

POTENCIALIDADES Y DEBILIDADES DEL ACTUAL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CONSTRUCCIÓN

POTENCIALIDADES Y DEBILIDADES DEL ACTUAL PROCESO DE EVALUACIÓN

AUTORES: Adriana Hernández Cruz¹

Yamile Mesa Barrera²

Lizette de la Concepción Pérez Martínez³

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: adria.hernandezc@uo.edu.cu

Fecha de recepción: 24 - 01 - 2020

Fecha de aceptación: 27 - 07 - 20

RESUMEN

El resultado de un diagnóstico sin duda constituye una condición esencial para impulsar procesos de innovación y mejora en la práctica pedagógica. El presente artículo forma parte de la etapa de diagnóstico de la investigación que estudia el proceso de evaluación en la carrera Licenciatura en Educación Construcción y tiene como objetivo describir los resultados de este proceso. Como técnicas empíricas se aplicó la encuesta a estudiantes y a docentes a través de cuestionarios, además se empleó la técnica de revisión de documentos en bibliografías e informes relacionados con la carrera. Como resultado se lograron describir potencialidades y debilidades en las que se desarrolla actualmente el proceso de evaluación. Se concluye que la identificación de las potencialidades puede convertirse en una opción importante para aumentar la calidad del proceso de evaluación. Para la etapa diagnóstica se han empleado esencialmente como método empírico la observación a clases encuentro, prácticas laborales y actividades metodológicas.

PALABRAS CLAVE

Potencialidades; debilidades; proceso de evaluación.

POTENTIALITIES AND WEAKNESSES OF THE CURRENT EVALUATION PROCESS IN THE CAREER DEGREE IN CONSTRUCTION EDUCATION

ABSTRACT

¹ MSc. Lic. Doctoranda del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Oriente, Cuba. Profesora de la de la Facultad de Construcciones, Universidad de Oriente, Cuba.

² Doctora en Ciencias Pedagógicas, Vicedecana de Investigación de la Facultad de Construcciones, Universidad de Oriente, Cuba.

³ Doctora en Ciencias Pedagógicas, Directora del Centros de Estudios Pedagógicos “Manuel F. Gran”, Universidad de Oriente, Cuba.

The result of a diagnosis is undoubtedly an essential condition for promoting processes of innovation and improvement in pedagogical practice. This article is part of the diagnostic stage of the investigation that studies the evaluation process in the Career Degree in Construction Education and aims to describe the results of this process. The data was collected through the analysis of the documentation of texts related to the career as well as surveys of teachers and students, as well as observations to meeting classes, work practices and methodological activities. As a result, it was possible to describe potentialities and weaknesses in which the evaluation process is currently developing. It is concluded that the identification of potentialities can become an important option to increase the quality of the evaluation process.

KEYWORDS

Potentials; weaknesses; evaluation process.

INTRODUCCIÓN

En Cuba a partir de 1960 se comienza a diseñar una estructura capaz de egresar con prontitud educadores profesionales para la enseñanza de las ramas técnicas y los oficios (Ministerio de Educación Superior [MES], 2016). De esta forma comienzan a surgir las carreras pedagógicas con perfil técnico en las especialidades de Edificaciones, Mecánica, Mecanización, Electricidad entre muchas otras. El objetivo de estas carreras estuvo dirigido a la formación de un educador técnico del nivel superior que a su vez instruyera técnicos y obreros de cada una de estas ramas en las escuelas politécnicas y de oficios del país (MES, 2016). Desde ese momento y hasta la actualidad la carrera Licenciatura en Educación Construcción ha transitado por varios planes de estudio: desde el plan A hasta el actual plan de estudio E.

La concepción actual de la evaluación en el currículo del licenciado en educación construcción (LEC) plantea que la misma tiene un carácter interdisciplinario establecido a través de la posición rectora de la Disciplina Principal Integradora. Teniendo en cuenta esta postura queda determinado que en cada semestre, de cada uno de los años académicos, sean utilizadas técnicas de evaluación como las tareas y los proyectos integradores donde deben converger de manera armónica todos los saberes de cada una de las disciplinas según el año académico que se encuentre cursando el estudiante (MES, 2016).

Se sostiene además que deben ser aplicados seis exámenes en cada año académico en el curso diurno y 8 exámenes en el curso por encuentro. La estructura de trabajo de curso, será utilizada como técnica de evaluación del componente investigativo (Ministerio de Educación Superior [MES], 2018). Se propone además que cada centro de educación superior aplique los tipos de evaluaciones que considere a través de exámenes no

tradicionales y se ofrece además un sinnúmero de indicadores para evaluar las tareas que sean diseñadas a tal fin.

La evaluación es una cualidad inherente al aprendizaje y este al decir de Fuentes, H., Montoya, J. y Fuentes, L. (2011) “es un eslabón del proceso de formación”. Desde diferentes perspectivas de análisis se han encontrado los trabajos de investigadores nacionales y extranjeros, los cuales han dedicado sus esfuerzos a ofrecer definiciones sobre la categoría evaluación sobre la base de ideologías y enfoques según el contexto. En esta área de estudio se han encontrado los artículos de Fuentes H. y otros (2011), Núñez (2017), Salgado, G., Mairi, B. y González, M. (2017), López (2019). Estos autores han descrito la evaluación como evaluación integral, formativa, holística y la han estudiado desde diversos puntos de vista lo que ha valido para definirla como resultado del proceso de aprendizaje, componente, medio, recurso, procedimiento. En ella intervienen elementos también importantes pero que no deben confundirse como su única función tal es el caso de los términos medición, comparación, calificación o control.

En la esfera internacional es frecuente encontrar en la literatura pedagógica autores que estudian la evaluación desde diferentes perspectivas tal es el caso de Abambari (2015) el cual reflexiona sobre la evaluación de competencias y las autoras Pasek de Pinto, E. y Mejía, M. (2017) las cuales abordan la evaluación formativa como el proceso valorativo para mejorar la educación y los procesos de enseñanza aprendizaje, entre otros.

Aun cuando se perfeccionan los planes y programas de estudios para la formación del Licenciado en Educación Construcción, subsisten ineficiencias en los modos de actuación de los futuros egresados ante la solución problemas modelados desde el eslabón de base, desde actividades evaluativas que propicien la valoración de los niveles alcanzados en el cumplimiento del objetivo del año. Así mismo los resultados que emanan de este proceso no son utilizados en su perfeccionamiento y mejora.

En este sentido el actual diseño del currículo de la carrera Licenciatura en Educación Construcción sobre la base de objetivos y a través de contenidos expresados en cada una de las disciplinas, evidencia la necesidad de un cambio o replanteamiento del tipo de evaluación a utilizar, pues indudablemente la forma de evaluar determina la manera en que los estudiantes aprenden. Este modelo establece como condición para la formación profesional del licenciado en educación construcción, la integración de dos dimensiones: la dimensión pedagógica y la dimensión técnica (MES, 2016). La primera dimensión se refiere al hecho de que este estudiante una vez graduado se debe desempeñar como un educador eficiente de técnicos y obreros calificados en las instituciones de la educación técnica y profesional de nivel medio superior. La segunda se

refiere al desempeño de este graduado como un técnico superior de la ciencia de la construcción (MES, 2016).

Esta cualidad a la vez que singulariza este proceso lo complejiza pues es evidente que la evaluación para que sea pertinente debe estar en consonancia con el proceso de evaluación de ahí que se hizo un diagnóstico de su actual proceso con el fin de describir los resultados sobre la base de la identificación de sus potencialidades y debilidades.

DESARROLLO

Metodología

Con el propósito de corroborar el estado real del problema en el proceso de evaluación de la formación profesional del licenciado en Educación Construcción se inició un período de diagnóstico desde el año 2018 hasta el año 2019 en la Universidad de Oriente y en la Universidad de Guantánamo, en la cual se estudia la carrera. Dichas instituciones fueron tomadas como objeto de estudio con el fin de confirmar la presencia del problema y generalizar los resultados en caso de que se constatará su existencia.

La población en estudio se enmarcó en la Universidad de Oriente en los tres primeros grupos de la carrera LEC: primero, segundo y tercer año académico para un total de 74 estudiantes. La población de docentes se refirió a los 19 profesores que conformaban el colectivo pedagógico de la carrera incluyendo a los coordinadores de año y al jefe de carrera.

En el caso de la universidad de Guantánamo se tomó como población a los 14 docentes que conforman el colectivo pedagógico del Departamento de Educación Técnica de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Técnicas de la Educación.

Para la etapa diagnóstica se han empleado esencialmente como método empírico la observación a clases encuentro, prácticas laborales y actividades metodológicas. Como técnicas empíricas se aplicó la encuesta a estudiantes y a docentes a través de cuestionarios, además se empleó la técnica de revisión de documentos en bibliografías e informes relacionados con la carrera.

La composición de la muestra seleccionada aparece descrita en la tabla 1.

Tabla 1. Composición de la muestra de estudiantes y docentes

CES	Muestra de estudiantes de segundo Año	Estudiantes de Tercer Año	Docentes
Universidad de Oriente	17	24	13
Universidad de Guantánamo	0	0	14
Total	17	24	27

Fuente: Elaboración propia

La decisión de muestrear solo estudiantes de segundo y tercer año se fundamenta en el hecho de que se considera la apropiación de modos de actuación a partir de segundo año, además será este año académico tomado como grupo para experimento longitudinal sobre el cual se desarrollará la próxima fase de la investigación, para la valoración de la metodología durante el curso 2019-2020.

Para el desarrollo de este diagnóstico se utilizaron las acciones presentadas en la siguiente metodología:

1. Selección de los compañeros tomados como muestra y solicitud de apoyo en las distintas instituciones universitarias
2. Definición y operacionalización de la variable dependiente.
3. Aplicación de los instrumentos y obtención de los datos como resultado de la aplicación de métodos y técnicas.
4. Valoración de la información, evaluación e interpretación del comportamiento de los resultados en función de los instrumentos y de los indicadores previstos.

También se analizaron documentos como: actas de reuniones, de actividades metodológicas y currículo de la carrera.

Observación a actividades metodológicas, clases encuentro y prácticas laborales

Se observaron 12 actividades metodológicas (6 reuniones de carrera y 6 sesiones metodológicas, se realizan el mismo día), 4 prácticas laborales, 8 clases encuentro y las defensas de los proyectos integradores en segundo y tercer año académico, todo dirigido a constatar el estado en que se encuentra el proceso de evaluación durante la formación del Licenciado en Educación Construcción.

Esta investigación es un estudio explicativo donde se estudia la veracidad de la variable dependiente. El proceso de evaluación del Licenciado en Educación Construcción es la variable dependiente que se operacionaliza en dos dimensiones: diseño curricular y dinámica de la formación del LEC. Vale aclarar que el diseño curricular no será cambiado, pero por una necesidad de la investigación se le dará una mirada crítica. La primera y la segunda dimensión se subdividen a su vez en subdimensiones, ambas con sus respectivos indicadores como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Operacionalización de variable

Variable dependiente: El proceso de evaluación en la carrera Licenciatura en Educación Construcción			
	Subdimensiones	Métodos y Técnicas de investigación	Indicadores
Dimensión 1: Diseño curricular de la carrera Licenciatura en	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación de las intenciones educativas determinadas en los 	Revisión de documentos	1. Tipos y técnicas de evaluación previstas en el diseño 2. Nivel de pertinencia entre el diseño del currículo con el

Educación Construcción	contenidos de las disciplinas		proceso de evaluación en la carrera LEC.
			3. Concepción de los objetivos del año como descripción pedagógica de los modos de actuación del profesional.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación hacia el proceso de evaluación en la carrera LEC 	Encuesta a docentes Encuesta a estudiantes Observación a clases encuentros, prácticas laborales, actividades metodológicas y defensas de tareas y proyectos	4. Nivel o grado de constatación de los aprendizajes previos con que llegan los alumnos a la actividad docente 5. Grado de orientación y motivación por el docente para la solución de actividades evaluativas 6. Nivel de comprensión de la importancia de la evaluación para la mejora del proceso formativo
Dimensión 2: Dinámica del proceso de evaluación en la carrera Licenciatura en Educación Construcción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Métodos, utilizados en el proceso de evaluación 	Encuesta a docentes Observación a clases encuentros, prácticas laborales, actividades metodológicas y defensas de tareas y proyectos	7. Grado en que los estudiantes generalizan y transfieren los aprendizajes a la solución de los problemas profesionales que se presentan en la práctica laboral.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo y técnicas empleados durante el proceso de evaluación en la carrera LEC. 	Encuesta a docentes Encuesta a estudiantes Observación a clases encuentros, prácticas laborales, actividades metodológicas y defensas de tareas y proyectos	8. Nivel de aplicación de las formas de organización y métodos utilizados por el docente durante el proceso de evaluación. 9. Coherencia entre el proceso de evaluación y el logro de los objetivos del año.
			10. Tipos de evaluaciones aplicadas en el proceso de evaluación en la carrera LEC 11. Grado de pertinencia con el proceso formativo de las técnicas de evaluación comúnmente usadas en la carrera 12. Grado en que se promueve la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación para incentivar el desarrollo de actitudes, sentimientos, valores y la independencia cognoscitiva en el proceso evaluativo

Análisis de los resultados

Al aplicar la técnica de revisión de documentos se analizó el diseño curricular establecido en el actual Plan de Estudio E como expresión del modelo del profesional a alcanzar en este tipo de carrera. Se utilizaron cinco variantes de respuestas para medir los indicadores correspondientes a la dimensión 1: Muy positivo, Positivo, Adecuado, Bajo Adecuado, Insuficiente.

Durante la revisión del documento que establece actualmente el currículo de la carrera, se constató que el primer indicador se comportó como

Adecuado pues el tipo de evaluación que se indica utilizar durante el proceso de formación del estudiante de la carrera LEC es la evaluación integradora y las técnicas de evaluación son los exámenes a través de pruebas escritas, tareas y proyectos integradores. Sin embargo, la concepción de la evaluación integradora resulta poco precisa a pesar de que en su diseño establece un conjunto de indicadores los cuales no garantizan el éxito de su aplicación al contexto formativo.

El segundo indicador previsto en la revisión de documentos se comportó en la escala como bajo adecuado. Como aspecto positivo se destaca como la Disciplina Principal Integradora que atraviesa todos los años de la carrera, está concebida para que los estudiantes realicen una sistematización durante el componente laboral e investigativo. No obstante, es necesario el diseño de dicha integración debiera ser más específico y no tan general pues aún hay contenidos que parecen quedar ajenos al resto de las disciplinas y es necesario superar la frontera o división que existe entre las mismas. Este indicador se comportó bajo adecuado pues la necesidad de formar a un educador capaz de atender las carencias que en el orden pedagógico, metodológico, preventivo y técnico que tendrán los estudiantes que se forman como técnicos y obreros no se corresponde con la distribución de las disciplinas destinadas a la formación del docente las cuales están restringidas en cantidad y fondo de tiempo en total detrimento con las ciencias básicas y las ciencias de la construcción.

Con relación a la aplicación de la guía de observación cada uno de los indicadores fueron observados atendiendo a la siguiente escala de medición: Alto, Medio, Bajo. Fueron realizadas 24 observaciones entre clases encuentros, prácticas laborales, actividades metodológicas y defensa de proyectos integradores.

El indicador No 4 se comportó en un (50 %) en la escala media de las observaciones realizadas a las clases encuentro y prácticas laborales. De este resultado se interpreta que los docentes universitarios hacen uso del diagnóstico del aprendizaje con mayor frecuencia en las actividades académicas que tienen directamente con los alumnos no así en el resto de las actividades. Es de suponer que en el resto de las actividades la presencia de este indicador fue menor, casi inexistente, por lo que se mantuvo en un (50 %) en la escala más baja.

El indicador No 5, referido al grado de orientación y motivación por el docente para la solución de actividades evaluativas, de 24 actividades observadas, en 22 de ellas el indicador se comportó en la escala más baja para un (91,6 %) y solo en la preparación para las defensas de los proyectos se mantuvo alto, para un (8,3 %).

En cuanto a la valoración del indicador seis referido a la comprensión de la importancia de la evaluación para la mejora del proceso formativo este solo

se comportó alto durante las clases encuentro y en las defensas de los proyectos para un (33,3 %) y el resto se mantuvo en la escala baja para un (66,7 %).

El grado en que los estudiantes generalizan y transfieren los aprendizajes a la solución de los problemas profesionales que se presentan en la práctica laboral se comportó bajo. Este indicador solo fue observado durante el desarrollo de 4 prácticas laborales en las instituciones educativas de la ETP y su porcentaje se comportó en un (100 %) en la escala más baja.

En el indicador 8 relacionado con el nivel de aplicación de las formas de organización y métodos utilizados por el docente durante el proceso de evaluación si bien son temas llevados a debate en las actividades metodológicas y reuniones de carrera durante las observaciones a las clases encuentros, actividades laborales y defensas se encontraron en el nivel más bajo para un (53 %) mientras que el (47 %) se comportó en el nivel medio.

El tratamiento a la coherencia que debe existir entre el proceso de evaluación y el logro de los objetivos del año se comportó en el nivel más bajo durante las observaciones a la mayoría de las actividades mientras que en la preparación y defensa de los proyectos fue que se encontró el valor más alto para un (7,6 %).

En cuanto al tipo de evaluación y técnicas utilizadas estas se refirieron a la evaluación integradora, aunque no se observó en ningún momento los procedimientos para su aplicación. Las técnicas aplicadas fueron las preguntas orales, las pruebas escritas y los proyectos integradores sin llegar a observar procedimientos para su elaboración, por lo que se considera el (100%) de este indicador en la escala más baja.

El grado de pertinencia se constató en la escala más baja pues si bien son utilizadas las técnicas de evaluación propuestas por el currículo no se aprecia ninguna preocupación por parte de los docentes de establecer coherencia entre estas y el proceso de formación.

Las formas de la evaluación conocidas como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación no son utilizadas para incentivar el desarrollo de actitudes, sentimientos, valores y la independencia cognoscitiva en el proceso evaluativo, solamente en dos clases encuentro se vio un uso limitado de las mismas para un (7,6 %) del valor más alto.

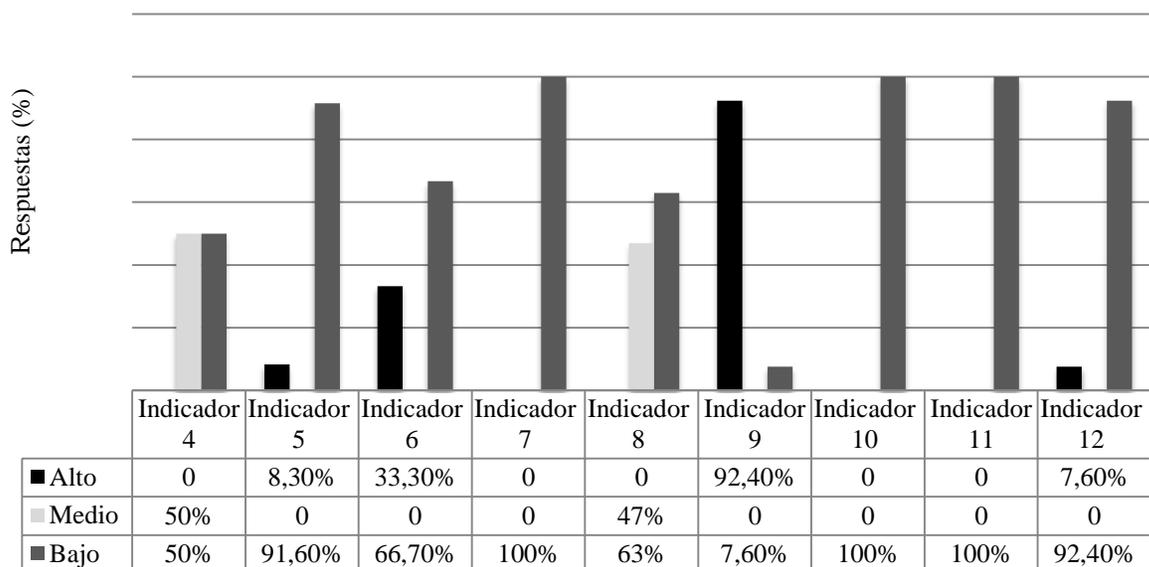


Gráfico 1. Resultados de la observación
Fuente: Elaboración del autor

Una vez aplicada la guía de observación se procedió a realizar una encuesta en la muestra de docentes tanto en la Universidad de Oriente como en la Universidad de Guantánamo. Con la aplicación de este cuestionario se pudo corroborar el comportamiento de cada uno de los indicadores los cuales fueron medidos durante la revisión de documentos y durante la observación, esto permitió la triangulación de la información.

Como respuesta a la primera pregunta de la encuesta el (88 %) de los docentes asoció la evaluación con un proceso, solo dos profesores marcaron la evaluación como recurso para un (7,40 %) y el (3,7 %) seleccionó la evaluación como instrumento.

La segunda pregunta está relacionada con el indicador 1 y solo 19 docentes supieron decir la respuesta correcta para un (70,3%) el resto de los docentes no respondieron correctamente y esto se debe a que en el total de los casos los profesores que se equivocaron o que no respondieron son graduados en otra carrera. La respuesta a la pregunta 3 tuvo un comportamiento similar a la pregunta 2, los docentes debieron responder si consideraban coherente la evaluación con el diseño del currículo. El (29.7 %) marcó que no sabían, mientras que del resto de los encuestados el (70,3 %) marcaron positivamente.

La respuesta a la pregunta 4 fue que 18 docentes del total participaron en el diseño del Plan del Proceso Docente de la carrera para un (66,6 %) el resto negó toda participación, esto explica que no supieran definir el tipo de evaluación establecida en el currículo.

En respuesta a la pregunta 5 el mayor porcentaje marcó que no saben si es necesario evaluar los objetivos del año para un (74 %) y es que la

evaluación se ha acostumbrado solo a dirigirla a la evaluación de forma independiente de cada una de las asignaturas. La pregunta 6 de la encuesta se refirió al beneficio que se obtiene durante el proceso de formación cuando son evaluados los objetivos del año y el resultado fue parecido a la respuesta anterior, de 27 docentes encuestados, 19 de ellos marcaron que no sabían para un (70,3 %). La pregunta 4,5 y 6 de la encuesta están asociadas al indicador 3 el cual se refiere a la concepción de los objetivos del año. Este indicador destinado a valorar el currículo como dimensión aportó resultados que pueden resumirse luego de la aplicación y tabulación de la encuesta a docentes en que la concepción de los objetivos de cada año académico (aunque en el plan de estudio E es un elemento que recae su responsabilidad sobre cada uno de los Centros de Educación Superior del país) aún sigue siendo un proceso que debe ser bien atendido pues no solo constituyen la expresión pedagógica de los modos de actuación a lograr en dicho profesional sino que también deberían reflejar la concepción que se tiene del futuro egresado y su compromiso con la sociedad. Su evaluación debería servir para determinar si el proceso de formación marcha bien o no.

La pregunta 7 de la encuesta estuvo referida a la necesidad de constatar los aprendizajes previos con que deben llegar los estudiantes al proceso de formación, del total de encuestados el (70,3 %) marcó como positiva realizar dicha actividad. Esto se corresponde relativamente con el resultado de las observaciones para el indicador 4 el cual fue el (50 %) recayendo sobre aquellas actividades como las clases encuentros y las prácticas laborales. Por lo general los docentes llevan a cabo esta actividad en las acciones más cercanas a la docencia que en otras relacionadas solo con las evaluaciones. Los docentes deben comprobar la situación de aprendizaje de los estudiantes cosa que permita una constatación del grado de cumplimiento de los objetivos de etapas anteriores.

En cuanto a la respuesta a la pregunta 8 de la encuesta el (92,5 %) marco la primera y tercera opción referidas a la función diagnóstica y sumativa de la evaluación no así a la función formativa. La respuesta a la pregunta nueve referida a la información que se le debe brindar a los estudiantes sobre el tipo de evaluación y las técnicas a utilizar 24 docentes, para un (88%) respondió que sí lo hacen. Dicha respuesta contrasta con la respuesta a la pregunta 2, es decir, aunque la mayoría de los docentes ignoran el tipo de evaluación que aparece establecida en el currículo si se preocupan al menos por orientar a los estudiantes sobre los tipos de exámenes.

La pregunta 10 estuvo dirigida a saber en qué momento del curso por lo general se aplican las evaluaciones, el mayor por ciento señaló al final del curso para un (96,2 %) de coincidencia. Las preguntas 8,9 y 10 estuvieron dirigidas a cotejar el indicador 5 y el resultado es que los docentes les atribuyen a las evaluaciones solo las funciones de diagnóstico del proceso

de aprendizaje y a la función de cierre de contenidos en un periodo determinado restándole menor importancia a la naturaleza formativa que tiene la evaluación. Es por ello que un por ciento tan elevado reconoció que el protagonismo de las evaluaciones se encuentra al final del curso o semestre.

La pregunta 11 de la encuesta estuvo dirigida a reconocer si las evaluaciones de las asignaturas contribuían a dar seguimiento al proceso de formación. En este caso el (96 %) marco positivamente, mientras un solo docente demostró dudas al respecto. Sin embargo, este indicador 6 solo es fue observado durante las clases encuentro y en las defensas de los proyectos no así en el resto de las actividades.

El resultado de la pregunta 12 se comportó en un (7,4 %) del total de los docentes que respondieron de forma positiva el resto marco de forma negativa. Este indicador 7 no fue observado de forma positiva en las actividades estudiadas lo cual concuerda con la opinión de los docentes.

En cuanto a la respuesta a la pregunta 13 referida a si los docentes se encuentran preparados teórica y metodológicamente para aplicar una evaluación pertinente, el mayor porcentaje marcó que no sabían, dando muestras de mucha inseguridad con respecto al tema para un (77,7 %) de coincidencia.

Las reuniones metodológicas no abordan el tratamiento al proceso de evaluación con regularidad y esta fue la respuesta de la mayoría de los docentes para un (92,5 %) en la pregunta 14. En cuanto a cuáles son las formas de organización más usadas durante el proceso de evaluación la mayoría de los docentes marcaron la distribución del colectivo en equipos siendo el resultado a la pregunta 15. Sin embargo, durante las observaciones este tipo de organización se evidenció sobre todo en las defensas de los proyectos integradores.

Las preguntas 13, 14 y 15 estuvieron dirigidas a evaluar el indicador 8. La valoración a este ítem demostró que el proceso de evaluación no es un tema recurrente en las actividades metodológicas. Una de las maneras de fortalecer el carácter educativo de la evaluación a través de la organización de las evaluaciones en equipos sin embargo solo se indica en las actividades de cierre del semestre o de curso.

Las técnicas de evaluación usadas en la carrera fue el contenido de la pregunta 16. Los docentes marcaron los exámenes orales, escritos y las tareas y proyectos integradores para un (88 %) de coincidencia. De estos tres tipos de técnicas en la pregunta 17 determinaron que todas eran pertinentes con el proceso formativo obteniéndose como resultado el (100%) de concordancia. Sin embargo, en cuanto a explicar la manera en que son concebidos estos exámenes no se obtuvo coherencia en las respuestas y algunos dejaron la respuesta 18 en blanco. Las preguntas

16,17 y 18 de la encuesta se asociaron al indicador 10, el cual demostró que son empleadas muy pocas técnicas de evaluación.

La pregunta 19 estuvo destinada al uso que le dan los docentes al resultado de las evaluaciones. El (96,6 %) se refirió a que este resultado es dado a los estudiantes donde se le hace hincapié en los errores que tuvieron.

La última pregunta se refirió a los usos de las formas de la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Solo el (55 %) marcó que lo hacían en su labor docente, con ello se demuestra que el tratamiento al indicador 12 es débil y esto se debe a que durante las observaciones a clases no se constataron espacios para dar resultados de evaluaciones.

Se les preguntó a los estudiantes de segundo y tercer año de la carrera Licenciatura en Educación Construcción a través de una encuesta acerca de su opinión sobre el desarrollo del proceso de evaluación en la carrera. Con esta encuesta fueron analizados los indicadores desde el 4 hasta el indicador 12 esto permitió a su vez triangular a partir de la comparación de sus respuestas con la encuesta aplicada anteriormente a los docentes.

La encuesta a estudiantes estuvo elaborada en su mayoría por preguntas cerradas con escalas de selección, preguntas abiertas y una sola pregunta de opción múltiple.

La respuesta a la primera pregunta de la encuesta señala que para un total de 41 estudiantes el 68,2 % reconoció estar de acuerdo parcialmente con que las evaluaciones muchas veces son usadas en el aula para resaltar aquellos estudiantes que van muy bien de entre otros que no avanzan. Esto ocurre porque existe una tendencia en la práctica educativa de utilizar la evaluación solo como con un fin comparativo, con su uso se destaca los aventajados de los que no aprenden y esto lejos de provocar un estímulo hacia la mejora del aprendizaje por lo general provoca celos, descontento, y desmotivación en el grupo de estudiantes.

El indicador 4 fue valorado a través de la pregunta 2 y se pudo constatar una tendencia favorable de la mayoría de los estudiantes al estar de acuerdo en que es necesario garantizar niveles de partida a partir de comprobar los contenidos anteriores. Esto permite al docente orientar mejor el próximo objetivo y aplicar métodos más factibles. En el caso de los estudiantes este momento les permite autoevaluarse y medir su nivel de aprendizaje en la asignatura.

La pregunta 3 estuvo destinado a saber si los docentes orientan y motivan de forma adecuada para la solución de las actividades evaluativas en el aula. En este sentido, la mayor tendencia de las respuestas estuvo en marcar este indicador en desacuerdo. Se supone que este resultado se debe a que durante las observaciones realizadas se encontró muy bajo el

tratamiento a este indicador. Es que los docentes se detienen a explicar solo las evaluaciones donde hay que entregar informes escritos, sin embargo, todas las técnicas deben ser orientadas y explicadas ante el grupo de manera que se eviten confusiones y malestares al respecto.

Con la pregunta 4 se valoró el indicador 6 referido al nivel de comprensión de la importancia de la evaluación para la mejora del proceso formativo. Al ser una pregunta abierta se obtuvieron varias opiniones, la mayoría en destacar que los beneficios de la evaluación radican en medir el nivel de aprendizaje y en pasar de semestre o de año.

La pregunta 5 fue de selección múltiple donde los estudiantes debieron elegir aquellas técnicas de evaluación que son las utilizadas en la carrera. La respuesta a esta pregunta se representa en el siguiente gráfico 2. Al realizar la comparación con las respuestas que dieron los docentes a la misma pregunta los criterios de selección se comportaron de manera similar. Del total de estudiantes encuestados 35 estudiantes marcaron las tres primeras técnicas para un (85,3 %) solo 6 estudiantes marcaron el ensayo como otra de variante a utilizar y ningún estudiante reconoció el uso del portafolio como técnica de evaluación.

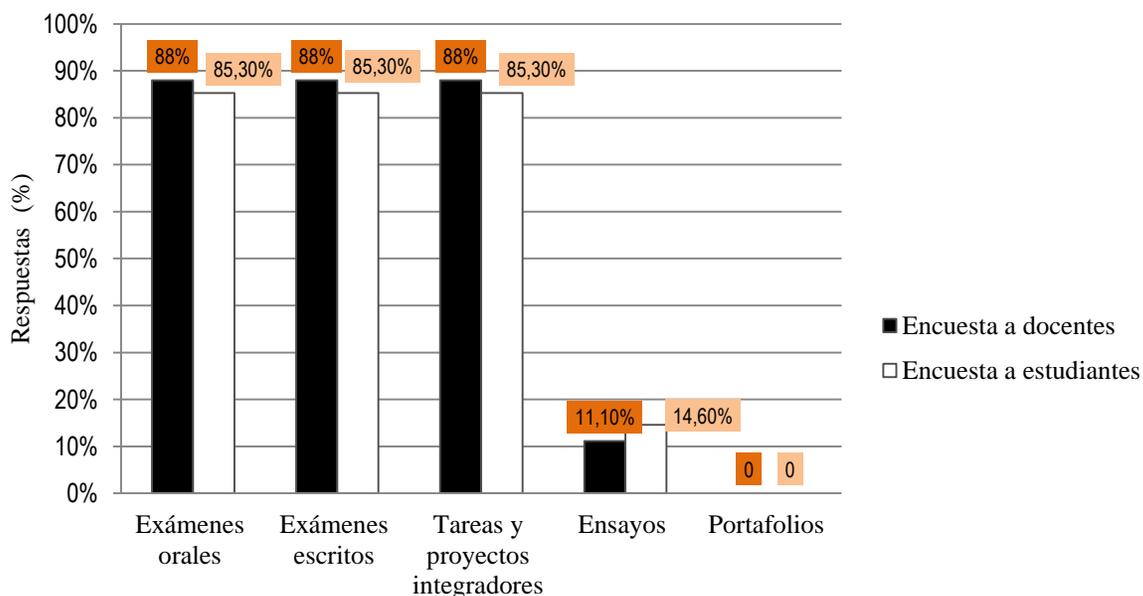


Gráfico 2. Selección de las técnicas de evaluación
Fuente: Comparación del resultado de las encuestas

En este gráfico es evidente la semejanza en la selección hecha tanto por estudiantes como por docentes. Esto se explica debido al hecho que estas son las técnicas más utilizadas en la carrera, aunque en los exámenes orales y escritos no siempre pueden revelarse las actitudes, los valores o el compromiso con la actividad.

Una vez seleccionados los tipos de técnicas de evaluación los estudiantes refirieron que prefieren los exámenes escritos. Este resultado puede estar motivado porque las tareas y los proyectos integradores demandan del estudio en conjunto. Estos tipos de técnicas exigen del trabajo en colectivo durante un largo tiempo y esta puede ser la causa por la cual los estudiantes se decidan por los exámenes escritos.

La pregunta 8 de la encuesta estuvo relacionada con conocer si son las evaluaciones útiles para adquirir las habilidades necesarias para ejercer como docente. Al respecto el (73,1 %) seleccionó estar totalmente de acuerdo con esta afirmación sin embargo 8 estudiantes solo estuvieron de acuerdo parcialmente y 3 estudiantes, para un (7,3 %) se negó a reconocer su utilidad en el proceso formativo.

La pregunta 9 y final de la encuesta estuvo dirigida a determinar si consideraban que solo la opinión del docente de una asignatura era suficiente para otorgar una nota. La mayoría de los estudiantes estuvieron en desacuerdo con la respuesta a esta afirmación para un (85,3 %). Este comportamiento esta dado en que los alumnos se sienten impresionados cuando alguien más al profesor que ya conocen participa como miembro de un tribunal evaluador. Si no se emplean estas formas de evaluación con inteligencia pueden crear un clima de inseguridad y de rechazo por parte de los estudiantes.

Resultados del diagnóstico

Al concluir el estudio diagnóstico se pudieron identificar aspectos positivos y negativos. Estos aspectos se registran a continuación:

Potencialidades del proceso de evaluación concebido en el diseño curricular:

La evaluación integradora es el tipo de evaluación prevista y la concepción amplia y flexible del currículo de la carrera propicia la innovación y ajustes necesarios para hacerla más pertinente.

Las tareas integradoras y proyectos integradores son técnicas de evaluación previstas en el currículo

La dinámica del proceso de formación permite a través del uso de diferentes técnicas y modalidades de evaluación introducir un sistema integrador de evaluación aun cuando cada asignatura mantenga su propio proceso sistemático de evaluación.

Se constató que en el proceso de formación se cuenta con calidad académica del claustro de profesores a partir del adecuado trabajo de los colectivos de año y la atención diferenciada a los problemas académicos que presentan los estudiantes.

Debilidades.

Es limitada la concepción teórico-metodológica del proceso de evaluación en el diseño del currículo de la carrera lo que no se corresponde con la necesidad de la formación de un profesional capaz para enfrentar la multiplicidad de problemas que se suscitan en la Enseñanza Técnica y Profesional.

La excesiva formulación de los objetivos de año académico incide en la no precisión de los modos de actuación a lograr para cada período de formación.

Es insuficiente la constatación de los aprendizajes previos de los estudiantes lo cual impide a los docentes la comprobación de hasta qué punto han sido logrado los objetivos anteriores y establecer un proceso de aprendizaje y de evaluación que responda a las necesidades detectadas previamente.

La insuficiente orientación de los docentes para el empleo de las diversas modalidades o técnicas de evaluación incide negativamente en la motivación de los estudiantes

No se le da suficiente importancia al proceso de evaluación como una vía para la obtención de información que a su vez es utilizada para establecer juicios de la calidad del proceso de formación y en la toma de decisiones para hacer ajustes y cambios necesarios.

Dificultad en los estudiantes para generalizar y transferir aprendizajes debido a que no se integran los contenidos de las asignaturas que componen un período de formación y a que en las mismas se mantiene un proceso de evaluación aislado.

Se utiliza mayormente la forma de organización individual y no se explota la organización por equipos.

La dinámica del proceso de evaluación no resulta pertinente ya que son empleadas técnicas y modalidades que no permiten determinar hasta qué punto los estudiantes han conseguido los objetivos del año a la vez que no garantizan un proceso eficiente de formación.

El tipo de evaluación prevista en el currículo es la evaluación integradora, pero su limitada concepción teórico metodológica no se corresponde con la necesidad de la formación de un profesional capaz de enfrentar la multiplicidad de problemas que se suscitan en la ETP.

CONCLUSIONES

El presente diagnóstico permitió arribar a conclusiones relacionadas con el desarrollo del proceso de evaluación actual en la carrera LEC. De sus resultados se puede inferir que la evaluación ha sido empleada en la práctica pedagógica para revelar los resultados de los aprendizajes de forma aislada para cada una de las asignaturas, sin embargo, como proceso, permite de alguna manera comprobar los avances realizados por

los estudiantes, formular juicios del proceso formativo y hacer cambios para la mejora del mismo.

Las funciones de la evaluación se han restringido solo a la comprobación de los contenidos según cada período lectivo desaprovechando su naturaleza predictiva y formativa. El diseño de la evaluación integradora prevista en el currículo no cuenta con suficientes fundamentos teóricos metodológicos para su implementación a la dinámica del proceso de formación el cual debe responder a las necesidades del contexto de la Enseñanza Técnica y Profesional. Todo ello permite reconocer la existencia de insuficiencias teórico metodológicas del diseño del proceso de evaluación para su implementación en la dinámica del proceso de formación.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Abambari, M. (2015). *Estrategia formativa de evaluación de competencias: su contextualización a la solución de problemas profesionales*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte y Loynaz, Camagüey, Cuba.

Fuentes, H., Montoya, J. & Fuentes, L. (2011). *La formación en la Educación Superior desde lo holístico, complejo y dialéctico de la construcción del conocimiento científico*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.

López, H. (2019). La evaluación formativa del estudiante preuniversitario cubano. Utopía o realidad. *ROCA*. 15 (1), pp. 124-134.

Ministerio de Educación Superior (2016). Modelo del Profesional Licenciatura en Educación Construcción, Plan de Estudio E. Holguín, Cuba.

Ministerio de Educación Superior (2018). *Resolución 2/ 2018*. Recuperado de <http://www.gacetaoficial.cu/>

Núñez, A. (2017). La evaluación de la calidad de la formación laboral en la ETP. Dimensiones para su implementación. *EDUCA*. Pp. 1-16.

Pasek de Pinto, E. y Mejía, M. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA*. 10(1), pp. 177-193.

Salgado, G., Mairi, B. y González, M. (2017). La evaluación integradora en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Didáctica de la Biología. *BOLETIN VIRTUAL*. 6, pp. 49-56.