
	40% - 44%	5
	0% - 24%	1

2 Utilización de procedimientos estadísticos para hacer la conversión de calificaciones en diversas escalas (escala 1 a 20 a la escala de 1 a 9; escala 1 a 100 a la escala de 1 a 10, entre otras.)

De estas tablas se desprende que hay cinco valores para aprobar (de 5 a 9) y distintos límites mínimos de aprobación (45%, 60% y 40%) según el rendimiento del grupo; es evidente que hay un desplazamiento del valor porcentual central con relación a la calificación mínima aprobatoria (50% y 5) lo que origina intervalos distintos en las categorías o clases porcentuales.

En el segundo caso, “La conversión de base absoluta se fundamenta en la definición de un nivel de dificultad para las pruebas pedagógicas. Este criterio sirve para elegir los porcentajes que delimitan los valores de la escala de calificación” (Sosa, 1976. p. 47).

A continuación se ilustra en el cuadro 7 los intervalos porcentuales para la calificación mínima aprobatoria, máxima y mínima cuando se establece un nivel de dificultad media (50% de las respuestas de las pruebas):

Cuadro 7
Muestra de las escalas que se utilizaron en el IPC

CALIFICACIÓN	PORCENTAJE
9	93 - 100
4	50 - 58
1	1 - 16

Los procedimientos para conformar los intervalos de estas escalas, indistintamente de su límite de aprobación, conducen a que estudiantes con diversos porcentajes dentro de un intervalo tienen la misma calificación, lo cual las hace similar a las escalas que se utilizan en la UPEL para evaluar el rendimiento académico de los alumnos en postgrado; en estas escalas también existe un criterio mínimo de 70 puntos para obtener la calificación mínima aprobatoria de 6 puntos (2003, art. 88, párrafo único); los intervalos de valoración acumulada, correspondientes a la calificación máxima, mínima aprobatoria y mínima se pueden observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 8
Muestra de las escalas que se utilizan en postgrado

CALIFICACIÓN	VALORACIÓN ACUMULADA
10	95 – 100
6	70 – 76
1	1 – 13

De este análisis se desprende que la conversión utilizada para calificar a los alumnos de la Maestría en Gerencia Educacional de la UPEL-IMPMP ha estado influenciada por el procedimiento utilizado para conformar los intervalos porcentuales para la conversión en la escala de 1 a 9 puntos; este procedimiento ha generado inconformidad en el alumno al no ver valorado su rendimiento académico de manera justa.

CONCLUSIÓN

De la información suministrada por los alumnos de la Maestría en Gerencia Educacional (Cohorte 2005-2006) y la obtenida en la carpeta intitulada “Registro de Asistencia-Informe final; Cohorte B-2005-2006”, se concluye con algunas paradojas:

1. Aun cuando la normativa de evaluación en postgrado sugiere el conocimiento, por parte del alumno, acerca del qué evaluar, cómo evaluar y cuándo evaluar; el estudiante tuvo un exiguo nivel de información en lo atinente a los alcances del proceso de evaluación que rigen los estudios de postgrado.
2. Aun cuando el plan de evaluación es concebido como una estrategia para fijar anticipadamente los objetivos a evaluar, precisar las técnicas e instrumentos a utilizar, establecer el peso que tendrá la evaluación periódica y establecer la oportunidad en que se producirá la actividad de evaluación; en la práctica, el proceso de evaluación focalizó su interés en las evidencias que surgieron de las exposiciones de los alumnos y/o de la coevaluación.

3. La finalidad de la evaluación formativa consiste en regular el proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas al sistema de enseñanza-aprendizaje. Resulta paradójico que los alumnos de la Maestría en Gerencia Educacional no recibieron, en los productos de algunos de sus trabajos, orientaciones precisas para superar las debilidades encontradas.
4. Aun cuando en la evaluación de base absoluta el rendimiento del estudiante se compara con el criterio mínimo de aceptación o logro, la conversión a la escala de 1 a 10 de la valoración acumulada por el alumno desvirtúa su esfuerzo con relación al de sus compañeros.

RECOMENDACIONES

Con base en el análisis de resultados y las conclusiones, se recomienda:

1. Elaborar una normativa interna que permita orientar la praxis de la norma de evaluación, contemplada en el Reglamento de los Estudios de Postgrado y evaluarla durante varios períodos con el objeto de retroalimentarla.
2. Diseñar talleres de evaluación del aprendizaje para perfeccionar a los docentes de postgrado, hacer seguimiento y aplicar correctivos de manera oportuna.
3. Sustituir, a manera de ensayo, la escala de 100 puntos por la de 1% a 100%; utilizar esta escala porcentual para ponderar las actividades de evaluación que se van a realizar durante el lapso académico, las cuales deben ser aprobadas por los estudiantes; la calificación definitiva del alumno se obtiene mediante el promedio ponderado:

$$\bar{X} = \frac{P_1 X_1 + P_2 X_2 + P_3 X_3 + \dots + P_n X_n}{P_1 + P_2 + P_3 + \dots + P_n} \quad \text{siendo } \bar{X},$$

calificación definitiva del alumno; P , la ponderación porcentual asignada a cada actividad de evaluación y X , la calificación obtenida por el alumno en la escala de 1 a 10.

Este procedimiento va a permitir eliminar los intervalos de la escala de 1 a 100, los cuales vienen ocasionando insatisfacción en algunos estudiantes; permitirá al docente ponderar las actividades de evaluación de acuerdo con el alcance e importancia de los objetivos y el esfuerzo que debe realizar el estudiante; con respecto a la ponderación de las actividades a evaluar, se considera oportuno el momento para parafrasear el dicho popular “a mayor trabajo, mayor salario” y en su lugar, decir que “a mayor esfuerzo en el estudio, mayor ponderación en la actividad a evaluar”. La ponderación de las actividades debe estar estrechamente relacionada con la cantidad de evaluaciones a realizar: a mayor peso en la ponderación en la evaluación, menor será el número de actividades de evaluación y a menor ponderación mayor cantidad de evaluaciones. Esta última es lo deseable, por ello, ninguna actividad de evaluación debe recibir una ponderación mayor de 30% (UPEL, 2000, art. 6, parágrafo segundo); esto garantiza que ningún plan de evaluación va a tener menos de cuatro (4) actividades de evaluación.

Si se aglutinan todas estas acciones en un todo coherente es posible que el rendimiento del estudiante sea el producto de su esfuerzo individual o colectivo, cuando trabaje en equipo. Todos estos esfuerzos tendrán éxito en la medida que se logre un cambio de actitud en todos los que están inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Subprograma de Postgrado de la UPEL-IMPM.

REFERENCIAS

- Chadwick, C. y Rivera, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Estévez-Solano, C. (1997). *Evaluación integral por procesos. Una experiencia construida desde y en el aula*. (2ª ed). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Hernández-Nieto, R. (2007). Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas. Diseño y construcción. Normas y formatos, validez y confiabilidad. Mérida: Universidad de Los Andes-Facultad de Humanidades y Educación. Libro entregado para publicación.

- Muñoz-Justicia, J. (2003). *Análisis cualitativos de datos textuales con Atlas/ti. Versión 2.4*. [Documento en línea]. (2003, Mayo). Disponible: <http://antalya.uab.es/jmunoz/Cuali/ManualAtlas.pdf> [Consulta: 2007, Enero 25].
- Narváez, C. G. (s/f). La evaluación en carreras científicas: del concepto a la concreción. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Revista en línea], disponible: www.rieoei.org/deloslectores/1303Narvaez-Maq.pdf [Consulta: 2007, Junio 22].
- Reglamento de Estudios de Postgrado (Resolución N° 2003.254.1423, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Consejo Universitario).
- Reglamento de Estudios de Postgrado (Resolución N° 89.83.791, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Consejo Universitario). (1989, Noviembre 8).
- Reglamento de Estudios de Postgrado (Resolución N° 99.198.108, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Consejo Universitario).
- Reglamento General de Evaluación Estudiantil (Resolución N° 2000.215.685.74, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Consejo Universitario). (2001, Mayo 2). *Gaceta Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 1, mayo 2, 2001.
- República de Venezuela. Ministerio de Educación. Dirección de Planeamiento-Comisión de Evaluación (enero, 1971). Recomendaciones para asignar calificaciones a grupos pequeños de alumnos.
- República de Venezuela. Ministerio de Educación. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto (1987) Educación Básica. Modelo normativo. Plan de estudios y evaluación del rendimiento escolar. Caracas: Autor.
- (Resolución N° 94.147.170. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Consejo Universitario). (1994, febrero 7).
- Rodríguez-Trujillo, N. (s/f). *La evaluación de la capacitación*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.psycoconsult.com/articulos/capacitacion.pdf> [consulta: 2007, Junio 24]
- Salcedo G., H. (1989). Un enfoque integrador de la instrucción y la evaluación del rendimiento estudiantil. *Paradigma*, 10(1).
- Sainz-Leyva, L. (s/f). *Apuntes y reflexiones en torno a los problemas de la evaluación del aprendizaje*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.nuestraldea.com/9-capacitacion/evaluacion_aprendizaje.html [Consulta: 2007, Febrero 2]
- Santos-Guerra, M. (1999). 20 Paradojas de la evaluación del alumno de la universidad española. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* [Revista

- en línea], Disponible: <http://www.unap.cl/~jsalgado/paradojas.pdf> [consulta: 2007, Febrero 28]
- Serrano, L., Valle-Espinoza, M. y Villavicencio, G. (2003). Evaluación de la docencia: paradojas de un proceso institucional. *Revista de la Educación Superior*. [Revista en línea], Disponible: www.anui.es.mx/servicios/publicaciones/revsup/127/02g.html [consulta: 2007, Junio 22]
- Sosa-Hernández, P. V. (1976). *Medición y evaluación del trabajo escolar*. Caracas: Ediciones Reunión de Profesores.
- SPSS. (1999). SPSS for Windows. Disponible en www.spss.com.
- SPSS. (1999). SPSS versión 10.0. Applications guide. Chicago: Spss Inc.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Madrid: Graó.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Universidad Experimental Simón Rodríguez. (s.f.). Normas para la elaboración de proyectos de tesis para los participantes de maestría y doctorado. Caracas: Autor.