

INVENTARIO DE PRACTICAS EVALUATIVAS
UTILIZADAS POR LOS DOCENTES DE SECUNDARIA
DE MEDELLIN

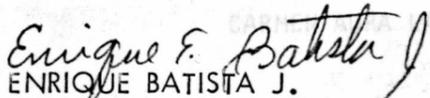
ELSY BUSTAMANTE DE MORENO
CARMEN AURA LARA PIZANO

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS .
FACULTAD DE EDUCACION
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Medellin, 1986

ACTA DE APROBACION DE TESIS

Los suscritos Presidente y Jurados del trabajo "Inventario de Prácticas Evaluativas utilizadas por los Docentes en Medellin", presentado por; Elssy Bustamante de Moreno y Carmen Aura Lara Pizano, como tesis para optar al título de Magister en Educación: Orientación y Consejería, nos permitimos conceptuar; Que después de estudiada y presentada la sustentación, consideramos que cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por tanto decidimos aprobarla.

Abril 23 de 1986


ENRIQUE BATISTA J.
Presidente


ANTONIO ESCOBAR M.
Jurado


NORBAY GARCIA O.
Jurado


ALBERTO URIBE A.
Jurado

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
LISTA DE TABLAS.....	v
INTRODUCCION.....	vi
) PLANEAMIENTO DE LA INVESTIGACION.....	1
1.1 PROBLEMA, PROPOSITO E INFORMACION.....	1
1.2 OBJETIVOS.....	3
1.3 IMPLICACIONES.....	4
2. ELEMENTOS CONCEPTUALES.....	6
2.1 EVALUACION ESCOLAR.....	6
2.2 REGLAMENTACION OFICIAL PARA LA EVALUACION EN SECUNDA- RIA.....	11
2.2.1 Anotaciones al Decreto 080 de 1974.....	12
2.2.2 Resolución 1544 de Abril 7 de 1975.....	12
2.2.3 Resolución 1852 de Marzo 3 de 1973.....	13
2.2.4 Resolución 17486 de 1984.....	15
2.3 FALLAS EN LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR.....	16
2.3.1 Fallas a nivel personal.....	16
2.4 PREPARACION TEORICA Y TECNICA DEL DOCENTE.....	17
3. METODOLOGIA.....	20
3.1 POBLACION Y MUESTRA.....	20

	Pag.
3.2 INSTRUMENTO.....	21
3.3 CATEGORIAS USADAS EN LA AGRUPACION DE RESPUESTAS.....	21
3.3*1 Centradas en la prueba misma.....	22
3.3.2 Intención Metodológica.....	22
3.3.3 Centradas en el profesor.....	22
3.3.4 Centradas en el alumno.....	22
3.3.5 Otros.....	22
3.4 ANALISIS ESTADISTICO.....	23
4. OPERACIONES ESTADISTICAS Y SU ANALISIS.....	27
4.1 ANALISIS DE LOS RESULTADOS.....	27
4.2 PRACTICAS EVALUATIVAS USADAS.....	27
4.2.1 Formas de evaluar preferidas por el docente y sus razones.....	31
4.3 FACTORES QUE AFECTAN LA EVALUACION.....	33
4.3.1 Grado de adecuación en los establecimientos.....	33
4.3.2 Adecuación de las prácticas.....	33
4.3.3 Percepción del posible efecto negativo que algunos factores tienen en la evaluación a nivel de establecimiento.....	33
4.4 CONCEPTOS SOBRE EVALUACION.....	37
4.4.1 Modificaciones que el docente considera necesarias en la evaluación.....	39
4.4.2 Aspectos en los cuales debe centrarse la evaluación..	41
4.4.3 Percepción del grado de acuerdo o desacuerdo con algunos factores inmediatos para el maestro.....	42

	Pag.
4.4.4 Percepción del grado de acuerdo o desacuerdo de los docentes con las normas del Ministerio de Educación..	45
4.5 DIFICULTADES PRINCIPALES QUE EXPERIMENTAN LOS EDUCADORES Y SUGERENCIAS PARA CORREGIRLAS.....	46
4.6 SUGERENCIAS PARA CORREGIR DIFICULTADES PRINCIPALES QUE EXPERIMENTAN LOS EDUCADORES.....	48
5. DISCUSION.....	51
6. CONCLUSIONES.....	57
BIBLIOGRAFIA.....	61
ANEXOS	
Anexo 1. Estudio sobre prácticas Evaluativas en Medellín.....	62
Anexo 2. Datos socio-demográficos.....	72

LISTA DE TABLAS

TABLA		Pág.
1	Prácticas Evaluativas más usadas en la Institución y por el docente.....	28
2	Formas de evaluar y razones de uso.....	30
3	Formas de evaluar preferidas y razones.....	32
4	Grado de adecuación de las prácticas.....	33
5	Medias y desviaciones típicas de los factores que afectan la evaluación a nivel de establecimiento.....	35
6	Concepto personal sobre evaluación.....	33
7	Modificaciones en la evaluación escolar.....	40
8	Aspectos en los cuales debe centrarse la evaluación	43
9	Grado de acuerdo o desacuerdo con algunos conceptos.	44
10	Inventario de las dificultades más significativas para educador.....	47
11	Sugerencias para corregir dificultades principales que experimentan los educadores.....	50

INTRODUCCION

Corresponde a la Universidad, en su función crítica al interior de una sociedad, cuestionar las diferentes manifestaciones que de una u otra forma tienen que ver con la generación que enfrenta y corresponde directamente a la Facultad de Educación analizar y profundizar las reglamentaciones del Ministerio de Educación a todos los niveles, y juzgar las repercusiones sociales y pedagógicas que ellas originan,

El Centro de Investigaciones de la Universidad de Antioquia se ha propuesto hacer un "Inventario de prácticas evaluativas que utilizan los docentes de secundaria en la ciudad de Medellín" y contando con la asesoría del Dr. Enrique Batista J. , a quien damos los agradecimientos por la oportunidad de llevarla a cabo, nos hemos propuesto realizarla.

Todo educador y más concretamente padre de familia, maestro en ejercicio y psico-orientador se da cuenta de que "evaluar" y "ser evaluado" conlleva muchas situaciones que condicionan dicho proceso y que es necesario , considerar.

Con este trabajo se pretende alcanzar los objetivos propuestos ,sentar una base a nuevas confrontaciones como por ejemplo con la reforma curricular promulgada

en el Decreto 1.002 y reglamentada por la Resolución 17484 de 1984.

Queremos también así mismo presentar este inventario como uno de los requisitos exigidos para optar el título de "Magister" en el programa de Psico-orientación y Consejería que atiende la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

1. PLANEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

1.1 PROBLEMA, PROPOSITO E INFORMACION

Toda práctica social necesita ser evaluada, en este sentido el problema educativo en todos sus aspectos necesita de permanente evaluación.

El aprendizaje, usualmente referido en términos de rendimiento escolar, como parte del proceso social de la educación, requiere así la verificación de cómo y con qué eficiencia se logra. En la vida diaria de la escuela su verificación se lleva a cabo a través de mediciones o evaluaciones de contenidos de asignaturas. De la misma manera, si estas mediciones o evaluaciones satisfacen criterios técnicos y científicos entonces los resultados de la misma tendrían no sólo importancia para diagnosticar y certificar el rendimiento de los estudiantes, sino que servirían a la vez a un propósito más general, cual es el de evaluar algunos aspectos de la eficiencia interna del aparato escolar.

Como subproducto a la vez, se podría obtener también información de significación práctica sobre la efectividad comparativa de diversos métodos y técnicas de enseñanza.

Con base en lo anterior se realiza un estudio que permita describir y caracterizar las prácticas evaluativas de los educadores de secundaria en la ciudad de Medellín.

Se sabe que el educador en razón de la función social que asume a través de su cargo debe realizar evaluaciones, éstas, sin embargo, se acogen más a procedimientos rutinarios que a una acción sistemática que facilite no sólo el diagnóstico del propio proceso de enseñanza y aprendizaje sino también, una valoración del rendimiento de cada estudiante y de las condiciones en que se enseña y se aprende.

Aparte de las dificultades de orden laboral y de motivación, como el excesivo número de estudiantes y asignaturas y la inadecuada asignación salarial; de orden técnico como el desconocimiento o desactualización en normas para elaborar y puntuar exámenes; de orden científico como no conocer las respectivas disciplinas que condicionan el cómo se enseña; y de orden estructural como cuál es la dificultad que la misma estructura escolar impone a la implementación de innovaciones pedagógicas, la práctica evaluativa de los educadores se ve afectada también de modo significativo por la variedad de normas evaluativas (que son más de calificación que de evaluación), a las que tiene que dar cumplimiento, normas que son expedidas por la estructura formal del aparato educativo nacional (Ministerio de Educación).

En este aspecto se puede observar que legalmente al educador se le exige más calificar (o certificar) al estudiante, que evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje, mientras que personal, profesional y gremialmente podría estar más interesado en esto último que en lo primero. Todo esto puede resultar en

una situación en donde la práctica educativa, en un proceso evaluativo con función de retroalimentación, se convierte en un fin en sí mismo, o más grave aún, en un proceso que dificulta tanto la enseñanza como el aprendizaje. Inventariar las prácticas evaluativas de los educadores a la vez que determinar los conceptos, y percepciones que ellos tienen frente a esas prácticas, resulta de especial interés para el esfuerzo de comprender la dinámica de los procesos educativos nuestros. Así se han planteado los objetivos que se anotan a continuación.

1.2 OBJETIVOS

El objetivo general de la presente investigación consiste en describir y caracterizar las prácticas evaluativas de educadores de secundaria en la ciudad de Medellín.

Como objetivos específicos se buscan establecer:

- Cuáles son las formas evaluativas más usadas y las razones manifiestas para su uso y preferencia.

- Los factores de índole laboral y motivacional, técnicos, científicos y estructurales que afectan, en el concepto de los educadores, el que se utilicen unas técnicas y prácticas evaluativas y no otras.

- Cuáles son los criterios personales sobre la naturaleza del proceso evaluativo y si ellos son precisos desde un punto de vista teórico.

- La opinión de los educadores frente a las normas evaluativas fijadas por el Ministerio de Educación.
- Las sugerencias o alternativas de los educadores para el logro de un mejoramiento de las técnicas y prácticas evaluativas en secundaria.

Las asignaturas enseñadas, los títulos, la experiencia docente en años y el tipo de colegio se tendrán en cuenta al analizar los resultados en la búsqueda de estos objetivos.

Se pretende realizar un estudio que permita no sólo la descripción de práctica evaluativa entre educadores de secundaria y la caracterización de tal práctica, sino también el establecimiento de los factores de diversa índole que puedan estar afectando una práctica evaluativa más en concordancia con lo que ella debe ser y representa en un proceso educativo formal.

Se seleccionó el nivel de enseñanza secundaria básicamente porque para ese nivel se ha venido preparando la mayor parte de los profesionales en las facultades de Educación y por tanto se espera que los resultados permitan alternativas de acción en la práctica evaluativa de secundaria.

1.3 IMPLICACIONES

Los datos obtenidos en este trabajo llevarán no sólo a analizar los objetivos propuestos, sino que también conducirán a:

Promover entre los educadores una visión más clara de la evaluación escolar en nuestro medio.

Mostrar cómo se implementan las prácticas evaluativas y señalar las posibles sugerencias y procedimientos alternos.

Motivar a los educadores para que, previo análisis de las condiciones sociales y pedagógicas, realicen esfuerzos para mejorar la evaluación y para subsanar deficiencias en este aspecto que puedan estar afectando el aprendizaje de los estudiantes.

2. ELEMENTOS CONCEPTUALES

2.1 EVALUACION ESCOLAR

Evaluar es, global mente hablando, el proceso de averiguar y señalar el valor de algo. Como proceso es a la vez social e individual.

Como proceso social, la evaluación escolar coteja la manera cómo se transmiten o se aprenden contenidos científicos, técnicos y patrones culturales.

En términos generales, la evaluación debería centrarse más en los requerimientos de la sociedad y de la escuela, que en el alumno mismo como individuo particular. Usualmente, a nivel individual la evaluación escolar se ha centrado incorrectamente en la certificación de conocimientos, destrezas o actitudes de cada quien, teniendo el contexto social como referencia sólo de modo remoto.

Muchas prácticas evaluativas escolares, reflejan hábitos o modos convencionales de pensar y actuar sobre la enseñanza y el aprendizaje; responden así esas prácticas más a lo normativamente establecido que a criterios sustentables conceptual y técnicamente. Si la situación de evaluación escolar se

presenta así, es necesario propender porque en la práctica de ella se acojan procedimientos y normas que hagan posible que cumpla los fines sociales (e institucionales) que ella misma se propone, al ser un aspecto de importancia crucial en la práctica de la labor docente.

En ningún momento la evaluación escolar deberá constituirse en un obstáculo para que la gente tenga acceso como derecho democrático a una educación del más alto nivel posible. Con un fin social en mente se pretende (por lo menos, así se postula), facilitar a cada persona la realización de sus potencialidades de modo que contribuya eficazmente al mejoramiento general del país y a la conservación de los valores culturales que le son más auténticos .

En el contexto anterior no se concibe una correcta labor educativa que no corresponda a procedimientos adecuados y sanos de evaluación tanto del aprendizaje como de la enseñanza.

La evaluación es concurrente con toda práctica educativa y debe constituirse en rastreadora de los valores y de la calidad de los contenidos académicos y los comportamientos, así como elemento para contribuir a establecer vínculos afectivos en la relación profesor-alumno, y en la consecución de conocimientos, destrezas y actitudes científicas, personales y sociales. En todo el proceso enseñanza-aprendizaje la evaluación constituye un aspecto científico de la labor educativa , (véase Gronlund, 1965).

El rendimiento escolar se logra por la satisfacción de las necesidades

personales en un contexto social. Aprender algo, es lograr cambios favorables en el pensamiento y en la acción, en las actitudes y comportamientos de los alumnos y de los maestros en relación con las situaciones y problemas del medio social en que se enseña y se aprende. Se debe evaluar no sólo para dar cumplimiento a obligaciones administrativas ni para establecer cuál es la suma de nociones y lecciones aprendidas de memoria, y que pueden devolverse procesadas oralmente o por escrito; tampoco debe hacerse para responder a una serie de preguntas bien elaboradas por los maestros. La evaluación escolar debe ser un proceso para:

- Adquirir y procesar la evidencia necesaria para mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza.

- Aclarar cuáles son los objetivos generales y específicos más importantes del proceso enseñanza-aprendizaje en determinado nivel y el grado en que los estudiantes progresan de acuerdo con las metas trazadas.

- Establecer cambios que deben efectuarse para una mayor eficacia de los métodos y procesos educativos (véase Bloom, 1977).

Así, la educación es un proceso que cambia a quienes experimentan el aprendizaje. De acuerdo con este punto de vista se espera que cada programa, curso o unidad de la educación produzca algún cambio o cambios significativos en los estudiantes.

Algunas de las diferencias y cambios de comportamiento que se observan en los alumnos entre el comienzo y la terminación de la escuela secundaria deben

atribuirse a procesos como la madurez, el crecimiento y las distintas influencias propias del momento de la evolución del individuo. La evaluación debe entonces considerarse como parte integrante del total proceso educativo.

Evaluando los medios, los procesos, los resultados y la evaluación misma nos damos cuenta si la escuela está llenando sus propósitos. De este modo "la evaluación debe ser un proceso continuo en la actividad educativa".

Hay necesidad de hacer evaluación cuando se pone en práctica una nueva actividad educativa, una unidad de trabajo o un proyecto. Para determinar el grado educacional de los alumnos (diagnóstico); durante el transcurso de la actividad hay también necesidad de una evaluación constante para investigar la eficacia del proceso y al final hacer un tipo de evaluación para medir el resultado del proceso enseñanza-aprendizaje.

i

La evaluación debe hacer uso de diferentes medios destinados a proporcionar informaciones para el análisis cualitativo y cuantitativo de los logros estudiantiles, profesoriales y del sistema escolar en general. La evaluación debe aplicarse a los diferentes aspectos del proceso educativo. No se refiere únicamente a los exámenes de fin de año para determinar si el alumno pasa el curso inmediatamente superior (promoción) sino que se refiere al acto de juzgar el estado de una situación educacional: los alumnos, los maestros, los métodos de enseñanza, el material didáctico, los programas, horarios, planes de estudio, planta física, mobiliario, en una palabra todo lo que de una u otra forma influye en el resultado educativo.

La evaluación debe efectuarse por diferentes personas. Las diferentes actividades

atribuirse a procesos como la madurez, el crecimiento y las distintas influencias propias del momento de la evolución del individuo. La evaluación debe entonces considerarse como parte integrante del total proceso educativo.

Evaluando los medios, los procesos, los resultados y la evaluación misma nos damos cuenta si la escuela está llenando sus propósitos. De este modo "la evaluación debe ser un proceso continuo en la actividad educativa".

Hay necesidad de hacer evaluación cuando se pone en práctica una nueva actividad educativa, una unidad de trabajo o un proyecto. Para determinar el grado educacional de los alumnos (diagnóstico); durante el transcurso de la actividad hay también necesidad de una evaluación constante para investigar la eficacia del proceso y al final hacer un tipo de evaluación para medir el resultado del proceso enseñanza-aprendizaje.

La evaluación debe hacer uso de diferentes medios destinados a proporcionar informaciones para el análisis cualitativo y cuantitativo de los logros estudiantiles, profesoriales y del sistema escolar en general. La evaluación debe aplicarse a los diferentes aspectos del proceso educativo. No se refiere únicamente a los exámenes de fin de año para determinar si el alumno pasa el curso inmediatamente superior (promoción) sino que se refiere al acto de juzgar el estado de una situación educacional: los alumnos, los maestros, los métodos de enseñanza, el material didáctico, los programas, horarios, planes de estudio, planta física, mobiliario, en una palabra todo lo que de una u otra forma influye en el resultado educativo.

La evaluación debe efectuarse por diferentes personas, Las diferentes, actividades

de la evaluación no deben ser atributo exclusivo de los educadores; los alumnos mismos pueden y deben colaborar en la evaluación de sus intereses, necesidades, potencialidades y limitaciones así" como en la evaluación del producto educativo y los diferentes medios empleados para obtenerlos.

También los padres de familia pueden y deben contribuir al proceso evaluativo del rendimiento escolar.

La evaluación es una necesidad personal y el estudiante como persona necesita que se le de la oportunidad de juzgar ul resultado de sus esfuerzos y cargar con la responsabilidad de sus éxitos y fracasos cuando éstos dependen de él.

No es dejarlo sólo para que se evalúe, pero tampoco es dejarlo pasivo en el proceso. La evaluación debe hacerse en relación con los objetivos sociales y los educacionales, para no caer en el vacío de la escuela tradicional que hace uso de los exámenes sólo para saber si memorizó lo enseñado y si se cubrió el programa del año escolar.

La evaluación debe hacerse en relación con las condiciones socio-históricas particulares en que se lleva a cabo la educación.

Al evaluar cualquier aspecto del proceso educativo pero sobretodo el rendimiento del aprendizaje debe hacerse tomando en cuenta las potencialidades y limitaciones de los participantes en el proceso educativo, en lugar de hacerlo con relación a estándares arbitrarios de los cuales ellos no forman parte; así, cualquier indicación de logro no es signo absoluto sino relativo y debe juzgarse con relación a otros datos que los condicionan. La evaluación debe efectuarse para verificar si los instrumentos o medios de evaluación son válidos,

confiables y prácticos.

2.2 REGLAMENTACION OFICIAL PARA LA EVALUACION EN SECUNDARIA

Las reformas en la educación secundaria han dado lugar a nuevas normas sobre la evaluación del rendimiento escolar en dicho sector educativo, pero no puede decirse que se llenan suficientemente los objetivos de una correcta evaluación.

En el Código Educativo Colombiano se encuentra que: "la evaluación es el proceso por medio del cual la institución educativa obtiene evidencias de que está cumpliendo sus finalidades, formando buenos ciudadanos y profesionales".

En la Resolución 2109 de Abril de 1974 se dice que: "la evaluación del trabajo escolar sería objetiva y continua en los campos cognoscitivos, afectivo y psicomotor".

Actualmente están vigentes las siguientes normas legales con respecto a la evaluación del rendimiento escolar.

Decreto 080 de 1974

Resolución 1544 del 7 de Abril de 1975

Resolución 1548 de Abril de 1975

Resolución 1852 de Marzo 3 de 1978

Resolución 00291 de Junio 12 de 1979

Resolución 00120 de Marzo 14 de 1979

Resolución 17486 de Abril 24 de 1984.

Es de anotarse que sólo a partir del Decreto 080 de 1974 la evaluación del rendimiento escolar ha sufrido algunas modificaciones; antes de este decreto atendían preferentemente a la memorización de contenidos.

2.2.1 Anotaciones al Decreto 080 de 1974. En esta resolución no se hace ningún planteamiento sobre lo que es la "evaluación", cómo debe hacerse, y los objetivos que debe perseguir. En el Artículo 4º dice: que son evaluables:

- Los conocimientos teóricos y prácticos.
- Las habilidades y destrezas.
- Los valores y las actitudes.

Lo anterior es importante para capacitar y tecnificar la fuerza de trabajo y a la vez transmitir la ideología. Esta resolución enfatiza la evaluación sumativa teniendo en cuenta los objetivos programados para los exámenes obligatorios en el año escolar y en lo referente a las habilitaciones que tienden a mejorar la nota sin dar la importancia requerida al contenido.

(La práctica mostró la inoperancia de los cursos remediales).

2.2.2 Resolución 1544 de Abril 7 de 1975. Señala como objetivo el progreso y rendimiento de los alumnos refiriéndose al trabajo individual, en grupo y al comportamiento social.

Siendo el aprendizaje un proceso psicológico e individual de adaptación y de

asimilación de conocimientos con incidencia social bastante acentuada, no propone los instrumentos adecuados para seguir sus lineamientos.

Entra aquí en juego la preparación del profesor, su ética, espíritu de colaboración, asistencia y lealtad al grupo.

2.2.3 Resolución 1852 de marzo 3 de 1978. En ella se dan las normas sobre el proceso aritmético para hacer calificaciones, porcentajes, aproximaciones, sin atender a la evaluación formativa.

Agrupando su articulado considera esta resolución los siguientes aspectos:

- Evaluación del profesor de su propio rol.
- Distribución del tiempo.
- Calificaciones.
- Inasistencia.
- Promoción.
- Habilitaciones. Reprobación.

- Distribución del tiempo. El tiempo es elemento esencial en toda evaluación. Según esta resolución se establecen cuatro períodos escolares con fechas de iniciación y finalización.

A cada período académico corresponde una calificación cuyos porcentajes sumados darán la calificación final.

La distribución racional del tiempo es necesaria para mayor acercamiento

entre profesor y alumno y su conocimiento recíproco es esencial en la relación afectiva.

Calificaciones. Actualmente se conserva la escala de 1 a 10 establecida en la resolución 2109 de abril de 1974. Las normas sobre evaluación formal se refieren especialmente a indicar cómo los diferentes aspectos evaluables se convierten en números.

Inasistencia. Se dice claramente que con un 20% de faltas se pierde la asignatura. No se han hecho consideraciones sobre muchos aspectos que pueden cambiar los resultados (diferencias individuales, factor económico, actitudes, etc.).

Sobre la asistencia o no a los exámenes no hay suficiente claridad sobre si lo que se busca es una evaluación correcta o simplemente sumativa o de forma.

Recuperación y refuerzo. Es importante y está reglamentado por resolución 000291 del Gobierno Departamental de Antioquia. Tiene duración de cinco días dentro de los 40 días del período normal.

Habilitación-Promoción. Lo relativo a habilitaciones ha sido modificado. Actualmente el alumno sólo tiene derecho a habilitar una vez, aunque puede rehabilitar. Si pierde la rehabilitación tiene que repetir el curso. En el artículo 13 se considera reprobado el curso cuando el alumno pierde tres materias o más.

El artículo 2 de la resolución 1352 y el párrafo 7 se refieren a la promoción. Este artículo es válido para todos los niveles en todas las asignaturas y modalidades de la educación oficial y privada.

En el artículo 16 dice que sólo puede matricularse en un grupo quien haya cumplido los requisitos académicos de los grados anteriores.

- Aprobación y reprobación. No son hechos independientes sino están entrelazadas con diversos factores (profesor-alumno-sistema) que merece análisis especial.

2.2.4 Resolución 17486 de 1984. Esta resolución reglamenta los artículos 20 y 21 del Decreto 1.002 de 24 de abril de 1984 referidos a evaluación. Comprende esta resolución aspectos evaluables para la promoción en los niveles básico, primaria, secundaria y media vocacional.

Se entiende por promoción escolar el ascenso a un grado más avanzado en la pirámide educativa, de acuerdo a unos parámetros comprobados por el proceso de evaluación.

Esta evaluación reafirma como aspectos evaluables los del Artículo 4 del Decreto 080 de 1974, a saber: "conocimientos teóricos y prácticos y las habilidades y destrezas". Dice además que debe tenerse en cuenta: la adquisición de actitudes, hábitos y valores, así como la utilización de recursos.

En cuanto a la escala de calificación, se conservará la misma (1 a 10) y se pide además un equivalente conceptual. Enfatiza lo referente a los residuos

porque se tendrá en cuenta sólo una cifra decimal.

Los porcentajes por períodos cambiarán en cuanto a las resoluciones anteriores, aumentando progresivamente 10% para el primer período; 20% para el segundo; 30% para el tercero y 40% para el cuarto. Serán además estos períodos acumulativos, es decir, se tendrá en cuenta los contenidos de períodos anteriores.

En el artículo y los párrafos de esta resolución normatizan el modo de hacer las calificaciones en cuanto a áreas y asignaturas para que el alumno sea promovido o reprobado, así como lo relacionado con asistencia y habilitaciones. Actualmente está en discusión esta resolución.

2.3 FALLAS EN LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

Se reconoce que la evaluación del rendimiento escolar presenta fallas a todos los niveles. Estas fallas son de carácter personal, porque el educador carece de formación teórica y técnica. Institucional por el papel social e ideológico asignado a la educación; técnico en razón del marcado carácter de selección, al no cumplir con sus principales objetivos.

2.3.1 Fallas a nivel personal. Batista (1980) plantea cómo toda relación docente es en lo fundamental una relación afectiva y como tal da lugar a disociaciones, cosa que no se ha tenido en cuenta en el proceso enseñanza-aprendizaje y en la evaluación del rendimiento escolar. Analiza siete disociaciones en el proceso educacional universitario que pueden ser válidas a nivel de bachillerato, si consideramos que la relación profesor-alumno es continua desde preescolar hasta universidad.

Como en toda relación afectiva, en ellas se generan tensiones, ansiedades y transferencias que afectan las partes involucradas, crean situaciones, determinan comportamientos y modifican los contenidos del aprendizaje en el proceso educativo. Es necesario también comprender que la empatía y la simpatía no pueden enseñarse por métodos científicos.

Cabe establecer la distinción entre los valores culturales adquiridos en el medio al cual se pertenece y el aprendizaje cognoscitivo como la valoración de la objetividad en los métodos científicos y los propios valores.

Una determinada forma evaluativa no opera de la misma forma en todo momento, porque su efectividad está afectada por el estado o ambiente psicológico que ofrece el medio.

2.4 PREPARACION TEORICA Y TECNICA DEL DOCENTE

Aceptada la evaluación del rendimiento académico bajo ciertos patrones teóricos y técnicos es necesario examinar la preparación teórica adecuada del maestro, que es quien va a aplicarla. Uno de los propósitos de la presente encuesta es conocer el grado de preparación alcanzado por los docentes y la aplicabilidad de los conocimientos con base en esta materia.

En junio de 1981 a través de los cursos de capacitación académica servidos por la Secretaría de Educación del Departamento de Antioquia, se analizó el problema de la evaluación por asignaturas, pero se cayó en el fraccionamiento de la evaluación al examinar sólo las diferentes formas de tests, con el propósito de medir la cantidad de conocimientos memorizados. Esto prueba que el maestro

de bachillerato no tiene los elementos necesarios para encuadrar la evaluación en un proceso adecuado, al desconocer las variantes que afectan la educación y su tratamiento.

Los maestros formados en normales no reciben ningún curso específico sobre evaluación y menos quienes no son normalistas. Sólo a partir de 1921 se está tomando conciencia sobre esta materia en la Secretaría de Educación del Departamento y actualmente se está dando a conocer por medio de los jefes de núcleo.

Las facultades de Educación en nuestro medio sólo tienen un curso sobre evaluación y sin desconocer que se ha progresado, nos atrevemos a decir que también hay fallas porque no se ha inscrito en un contexto social, sino que más bien se ha centrado en la medición y en pautas muy generales.

Los conflictos diarios en los diferentes niveles educativos han motivado a tomar conciencia sobre evaluación y mediante conferencias, simposios, encuentros se ha procurado actualizar en lo posible porque si bien hay decretos que como el 005 de 1970 reglamenta la selección de maestros mediante concurso, esto no se cumple.

A raíz del Primer Encuentro Nacional sobre Evaluación del Rendimiento Académico realizado en Medellín por la Secretaría de Educación Departamental en 1980 se gestó una encuesta aplicada a maestros para hacer un diagnóstico frente de lo existente sobre evaluación. En base a lo anterior la División de Capacitación Docente ha programado en los diferentes núcleos, cursos sobre el tema, con derecho a obtener créditos para el Escalafón Nacional.

En 1985 ha traído especial interés en la evaluación motivado por la aparición de la Resolución 17486 de noviembre de 1984 en donde se comentan los aspectos evaluables para la promoción en todos los niveles, pero aún no hay criterios unificados sobre tan importante proceso.

3. METODOLOGIA

3.1 POBLACION Y MUESTRA

Para describir y caracterizar las prácticas evaluativas de los educadores de secundaria en la ciudad de Medellín, tanto del sector oficial como privado al finalizar el tercer periodo académico de 1983, se tomó una muestra de 10 establecimientos educativos escogidos al azar, y a cada uno de los cuales se aplicó el instrumento elaborado para tal efecto a diez docentes. Con base en los resultados se hicieron ajustes al cuestionario y se procedió así a elaborar el instrumento final (Ver Anexo 1).

Luego se aplicaron 300 encuestas procurando diferente sexo y condición social, buscando una cobertura amplia en los diferentes núcleos educativos.

El número de cuestionarios recogidos en total fue de 235.

Es de anotar que 40 encuestas no fueron devueltas y 25 fueron contestadas en una mínima parte y se rechazaron para su conteo.

En este informe cuando la suma de frecuencias no resulta igual al número total se trata de omisiones en las respuestas.

3.2 INSTRUMENTO

Las conversaciones informales con docentes de diferentes establecimientos, la experiencia como docentes y el estudio mismo del problema señalaron las pautas para la elaboración de un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas, el cual consta de cinco partes. La primera parte es de información general y contiene las preguntas de carácter sociodemográfico. La segunda parte (Prácticas Evaluativas) contiene las preguntas relativas a tipos de actividades de evaluación, razones de su utilización a nivel personal y de institución, formas de evaluar preferidas por el respondiente y sus razones. La tercera parte del cuestionario incluye preguntas cerradas para establecer el grado de incidencia que algunos factores tienen en la evaluación. También se averiguó el grado de adecuación de las prácticas evaluativas en el establecimiento y a nivel personal. En la cuarta parte se solicita al docente expresar sus conceptos personales sobre la evaluación, modificaciones que haría a la evaluación, aspectos en que debe centrarse la evaluación y el grado de acuerdo o desacuerdo con algunos criterios sobre evaluación, algunos promulgados por el Ministerio de Educación Nacional. La quinta parte trata de establecer las dificultades que experimenten los educadores y las sugerencias para corregirlas.

3.3 CATEGORIAS USADAS EN LA AGRUPACION DE RESPUESTAS

Para las respuestas sobre prácticas evaluativas más usadas por establecimiento se elaboraron las siguientes categorías:

Evaluación oral individual, Evaluación escrita individual, Evaluación escrita en grupos, Consulta o trabajo en equipo, Consulta individual, Seguimiento y

otros.

3.3. 1 Centradas en la prueba misma. Se agruparon aquí las respuestas que señalan: medición, valoración, confrontación, comprobación, verificación, apreciar logros, conseguir nivel, hacer seguimiento, comparar grados.

3.3.2 Intención metodológica. Procurar objetivos, buscar interés, ampliar conocimientos, mecanizar y aclarar conceptos, detectar fallas, analizar. (Generalmente la intención metodológica va confundida con el mejoramiento para el alumno, brindar estímulo, etc.).

3.3*3 Centradas en el profesor. Fácil de aplicar, rapidez para calificar, tiempo breve por el número de alumnos porque le da buenos resultados, etc.

3.3.4 Centradas en el alumno. Les desarrolla, ayuda, valora, da oportunidad de vencer la timidez, obrar con libertad, sin tensión, seguridad, ayuda a la creatividad, etc.

3.3.5 Otros. Se incluyeron aquí las respuestas escasas que no cabían en ninguna de las categorías anteriores.

Los conceptos personales sobre evaluación fueron agrupados en las siguientes categorías: Técnicas de medición, Cambios de conducta observable, Intención metodológica, y Otros criterios.

Las modificaciones que deben introducirse en la evaluación fueron agrupadas en: socioeconómicas, personales, basadas en objetivos, formas de evaluación, y

otras modificaciones.

Como aspectos en que deberá centrarse la evaluación fueron tenidos en cuenta: el alumno, objetivos, conducta observable, contenidos, destrezas y habilidad y otras respuestas.

Las dificultades enunciadas frente a la evaluación fueron agrupadas en las siguientes categorías:

Falta de capacitación y actualización, situación socioeconómica del profesor, deficiencias en la planta física, dificultades referidas al alumno, otros criterios.

Las sugerencias presentadas por los educadores con respecto a la evaluación fueron agrupadas así:

Capacitación y actualización, factores socioeconómicos, población estudiantil, problemas académicos, políticas educativas, planta física, alumnos y otros criterios.

3.4 ANALISIS ESTADISTICO

Los datos se analizaron como se detalla a continuación:

En la primera parte que contiene la información general sobre los datos socio-demográficos, se escogieron algunos como Areas y títulos del docente para luego hacer las tablas y comparaciones anotadas en el Capítulo de Análisis de

Para saber cuáles son las prácticas evaluativas más usadas por el docente y en la institución en donde éste trabaja se elaboró una tabla y se cruzaron áreas (Matemáticas, Sociales, Ciencias, Idiomas, Educación Física y Vocacionales) con las prácticas o formas de evaluar: Examen Oral Individual, Examen Escrito Individual, Examen Escrito en Grupo, Consulta o Trabajo Individual, Consulta o Trabajo en Grupo, Seguimiento Taller Laboratorio Individual y en Grupo, otras formas.

En "Otras formas" se agruparon respuestas que no correspondían a la pregunta y de muy baja frecuencia.

Contabilizados los datos se buscó porcentajes para un análisis más de fondo.

Para saber las razones preferidas por el docente en el uso de las diferentes formas de evaluar se cruzaron éstas con las categorías correspondientes y se calcularon porcentajes.

Para buscar las formas de evaluación preferidas por los docentes y sus razones de preferencia, se cruzaron como en el caso anterior formas de evaluar con categorías y se buscaron porcentajes para sacar inferencias.

Para obtener información sobre algunos factores que afectan la evaluación se quiso saber hasta qué grado son adecuadas o inadecuadas las prácticas de

evaluación usadas por el docente y en su establecimiento educativo. Para hacer dicha verificación se pidió señalar en una escala de 1 (Muy adecuadas') a 5 (Muy inadecuadas), con los resultados de la Tabla 4.

Con preguntas cerradas y usando también una escala de 5 (afecta mucho) 1 (no afecta) se quiso saber el posible efecto negativo que algunos factores como "número de alumnos por curso", "planta física del establecimiento", "conflictos profesor-alumno", etc. afectan la evaluación a nivel de establecimiento y personal. Los datos señalados se llevaron a cálculo de medias (M) y desviación típica(S) de cada Ítem, con sus respectivos, porcentajes. Dichas medias y desviaciones están expresadas en la Tabla 5.

La cuarta parte del instrumento que pretende buscar diferentes conceptos personales sobre evaluación se verificó mediante preguntas abiertas las cuales fueron agrupadas en categorías y se calcularon los porcentajes de acuerdo con el área.

Para saber la opinión personal que sobre las modificaciones a la evaluación tienen los docentes se tomó como variable la preparación académica según los títulos "Liceqciados","Normalista", "Bachilleres" y "Otros". .. Estos se cruzaron con las categorías respectivas para un análisis más concreto.

Para elaborar la Tabla 8 que se refiere a los aspectos en los cuales debe centrarse la evaluación se hizo el cruce o relación con las mismas variables y como en caso anterior se refundieron Normalistas y Bachilleres,después de un primer

Las preguntas cerradas encaminadas a detectar el grado de acuerdo o desacuerdo que tiene el docente sobre algunos conceptos y normas sobre evaluación, se verificaron en una escala de 4 (muy de acuerdo) a 1 (muy en desacuerdo) se analizaron mediante el cálculo de Medias (M) y desviación típica (S).

La información sobre dificultades más sentidas que experimentan los educadores y sugerencias para corregirlas, se analizó por medio de porcentajes

Las sugerencias para corregir las dificultades principales que experimentan los educadores se cruzaron como en la tabla anterior, título y categoría respectivas.

4. OPERACIONES ESTADISTICAS Y SU ANALISIS

4.1 ANALISIS DE LOS RESULTADOS

Para hacer el análisis de los resultados obtenidos en las encuestas válidas se tomaron en cuenta los datos logrados en la información general (Ver Anexo 2) .

La información sociodemográfica demuestra que en los encuestados el número de hombres y mujeres corresponde a 42 y 58% respectivamente. La diferencia en porcentajes no es notoria y en años de experiencia de 11 a 20 (41%) fue el más' frecuente.

Como se indicó en la Metodología las tablas se elaboraron teniendo en cuenta datos de la información general y las categorías respectivas.

4.2 PRACTICAS EVALUATIVAS USADAS

En la Tabla 1 "Prácticas evaluativas más usadas en los establecimientos" se relacionaron las áreas del docente con las formas enunciadas por los encuestados .

Verificados los porcentajes se pudo establecer que el Examen o Evaluación

TABLA 1. Prácticas Evaluativas más usadas en la institución y por el docente.

Area	Examen Oral Individual	Examen Escrito Individual	Examen Escrito en grupo	Consulta o trabajo Indiv.	Consulta o trabajo en grupo	Seguimiento taller ind. y en grupo	Otras formas	No contestaron	Total
(1) Matemáticas	19	23	10	8	19	8	5	3	95
(2) Sociales	25	23	10	15	24	10	7	3	117
(3) Ciencias	12	17	2	5	6	4	6	4	56
(4) Idiomas	42	37	4	11	14	14	5	6	133
(5) Eduffsica	1	2	-	2	2	4	3	1	15
(6) Vocacionales	8	8	-	7	5	6		1	35
Total	107	110	26	48	70	46	26	18	

Escrita Individual con 50.70% y el Examen o Evaluación Oral Individual con 49.30 son las formas más usadas.

Comparando el trabajo individual y el trabajo en equipo se observa como este último (con 32.25%) prevalece sobre el anterior (17.21%).

El seguimiento usado en la participación en clases, talleres, cortas evaluaciones, prácticas diarias' propias de cada asignatura (25%) es usado preferentemente en Sociales e Idiomas.

"Otras" formas de evaluar que agrupó los trabajos especiales, el concepto, la autoevaluación, etc. su porcentaje fue muy reducido.

Los demás porcentajes obtenidos están aproximados a los esperados en dicha operación y no arrojan nuevos criterios para el análisis.

FORMAS DE EVALUAR USADAS POR EL DOCENTE Y RAZONES PARA SU USO (Tabla 2).

Los resultados de esta tabla no se alejaron de los obtenidos en la anterior.

Sus porcentajes 49.76% y 46% en las formas de Examen Oral Individual y Examen Escrito Individual así lo indican.

En cuanto a las razones para evaluar que tiene el docente expresadas en Categorías se encontró que un 51% las utiliza como "Intención Metodológica", 45.53%

TABLA 2. Formas de evaluar y razones de uso.

Formas	Categorías Centradas en la prueba 1	Intención metodol- gica 2	Centradas en el pro- fesor 3	Centradas en el alum- no 4	Otras razo- ne 5	Total
Examen oral indi- vidual	26	28	9	34	9	106
Examen Escrito Individual	32	22	22	19	5	100
Examen Escrito en Grupo	12	34	11	25	5	87
Consulta o Trabajo Individual	9	7	2	2	5	25
Consulta Trabajo en Grupo	4	4	2	7	14	31
Seguimiento: Taller laboratorio individual.Grupo	18	14	2	15	13	52
Otras formas					6	
No contestaron						22
TOTAL	97	109	48	102	38	

por estar "centrada en la prueba misma". Muchos docentes dieron varias razones y 48 docentes dan como razón en el uso de sus prácticas para evaluar la facilidad de aplicación, la falta de tiempo, el número de alumnos por curso y de ellos 34 docentes usan el Examen Escrito en grupo.

109 docentes dan como razón preferida para evaluar la "Intención Metodológica" y de ellos un 50% prefiere el Examen Oral Individual y otro tanto el Examen Escrito Individual.

4.2.1 Formas de evaluar preferidas por el docente y sus razones. Las formas de evaluar preferidas son el Examen Escrito Individual (25.88%), Examen Oral Individual (20.81%). Examen Escrito en Grupo 18.79%. Las razones preferidas "Centradas en el alumno" (25.38%), "Intención metodológica" (23-30%), como "Centradas en la prueba" y "Centradas en el profesor" se relacionaron

TABLA 3. Formas de evaluar preferidas y razones

Formas	Categorías Centradas en la prueba 1	Intención metodol- gicas 2	Centradas en el profesor 3	Centradas en el alumno 4	Otras razones 5	Total
Examen oral indi- vidual	10	7	6	11	7	41
Examen escrito Individual	14	12	14	16	5	51
Examen Escrito en Grupo	2	15	8	12	2	37
Consulta o Traba- jo Individual	4	3	1	5	1	14
Consulta o Traba- jo en Grupo		3		3	3	10
Seguimiento Taller Laboratorio Ind. y en grupo		7		3		21
Otras formas		14		6		36
Adecuadas		143		62		205
No contestaron		68		29		97
Inadecuadas		5				5
Total	39	47	27	50	18	248

4.3 FACTORES QUE AFECTAN LA EVALUACION

4.3.1 Grado de adecuación en los establecimientos. El concepto del docente en cuanto al grado de adecuación de las prácticas de evaluación usadas en los establecimientos se obtuvo con los siguientes porcentajes: 143 (62%) "Son adecuadas", 29.56% dijo "regularmente adecuadas" 5 docentes "inadecuadas" y 14 contestaron "muy adecuadas".

4.3.2 Adecuación de las Prácticas. A nivel personal el 72.10 aprecia sus prácticas de evaluar como: "adecuadas" 18.02, "regularmente adecuadas", el resto dice que son inadecuadas y sólo un docente dice "muy adecuadas".

TABLA 4. Grado de adecuación de las prácticas.

Grado de adecuación de las prácticas en el establecimiento

1. Muy adecuadas	14	6.08%
2. Adecuadas	143	62.01%
3.' Regularmente adecuadas	68	29.56%
4. Inadecuadas	5	
5. Muy inadecuadas	0	

Grado de adecuación de las prácticas realizadas por el docente

1. Muy adecuadas	20	8.58%
2. Adecuadas	168	72.10%
3. Regularmente adecuadas	42	18.02%
4. Inadecuadas	2	
5. Muy inadecuadas	1	

4.3.3. Percepción del posible efecto negativo que algunos factores tienen en la evaluación a nivel de establecimiento. El posible efecto que en el concepto de los docentes encuestados algunos factores de diversa índole tienen en

evaluación fue evaluada en una escala 1 a 5 (1 no afecta, 5 afecta mucho). Los docentes indicaron su percepción del posible efecto negativo frente a factores de índole laboral, "como salario reducido", motivacional "tiempo disponible del educador", conflictos profesor-alumno, etc. Los resultados correspondientes 1 llevados a Medias (M) y Desviación Típica (S) aparecen en la Tabla 5.

Los factores señalados como más negativos a nivel de establecimiento son: "el número de alumnos por curso", $M = 4.10$ y $S = 1.30$, "desconocimiento de las Técnicas" $M = 3.80$ $S = 1.62$, "el nivel académico de los estudiantes" $M = 2.75$ $S = 1.22$. El valor de las desviaciones típicas denota un grado muy alto de respuestas emitidas por los educadores. Los factores aquí señalados tienen incidencia negativa, notándose una menor escala en los conflictos profesor-alumno " = 2.69, $S = 1.49$, DS 1.22 es significativo en una escala 1 a 5.

En general, se puede señalar la incidencia negativa de estos factores como razón suficiente para que el docente se incline a preferir el Examen Oral Individual y el Examen Escrito en Grupo, porque, o desconoce otras técnicas, se facilita su labor, o no se siente estimulado para cambiar. Las respuestas dan idea de la diferente condición de los educadores quienes al contestar dejan percibir su propia situación. Es de tener en cuenta que sólo 12 de 130 (5.21%) contestaron "El nivel académico de los estudiantes no afecta negativamente la evaluación".

TABLA 5. Medias y desviaciones típicas de los factores que afectan la evaluación a nivel de establecimiento.

Factor	Media	Desviación típica
El tiempo disponible del educador	3.59	1.41
El número de alumnos por curso	4.10	1.30
La carga académica del profesor	3.57	1.47
Falta de incentivos	3.29	1.44
Trabajo en dos jornadas	3.19	1.60
Poca inclinación por la práctica docente	3.17	1.67
La planta física del establecimiento	2.98	1.44
La visión pedagógica de la administración	2.91	1.48
Falta de recursos metodológicos	2.94	1.45
Las normas que fija el Ministerio	3.45	1.37
El nivel académico de los estudiantes	3.75	1.22
Falta de recursos metodológicos	3.47	1.36
Desconocimiento de las técnicas	3.80	1.62
Nivel académico de los profesores	3.00	1.54
Falta de estímulos para mejorarse profesionalmente	3.55	1.33
Poca oportunidad para ensayar nuevas alternativas	3.10	1.40
Los conflictos profesor-alumno	2.69	1.49

TABLA 5. Continuación. Percepción de los factores que afectan la evaluación a nivel personal.

Factor	M	S
La concepción pedagógica de los administradores	2.53	1.51
Planta física del establecimiento	2.98	1.48
Poca inclinación por la práctica docente	2.44	1.60
Poca oportunidad para ensayar nuevas alternativas pedagógicas	2.87	1.46
Falta estímulos para mejorarse profesionalmente	3.17	1.53
El nivel académico de los profesores de su establecimiento	3.04	1.50
Desconocimiento de las técnicas evaluativas	2.89	1.57
Falta de recursos metodológicos	2.94	1.45
Nivel académico de los estudiantes	3.52	1.33
Las normas que fija el Ministerio de Educación	3.28	1.41
El salario recibido	2.79	1.58
Su carga académica	3.19	1.54
El número de alumnos por curso	3.99	1.35
Su tiempo disponible como educador	2.93	1.64

4.3.4 Percepción de los factores que afectan negativamente la Evaluación practicada por el Docente. Usando la misma escala de 1 a 5 (no afecta, afecta mucho), los docentes indicaron como sienten afectadas sus evaluaciones por otros factores tales como "El número de alumnos por curso", "Las normas que fija el Ministerio de Educación", "El Nivel académico de los estudiantes", "La carga académica", "Poca inclinación por la práctica docente".

Los resultados llevados a Media y Desviación Típica aparecen en la Tabla 5-

De los factores analizados resultaron con la media más alta "El número de alumnos por curso", $M = 3.99$; "El nivel académico de los estudiantes", $M = 3.52$; "Las normas que fija el Ministerio ", $M = 3.28$; "La Carga académica" $M = 3.19$.

La desviación típica indica el desacuerdo con la incidencia negativa de como afectan los siguientes factores. "El tiempo disponible como educador" ($S = 1.64$) "Poca inclinación por la práctica docente" ($S = 1.60$).

Es de anotar que los factores con medias más altas a nivel de establecimiento no presentan contradicción con estos mismos factores a nivel personal del docente, situación que refuerzan la incidencia de los mismos. La varianza comprendida entre $S = 1.33$ y $S = 1.64$ también es amplia y muestra la heterogeneidad en las respuestas a los mismos factores en el personal encuestado.

4.4 CONCEPTOS SOBRE EVALUACION

Los conceptos personales sobre evaluación escolar, las modificaciones a introducir y los aspectos en los cuales debe centrarse la misma, teniendo en cuenta

los criterios antes mencionados fueron también agrupados en categorías con los resultados que aparecen en la Tabla 6.

TABLA 6. Concepto personal sobre evaluación.

Áreas	Categorías	Técnicas de medición	Cambios de conducta observables	Intención Metodológica	Otros	No contestaron	Total
Matemáticas		17	4	12	3	4	
Sociales		29	8	19	1	12	
Ciencias		16	2	11	3	4	
Idiomas		14	7	15	2	3	
Edufísica		5	3	5	0	4	
Vocacionales		7	1	5	2	4	
Total		88	25	67	11	31	

Qué entiende por evaluación escolar? (Item 62). De los 191 docentes que contestaron a esta pregunta (46.07%) equivalentes a 88 encuestados señalan la evaluación como "Técnicas de Medición"; 67(35.07%) como "Intención Metodológica". Los restantes la entienden como: Revisión del progreso en el proceso, Cambios de conducta observables, Interpretación de resultados, etc., conceptos que fueron agrupados en "Otros" con 11 respuestas. Es de anotar que 31 encuestados representados en 16.23% no respondieron esta pregunta. Las respuestas dadas, la disparidad de criterios frente a este proceso y la diferente visión personal frente al mismo, tales como: "Verificación de conceptos", "Medición

intelectual", "Proceso personal", "Promoción", "seguir cambios de comportamientos", "empleo de técnicas para medir", etc., lo muestran. Las categorías mencionadas anteriormente, se relacionaron con las áreas académicas, datos que aparecen en la Tabla 6, se refundieron Educación Física y Vocacionales y cambios de conducta observable se espera una frecuencia de 14 y solamente se observaron 4. En Idiomas y Técnicas de Medición también hubo diferencia aunque no tan amplia, que hiciera cambiar nuestras apreciaciones.

4.4.1 Modificaciones que el docente considera necesarias en la Evaluación.

Las respuestas dadas por los educadores agrupadas en categorías, se cruzaron con variables de acuerdo con el título de licenciados, Normalistas, Bachilleres, otro título. Las modificaciones fueron categorizadas en: "Factores socioeconómicos", "Factores personales", "Con base en objetivos", "Forma de evaluar", "Otros". Varios encuestados dieron más de una respuesta. Ver Tabla 7.

De los 83 licenciados que respondieron a la pregunta 19 (ítem 63/64) 40 equivalentes a 48, 19% sugieren hacer modificaciones en la "Forma de Evaluar".

Los Normalistas y Bachilleres también centran sus preferencias hacia esta categoría con una representación del 54.5% y 50% respectivamente.

Algunas referencias referidas a modificaciones al proceso mismo de evaluar son: "debe hacerse en equipos de 2 a 5", "más preguntas orales", "preguntas alusivas al período", "al valor aritmético de las pruebas".

Como se ve agrupado en estas categorías las respuestas al cuestionario

TABLA 7. Modificaciones en la Evaluación Escolar

Categorías	Licenciados	Normalista	Bachiller	Otros	Total
19 1. Factores socio-económicos	12	10	0	0	22
2. Factores personales	18	10	2	0	30
3. Con base en objetivos	10	6	2	0	28
4. Formas de evaluar	40	24	9	2	75
5. Otras modificaciones	12	6	3	4	25
Total					
No hacer modificaciones	5	2	4	1	12
No contestaron	42	20	4	13	79

versan con mayor frecuencia sobre tópicos referidos a la calificación, mediciones cuantitativas y muy poco sobre el proceso mismo de evaluar.

Es de anotar que tampoco se plantean cambios de fondo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Relacionando las categorías relativas a Modificaciones en la Evaluación Escolar con los títulos de Licenciado, Normalista, Bachiller y Otros en general no hay planteamientos importantes.

De los 125 Licenciados 42(34%) de los 79 que en total no respondieron la pregunta podría interpretarse como poco interés en un aspecto tan importante de su trabajo, o bien, la pregunta fue poco motivadora.

4.4.2 Aspectos en los cuales debe centrarse 1-a evaluación. Esta pregunta fue contestada por 168 docentes, de los 235 encuestados. Sus apreciaciones se agruparon como lo muestra la Tabla 8.

Se establecieron las siguientes categorías: "En el alumno", "En Objetivos", "En contenido", "Cambios de conducta", "Destrezas y Habilidades", "Otros".

En esta última categoría se recogieron respuestas como "asimilación de cultura", "Toma de posiciones", "no sé", 67 docentes no dieron respuesta entre ellos 33 Licenciados, 22 Normalistas. Las respuestas estudiadas muestran marcada variación en la apreciación de los encuestados tanto en la evaluación "centrada en los contenidos" 46 (27.50%) como "Centrada en el alumno" 45 con igual porcentaje.

14 educadores (8.33%) indicaron que la evaluación debe centrarse en "Cambios de Conducta". Esta apreciación baja y de ella se infiere que falta entendimiento de lo que es la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje y su papel frente al alumno y maestro.

Se relacionaron los títulos y las categorías ya señalados en la Tabla 8. Luego se refundieron Normalistas y Bachilleres para hacer la misma relación. En los dos casos se observó la misma tendencia. En la relación "Objetivos" con los títulos Normalistas y Bachilleres refundidos se observó una frecuencia de 19 y se esperaba 13.

4.4.3 Percepción del grado de acuerdo o desacuerdo con algunos factores inmediatos para el maestro. En concepto de los educadores sobre el posible efecto que algunos factores enunciados en las preguntas 21, 22 sobre la evaluación escolar y expresados en una escala, de 1 a 5 (0 muy en desacuerdo, 5 muy de acuerdo) dio los resultados expresados en la Tabla 9.

Las respuestas fueron analizadas en Medias (M) y Desviación Típica (S).

"La evaluación debe centrarse en cosas y contenidos que los alumnos aplicarán en la vida", con una Media de 4.09 (la más alta) representó el mayor acuerdo entre los educadores en la valoración que los docentes hicieron de este concepto. "Las evaluaciones contribuyen a que los estudiantes se disciplinen en el estudio", con $M = 3.68$, en segundo lugar, da como indicio que estos docentes tengan la evaluación más como factor de ayuda en la disciplina o como medio de represión. Tal parece que los docentes desconocen una parte fundamental de su trabajo, como es la evaluación.

TABLA 8. Aspectos en los cuales debe centrarse la Evaluación (65/66)

Categorías	Licenciados	Normalista	Bachiller	Otros	Total
En alumno	23	14	4	4	45
En objetivos	17	12	7	5	41
En los contenidos	28	11	5	2	46
Cambios de conducta	12	1	0	1	14
Destrezas y habilidades	14	4	1	0	19
Otros	8	10	7	3	38
Total	102	52	24	15	151
No contestaron	33	22	4	8	67

TABLA 9. Grado de acuerdo o desacuerdo con algunos conceptos. Escala 1 a 5

	M	S
a) Las evaluaciones contribuyen a que los estudiantes se disciplinen en el estudio	3.68	1.24
b) Los exámenes escritos u orales deben ser los principales medios para evaluar	2.85	1.30
c) La evaluación debe centrarse en cosas y contenidos que los alumnos aplicarán en la vida	4.09	1.21
d) Calificando fuerte los alumnos aprenden más	2.27	1.38
e) Buena parte de lo que hay que aprender es por memorización	2.33	1.24
f) Ningún alumno debe perder una materia	2.13	1.26
En la misma escala de la pregunta anterior confrontar estos criterios: (73-78)		
a) Debe abolirse toda forma de evaluación	2.06	1.25
b) La evaluación debe ser lo central en el proceso de enseñanza-aprendizaje	3.01	1.37
c) Sólo debe evaluarse conductas observables	3.40	1.31
d) El pastel se justifica si el profesor es malo	2.31	1.38
e) Las calificaciones son como el salario que el alumno debe ganar	2.58	1.34
f) Debe evaluarse por concepto	2.75	1.27
Expresar el acuerdo o desacuerdo con las normas del Ministerio de Educación sobre evaluación usando la misma escala.		
a) El trabajo individual	4.29	1.04
b) Consultas e investigaciones en equipo	3.99	1.07
c) Demostraciones y exposiciones en grupo	4.19	0.86
d) Actitudes e intereses	4.27	0.83
e) Iniciativa y creatividad	4.19	0.79
f) Comportamiento social	3.40	1.20
g) Disciplina	3.07	1.30
Otras normas en la misma escala		
a) Escala de calificaciones 1 a 10	3.57	1.16
b) El número de calificaciones por período	3.40	1.16
c) El porcentaje asignado a cada período a la intermedia y a la final	2.80	1.20
d) El tiempo asignado a cada período académico	3.40	1.00
e) Total de horas clase por año lectivo	3.40	1.04
f) Debe tener en cuenta la asistencia, en la reprobación de una materia	3.06	1.135
g) Es conveniente el período de recuperación	3.36	1.27
h) Debe hacerse rehabilitaciones	3.00	1.28
i) Todo fraude o intento de fraude se califica con cero	3.30	1.37

La (S) desviación 1.21 y 1.24 de estos factores así como la de la mayoría de ellos, a pesar de ser significativa muestra poca varianza y que existe cierta similitud en la apreciación que sobre la incidencia que estos factores tienen en la evaluación.

El concepto sobre "Sólo debe evaluarse conductas observables" muestra que no hay acuerdo entre los educadores hacia el trabajo de evaluar porque es necesario aclarar que no responde la evaluación sólo a un momento dado observable sino que es un proceso continuado.

La media más baja (de 2.06) correspondiente a "Debe abolirse toda forma de evaluación" es una visión negativa sobre el sentido que el docente posee al propender "abolir toda forma" ya que aunque sea abolida las calificaciones debe existir algo que sea indicativo de como marcha el proceso enseñanza-aprendizaje.

La actitud de los docentes frente a estos conceptos fluctúan entre $M = 2.06$ $M - 4.09$, indica que hay diferencia en su apreciación frente a los mismos.

4.4.4 Percepción del Grado de acuerdo o desacuerdo de los docentes con las normas del Ministerio de Educación. El grado de acuerdo o desacuerdo de los educadores frente a las normas del Ministerio de Educación sobre Evaluación, usando la misma escala del párrafo anterior dan Medias entre 2.80 y 4.27 que indican cierto acuerdo en la aceptación frente a ellas.

Registraron las medias más al Las de aceptación "El Trabajo Individual" "Actitudes e intereses" y "demostraciones y exposiciones en grupo", demuestra el mayor acuerdo en la aceptación de estas normas. La media y la desviación correspondiente

a lo asignado en cada período "a la calificación intermedia y a la final" indica no dar mayor preocupación a los docentes. En general, puede decirse que estando entre 3 y 4 (ni acuerdo ni en desacuerdo) muestran cierta conformidad con lo que se hace actualmente.

4.5 DIFICULTADES PRINCIPALES QUE EXPERIMENTAN LOS EDUCADORES Y SUGERENCIAS PARA CORREGIRLAS

Las dificultades más sentidas que experimentan los educadores fueron agrupadas así: "Falta de capacitación y actualización", "Situación socio-económica del profesor", "Población estudiantil", "Problemas académicos", "Políticas del sistema", "Dificultades en la planta física" y "otros criterios". Estas categorías cruzadas con los títulos ya anotados conformaron la Tabla 10. Los porcentajes llevaron a conceptuar que: Las principales dificultades están concentradas en el factor socioeconómico el cual implica: escaso salario, incumplimiento en los pagos, falta de estímulos, etc. De los 165 educadores que contestaron este punto, el 44% están de acuerdo con ello. En cuanto a las sugerencias referidas a la población estudiantil, 32.72% opinan que sus dificultades principales están en este factor por recargo en el número de alumnos por curso. Los problemas académicos ocupan el tercer lugar en las dificultades de los educadores; 50 docentes conceptúan que sus principales dificultades están en la desubicación del área de su especialidad, heterogeneidad académica de los alumnos, falta de idoneidad para dar la materia, etc..

70 profesores no dieron ninguna respuesta y 21 respondieron apartándose de lo preguntado.

TABLA 10. V Parte. Inventario de las dificultades más significativas para las que proviene Educador. Ministerio de Educación referidas a la evaluación escolar. Dichas facultades fueron agrupadas así: "Capacitación y actualización"

Categorías	Licenciado	Normalista	Bachiller	Otros	Total
1. Capacitación y actualización	21	14	4	1	
2. Factor socio-económico	33	27	6	7	
3. Población estudiantil	25	18	3	8	
4. Problemas académicos del profesor	23	15	3	9	
5. Políticas educativas	33	20	5	4	
6. Planta física y otros recursos	22	14			
7. Dificultades referidas al alumno	18	6	1	2	
8. Otros	10	9	1	1	
No contestaron	38	18	10	4	

Otras sugerencias se centraron en la exigencia de capacitación, actualización

Los educadores indicaron tener dificultades en el cumplimiento de las normas provenientes del Ministerio de Educación referidas a la evaluación escolar. Dichas facultades fueron agrupadas así: "Capacitación y actualización", "Factor socio-económico", "Población estudiantil", "Problemas académicos", "Políticas Educativas", "Planta física", "Alumnos", "Otros".

Es un avance que reconozcan la necesidad de capacitarse para el ejercicio de su profesión.

4.6 SUGERENCIAS PARA CORREGIR DIFICULTADES PRINCIPALES QUE EXPERIMENTAN LOS EDUCADORES

Este aspecto fue contestado por el 39% de los encuestados y de estos solamente 47 (32.86%) coinciden en, afirmar que para poder corregir las dificultades experimentadas por el educador se deben corregir las causas como: mejoramiento en los salarios, pago oportuno y justo, dar mayor estímulos e incentivos, mejor trato por parte de las autoridades de la educación, etc.

Otras sugerencias se centraron en la exigencia de capacitación, actualización, corrección de los problemas académicos representados en un 30.76%. Los docentes solicitan facilidades para capacitarse en tiempo de trabajo y mediante cursos pagados por el Estado; están preocupados por su ubicación en el área de su especialidad, programación adecuada con continuidad de contenidos.

Las sugerencias de los Licenciados se refieren a problemas académicos, políticas educativas del sistema; sugieren menor carga académica, escala en letras para

las calificaciones, renovación del currículo, participación en el planteamiento educativo y unidad de criterios dentro del sistema.

Las sugerencias fueron agrupadas en categorías como: "Capacitación y actualización", "nivel Socio-económico del profesor", "Población estudiantil", "Problemas académicos", "Políticas educativas del sistema", "Planta física", "Alumnos". Estas categorías se relacionaron con los títulos de Licenciados, Normalistas y Bachilleres. Refundidos los títulos de Normalistas y Bachilleres no hubo diferencia notoria.

TABLA 11. Sugerencias para corregir dificultades principales que experimentan los educadores (23-25).

Título Categorías	Licenciados	Normalistas	Bachiller	Otros	Total
1. Capacitación y actualización	19	16	8	1	44
2. Socio-económico del profesor	18	18	4	7	47
3. Población estudiantil	14	13	3	5	35
4. Problemas académicos	22	11	3	8	44
5. Políticas educativas del sistema	22	7	1	1	31
6. Planta física	16	7	4	3	30
7. Alumno	11	4	1	1	17
8. Otros criterios	17	1	2	2	22
No contestaron	41	34	11	6	92

TABLA 11. Sugerencias para corregir dificultades principales que experimentan los educadores (23-25).

Título Categorías	Licenciados	Normalistas	Bachiller	Otros	Total
1. Capacitación y actualización	19	16	8	1	44
2. Socio-económico del profesor	18	18	4	7	47
3. Población estudiantil	14	13	3	5	35
4. Problemas académicos	22	11	3	8	44
5. Políticas educativas del sistema	22	7	1	1	31
6. Planta física	16	7	4	3	30
7. Alumno trabajo en grupo	11	4	1	1	17
8. Otros criterios	17	1	2	2	22
No contestaron	4	34	11	6	92

5. DISCUSION

Verificado el análisis de los resultados y conocido el concepto que sobre evaluación formularon los docentes se quiere en este capítulo dar una interpretación aproximada a dichos conceptos teniendo en cuenta la teoría referida al tema y la experiencia como docentes.

En cuanto a las "formas de evaluar" se encontró que persisten las formas "individuales", tanto "orales" como "escritas"; algunas de las otras formas de evaluar como "el trabajo en grupo o equipo", obtuvieron bajos porcentajes, con lo cual se muestra que tanto a nivel institucional como individual no hay mucha variabilidad. Por las razones dadas, tal práctica puede interpretarse como facilismo, comodidad del docente y por el desconocimiento de los procesos teóricos y las ventajas de su utilización. Estas prácticas dejan a un lado el desarrollo social y la oportunidad de una integración grupal dando como una de las razones de mayor porcentaje para evaluar en forma individual: "favorecer al alumno" que puede entenderse en el sentido de ayuda a la aprobación de la materia. Las demás formas de evaluar tuvieron bajos porcentajes.

En cuanto a las razones para el uso de una u otra forma, no hay definición clara entre los docentes, ya que se inclinan fácilmente por una u otra sin parámetros o criterios precisos. Lo hacen por conveniencias personales, y

en donde de hecho debería existir principios o razones pedagógicas, hay respuestas como: "por obligación", "Para medir", "porque es lo acostumbrado", "por buenos resultados", mostrando con ello desconocimiento de la teoría evaluativa, o compromiso pedagógico serio en cuanto al papel de la evaluación en el proceso docente.

Una gran mayoría de los entrevistados considera como "adecuado" y "muy adecuado" las formas de evaluar en sus establecimientos y a nivel personal, afirmaciones congruentes con las razones que dan para su uso.

Algunos factores señalados como importantes en la evaluación, tales como "el número de alumnos por curso", "el tiempo disponible del educador", "el desconocimiento de las técnicas", "la carga académica del docente", inciden muy negativamente en la evaluación a nivel institucional y si bien en algunos casos el docente es elemento central de la situación, en otros son las condiciones o las exigencias administrativas o legales las que los determinan.

Estos factores señalados, más la falta de incentivos, de recursos metodológicos la falta de estímulos para mejorarse profesional mente influyen a nivel individual, deterioran la evaluación y por consiguiente la relación profesor-alumno.

Esta situación responde a modos convencionales en donde el maestro es copia de sus propias vivencias. Sólo un porcentaje reducido tiene un concepto más avanzado de la evaluación, en su aspecto y función formativa y como factor de cambio y socialización.

En cuanto a las modificaciones sugeridas, por los encuestados (tanto licenciado

como normalistas y bachilleres), éstos en un 50% pretenden que se hagan modificaciones tanto a las formas como a las normas para hacerlo. Algunas respuestas dadas como eliminar la calificación, cambiar la nota de números a letras, mermar la importancia de la calificación, suprimir los exámenes semestral y final, dando mayor porcentaje a los periodos académicos, hacer sólo evaluaciones orales, etc., son sugerencias referidas más a la forma, y no apuntan a cambios sustanciales en el proceso, sino que tienden a allanar y a facilitar el trabajo del maestro, pero no sustentan criterios tendientes a modificaciones sustanciales en la evaluación existente.

El grado de acuerdo o desacuerdo con que algunos factores, tales como el nivel de exigencia en la evaluación, la memorización, la abolición de la evaluación y la justificación del fraude, inciden en la evaluación, presentan una amplia dispersión, indicando que los docentes tienen diferente grado de apreciación sobre estos factores.

En cuanto al acuerdo o desacuerdo con la aceptación de las normas emanadas del Ministerio de Educación Nacional, con medias entre 2.80 y 4.27, puede decirse que hay cierto grado de aceptación. Las medias que obtuvieron algunos conceptos tales como "el comportamiento social" ($M = 3.40$) "escala de calificaciones" ($M = 3.57$) y "el número de calificaciones por período" ($M = 3.40$), parecen reflejar cierta conformidad con dichas normas.

Existe un encadenamiento de factores como el número de alumnos por curso, con otros. Así se aprecia que la congelación de nombramientos de nuevas plazas, la presión de la comunidad en demanda de cupos origina super-población en ellos, dificulta la labor docente y obliga a muchos maestros a trabajar en áreas

diferentes a las de su especialización.

Los encuestados fueron consecuentes en hacer las sugerencias y expresar sus principales dificultades y la manera de resolverlas. Es así como consideran la capacitación y actualización como su necesidad más sentida, sin desconocer que los factores socioeconómicos y la carencia de recursos de toda índole inciden en sus comportamientos, a la vez que se sienten lastimados por las políticas del gobierno.

Enfatizando sobre lo dicho por los encuestados, se agrega que la capacitación en nuestro medio no tiene la continuidad necesaria, ni es conducente a una verdadera profesionalización porque los recursos didácticos son escasos, sin consistencia interna, sin planeamiento, de ahí que caigan en la repetición y carencia de interés, sólo tienden a llenar una necesidad inmediata como es adquirir ascenso en el escalafón docente. Además los cursos son en tiempo del descanso del maestro, quien muchas veces no reside en la ciudad, convirtiéndose en carga onerosa para él.

Es claro que debe haber constante información sobre los avances, medios técnicos, diseño de programas, etc., pero hay circunstancias en las cuales por razón de la ubicación, falta de interés del maestro o de sus jefes más inmediatos pasan desapercibidos y constituyen una brecha notable entre las políticas y sugerencias ordenadas a alto nivel y las actividades que el maestro desarrolla en la escuela. Este desnivel se acrecienta con la utilización de los medios de comunicación en manos de tecnócratas, frente al silencio del maestro, ausente de las instancias decisorias e impedido para opinar condicionado por factores económicos. "La falta de estímulos para mejorarse el maestro" con M = 3-55

y los factores indicados en la Tabla 10 sobre las dificultades más significativas lo muestran.

Los condicionamientos a que está expuesto el maestro lesionan profundamente la relación profesor-alumno, porque él es elemento esencial del proceso de enseñanza gestor de dichos procesos, intermediario entre los programas y los alumnos. No es una variable más, aunque tiene limitaciones posee valores y no deber ser colocado en el último plano de la intelectualidad, porque si en muchos casos no tuvo cabida ni empleo en otro sitio para el cual sí tenía preparación, su imagen en la sociedad en lugar de avanzar está en retroceso. De ahí el que tantos factores enumerados en el cuestionario afecten negativamente sus prácticas tanto a nivel individual como institucional.

Ante esta situación es el maestro a quien compete despertar, salir de su marasmo, estimarse adecuadamente, plantear y pedir al gobierno una verdadera capacitación, tener conciencia que sus luchas no sean sólo defendiendo el factor económico, sino que trascienden a metas más altruistas. Fecode ha presentado al gobierno soluciones tendientes a reformar la educación pública, a todos los niveles .

Es necesario que el docente supere el criterio medicionista de la evaluación.

La evaluación mal concebida es uno de los factores que más lleva a la deserción escolar, constituyéndose más bien en un obstáculo para que el educando alcance el normal desarrollo de sus potencialidades e impidiendo su conveniente inserción en la coyuntura de la vida social a que tiene derecho. La evaluación tomada como "Técnica de medición" por 88 docentes del total de encuestados nos

induce a cuestionarse si es un instrumento más de promoción que de formación.

No es saber evaluar, saber hacer un examen y prefijar sus respuestas, es necesario que el maestro conozca la teoría evaluativa.

Es cuestionable la formación práctica e ideológica del licenciado en educación, que como variable en este sentido, en ningún momento tuvo diferencia notoria frente a los normalistas y bachilleres.

6. CONCLUSIONES

Mediante este inventario llevado a cabo con la población docente en secundaria, dentro del área urbana de Medellín, pudo constatarse cuáles son las prácticas evaluativas de más frecuente uso entre los docentes y sus establecimientos, las razones que dan para hacerlo, la conceptualización que tienen sobre evaluación, así como los factores que afectan dicha práctica y las sugerencias para corregir las dificultades señaladas por ellos en la encuesta.

Es de señalarse que, la evaluación tal como se hace actualmente en Medellín, responde a las exigencias establecidas por el sistema educativo colombiano.

Cabe preguntarse cómo y con qué eficiencia es llevado a cabo el proceso educativo si no hay claridad sobre una parte tan importante del mismo, como es la evaluación?

La evaluación que se hace en nuestros establecimientos educativos obedece casi en su totalidad a lo reglamentado en la resolución 1852 de Marzo 3 de 1978.

En dicha resolución se atiende preferentemente a la parte cuantitativa, sin atender al aspecto cualitativo del proceso.

Las respuestas dadas frente al concepto "evaluar" tales como: "es necesario para

medir el adelanto", "se evalúa para llenar un requisito", "porque es más fácil", etc., señalan que la evaluación es tomada sólo como medida o cuantificación con miras a selección y mediante la cual sumando resultados propuestos puede, o no, hacerse una promoción.

En la ciencia educativa y más precisamente en la evaluación del aprendizaje (Bloom, 1977) se hace distinción entre la evaluación sumativa y formativa, y si se atiende al verdadero sentido de ellas, puede decirse que en la mayoría de los docentes sólo es tomada la evaluación sumativa en lo que se refiere a su aspecto de certificación, "calificación", información para los padres de familia y pocas veces se hace la formulación de un juicio completo sobre el estudiante, docente o currículo en relación con la eficacia de la instrucción o aprendizaje una vez se ha llevado a cabo. Casi siempre el docente se queda en la nota que representa ese juicio, no investiga la eficacia del trabajo, no hace seguimiento a quien fue juzgado mal, no compara los resultados de dos grupos análogos, pero que tienen desigual rendimiento. No hace realmente evaluación formativa en donde debe estar y tomando como base la relación afectiva de profesor-alumno que ayudará como su nombre lo indica, a formar todos los aspectos del estudiante en todos los niveles. Ambos aspectos de la evaluación deben ser tenidos en cuenta porque la medición controla la subjetividad y dará valor a muchos juicios.

En el sistema de evaluación formativa (pruebas de progreso de carácter diagnóstico) y evaluación sumativa, le informa sobre su dominio de la asignatura, el estudiante llegará a creer en sus propias aptitudes, (Bloom, 1977) y cambiará su actitud frente a su propia visión y hacia el mundo exterior. Hay un cambio

efectivo en él que le abre nuevos caminos y le motiva hacia un aprendizaje posterior.

El juicio representado sólo en un número produce ansiedad y espíritu defensivo en estudiantes, docentes y planificadores. Quien reciba continuamente una calificación negativa llegará seguramente a tener dificultades en su carácter y si dicha situación se refuerza, condiciona negativamente al individuo. Desde pequeños los alumnos de nuestro medio presentan temor por los exámenes, temor que muchas veces lleva al fraude en busca de una nota que los ubicará en un sistema que está llevando a formar presentadores de exámenes y trabajos, (preocupación por la presentación de las pruebas del ICFES y de admisión a las Universidades). En los docentes se refleja la ansiedad exigiendo más o por el contrario promoviendo a todos para que la sociedad los clasifique.

Las fallas en la evaluación responden a múltiples factores: unos de orden personal] y otros del aparato educativo. Los educadores encuestados, aún los licenciados, son conscientes de su falta de preparación en el tema y en algunos casos sus respuestas: "No sé", "evaluar es lo peor de la educación" muestran desinterés que los lleva a tomar actitud negativa. Si hay que aceptar que ha habido poca preocupación en las normales, facultades de educación, distritos educativos frente a este proceso, también se ve despreocupación del docente lo que unido a los múltiples factores de toda índole que inciden en la evaluación, llevan a deteriorar el proceso educativo.

Cada día se hace más sentida la necesidad de capacitación y actualización y de una verdadera motivación para maestros y alumnos. El maestro no dispone de los materiales mínimos de instrucción de acuerdo con el avance científico y técnico

del momento actual que responde a las expectativas de los alumnos.

Ningún encuestado menciona en los problemas y sugerencias los comités de evaluación que por resolución deben existir en los establecimientos de secundaria. Cabe preguntarse si estos comités no funcionan, o si no comunican lo analizado y no dan ninguna instrucción formativa al docente, o si sólo reciben y clasifican el formalismo tendiente a llenar los requisitos exigidos oficialmente.

Si no hay clara conciencia sobre evaluación no hay eficiencia en el proceso educativo. Formar e instruir requieren evaluación.

Si el maestro recobra la imagen que tuvo hasta hace algunas décadas en nuestra sociedad, volviendo a ser consejero, amigo, ejemplo y añade a ello una adecuada preocupación seguramente la educación cumplirá su función dentro del humanismo integral y hará más amable y fructífera su propia labor.

BIBLIOGRAFIA

- BATISTA, J. Enrique. Factores de naturaleza afectiva ligados a disociaciones en el proceso evaluativo universitario. Estudios Educativos APE (Medellin) 13, 1989, pp 69-90.
- BLOOM, Benjamín S., HASTINGS, Thomas, MADAUS, George F. Evaluación del aprendizaje, Volumen 1, Ediciones Troquel S.A. Buenos Aires, 2a. ed. Agosto 1977, PP 23, 41, 97, 175, 307.
- FLOREZ R. , Batista E. El pensamiento pedagógico de los maestros de Educación Primaria Oficial de Medellín. Auspiciado por la U. de A., Medellín, 1982.
- GROUNDLUND, Norman E. Medición y Evaluación de la Enseñanza. Méjico, Buenos Aires, 1965.
- HARRIS F. Bunker. Principios Fundamentales. Evaluación para educadores. Ediciones U. de Puerto Rico. Río Piedras, 1963 p. 23.
- KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S. , MASIA, B.B. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 2. Affective domain Me Kay, New York, 1964 . Citado por Bloom.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, Departamento Nacional de Planación. República de Colombia. Plan de Integración Nacional 1979-1982. Educación Secundaria. p. 407.
- SCRIVEN, M. The Methodology of evaluation. Citado por Bloom, p. 173- AERA Monograph Series on curriculum evaluación, 1967, No. 1 pp 39-83.

ANEXO 1. ESTUDIO SOBRE PRACTICAS EVALUATIVAS EN MEDELLIN. I PARTE.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Centro de Investigaciones Educativas

INFORMACION GENERAL

Código..... 1-3/

En las siguientes preguntas de información general, encierre en un círculo el número que corresponde a su respuesta

1. Sexo
- | | | |
|----------------|---|----|
| Masculino..... | 1 | 4/ |
| Femenino..... | 2 | |

2. Entre las siguientes alternativas escoja la que refleja sus años de experiencia en la docencia a nivel de secundaria

- | | | |
|---------------|---|----|
| I a 3..... | 1 | 5/ |
| 4 a 10 | 2 | |
| II a 20..... | 3 | |
| 21 a 35..... | 4 | |
| 36 o más..... | 5 | |

3. Señale entre las siguientes opiniones el título mayor que usted tenga.

(Si es bachiller y normalista a la vez, encierre el número tres).

- | | | |
|----------------|---|----|
| Ninguno..... | 1 | 6/ |
| Bachiller..... | 2 | |

su respuesta

1" 2" 3" 4" 5" 6"

11/

II Parte

Prácticas EVALUATIVAS

A continuación queremos saber cuáles son las prácticas evaluativas más usadas en su institución y por usted.

8. Cuáles son los tipos de actividades de evaluación (por ejemplo, lecciones orales, exámenes escritos, etc.), más usados en su establecimiento

12-16/

9. Independientemente de su respuesta anterior, exprese cuáles son las actividades que usted practica en la evaluación de sus asignaturas.

17-21/

10. A continuación exprese las razones por las cuales utiliza estas formas de evaluación. Especifique para cada actividad señalada en la pregunta anterior.

22-26/

11. De las formas evaluativas indicadas por usted en el numeral 9 cuál prefiere y por qué?

27-28/

III Parte

Factores que afectan la evaluación

En esta sección se quiere establecer el grado de incidencia que algunos factores, tienen en la evaluación. (Encierre en un círculo el número que más se refiera a su respuesta).

29/

12. En la escala siguiente indique en su concepto hasta qué grado son adecuadas o inadecuadas las prácticas de evaluación usadas en el establecimiento donde usted trabaja.

Muy adecuadas.....	1	30/
Adecuadas.....	2	
Regularmente adecuadas....	3	
Inadecuadas.....	4	
Muy inadecuadas.....	5	

13. Independientemente de la respuesta anterior, las evaluaciones que usted realiza, desde el punto de vista técnico, pueden ser consideradas como:

Muy adecuadas.....	1	31/
Adecuadas.....	2	
Regularmente adecuadas....	3	

Inadecuadas..... 4

Muy inadecuadas.....5

14. Para cada una de las siguientes frases, encierre en un círculo el número que mejor describa su grado de satisfacción con el factor enunciado, así:

5 " Afecta mucho

4 = Sí afecta

3 = Afecta regularmente

2 = Afecta poco

1 = No afecta

Teniendo en cuenta la explicación anterior señale hasta qué grado afecta en sentido negativo en esta institución las prácticas evaluativas los siguientes factores:

a) El tiempo disponible del educador	5 4 3 2 1	32/
b) El número de alumnos por curso	5 4 3 2 1	33/
c) La carga académica del profesor	5 4 3 2 1	34/
d) Falta de incentivos (económicos)	5 4 3 2 1	35/
e) Trabajo en dos jornadas	5 4 3 2 1	36/
f) Poca inclinación por la práctica docente	5 4 3 2 1	37/
g) La planta física del establecimiento	5 4 3 2 1	38/
h) La visión pedagógica de la administración	5 4 3 2 1	33/

15. Como en la pregunta anterior, indique cómo afectan los siguientes factores las prácticas evaluativas, en su institución.

a) Las normas que fija el Ministerio	5 4 3 2 1	40/
b) El nivel académico de los estudiantes	5 4 3 2 1	41/
c) Falta de recursos metodológicos	5 4 3 2 1	42/
d) Desconocimiento de las técnicas	5 4 3 2 1	43/
e) Nivel académico de los profesores	5 4 3 2 1	44/
f) Falta de estímulos para mejorarse profesionalmente	5 4 3 2 1	45/
g) Poca oportunidad para ensayar nuevas alternativas	5 4 3 2 1	46/
h) Los conflictos profesor-alumno-directivos	5 4 3 2 1	47/

16. Usando la misma escala, e independiente de las respuestas a la pregunta anterior señale cómo se afectan en sentido negativo sus prácticas evaluativas por los siguientes factores:

a) La concepción pedagógica de los administradores	5 4 3 2 1	43/
b) Planta física del establecimiento (aulas, laboratorios, etc.)	5 4 3 2 1	49/
c) Poca inclinación por la práctica docente	5 4 3 2 1	50/
d) Poca oportunidad para ensayar nuevas alternativas pedagógicas	5 4 3 2 1	51/
e) Falta de estímulos para mejorarse profesionalmente	5 4 3 2 1	52/
f) El nivel académico de los profesores de su establecimiento	5 4 3 2 1	53/

17. Usando la misma escala señale cómo afectan también los siguientes factores sus evaluaciones.		
a) Desconocimiento de las técnicas evaluativas	5 4 3 2 1	54/
b) Falta de recursos metodológicos	5 4 3 2 1	55/
c) Nivel académico de los estudiantes	5 4 3 2 1	56/
d) Las normas que fija el Ministerio de Educación	5 4 3 2 1	57/
e) El salario recibido	5 4 3 2 1	53/
f) Su carga académica	5 4 3 2 1	59/
g) El número de alumnos por curso	5 4 3 2 1	60/
h) Su tiempo disponible como educador	5 4 3 2 1	61/

IV Parte

Conceptos sobre Evaluación

En esta parte se solicita, exprese usted sus conceptos personales sobre diferentes aspectos de la evaluación.

18. En su concepto, qué se debe entender por evaluación escolar?

62/

19. Si en su opinión se deben introducir modificaciones en la evaluación escolar, para que ella se ajuste a lo definido por usted en la pregunta anterior. Cuáles introduciría usted?

63-64/

20. Teniendo en cuenta sus respuestas a las dos preguntas anteriores, en qué aspectos deberá centrarse la evaluación escolar?

65-66/

Nota: Para las preguntas 21, 22, 23 y 24, use la siguiente escala para responder

5 = Muy de acuerdo

4 = De acuerdo

3 = Ni acuerdo, ni en desacuerdo

2 = En desacuerdo

1 = Muy en desacuerdo

21. Usando la escala precedente indique su grado de acuerdo o desacuerdo

en los siguientes conceptos de la evaluación:

a) Las evaluaciones contribuyen a que los estudiantes se disciplinen en el estudio 54321 67/

b) Los exámenes escritos u orales deben ser los principales medios para evaluar 54321 68/

c) La evaluación debe centrarse en las cosas y contenidos que los alumnos aplicarán en 54321 69/

la vida.

d) Calificando fuerte los alumnos aprenden más 54321 70/

e) Buena parte de lo que hay que aprender es por memorización 54321 71/

f) Ningún alumno debe perder una materia 54321 72/

22. Usando la misma escala de la pregunta anterior exprese su grado de acuerdo o desacuerdo frente a estos criterios:

- | | |
|--|---------------|
| a) Debe abolirse toda forma de evaluación | 5 4 3 2 1 73/ |
| b) La evaluación debe ser lo central en el proceso enseñanza aprendizaje | 5 4 3 2 1 74/ |
| c) Sólo debe evaluarse conductas observables | 5 4 3 2 1 75/ |
| d) El pasteleo se justifica si el profesora lo | 5 4 3 2 1 76/ |
| e) Las calificaciones son como el salario que alumno debe ganar | 5 4 3 2 1 77/ |
| f) Debe evaluarse por concepto | 5 4 3 2 1 78/ |

23. El Ministerio de Educación ha promulgado unas normas sobre 79/o evaluación; exprese en la escala que venimos usando su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas. Debe evaluarse: 1-3/Dup

- | | |
|---|---------------|
| a) El trabajo individual | 5 4 3 2 1 79/ |
| b) Consultas e investigaciones en equipo | 5 4 3 2 1 80/ |
| c) Demostraciones y exposiciones en grupo | 5 4 3 2 1 81/ |
| d) Actitudes e intereses | 5 4 3 2 1 82/ |
| e) Iniciativa y creatividad | 5 4 3 2 1 83/ |
| f) Comportamiento social | 5 4 3 2 1 84/ |
| g) Disciplina | 5 4 3 2 1 85/ |

2b. En la misma escala que usó en el punto anterior indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes normas que rigen la evaluación

a) Escala de calificaciones de 1 a 10	5	4	3	2	1	11/
b) El número de calificaciones por período	5	4	3	2	1	12/
c) El porcentaje asignado a cada período a la intermedia y a la final	5	4	3	2	1	13/
d) El tiempo asignado a cada período académico	5	4	3	2	1	14/
e) Total de horas clase por año lectivo	5	4	3	2	1	15/
f) Debe tener en cuenta la asistencia en la re-5 probación de una materia	4	3	2	1		16/
g) Es conveniente el período de recuperación	5	4	3	2	1	17/
h) Debe hacerse rehabilitaciones	5	4	3	2	1	18/
i) Todo fraude o intento de fraude se califica con cero	5	4	3	2	1	19/

V Parte

Sugerencias

Las sugerencias y recomendaciones que usted haga en esta parte son de gran utilidad en el presente estudio.

25. Teniendo en cuenta las normas enunciadas del Ministerio de Educación Nacional, cuáles son en su concepto las tres dificultades principales que experimentan los educadores? 20-22/

26. Qué sugerencias tiene usted para corregir estas dificultades?

23-25/

Gracias por su cooperación.

ANEXO 2. DATOS SOCIO-DEMOGRAFICOS

1. Sexo

Masculino.....	100
Femenino.....	13^

2. Años de experiencia

1 a 3.....	33
b a 10.....	76
11 a 20.....	97
21 a 35.....	13
36 ó más.....	1

3. Título mayor que tiene

Ninguno.....	2
Bachiller.....	22
Normalista.....	6^
Licenciado.....	125
Otros.....	21

4. Area donde esta ubicado el docente

Materna ti cas.....	46
Sociales.....	65
Ciencias.....	31
Idiomas.....	63
Edufísica.....	8
Vocacionales.....	20

5. Pertenencia al Escalafón Docente y grado

Si.....	171
No.....	64
Entre 1 y 6.....	42
Ent re 7 y 10.....	11 5
Ent re 11 y 14....	14

(El valor modal de categoría en el Escalafón se dió en 8° y 9°)

6. Ubicación en el trabajo de acuerdo con el Area

Si.....	1 83
No.....	17

7. Grado que enseña el docente

6°.....	.29
7°.....	.20
8°.....	.31
9°.....	.41
10°.....	.41
11°.....	.46