



Pedagogía y Sociedad. Cuba. Año 16, no 37, julio 2013, ISSN 1608-3784

LA EVALUACIÓN FRECUENTE, DESDE LA UNIDAD DE LA INSTRUCCIÓN Y LA EDUCACIÓN

MSc. Sandra Yuliet Brito Padilla. Profesora Auxiliar. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”, Sancti Spíritus. Cuba. Email: sybrito@ucp.ss.rimed.cu

MSc. Maylene Rojas Hernández. Profesora Auxiliar. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”, Sancti Spíritus. Cuba. Email: mrhernandez@ucp.ss.rimed.cu

MSc. María Lilia Concepción Rodríguez. Profesora Auxiliar. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”, Sancti Spíritus. Cuba. Email: mconcepcion@ucp.ss.rimed.cu

Resumen

En el artículo se abordan elementos teóricos y metodológicos acerca de cómo proceder los docentes de las Universidades de Ciencias Pedagógicas, en el diseño de instrumentos que permitan la evaluación frecuente, de manera que respondan a la unidad de la instrucción y la educación, a partir de considerar su importancia en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, en función de los objetivos propuestos. Los principales métodos utilizados fueron el analítico-sintético, la observación y la entrevista, los cuales proporcionaron como resultados más significativos la detección de potencialidades y limitaciones en el desempeño profesional de los sujetos que imparten asignaturas relacionadas con la disciplina Fundamentos Pedagógicos de la Educación.

Palabras clave: instrumentos; evaluación; proceso de enseñanza-aprendizaje; desempeño profesional; educación superior

FREQUENT EVALUATION, FROM THE UNIT OF INSTRUCTION AND EDUCATION

Abstract

In the article theoretical and methodological elements are approached on how to proceed the educational ones, in the design of instruments, of frequent evaluation that respond to the unit of the instructive thing and the educational thing, starting from considering their importance so that the educator can conceive, to direct and to check the teaching - learning process, in function of the proposed objectives. The main used methods were the analytic-synthetic, the observation and interviews, which provided as more significant results, the detection of potentialities and limitations in the professional acting of the teachers that impart subjects related with the pedagogic Foundations of the education discipline.

Key words: instruments; evaluation; teaching-learning process; professional performance; higher education

Recepción: 26-9-2012

Evaluación: 8-11-2012

Recepción de la versión definitiva: 16-4-2013

INTRODUCCIÓN

La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje reviste gran importancia en la actualidad, dentro de los marcos de la Pedagogía y de la Didáctica como rama indispensable de esta, puesto que permite conocer al maestro en qué medida se han cumplido los objetivos propuestos.

Las transformaciones que deben producirse en la personalidad de los alumnos, representan un sistema de objetivos determinados y formulados previamente a la puesta en marcha de los recursos metodológicos para alcanzarlos. La práctica nos ratifica que ese sistema de objetivos en cada uno de los escolares no se logra de la misma manera, tanto en su amplitud como en su intensidad y precisamente es la evaluación la que permite conocer en qué medida se han cumplido los objetivos, por parte de los educandos.

Este componente se encarga de regular el proceso de enseñanza - aprendizaje, de ello se desprende que juega un papel trascendental en el cambio educativo, pero paradójicamente resulta ser uno de los que más insatisfacciones presenta para alcanzar tamaño propósito, debido a todo el lastre que arrastra de la enseñanza tradicional.

Al problema de la evaluación le han dedicado su atención muchos pedagogos del pasado: J. A. Comenio (1592- 1670), Félix Varela (1788 – 1853), José de la Luz y

Caballero (1800 – 1862), Enrique J. Varona (1849 – 1933), Alfredo M. Aguayo y otros que fueron fieles exponentes de la pedagogía de avanzada de su tiempo.

Es un hecho que en la práctica pedagógica cotidiana son muy pocos los educadores que asumen un modelo de educación puro, no hay docentes totalmente tradicionales como tampoco los hay que son defensores de una pedagogía activa, coactiva y constructiva.

Por la misma razón la evaluación que se aplica en el aula, como parte esencial y necesaria de la práctica pedagógica, tampoco es totalmente considerada como proceso y resultado y difícilmente cumple del todo con sus funciones.

Si se acepta la premisa básica de considerar la evaluación como proceso y resultado inherente a la educación, con un marcado carácter regulador, además de poseer funciones tales como: instructiva, educativa, de diagnóstico, de desarrollo y de control, se ha de aceptar y de tener presente que el docente domine los elementos que forman parte de este componente, además de poder elaborar instrumentos de evaluación frecuente, que atiendan a la unidad de lo instructivo y lo educativo para la acertada dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje.

De ahí la importancia que el docente evidencie modos de actuación adecuados, en torno a la puesta en práctica de la evaluación frecuente, durante la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje, para convertirse en paradigma, cada vez más, de su labor: formador de formadores.

A pesar de ello, se han encontrado limitaciones en la preparación de los docentes en lo anteriormente expresado, las que se pueden resumir de la siguiente manera:

1. No poseen dominio pleno de lo que es evaluación como componente del proceso de enseñanza - aprendizaje y de las resoluciones que la norman, con énfasis en la evaluación frecuente.
2. No consideran la evaluación frecuente con un enfoque sistemático, de manera tal que permita dar seguimiento al proceso y propiciar niveles de ayuda que atiendan tanto a las dificultades como a las potencialidades de cada alumno.
3. Falta de correspondencia entre el objetivo de la clase y la evaluación frecuente, dejándose en detrimento la intencionalidad educativa.
4. Al efectuar la evaluación frecuente, al estudiante, no se le dan razones de sus resultados, contribuyendo esto a que no se autorregule (incumplimiento de la función reguladora) y se vea limitado a la hora de cómo proceder para

trazarse nuevas estrategias de autoaprendizaje, a partir de sus potencialidades y dificultades, y a la hora de participar en clases.

Estas limitaciones hacen evidente la necesidad de reflexionar sobre cómo proceder los docentes en el diseño de instrumentos de evaluación frecuente que tengan en cuenta la unidad de lo instructivo y lo educativo durante la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

DESARROLLO

Desde el análisis de la bibliografía consultada y de la experiencia práctica, se puede plantear que para que los docentes diseñen instrumentos de evaluación frecuente, que tengan en cuenta la unidad de lo instructivo y lo educativo, deben, entre otros elementos:

Dominar aspectos de la evaluación frecuente, tales como: definición, características, funciones.

En la búsqueda bibliográfica se pudo constatar que son diversos los especialistas que se dedican al estudio del tema como: Guillermina Labarrere (1988), el ICCP (1984), Ana María González Soca y Carmen Reinoso Cápiro (2002), Fátima Addine (2004), Rodolfo Gutiérrez, Pilar R. Montero (2004), entre otros.

Todos estos investigadores apuntan hacia la idea de que la evaluación se caracteriza por ser un proceso sistemático en el que se evidencian dos elementos fundamentales: los objetivos y el contenido de la evaluación. Ambos aspectos están íntimamente ligados y son al mismo tiempo los que nos dan una respuesta correcta a la pregunta qué debe ser evaluado. Ahora bien la evaluación, como componente del proceso de enseñanza aprendizaje se expresa en la práctica de disímiles maneras y una de ellas es la frecuente, objeto de análisis en el presente trabajo.

A partir de la búsqueda bibliográfica, la resolución 210 del 2007, resultó notoriamente esclarecedora, pues norma el Trabajo Docente – Metodológico para la Educación Superior, desde aquí, la evaluación frecuente tiene como propósito fundamental comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos específicos en la ejecución del proceso docente educativo, mediante la valoración del trabajo de los estudiantes en todas las formas organizativas del proceso.

Los tipos de evaluación frecuente a utilizar, por su gran versatilidad, se definen por el profesor, para cada asignatura. Los más utilizados son: la observación del trabajo de los estudiantes, las preguntas orales y escritas, las discusiones grupales, entre otros.

La evaluación frecuente, al apoyarse en el desempeño del estudiante durante la actividad docente, resulta la de mayor significación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Es utilizada para valorar sistemáticamente la efectividad de la autopreparación de los estudiantes, como forma de retroalimentación para ambos; y así tomar, a tiempo, las medidas necesarias.

Por sus características, esta forma de evaluación constituye un elemento esencial de la evaluación del aprendizaje, particularmente en la formación inicial, del futuro profesional de la educación.

Este tipo de evaluación del aprendizaje tiene gran importancia pues le da seguimiento al proceso formativo del alumno; posibilita elevar los resultados al corregir o potenciar, en el momento, el estado de desarrollo; propicia el estudio sistemático y el carácter consciente del alumno, así como su autoaprendizaje, evitando el finalismo.

Además, en su acción instructiva, ayuda a los estudiantes a crear hábitos de estudio adecuados y favorece el incremento de su actividad cognoscitiva.

En su acción educativa, contribuye, entre otros aspectos, a desarrollar en los estudiantes la responsabilidad por el estudio, la laboriosidad, la honestidad, la solidaridad, el espíritu crítico y autocrítico, a formarse en el plano volitivo y afectivo; así como, a desarrollar su capacidad de autoevaluación, de evaluar a los demás y al grupo, de manera general.

Atendiendo a lo expresado con anterioridad, cabe puntualizar los rasgos que deben caracterizar la evaluación frecuente:

- Tiene como propósito fundamental comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos específicos en la ejecución del proceso docente educativo, mediante la valoración del trabajo de los estudiantes en las diferentes formas organizativas.
- Los tipos de evaluación frecuente, por su gran versatilidad, se definen por el profesor, para cada asignatura.
- Los tipos más utilizados son: la observación del trabajo de los estudiantes, preguntas orales y escritas, las discusiones grupales entre otros.
- Al apoyarse en el desempeño del estudiante durante la actividad docente, resulta la de mayor significación en el proceso de aprendizaje. Será utilizada para valorar sistemáticamente la efectividad de la autopreparación de los

estudiantes, como forma de retroalimentación para ambos; y así tomar a tiempo las medidas necesarias.

Es importante señalar que no se pueden perder de vista las funciones de la evaluación, según Guillermina Labarrere, (1988: 131-132)

- **Función instructiva:** Las distintas actividades de evaluación constituyen valiosas experiencias de aprendizaje para los alumnos, mediante las mismas, estos infieren qué es lo más importante, de qué manera deben demostrar sus conocimientos y habilidades, y sobre todo consolidan el contenido de enseñanza apropiado en las distintas clases.
- **Función educativa:** Esta función expresa la relación de la evaluación con las motivaciones de los estudiantes hacia el estudio. El conocimiento por parte de los alumnos de los resultados de la evaluación, coadyuva a que estos puedan trazarse una estrategia para erradicar las deficiencias, permite una participación más consciente en el proceso de enseñanza.
- **Función de diagnóstico:** Permite el análisis de las causas que incidieron en las deficiencias detectadas en la evaluación. Estos resultados deben servir para que el profesor se formule múltiples interrogantes en relación con las causas de los problemas que hicieron manifiesto.
- **Función de desarrollo:** La evaluación debe contribuir al desarrollo intelectual, moral, político e ideológico de los alumnos. Esto exige que los aspectos incluidos en las pruebas y los exámenes tengan en cuenta el desarrollo del pensamiento independiente y creador de los alumnos y de sus convicciones.
- **Función de control:** Esta va más allá del trabajo del profesor en su clase, pues se trata de poner la información en función de establecer las estrategias más amplias por parte de los organismos estatales, para conocer la eficiencia del sistema de enseñanza y educación.

El cumplimiento de estas funciones, por parte del docente, en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y su estrecho vínculo, garantiza, entre otras cuestiones, la adecuada aprehensión, por parte de los estudiantes del sistema de conocimientos, sistema de hábitos, sistema de habilidades, normas, patrones de conducta, valores, así como dónde están sus aciertos, desaciertos y a partir de aquí, enrumbar nuevas estrategias de aprendizaje. Al respecto se establecen

procedimientos que el docente debe tener en cuenta para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje:

- El conocimiento teórico relacionado con el objetivo, como componente rector del proceso de enseñanza aprendizaje y su relación con la evaluación, permitiéndole esta, ver en qué medida se ha cumplido dicho objetivo.
- Las condiciones existentes en el alumno, en función de las potencialidades, insuficiencias y logros de estos.
- La estimulación de los deseos de aprender lo nuevo o de sistematizar lo aprendido, mediante el planteamiento de nuevos retos cognoscitivos y propiciar que el contenido adquiriera un significado y sentido personal para el alumno, mediante la utilización de procedimientos que promuevan la reflexión, teniendo en cuenta necesidades, vivencias y experiencias personales.
- La planificación de instrumentos de evaluación frecuente, en total correspondencia con el objetivo declarado en su clase, o sea, que estos transiten por las acciones de la habilidad, de manera que el alumno las identifique, conozca la relación existente entre estas y las operaciones a efectuar, así como dónde estuvieron las potencialidades, limitaciones y cómo erradicarlas.
- La adecuada atención y cuidado de adelantarse a las respuestas emitidas por el alumno, o sea, tendencia a la ejecución, aspecto este que lacera la práctica pedagógica.
- La planificación de evaluaciones frecuentes, desde las potencialidades que ofrece el contenido para que los alumnos expresen sus orientaciones valorativas y que establezcan un debate posterior, potenciando el intercambio de conocimientos, a partir de una comunicación asertiva, de un clima empático durante toda la clase y donde estos enuncien la importancia del tema para su futura labor profesional.
- La garantía de evaluaciones frecuentes, donde el alumno exprese el nivel de desempeño alcanzado, o sea, guiar, orientar a estos para que concienticen en qué nivel de asimilación del conocimiento se encuentran, propiciando el autocontrol y la autorregulación, desde una postura reflexiva.

- El uso de procedimientos desarrolladores como: la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, a partir del establecimiento de indicadores, de manera que se propicie en los alumnos, entre otros elementos, el desarrollo de conocimientos, hábitos, habilidades, pero al unísono influyendo en las orientaciones valorativas, sentimientos, convicciones.
- La precisión de los alumnos que evaluará y calificará, desde el diagnóstico pedagógico integral, o sea registrar, de manera detallada, las respuestas de estos para que no existan contradicciones, ante la situación y que el compañerismo, no atente, contra tan importante momento.

CONCLUSIONES

La unidad de la instrucción y la educación, en la evaluación frecuente, durante la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, continúa siendo una prioridad. Por ello, tiene gran importancia que los docentes puedan apropiarse de formas de proceder que le permitan un mejor diseño y aplicación de este tipo de evaluación, para alcanzar la aspiración deseada, a partir de su puesta en práctica, de manera continua, en su actuación profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine Fernández, F. (2004). *Didáctica Teoría y Práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. (2004). *El proceso de Enseñanza Aprendizaje Desarrollador en la Escuela Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *Didáctica. La escuela en la Vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Soca, A. M. y Reinoso Cápiro, C. (2002). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gutiérrez Moreno, R. (s.f). *Los componentes del Proceso Pedagógico y su dinámica*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Pedagógica Félix Varela. Villa Clara. Soporte Digital
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (1984). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Labarrere, G. y Valdivia, G. E. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba (2007). *Resolución de Trabajo Metodológico para la Educación Superior*. La Habana.

Silvestre Oramas, M. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Silvestre Oramas, M y Zilberstein, J. (2002). *Hacia una Didáctica Desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (1981). *Seminario Nacional a dirigentes metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación: I Parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.