

EL PROFESOR UNIVERSITARIO Y SU PRÁCTICA EVALUATIVA. HACIA LA DISYUNTIVA PEDAGÓGICA DESDE UNA NUEVA CULTURA EVALUATIVA

Diana Flores Noya

Universidad Atacama- Chile

María de los Ángeles Reyna,

Universidad de Oriente, Santiago- Cuba

Resumen

La evaluación de los aprendizajes ha cobrado importancia en los últimos años. De hecho, se reconocen los avances en técnicas e instrumentos de evaluación. Sin embargo, en la práctica ello no se traduce en un cambio de la cultura evaluativa del profesor. El propósito fundamental del presente trabajo es vislumbrar algunas categorías que posibilitarían la construcción de actividades que permitan dinamizar la formación de la cultura pedagógica del profesor universitario en evaluación de los aprendizajes. Se realizó un arqueo bibliográfico que dio cuenta del tratamiento teórico de la temática. Ello evidenció que la cultura evaluativa del profesor está permeada por su contexto laboral, su cultura previa acumulada y su identidad profesional. A partir de estas premisas se elaboró un corpus de actividades de corte educativo que pretende potenciar la formación evaluativa del profesor universitario desde la re-significación de su cultura evaluativa.

Descriptor: Evaluación de los aprendizajes, formación del profesorado, formación evaluativa.

Summary

Learning assessment is a topic which has become very important recently; it is known the advances of techniques and instruments of assessment. However, in practice it does not indicate a change in teacher's assessment culture. The main purpose of this paper is to establish some categories which allow developing a group of activities to dynamize university teachers' formation to learning assessment. Methodologically, a bibliographical review was carried out, to establish the treatment of the topic; it shows that teacher's evaluation culture is conditioned by work context, his previous culture and his professional identity. Taking this in a count, it was possible to develop a group of educative activities of the university teachers' formation to learning assessment.

Key words: learning assessment, teacher formation, evaluative formation

INTRODUCCIÓN

La formación del profesor a nivel universitario es un tema que en los últimos años ha cobrado interés, tanto en los propios autores del presente trabajo como en los entes institucionales garantes de la calidad educativa. Con relación a este particular, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la Unesco en 1998, proclama en su artículo 11 que para alcanzar el mejor provecho en la Educación Superior se debe conseguir y conservar la calidad desde el nivel regional hasta el internacional para lo cual es fundamental contar con personal altamente preparado.

Para asumir el proceso de enseñanza a nivel universitario no es suficiente con que el profesor denote un amplio dominio teórico, propio de las disciplinas a impartir. Es preciso, además, contar con una cultura pedagógica que permita asumir la práctica pedagógica como una actividad de construcción y de la disyuntiva pedagógica de modelos de pensamiento; que propicia la creación de espacios en aras del aprendizaje a partir del reconocimiento del otro, de su cultura, y el respeto de esta.

Aunque ello implique una contradicción, hay que reconocer que no todos los que laboran como profesores a nivel universitario cuentan con una cultura pedagógica permeada por una práctica asumida desde las condiciones antes descritas. Por ejemplo, de modo genérico, es común que la contratación del profesorado se realiza en atención a los méritos académicos y profesionales. (Santos, 2007; Broockbank y McGill -citados por Balbo, 2008; Castellero, y Mas, 2011).

Haciendo un recorrido por quienes han abordado el tema de la formación del profesor en lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes estudiantiles, se puede observar que este objeto ha sido investigado desde diversas perspectivas. Destacan los aportes de Salazar (2010) Grupo Helmantica, citado por García-Varcacel (2001).

Ruiz y Pachano (2005) coinciden en afirmar que la práctica evaluativa del profesor universitario se centra en una evaluación de tipo sumativa, donde se prevalece el examen como instrumento casi exclusivo de evaluación. En esto cabe la práctica de no aplicar la evaluación diagnóstica y formativa, así como las formas de participación: autoevaluación y co-evaluación.

Es preciso pensar de otra manera al hablar de evaluación del aprendizaje. No puede entenderse ni utilizarse las nuevas estrategias que se proponen sin un cambio de mentalidad y actitud de los profesores.

Por tanto, la hipótesis a defender radica en que, si se elabora un corpus de actividades de corte educativo, sustentadas en un modelo de la dinámica de la formación que considere la relación entre la cultura evaluativa del profesor y la sistematización de su identidad en la reconstrucción de su práctica evaluadora que solo será posible cuando se contribuye a la formación de los profesores y de la disyuntiva pedagógica que confieren acciones permeables en su práctica.

Metodología aplicada y principales resultados

Para definir la situación actual de la formación del profesor universitario en evaluación de aprendizajes y su dinámica, se llevó a cabo un diagnóstico fáctico dirigido a explorar y valorar el estado de la formación y práctica evaluativa del profesor universitario a partir de la realización de cursos de formación y actualización en evaluación de los aprendizajes. Se escogió para ello la unidad curricular denominada “Evaluación de los aprendizajes”. Esta unidad curricular forma parte del curso de formación y actualización docente ofertado por la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre- Venezuela. Para llevar a cabo el estudio, se recurrió al uso de diferentes técnicas e instrumentos entre ellos:

- Aplicación de un cuestionario a profesores universitarios [92 sujetos] y sus respectivos estudiantes [250 sujetos], centrado en la determinación y análisis de los aspectos predominantes en la práctica evaluativas de profesores que han recibido formación evaluativa.
- Entrevistas a profesores universitarios (2012-2013-2014) que se encuentran cursando, en calidad de participantes la unidad curricular denominada “evaluación de los aprendizajes”.
- Análisis del diseño curricular del módulo de evaluación de los aprendizajes ofertado a los profesores de la Universidad de Oriente, Venezuela.

Se prestó especial atención a la correspondencia entre la formación recibida y los aspectos predominantes en su posterior práctica evaluativa de los profesores de la Universidad de Oriente

Resultados

1.- El cuestionario aplicado a los profesores fue cotejado con las respuestas obtenidas con los estudiantes

Entre los aspectos positivos resalta el hecho de que estudiantes y profesores encuestados coinciden en que:

- 79% de los profesores afirman planificar las evaluaciones con antelación, lo cual es respaldado por el 86% de los estudiantes.
- 84% de los profesores ofrecen variedad de técnicas e instrumentos de evaluación. Esto es respaldado por el 66,1% de los estudiantes.
- 58% de los docentes estiman ser accesibles a la posibilidad de incluir cambios y sugerencias realizadas por los estudiantes para mejorar la evaluación. De igual modo, el 55% de los estudiantes respalda lo expuesto.

- 92,5% de los profesores realizan planificaciones ajustadas a los propósitos del curso, lo cual es avalado por el 80,5% de los estudiantes.

Discrepancias

- Solo el 63% de los profesores aseguran modificar las planificaciones de ser necesario, lo cual es respaldado solo por el 48,7% de los estudiantes. Ello denota que no hay una total accesibilidad por parte de los profesores, y esa “poca flexibilidad” es percibida por los estudiantes.
- Solo el 51% de los profesores consideran la realización de un diagnóstico inicial previo a la planificación de las actividades. Sin embargo, se contradicen con la percepción de los estudiantes puesto que solo el 42% de los estudiantes avalan las afirmaciones hechas por los profesores.
- Un 75,3% de los profesores señalaron que si reorientan las técnicas de evaluación en caso de ser necesario. No obstante, ello discrepa de la percepción de los estudiantes ya que solo el 49,5% de ellos perciben que tales reorientaciones realmente se suscitan.

Aspectos negativos:

- 65,7% de los profesores no emplean la autoevaluación como forma de participación. Los estudiantes exponen que muy poco se realiza la autoevaluación (87,3%)
- Predominio de casi exclusivo de instrumentos de evaluación tradicionalistas. Tales como el examen, lo que ha limitado su práctica evaluativa hacia paradigma meramente cuantitativo.
- Concepción de la evaluación en términos de comprobación o verificación evidenciada. Esto limita la reconstrucción de una identidad profesional del evaluador, en términos de una postura formativa y constructivista de la evaluación.

- Poca flexibilidad o apertura para la incorporación de cambios y modificaciones en los planes evaluativos.
- Incipiente uso de las evaluaciones diagnóstica y formativa así como de la autoevaluación y coevaluación como formas de participación en la evaluación.

2.- **Entrevistas a profesores universitarios** (2012-2013-2014). Estas entrevistas centraron su interés en dos aspectos fundamentales: (a) La concepción del profesor con relación a la evaluación; y, (b) la relevancia de la evaluación. Es decir, el por qué y para qué debe realizarla. Los resultados obtenidos revelan que: (1) Los participantes, casi en su totalidad conciben la evaluación como un proceso que se realiza para comprobar, verificar que los estudiantes han logrado los objetivos o han entendido lo explicado por el profesor; (2) de acuerdo con los profesores participantes, la evaluación debe ser realizada porque es la forma que tiene (el profesor) de verificar lo que ha aprendido el estudiante.

3.- **Análisis del diseño curricular** del módulo de “Evaluación de los aprendizajes” ofertado a los profesores de la Universidad de Oriente, Venezuela. Éste permitió evidenciar que:

- Se encuentra formulado en términos de los requerimientos pedagógicos y metodológicos propios de la dinámica evaluativa; pero, no así de sus necesidades, puesto que el diseño no se corresponde con las demandas actuales y tendencias contemporáneas de la evaluación.
- Potencia la formación en evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, concede mayor importancia (en cuanto a la distribución porcentual del contenido) a los enfoques y técnicas propios del paradigma cuantitativo.

- No define, ni establece (desde la concepción de su objetivo general) las competencias actitudinales y profesionalizantes del futuro evaluador, desde la consideración de su compromiso social y ético con su profesión.
- El diseño que se propone es fraccionado y no permite la unificación de criterios en correspondencia con el objetivo general del curso de capacitación docente.
- La estructuración de contenidos hace mayor énfasis en la formación de tipo metodológico. Es decir, en la instrumentación en detrimento sobre la importancia del manejo teórico de los fundamentos de la evaluación.
- Evidencia una marcada inclinación hacia el paradigma cuantitativo, que si bien es cierto se encuentra en estrecha correspondencia con lo que sobre este particular se expresa en la Ley de Universidades de 1970; en la actualidad no se encuentra en consonancia con los avances y nuevas concepciones teórico-metodológicas que abordan la temática de la evaluación de los aprendizajes.

El problema de la práctica evaluativa de los docentes universitarios va más allá de los mismos cursos de formación en sí. Pues, si bien es cierto que existen planes de acción que orientan sus esfuerzos en el hecho de capacitar y perfeccionar la formación didáctica y evaluativa del profesional de la docencia, dichos planes se fundamentan en una visión de la pedagogía tradicional. En consecuencia, a pesar de realizar los cursos, persiste la visión de concebir la evaluación en términos de medición. Entonces amerita la revisión de las concepciones curriculares que fundamentan la formación. La formación evaluativa que se ofrece a los docentes universitarios egresados de carreras distintas a educación, dista significativamente de lo que se espera sea el rol del

docente como evaluador. Hasta los momentos, persiste la formación basada en tendencias positivistas; esta situación evidencia que la formación recibida está lejos de propiciar un salto cualitativo hacia una evaluación protagónica, participativa, dinámica, crítica y humanista que se requiere y demanda la realidad educativa actual. En otras palabras, afianza en los docentes la cultura del número y sus tareas como verificadores y comprobadores objetivos de los aprendizajes alcanzados.

A razón de los resultados demostrados, se elabora un corpus de actividades con intenciones didáctico-formativas que permitan dinamizar la cultura pedagógica del profesor universitario dirigida a la evaluación de los aprendizajes. Esta está sustentada en el modelo pedagógico de su dinámica; toma en cuenta la reconceptualización de la ciencia y la recontextualización de los saberes en el contexto formativo. La intención es contribuir a minimizar las insuficiencias que presentan en la práctica evaluativa.

Corpus de actividades de formación en evaluación de los aprendizajes dirigida a los profesores universitarios

La elaboración del corpus de actividades para la formación del profesor universitario en el diseño propuesto denominado “evaluación de los aprendizajes” parte de considerar la dinámica de dicho proceso y de las relaciones esenciales que emergen de ella.

Se trata de una serie de etapas en cuyas actividades se propicia la formación del docente universitario y que pretende ofrecer *orientaciones metodológicas* para dinamizar la lógica de la formación de tales profesores universitarios en evaluación de los aprendizajes. En consecuencia, se encuentra orientada hacia los dos actores principales de la dinámica formativa: (a) *profesor participante*, que hace

referencia a los profesionales que ejercen la docencia a nivel universitario; pero, que no han recibido formación didáctica en sus estudios de pregrado o postgrado; y (b) *profesor facilitador*, que hace referencia al profesional especialista quien funge como orientador y guía del proceso formativo, y quien, desde la perspectiva que se asume de la dinámica recursiva del proceso formativo, forma y se forma, transforma y se transforma, evalúa y se evalúa.

Pese a ello, se reconoce que el profesor participante es quien ha de evidenciar más saltos cualitativamente superiores, puesto que el corpus de actividades propicia en éste el reconocimiento de la cultura evaluativa acumulada y el cuestionamiento de sus prácticas a partir de los procesos reflexivos y meta-evaluativos que se producen. Esto supone propiciar en ambos participantes la ruptura paradigmática de las ideas y preconcepciones en relación a la evaluación de los aprendizajes para favorecer la apropiación de saberes evaluativos que le permitan comprender su práctica evaluativa. Esto deviene en la reinterpretación y reconceptualización de la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario.

En este mismo orden de ideas, resulta pertinente establecer algunas de las principales características esenciales del corpus de actividades formativas que se propone ser:

- **Flexible:** Por cuanto muestra adaptabilidad. Es decir, es susceptible de ser aplicada de manera de independiente o como complemento formativo dentro de los denominados cursos de formación o capacitación docente ofertado por las distintas universidades.
- **Participativa:** Por cuanto supone el compromiso activo de los profesores participantes dentro de su dinámica formativa.

- **Desarrolladora:** En la medida que aboga por la transformación de la cultura evaluativa del profesor universitario participante, se ha de evidenciar en la práctica evaluativa contextualizada y que atiende a las necesidades y particularidades de la dinámica formativa del estudiante universitario a quien atenderá.

Sin embargo, se reconoce que el corpus de actividades es susceptible de *amenazas*; es decir, que pueden existir factores propios del contexto socio-educativo que condicionen su efectividad, por cuanto pueden estar asociados a los actores del proceso.

Con relación al profesor facilitador se asumen los indicadores propuestos por Rodríguez (2009) y se re-significan en atención al contexto evaluativo; ellos son: “la contracultura en el proceso evaluativo e insuficiencias en los referentes epistemológicos y metodológicos para el desarrollo de un proceso evaluativo contextualizado y transformador desde la práctica pedagógica”. (p.74). Aunado a ello, la resistencia al cambio en la dinámica formativa, es decir, intransigencia para del abordaje teórico-metodológico de la formación en evaluación de los aprendizajes desde la dinámica que se propone.

En lo que compete al profesor universitario participante, las amenazas se manifiestan en: (a) la resistencia al cambio; (b) delimitación por estilos evaluativos ampliamente afianzados y; (c) una cultura evaluativa acumulada con marcada influencia positivista.

En este orden de ideas, Rodríguez (2009) sugiere que “pueden existir otros factores que tiendan a mantener el equilibrio dinámico entre los componentes del sistema, y que se conviertan en la *homeostasis* de dicha estrategia” (p.74) ellos son:

- La cultura de apropiación de saberes evaluativos; y la apertura a la aceptación de la re-conceptualización de sus saberes pedagógicos pre-existentes y sistematización de la identidad evaluativa, en lo que refiere a los profesores universitarios participantes.
- La apertura de aceptación de un nuevo enfoque teórico-metodológico para asumir la formación en evaluación, en el caso del profesor facilitador.

A partir de estos presupuestos, se asume como *objetivo general*: “orientar acciones que permitan concretar una dinámica de la formación del profesor universitario en evaluación de los aprendizajes propiciadora de la transformación de su cultura e identidad evaluativa, lo que se refleja en su práctica evaluativa”.

Para el logro del objetivo propuesto se precisa de las siguientes *condiciones*:

- Intervención activa de los actores involucrados en la dinámica formativa.
- Clima favorable que permita promover la autocrítica y la reflexión.
- Actitud de respeto al pensamiento divergente.
- Orientaciones teórico-metodológicas de formación ajustadas al contexto universitario y a las características y particularidades de las profesiones donde se ejerce la docencia.
- Condiciones favorables de espacio, tiempo, volumen de contenido.
- La selección y adecuación de lecturas actualizadas y que reflejen la dinámica evaluativa actual.

Las condiciones antes señaladas precisan del cumplimiento de *requisitos* como:

- Contar con un profesor facilitador de vanguardia que asuma la dinámica de la formación evaluativa desde la recursividad y flexibilidad metodológica; capaz de propiciar la formación de una cultura evaluativa integradora y contextualizada. En consecuencia, asuma la evaluación como una experiencia de y para el aprendizaje, un proceso complejo, humano, dinámico, totalizador, transformador y flexible.
- Los profesores participantes deben contar con cierta experiencia de aula, así como el conocimiento y manejo práctico de algunas de las categorías de la didáctica.

El corpus está constituido por *fases y momentos* y el desarrollo de las actividades se ha pensado en tres fases las cuales se encuentran interrelacionadas:

Fase organizativa: Supone el Diagnóstico, condiciones y requisitos para la implementación.

Fase Ejecutiva que supone

Momento de acción formativa-reflexiva, que a su vez supone:

Etapa de diagnóstico

Etapa Formación desde la apropiación y la aprehensión de la cultura evaluativa.

Momento de acción contextualizada como disyuntiva pedagógica

Fase de evaluación y control

Supone la evaluación del impacto en la formación evaluativa del profesor universitario.

Fase Organizativa

Ella presume la revisión de parámetros que se establecen como imprescindibles, a fin de pulsar las posibilidades y potencialidades para ejecutar exitosamente el aprendizaje en la práctica pedagógica de la evaluación. Toma en cuenta los requisitos y condiciones que han sido planteados; todo ello con a los efectos de optimizar los alcances del corpus de actividades de corte formativo.

En tal sentido, se insta en el carácter continuo, dinámico, metódico y recíproco del diagnóstico que, aunque se sugiere en esta fase, se asume como imperativo su asidua actualización y revisión. Ello permite conocer la realidad laboral y formativa de profesor lo que posibilita pronosticar el posible cambio y dirigir intencionalmente las acciones reguladoras que sean necesarias.

En relación con el contenido del diagnóstico se propone hacer énfasis en:

- Las condiciones laborales de los profesores universitarios participantes; ello implica facultad o departamento en el cual labora, años de servicio, cátedras que ha impartido.
- Las características profesionales del profesor facilitador, compromiso y formación en las tendencias evaluativas actuales.
- La disponibilidad adecuada de espacio y tiempo para el desarrollo de todas las acciones formativas que se proponen.
-

Asimismo, en atención a los planteamientos expuestos hasta ahora se hace necesaria, adicionalmente, la consideración de *acciones correctivas*. Estas se accionan y ejecutan sobre la base de las derivaciones del diagnóstico operativo, para lograr la mayor aproximación viable al estado inicial requerido para la ejecución de la estrategia.

Fase Ejecutiva

Esta fase se concibe como eje central del corpus de actividades, puesto que supone el despliegue de las acciones formativas y de disyuntiva pedagógica que condicionan la dinámica formativa del profesor universitario en evaluación de los aprendizajes. Se trata de un espacio donde se connota la ejecución de las acciones. Por tanto, se encuentra estrechamente interconectada con las otras dos fases que se conciben en el corpus de actividades.

Se trata de una fase que está asociada, en un primer momento, con el reconocimiento de la cultura evaluativa acumulada del profesor universitario participante; y, los saberes pedagógicos que condicionan su práctica evaluativa. Todo ello como condiciones de reflexión y sensibilización que posibilitan la acción formativa, la apropiación de saberes y la aprehensión de una nueva cultura evaluativa.

En un segundo momento, sugiere procesos de profundización y reflexión sobre las acciones evaluativas que asume el profesor universitario participante con miras a la re-significación y transformación de su práctica evaluativa.

En atención a los presupuestos y alcances descritos para esta fase, ésta se encuentra estructurada de la siguiente manera:

Momento de Acción Formativa- Reflexiva: El objetivo de este momento es propiciar la apropiación de pautas culturales desde el reconocimiento de la cultura pedagógica que permita la comprensión y análisis de nuevos constructos teóricos desde la aprehensión de la cultura evaluativa que deviene en la sistematización de la identidad evaluativa del profesor universitario. Este nivel caracteriza el primer momento de la dinámica formativa en evaluación de los aprendizajes; en el mismo se reconocen dos fases:

- (A) *Etapa de diagnóstico*. Ésta es realizada por el profesor facilitador. Permitiría identificar las necesidades formativas del profesor participante a fin de equilibrar las limitaciones y potencialidades de este último; de modo que, ello represente la partida para el uso de la disyuntiva pedagógica según las posibilidades en propósitos reales y las dificultades en momentos generadores. Se trata además, de una oportunidad para informar, socializar, compartir experiencias sobre la
- (B) práctica evaluativa y explorar la disposición de los profesores participantes a la apropiación de saberes evaluativos, la sistematización de su cultura y la reinterpretación de su práctica evaluativa.

En el caso del profesor facilitador es una oportunidad para compartir y exponer sus experiencias evaluativas. Para él se trataría de definirla como disyuntiva pedagógica desde su acción en el reflexionar sobre su actuación evaluativa y enriquecimiento de su cultura evaluativa.

Por tanto, se reconoce como *objetivo específico* de esta primera etapa “Diagnosticar las necesidades formativas de los profesores universitarios a partir del reconocimiento de su cultura evaluativa acumulada en la acción reflexiva como clave esencial para favorecer la aceptación de los nuevos constructos teóricos”.

A partir de este objetivo es necesario emprender *acciones* que conlleven a su concreción, al tiempo que se proponen algunos *indicadores* que pueden fungir de guía para la valoración de dichas acciones. Los indicadores se asumen desde la flexibilidad, considerándose la posibilidad de incluir otros:

1 Acción: Diagnóstico de la cultura acumulada a partir de la experiencia en la docencia. Los *indicadores* a valorar en el profesor participante son:

Preconcepciones sobre el concepto de evaluación de los aprendizajes

- Representaciones sobre la evaluación de los aprendizajes
- Identificación de los estilos de evaluación
- Reconocimiento del contexto laboral del profesor
- Establecimiento de las potencialidades del profesor

2 Acción: Discusión socializada a partir de los resultados del diagnóstico inicial y reconocimiento de los estilos evaluativos. Los indicadores a valorar en el profesor participante son:

- Nivel de reconocimiento de la cultura evaluativa acumulada.
- Nivel de reconocimiento de las debilidades y potencialidades (teórico-metodológicas)
- Análisis de las particulares propias de la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario.
- Nivel de disposición a la incorporación de nuevos constructos teórico-metodológicos

Etapas de Formación desde la apropiación y la aprehensión de la cultura evaluativa como disyuntiva pedagógica: Ésta se sienta sobre las bases del proceso formativo del profesor universitario participante, a partir de la relación entre los constructos teóricos que han de ser apropiados y comprensión de la práctica evaluativa. Ello procurará la sistematización de su identidad evaluativa y propiciará la formación de la cultura evaluativa en evaluación (valga la tautología). Se trata también de una oportunidad de aprendizaje y reflexión para el profesor facilitador en la medida que la experiencia formativa le permite enriquecer sus constructos teóricos. Así como la valoración de las particularidades de las necesidades y expectativas de los grupos de profesores participantes por cuanto es posible señalar que el profesor

facilitador profundiza en la comprensión de su práctica y profundiza en la sistematización de su identidad evaluativa.

Esta segunda etapa supone el logro de los siguientes objetivos específicos:

- .- Favorecer la apropiación de nuevos constructos teórico metodológicos para la evaluación de los aprendizajes a nivel universitario a partir del cuestionamiento y reflexión sobre la práctica evaluativa pre-existente en los profesores universitarios.
- .- Sensibilizar a los profesores universitarios como actores del proceso en relación a la lógica de la dinámica del proceso de formación en evaluación de los aprendizajes.

A partir de estas premisas se propone emprender las siguientes *acciones*, al tiempo que se establecen algunos *indicadores* que dan cuenta de la disyuntiva pedagógica que deben evidenciar los actores, y que sirvan de guía para la valoración de dichas acciones:

1-Acción: Formación de conceptos teóricos relacionados con la evaluación. Los indicadores a valorar son:

- Niveles de desarrollo alcanzados en el dominio del sistema de conocimientos de la evaluación.

2-Acción: Identificación de situaciones evaluativas para contribuir a la conformación de una nueva identidad evaluativa que contribuya revelar la lógica de la dinámica evaluativa. Los indicadores a valorar son:

- .- Nivel de desarrollo de los procesos de reflexión y crítica de situaciones pedagógicas y su contexto evaluativo.
- .- Niveles de desarrollo alcanzados en la argumentación y crítica de los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan la formación pedagógica.

3-Acción: Aplicación de habilidades de análisis, síntesis, comparación, reflexión, argumentación y otras al resolver situaciones evaluativas de su realidad profesional. Los indicadores a valorar son:

- Nivel de ruptura con el paradigma evaluativo predominante.
- Nivel desarrollo de la cultura evaluativa.

Momento. *Acción desde la disyuntiva pedagógica.* En este momento del corpus de actividades se concreta la formación y se aspira a la reinterpretación de la praxis de evaluación de los aprendizajes que tiene como antecedentes el logro de la sistematización de la identidad evaluativa y la aprehensión cultural formativa. Este momento se caracteriza porque el profesor universitario es capaz de ejecutar acciones en correspondencia con los constructos apropiados, lo que se evidencia en una comprensión de su práctica atendiendo al contexto, que le permite la reinterpretación de evaluativa, lo que deviene en la reconstrucción de su práctica evaluativa.

A diferencia del momento anteriormente descrito, en esta segunda parte del corpus de actividades, se presentan objetivos específicos que no responden a ningún orden de ocurrencia; del mismo modo en lo que refiere a las acciones e indicadores. Ellos no presentan ningún orden jerárquico o niveles de especificidad puesto que los mismos transitan durante el desarrollo de este segundo momento.

Los objetivos de este segundo momento son: “el profesor universitario participante pueda lograr:

- Aplicar los constructos teórico-prácticos a su práctica evaluativa, atendiendo a las particularidades de las carreras en las que ejerce la docencia.
- Desarrollar un estilo evaluativo, flexible, dinámico y contextualizado al ámbito de la enseñanza universitaria.
- Ejecutar su práctica evaluativa a partir de la comprensión y reinterpretación de su práctica pedagógica.

A la vista de los objetivos propuestos se proponen las siguientes acciones:

- Análisis de situaciones, contextos, didácticos que requieran la aplicación de los saberes apropiados.
- Valoración y evaluación de situaciones pedagógicas diversas, diferentes y complejas.
- Establecimiento de nuevas relaciones teóricas y prácticas del proceso evaluativo.
- Estilos de evaluación pedagógica en correspondencia con la formación de su cultura evaluativa.
- Elaboración de estrategias evaluativas que respondan a la incorporación de los constructos teóricos apropiados
- Desarrollo de una práctica evaluativa contextualizada introduciendo contenidos que revelen la relación entre lo empírico y lo teórico.

En atención a las acciones delimitadas se establecen los siguientes indicadores:

- .- Nivel de ruptura con el paradigma evaluativo predominante.
- .-Niveles de desarrollo alcanzado en la problematización de situaciones evaluativas complejas y diversas.
- .- Nivel de desarrollo de cuestionamientos y respuestas a situaciones pedagógicas-evaluativas.
- .- Nivel de aplicación de métodos y técnicas e instrumentos evaluativos en atención a las situaciones pedagógicas que emergen o se configuran.

Fase de evaluación y control

En lo que respecta a la evaluación del corpus de actividades, desde esta investigación se asume que ésta, transita en cada uno los momentos y etapas que han sido delimitadas, a partir de la valoración de los logros evidenciados. También se manifiesta en la integración de las diversas acciones, en correspondencia con los indicadores que se

establecieron. Estos últimos permiten valoraciones de los saltos cualitativamente superiores que se evidencian en la actuación del profesor, en relación con los niveles de apropiación de los saberes y de su disyuntiva pedagógica desde su práctica evaluativa.

Los indicadores que se establecen para la valoración del corpus de actividades responden a tres aspectos que se consideran fundamentales, la evaluación del proceso, la pertinencia y el impacto

Evaluación del proceso: Contempla la revisión de la precisión y eficiencia de las acciones formativas dirigidas a la formación de la cultura evaluativa y a la disyunción pedagógica de la práctica; se trata de un indicador que será valorado en los dos momentos del corpus de actividades.

Sus indicadores son:

- Relación proceso formativo en evaluación de los aprendizajes con las necesidades y potencialidades desarrolladas por los profesores universitarios participantes y teorías científicas acerca de la evaluación.
- Congruencia entre los logros evidenciados tras la aplicación de las acciones formativas desarrolladas durante el proceso formativo en evaluación de los aprendizajes y los resultados evidenciados en la disyunción pedagógica de los conceptos y argumentos teóricos, así como de su cultura evaluativa.

- **Evaluación de la pertinencia:** Se valorará el carácter efectivo de la creación de las condiciones necesarias formativas de la cultura evaluativa para la solución de las necesidades y problemáticas pedagógica-evaluativas en un contexto educativo concreto.

Sus indicadores son:

.- Comprobación del cumplimiento del objetivo esencial delimitado en el corpus de actividades en correspondencia con las implicaciones sociales y respuesta a necesidades evaluativas propias del contexto universitario.

- Nivel de satisfacción del profesor universitario en relación con formación en evaluación de los aprendizajes

Evaluación del impacto: Este indicador se determina a partir los efectos y de la disyunción pedagógica evidenciadas en la práctica evaluativa del profesor universitario.

Sus indicadores son:

- Aplicabilidad de los conocimientos, habilidades y valores apropiados a partir de la participación en la estrategia desde una valoración crítica y reflexiva.
- Evolución personal y profesional del profesor universitario desde un clima favorable al protagonismo profesional y la autonomía evaluativa.
- Resultados reveladores en su labor educativa y evaluativa relacionadas con los resultados del proceso formativo.

Conclusiones

Sobre la base del análisis planteado se puede afirmar que, efectivamente, a pesar del auge de nuevos modelos o tendencias en el área de la educación, la visión positivista de la evaluación sigue teniendo fuerte vigencia en el campo educativo, y en especial en la modalidad de educación universitaria. Tales limitaciones evidencian una exigua formación teórico-metodológica para asumir la evaluación de los aprendizajes en correspondencia con las exigencias que se demandan del profesor universitario del siglo.

En atención a estos planteamientos se hace evidente la necesidad de desarrollar un constructo teórico que permita el progreso de ese proceso formativo a partir del entendimiento de la construcción significación de la formación de la cultura pedagógica del profesor universitario en la evaluación de los aprendizajes.

REFERENCIAS

- Balbos de S, J. (Abril 2008). *Propuesta de Formación Académica Basada en Competencias*. Ponencia presentada en el I Encuentro Interinstitucional de Experiencias en Formación y Actualización del Profesor Universitario, Caracas. Venezuela
- Santos, M. (2007). *La Evaluación como aprendizaje: una flecha en la diana*. Bonum. Buenos Aires, Argentina
- Rodríguez M (2009). *La evaluación en la formación de los profesionales de la educación*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente [Disertación Grado Doctor en Ciencias de la Educación].

Electrónicas

- García-Varcacel, A (2001) *Didáctica universitaria* Editorial La Muralla, Madrid. Disponible en: http://www.peremarques.net/dioe/didac_uni.pdf
- Mas, O (2011) El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*. (Versión electrónica) Año 15, Número,3,: 195:216. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>
- Ruiz, L. y Pachano L. (2005). La docencia universitaria y las prácticas evaluativas. *Revista Venezolana de Educación (EDUCERE)* [Revista en línea] [Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?cript=sci-arttext&pid=s1316-49102005000400014&=es&nrm=150>]

Salazar, J (2010). Encuesta de satisfacción estudiantil versus Cultura evaluativa de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* Volumen 3, Número 1e. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art9.pdf

UNESCO Conferencia Mundial sobre Educación superior. La Educación en el siglo XXI Visión y Acción 9 de Octubre de 1998. Disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.