

**LA PRÁCTICA EVALUATIVA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO:
CONTRADICCIONES E IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL**LA PRÁCTICA EVALUATIVA DEL PROFESOR EN LA FORMACIÓN
PROFESIONALAUTORAS: Diana Flores Noya¹María de los Ángeles Reyna²Mayra Rodríguez del Valle³DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: icdianaflores@gmail.com

Fecha de recepción: 20 - 09 - 2015

Fecha de aceptación: 11 - 10 - 2015

RESUMEN

Las universidades son organizaciones educativas, prestadoras de un servicio, entre el cual destaca, primordialmente, la función de docencia. Es el profesor universitario el responsable directo de la capacitación, formación y actualización del material humano que el país demanda, por lo que debe poseer un conjunto de características: Manejo teórico-práctico del contenido de la asignatura que imparte, aptitudes para desempeñar las tareas de enseñanza-aprendizaje, formación evaluativa sólida que le permita diversificar las técnicas e instrumentos de evaluación acorde con las situaciones de aprendizaje. Sin embargo, la evaluación de los aprendizajes, constituye una de las áreas menos abordada dentro del proceso formativo del docente. La práctica evaluativa del profesor universitario es compleja, y está impregnada de contradicciones que de manera directa o indirecta generan un impacto socioeducativo. En tal sentido, se establecen algunas consideraciones que permitirán, desde un discurso científico-argumentativo, identificar éstas contradicciones y su impacto social.

PALABRAS CLAVE: formación docente; evaluación de los aprendizajes; formación del profesor universitario.

**EVALUATIVE PRACTICE OF UNIVERSITY TEACHER: CONTRADICTIONS
AND IMPLICATIONS IN FUTURE PROFESSIONAL PREPARATION**

ABSTRACT

Universities are educative institutions that give a service, specifically, the teaching function. Teachers are responsible for preparing the human material which is required by the society. That is why they should have certain characteristics, such as: To get by the theoretical and practical aspect of the subject they are teaching, attitude to develop the teaching tasks, a sound evaluation training which allow them to select the correct techniques and

¹ Síntesis curricular 1

² Doctora en Ciencias Pedagógicas. Departamento de Filosofía Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba. E-mail: mar@uo.edu.cu

³ Síntesis curricular 3

strategies according to the learning evaluation area. It is necessary to point it out that it constitutes one of the less addressed areas into the teaching process. The evaluation practice in college teacher's formation is complex, and it is plenty high of contradictions that in a direct or indirect way make a socio-educative impact. In that sense, it has established some considerations to be taken into account from an argumentative-scientific speech, to identify these contradictions and its social impact.

KEYWORDS: learning assessments; teacher's formation; university teacher formation.

INTRODUCCIÓN

Una de las responsabilidades encomendadas al docente, es la evaluar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, por lo que, es necesario conocer los elementos resaltantes que subyacen en la práctica evaluativa del profesor universitario.

En lo que respecta al área de la evaluación de los aprendizajes, hay que acotar que la misma se constituye una de las áreas menos abordada dentro del proceso formativo del docente, (Artiles, et al,2008:01) sostienen que “la preparación de los profesores en este sentido constituyen uno de los ámbitos relativamente menos dinámicos del perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior.”

El propósito fundamental de este trabajo es analizar las particularidades en la práctica evaluativa del profesor universitario y su impacto en la formación de profesionales, a partir del reconocimiento de contradicciones que definen y caracterizan su labor.

El análisis que se plantea parte de observaciones, y trabajos de investigación previos realizados en la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre. Sin embargo, se reconoce que muchas de las contradicciones que se analizan se pueden generalizar en cualquier institución de educación universitaria en Venezuela.

DESARROLLO

El término evaluación proviene de la industria, y el mismo ha sufrido una profunda transformación desde que se implementara y divulgara en el campo de la educación hace apenas un siglo, comenzando con Tyler, en los primeros años de la década de los 30, quien introdujo el término “evaluación educacional” el ámbito de estudio de la evaluación no ha hecho más que extenderse.

En la actualidad, la evaluación es un tema que ha adquirido protagonismo esto en vista de que docentes, padres, alumnos y sociedad se han hecho consientes de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar y ser evaluado, esto se puede aludir, tal vez a la toma de conciencia con respecto la necesidad de aumentar los niveles de calidad educativa.

Al respecto (House, 1993), citado por (Castillo y Cabrerizo, 2003:02) señala que “la evaluación ha pasado de ser una actividad marginal, desarrollada a tiempo parcial por académicos, a convertirse en una pequeña industria profesionalizada”.

En lo que respecta al contexto venezolano, se puede señalar que la práctica evaluativa del profesor universitario es compleja, y está impregnada de contradicciones que de manera directa o indirecta generan un impacto socioeducativo. En tal sentido, se establecen algunas consideraciones que permitirán, desde un discurso científico-argumentativo, identificar éstas contradicciones y su impacto social y tecnológico.

Para el abordaje de este trabajo se asume como punto de partida un conjunto de observaciones, cuestionarios y análisis que han sido sistematizados, a partir de la experiencia propia de la investigadora en el campo de la docencia universitaria en el manejo de cursos de pre y postgrado realizados en la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre.

Se trata de un diagnóstico factico que consideró:

- Los resultados y conclusiones logradas tras la aplicación de un cuestionario, cuyo propósito fundamental fue el indagar la formación evaluativa de los profesores de la Universidad de Oriente
- Un posterior análisis del diseño curricular del módulo de evaluación de los aprendizajes ofertado a los profesores de la Universidad de Oriente, Venezuela.
- Una serie de entrevistas a profesores (2012-2013-2104) que se encuentran cursando, en calidad de participantes el módulo de evaluación de los aprendizajes.

Con relación al cuestionario 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, observándose las siguientes manifestaciones externas:

- 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 y/o verificación evidenciado en el cuestionario inicial de 2009, y 2013 y vigente, en las percepciones obtenidas tras las entrevistas realizadas en 2013, lo cual limita la reconstrucción de una identidad profesional del evaluador, en términos de una postura formativa y constructivista de la evaluación.
- Poca flexibilidad y/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.

Con relación al segundo aspecto considerado, el análisis que se realizó del diseño curricular del módulo evaluación de los aprendizajes 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 mismo no se corresponde con las demandas actuales y/o tendencias contemporáneas de la evaluación.
- Potencia la formación en evaluación de los aprendizajes pero concediendo 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 profesionalizante 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 demérito de 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, pero que, 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.

Finalmente, en lo que respecta a las entrevistas realizadas a los profesores, las mismas centraron su interés en dos preguntas fundamentales: La concepción del profesor con relación a la evaluación y su relevancia, es decir, el por qué y para qué debe realizarla un profesor, los resultados obtenidos revelan que:

- 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.
- La evaluación debe ser realizada porque es la forma que tiene el profesor de verificar lo que ha aprendido el profesor.

Las causas del porqué de estos hechos en la práctica evaluativa de los profesores pueden ser atribuibles a múltiples factores entre ellos:

- Las estrategias metodológicas de corte positivista y fragmentada empleada por los profesores que no permiten la trascendencia hacia una valoración integral del proceso formativo de los estudiantes.
- La insuficiente formación del profesor en evaluación de los aprendizajes, que limita trascender hacia una concepción de evaluación que permita comprender la complejidad de los procesos formativos que acontecen en el aula.
- Los enfoques teóricos y metodológicos para abordar la formación docente del profesor universitario en evaluación de los aprendizajes, no propician en este la construcción de una visión integral, reflexiva y autocrítica del proceso evaluativo.
- El predominio de propuestas de formación pedagógica fundamentadas en diseños curriculares fragmentados y centrados en una postura positivista de la evaluación, limitan una visión integral del proceso formativo.

Sobre la base de los resultados obtenidos y de la interpretación de los mismos, es posible 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 a nivel de educación universitario. 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. Sin embargo, se hace necesario profundizar en las implicaciones que tales actuaciones tienen en el ejercicio de la profesión. En tal sentido, se asume la disertación sobre la situación problémica descrita a partir del análisis de disposiciones y normativas legales en el proceso formativo del profesor y como segundo aspecto relacionado con las preconcepciones, hábitos y cultura evaluativa del profesor.

Con relación a las Disposiciones Legales sobre la selección y formación pedagógica del profesor universitario, resulta pertinente afirmar la que algunos autores han escrito señalando especial preocupación, sobre este particular, destacan (Santos, 2007, Broockbank y McGill citado por Balbo, 2008, Mayor, citado por Bravo, Vásquez y Galabon, 2008) quienes afirman que la contratación docente a nivel superior se realiza en función de la cualificación curricular, desestimando el valor de la formación didáctica.

La formación del profesor a nivel universitario es un tema que en los últimos años ha cobrado interés, tanto en los propios autores como en los entes institucionales garantes de la calidad educativa. (Suárez, 2006) refiere preocupación sobre la creencia extendida que el profesor universitario dedica más tiempo a la investigación que a la preparación para la docencia. A nivel institucional destaca lo acotado en Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la Unesco en 1998, proclama en su artículo 11 que: para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos

elementos son esencialmente importantes principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante.

La preocupación manifiesta por esta institución mantiene vigencia, en 2009, en Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo auspiciado por UNESCO, se mantiene el llamado por “ampliar la formación de los docentes”. Por tanto, la formación del profesor universitario, tal y como refiere Portet y Colaboradores (s/f) debe ser una prioridad en las instituciones de educación superior, no solo para mejora del proceso formativo, sino de la propia institución universitaria.

Ello devine, en principio, en una contradicción político-institucional que se refleja en las políticas nacionales e inherentes a cada universidad y que denotan “la aparente” poca importancia que se confiere a la formación didáctica como condición necesaria para una educación de calidad. Sin embargo, esta contradicción, supone a su vez una contradicción de tipo socio-educativa, puesto que la consecuencia inmediata de los criterios valorados en el proceso de contratación profesoral se manifiesta la práctica pedagógica de los profesores, quienes, casi siempre, asumen la docencia a partir de las experiencias vivenciadas en su vida estudiantil, por tanto, aprenden a enseñar por ensayo y error.

No es de extrañar que profesionales egresados de carreras distintas a educación al ejercer la docencia a nivel universitario recurran a los viejos esquemas vivenciados, ello implica que, si su experiencia fue positiva, éste será un docente flexible y con una amplia apertura a los cambios, si por el contrario el modelo a seguir fue de corte positivista y tradicionalista, las posibilidades de incluir prácticas pedagógicas flexibles donde se propicien oportunidades para la participación activa de los estudiantes se reducirán significativamente.

En este sentido, los docentes que se suscriben en el segundo patrón descrito asumen el proceso de valoración de los aprendizajes desde una postura unidireccional, donde lo único relevante es comprobar y/o verificar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos planteados, en consecuencia, el evaluado asumen una postura pasiva que se limita a demostrar numéricamente los conocimientos adquiridos.

Existen múltiples situaciones evaluativas donde se pueden ejemplificar estos casos, es común escuchar a estudiantes quejándose de lo extenso y extenuante de las evaluaciones y no es menos común escuchar a los profesores escudarse en comentarios como “cuando yo era estudiante, así me evaluaban a mí”.

Lo anteriormente expresado, pudiese conllevar a un círculo vicioso, donde un estudiante que tuvo profesores estrictos, poco flexibles y/o tradicionalistas, se convierte en un profesor con las mismas características, y así sucesivamente se retroalimenta este comportamiento nocivo.

El propósito de este planteamiento no es minimizar la importancia de la “especialización”, puesto que, se reconoce la relación dialéctica -necesaria- entre los roles de especialista y didacta que debe asumir quienes optan por asumir la docencia, en cualquier nivel educativo. Se entiende que, la especialización juega un papel fundamental en la calidad de la formación que recibe el futuro profesional, ya que garantiza una formación actualizada acorde con las exigencias sociales actuales. Sin embargo, como ya se estableció, el manejo teórico de una disciplina no es sinónimo de poseer las herramientas didácticas para poder lograr un proceso de formación, es decir, no garantiza que, en efecto se logre un aprendizaje.

Sin embargo, la situación descrita, de manera inicial en el diagnóstico, no es atribuible solo al proceso de selección del docente, por el contrario, inciden otros factores relacionados con el papel y/o preponderancia que se concede, desde la misma Ley de Universidades (1970) a la formación pedagógica. La visión que desde lo normado en la Ley se tiene sobre este aspecto se en el título II Sección X del Personal docente y de Investigación señala en su artículo 94 que:

Los profesores asistentes, deben poseer título universitario, capacitación pedagógica, y haber ejercido como instructor al menos durante dos años, salvo lo previsto en el artículo anterior. Los profesores asistentes duraran cuatro años en el ejercicio de sus funciones. Concluido este lapso pasaran a la categoría da agregados de acuerdo con lo establecido en el respectivo reglamento.

En este sentido, bajo la premisa de dar cumplimiento a lo establecido en la mencionada Ley, desde mediados de los años setenta, se realizan esfuerzos a fin de abrir espacios al profesor universitario egresado de carreras distintas a educación, para que logre la formación pedagógica necesaria para un mejor desempeño en su quehacer educativo.

Analizando con detenimiento lo que se establece en este artículo se puede afirmar, con toda responsabilidad, que la capacitación pedagógica (y en consecuencia, la formación evaluativa) del profesor universitario pareciera ser sólo un “requisito parcial” para el ascenso de categoría y no una condición sin ecua non para el ejercicio de la profesión.

Como consecuencia, quienes optan por esperar “los años” que presuponen el ascenso de categoría limitan sus posibilidades de mejorar su práctica evaluativa, por ende, su práctica estará cargada de evidentes debilidades y limitaciones que parten del desconocimiento de los sustentos teóricos de la evaluación de los aprendizajes, así como del manejo de las estrategias evaluativa idóneas para cada caso.

Profundizando aún más en las implicaciones de ésta contradicción de tipo político-institucional, resulta, entonces, pertinente plantear algunas interrogantes ¿Hasta qué punto el profesor es consciente de cómo limitaciones

y/o deficiencias en el área de la pedagogía inciden en la calidad de su práctica docente? ¿Qué hay de los estudiantes que fueron “víctimas inocentes” de las novatadas del profesor? ¿Qué pasa con aquellos docentes que reprodujeron modelos de enseñanza y de evaluación negativos, es acaso posible superar la imagen negativa que se generó? ¿Es posible que una formación a destiempo logre superar los hábitos adquiridos durante los primeros años de práctica de la docencia?

Evidentemente, con los años de servicio en una determinada área se adquiere experiencia, que resulta valiosa para comprender la realidad del entorno donde se labora. Sin embargo, en el ámbito de la docencia, quienes asumen la práctica evaluativa desde la intuición evidentemente desconocen los avances teóricos que se han producido en el campo de la evaluación, en consecuencia limitan su práctica evaluativa a una postura positivista con fuerte tendencia medicionista, suscribiendo su papel a “comprobación del logro de los objetivos por parte de los estudiantes”.

El panorama anteriormente descrito ha sido observado en profesores de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, quienes al realizar los cursos de formación pedagógica admiten ante los facilitadores de los mencionados cursos que la preparación recibida les ha permitido reflexionar sobre su propia práctica hasta el punto de admitir que su práctica docente “había estado cargada de evidentes debilidades producto del desconocimiento”, en consecuencia “hubiese sido bueno conocer todo esto desde que se iniciaron como docentes” afirman los profesores.

El segundo aspecto, que se hace necesario profundizar para entender las contradicciones en la práctica evaluativa es lo referido a los preconcepciones, hábitos y cultura evaluativa del profesor universitario. En tal sentido, resulta pertinente, iniciar por recalcar que la manera de cómo se debe ser abordada la evaluación de los aprendizajes en educación superior, depende de las leyes y reglamentos emanados por cada país. En el caso de Venezuela, estos estatutos se encuentran expresados en la Ley de Universidades de 1970, en la cual se establecen los lineamientos que deben seguir los profesores de educación superior para juzgar y evaluar el rendimiento académico de los estudiantes. Sobre este particular, se hace mención en el capítulo II, De la enseñanza universitaria, sesión II, De los exámenes, de la mencionada Ley, que en el artículo 150 señala lo siguiente:

Artículo 150: Los exámenes y pruebas deben concebirse como medios pedagógicos para estimular la actividad intelectual de los estudiantes y corregir periódicamente los posibles defectos de su formación. Como instrumentos auxiliares de la evaluación, en ellos debe atenderse, más que a la repetición o memorización de la materia tratada durante el curso al aprovechamiento que demuestre el alumno mediante la comprensión del saber recibido.

Los profesores formularán y realizarán los exámenes y prueba de acuerdo a esta norma

De lo anteriormente expuesto se puede inferir que, los instrumentos sugeridos para juzgar a los estudiantes son propios de una evaluación de naturaleza cuantitativa. De igual modo se puede deducir que, los docentes deben estar aplicando, constantemente, evaluaciones con el fin de recolectar información sobre los avances de sus estudiantes y que estos sean consecuente con los objetivos previamente establecidos. De allí, que se debe evaluar en función de mejorar el rendimiento de los estudiantes a través de exámenes y pruebas que permitan medir el grado de conocimiento adquirido durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Todo ello se constituye en una contradicción de tipo evaluativa e institucional, en la que se evidencia un claro retraso en lo que respecta a las tendencias evaluativas propias de la evaluación. De nada sirve emplear técnicas y estrategias de enseñanza actualizadas donde se propicie la participación activa de los estudiantes si en lo que se refiere a la evaluación se persiste en una postura medicionista, en la que se entiende la valoración del proceso como acto final, y no como proceso continuo. Por tanto, esto repercute significativamente en la calidad de la evaluación y, en consecuencia, limita las opciones del profesor para actualizar y diversificar las estrategias evaluativas.

En las últimas décadas el concepto de evaluación ha sufrido una profunda transformación, también significativa en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje. De la concepción tradicional de la evaluación, situada como acto final, hoy se reconoce que no es ni un acto final, ni un proceso paralelo, sino algo necesariamente inmerso en el mismo proceso de aprendizaje.

Por tanto, hay que reconocer que para lograr los cambios necesarios, hay que partir de reconocer la necesidad de actualizar las políticas evaluativas en educación universitaria, puesto que es evidente el divorcio entre las concepciones evaluativas normadas en la Ley de Universidades que si bien es cierto tuvieron fuerte vigencia y aceptación en los años setenta, en la actualidad no se corresponde con los supuestos teóricos actuales con relación a como debe ser concebido y abordado el proceso de evaluación de los estudiantes. Puesto que las tendencias actuales indican que “no se evalúa el aprendizaje, se evalúa para aprender”

En lo que respecta a la forma en que evalúa el profesor universitario, mucho se ha dicho sobre la supremacía de una evaluación de tipo sumativa y con función calificadora, donde el instrumento de evaluación que prevalece para juzgar el rendimiento académico del estudiante es el examen. Pareciera que se evalúa con el fin último de asignar calificaciones, para aprobar o reprobar materia, dejando de lado la intención formativa de la evaluación de mejorar la práctica de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, mucho de ello depende de los hábitos y estilos que forman parte de la cultura evaluativa del mismo profesor el cual está en constante

construcción y reconstrucción a partir de las incorporaciones que el profesor realiza a partir de sus saberes evaluativos teóricos y prácticos y reflexivos. Ello supone reconocer que cada profesor tiene estilos de evaluación, que tal vez, no son percibidas por el mismo evaluador, pero si por quien evaluado.

En muchos casos esos estilos y hábitos evaluativos condicionan la actuación de los estudiantes, quienes una vez que logran descifrar las mismas direccionan su propio proceso evaluativo con miras de satisfacer las inclinaciones del evaluador. Al adaptarse a los hábitos evaluativos del docente, el alumno necesariamente modifica sus propios hábitos de estudio, entonces, ¿el evaluado estudia para aprender o para aprobar? ¿Se estudia solo por la nota?

Ello refleja la existencia de una contradicción de tipo educativa, donde se limitan los intereses del estudiante por el aprendizaje, por cuanto se circunscribe a estudiar solo cuando hay examen o cuando el profesor señale que tal o cual aspecto es importante y que el mismo será abordado en un examen.

El estudiante que aspira a desempeñarse como profesional no puede limitar su aprendizaje solo a aquellos momentos en los cuales se encuentre frente una evaluación, puesto que él es responsable directo en la gestión de su proceso de aprendizaje. ¿Qué clase de profesional será si no tiene iniciativa propia por la búsqueda de la información? ¿Gestionará por iniciativa propia los recursos para actualizarse como profesional?

Ahora, ello, aún no nos permite entender el por qué el apego del profesor a la nota, o por qué la evaluación es resumida al simple acto de la medición, tal y como se evidenció en el diagnóstico. La asignación de calificaciones es uno de los actos que puede asociarse a la evaluación, aunque ella no es su principal función, se reconoce que la medición constituye una herramienta auxiliar que complementa la evaluación.

Sin embargo, para muchos docentes la nota se ha convertido en un sustituto de la evaluación o en el final del proceso evaluativo, lo que conlleva a preguntarse ¿es la calificación la evaluación? ¿hasta qué punto la nota refleja el aprendizaje? ¿a mayor calificación mayor aprendizaje, es en verdad esa una relación directamente proporcional invariable?

Aunque las interrogantes planteadas evidencian una contradicción de tipo educativa, ella en sí misma lleva implícita, además una contradicción de tipo social, ello por las presiones y consecuencias que se generan con el número.

Todo pareciera indicar que la nota obtenida en un examen, un trabajo, una asignatura o una carrera delimita la posición a ocupar dentro de tu grupo de clases o tu entorno laboral. Ello siempre ha sido inconscientemente apoyado desde los núcleos familiares con discursos como “tienes que sacar buenas notas para entrar en la universidad” “sino sacas buenas notas no encontraras trabajo”.

Pero, en verdad ello define el tipo de estudiante que será a nivel universitario o logrará definirlo como un buen o mal profesional, ¿es siempre el estudiante graduado con mejores calificaciones el mejor profesional?

El análisis planteado hasta ahora evidencia 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 XXI. De allí la necesidad de asumir una nueva postura epistémica de la formación del profesor universitario en evaluación de los aprendizajes que dinamice la práctica de los mismos a partir de la reconceptualización de su cultura.

CONCLUSIONES

La práctica evaluativa del profesor universitario se encuentra permeada por creencias y prácticas que no se corresponden con las necesidades y dinámica actual de la evaluación de los aprendizajes. En consecuencia, la práctica evaluativa desactualizada y descontextualizada del profesor deviene en una actuación que no permite potenciar el aprendizaje del estudiante, ni asumir la evaluación como proceso formativo, complejo, integral y transformador.

Todo ello se manifiesta en contradicciones evidentes, entre los supuestos teóricos y la práctica del profesor. De allí, la necesidad de actualizar, reconceptualizar y lograr una profunda transformación de la identidad evaluativa del profesor universitario sustentada en un modelo teórico-práctico de su proceso formativo para la evaluación de los aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

Artiles, I., Mendosa, A. & Tandron, E. (2008) La Práctica evaluativa en el modelo de la Universidad Cubana: Estrategias metodológicas y su implementación. REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO DIGITAL. (mayo) 1-9 [en línea] Disponible en: www.cesdonbosco.com/revista/tematicas/articulos2008/mayo08/ilianaartiles.pdf. (Consultado en mayo de 2008)

Bravo, J., Vásquez, F. & Galaban, G. (s/f) La práctica evaluativa: Extensiones al sistema educativo universitario y sus niveles de formación. REVISTA EL HOMBRE Y LA MÁQUINA 31 (julio-diciembre) 8-23 [en línea] Disponible en: www.redalyc.org/pdf/478/47803102.pdf. (Consultado en Noviembre de 2011)

Castillo, S., Cabrerizo, J. (2003) *Evaluación y medición educativa*. Madrid, Editorial McGrawHill.

UNESCO, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo disponible en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

LEY DE UNIVERSIDADES (1970). Gaceta oficial N° 1429 de la República de Venezuela.

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 (Consultado en Noviembre de 2011)

Santos, M. (2007). *La Evaluación como aprendizaje: una flecha en la diana*. Buenos Aires, Editorial Bonum.

Suárez, M. (2006) El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de los Andes y sus implicaciones en la enseñanza. [Trabajo de Grado para optar al título de Doctor en Pedagogía] Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/8922> (Consultado en Marzo de 2015)

Balbos de S, J. (Abril 2008). Propuesta de Formación Académica Basada en Competencias. (CD-ROOM) En: MEMORIA DEL I ENCUENTRO INTERINSTITUCIONAL DE EXPERIENCIAS EN FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. Caracas.