



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

IMPLEMENTACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA
PARA FACILITAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Presentado por:
Coral Romero
Para optar al título de Especialista en Educación

Asesor
Jorge Ramírez

Caracas, Julio, 2013

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE
IMPLEMENTACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA
PARA FACILITAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Trabajo Especial de Grado

Autora: Coral Romero
Tutor: Jorge Ramírez
Fecha: Junio, 2013

Resumen

El problema a resolver en este Practicum involucró los aspectos negativos del proceso de evaluación regularmente aplicado en el sistema de educación superior de la Licenciatura de Contaduría Pública del Núcleo Nueva Esparta de la Universidad de Oriente. El objetivo general consistió en implementar la autoevaluación como instrumento para mejorar las estrategias del aprendizaje de los estudiantes de la asignatura Introducción a la Contaduría, del Primer semestre. Se implementó y aplicó un sistema de autoevaluación desarrollado mediante la concepción de estrategias y de instrumentos instruccionales, y criterios de evaluación, según el modelo descriptivo Medio, Estrategias de Instrucción, Contenido, Alumno (modelo MECA), a una población de 34 individuos. Los datos obtenidos fueron tratados estadísticamente con un test t de Student. Los resultados indican una clara tendencia por parte de los estudiantes de sobre valorar o sobre calificar las pruebas aplicadas, en todos los objetivos de comportamiento aplicados. Esta respuesta ha sido reportada por otros investigadores en el campo de la evaluación. De la investigación presentada se desprende la necesidad de desarrollar las habilidades metacognitivas en los estudiantes, con la finalidad de que adquieran las habilidades necesarias para ejercer el autoaprendizaje y la autocrítica de forma equilibrada, y como una competencia formativa.

Descriptores: autoevaluación, estrategia instruccional, evaluación, instrumento instruccional, modelo MECA.

Índice de Contenidos

	Página
Capítulo 1. Introducción.....	1
Descripción del Contexto.....	1
Escenario de Trabajo de la Autora.....	2
Rol de la Autora	2
Capítulo 2. Estudio del Problema	3
Enunciado del Problema	3
Descripción del Problema	3
Documentación del Problema	9
Análisis de las Causas	12
Relación del Problema con la Literatura.....	15
Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos	19
Objetivo General	19
Objetivos Específicos.....	19
Resultados Esperados.....	19
Medición de los Resultados	20
Capítulo 4. Estrategia de Solución.....	31
Discusión y Evaluación de las Soluciones.....	31
Descripción de la Solución Seleccionada	33
Informe de las Acciones Tomadas	33
Capítulo 5. Resultados	35
Resultados	35
Discusión.....	36
Recomendaciones.....	41
Divulgación	42
Referencias.....	44
Anexos	
Tablas	
1 Resumen de Objetivos de Comportamiento.....	29
2 Resultados de la intervención aplicada a una sección de la asignatura Introducción a la Contaduría ($n=34$, valor promedio, desviación estándar, valor de t y significancia estadística).....	35
3 Resultados del estudio de autoevaluación aplicado a pasantes de la MSPR (Goswami y et al., 2012).....	40
Figuras	
1 Representación gráfica del modelo MECA.....	23

Capítulo 1. Introducción

Descripción del Contexto

La unidad educativa en la cual se desarrolló el Practicum, está conformada por una Universidad Nacional regional, la cual alberga una población estudiantil de unos siete mil estudiantes, en su mayoría residentes del mismo estado. En general, se trata de bachilleres clase media y media baja, que disponen de recursos materiales suficientes para cursar estudios de cuarto nivel en las condiciones económicas regionales.

El estado Nueva Esparta, en el cual se ubica la Universidad experimental, ha ocupado consuetudinariamente, los últimos puestos en lo que a los índices académicos estatales a nivel nacional se refiere (Oficina Planificación Sector Universitario, estado Nueva Esparta, data no publicada). Este registro evidencia una calidad académica deficiente, que coloca en las puertas de la universidad bachilleres con diversas carencias formativas.

El bajo rendimiento académico en las universidades nacionales ha sido motivo de preocupación, y por tanto, de investigación y de estudio por parte de diversos autores. Entre ellos, cabe mencionar el trabajo de la investigadora González (2007), quién propuso una serie de constructos o “indicadores sintéticos” para medir el desenvolvimiento estudiantil universitario. Dichos indicadores son posteriormente estadísticamente valorados mediante Análisis de Componentes Principales y Análisis de Correspondencia Múltiples. Este trabajo brinda las variables y las herramientas estadísticas para realizar estudios de rendimiento académico.

Actualmente, el índice académico para nuevo ingreso a las universidades nacionales, es calculado considerando promedios de nota globales, además de los individuales, y otros factores de índole no académica, quedando desvirtuado como indicador de la calidad académica real de los aspirantes (SIBCI, 2013).

Escenario de Trabajo de la Autora

La autora se desempeña como profesora de una Sección de la Asignatura “Introducción a la Contaduría”, asignatura del Primer Semestre del Programa de Contaduría Pública, en la Universidad descrita.

Rol de la Autora

La Asignatura “Introducción a la Contaduría” tiene una carga crediticia de 3 créditos distribuidos en 3 horas de teoría por semana, los cuales dicta y evalúa la autora en su totalidad. Aunque la universidad tiene implantado el sistema de libertad de Cátedra, la estructura administrativa requiere de un Departamento que establece las pautas de evaluación en lo que se refiere a la distribución de fechas, número de exámenes, porcentajes de la nota que representa cada examen, tipo de evaluación, se permite el ejercicio de modelos novedosos en lo que respecta a las estrategias de aprendizaje, entendiendo la evaluación como una oportunidad de implementar una metodología que transforme la obligada evaluación, de un proceso traumático, a un proceso complementario del aprendizaje.

Capítulo 2. Estudio del Problema

Enunciado del Problema

El problema a resolver en este Practicum involucra los aspectos negativos del proceso de evaluación regularmente aplicado en el sistema de educación superior actual. Se estima que los mecanismos y herramientas clásicos para la cuantificación de los aprendizajes conllevan elementos que no permiten medir de forma precisa si la transferencia del conocimiento fue efectiva y eficiente, y dentro del marco de la interacción enseñanza-aprendizaje.

En lo que al Núcleo Nueva Esparta de la Universidad de Oriente se refiere, los porcentajes de estudiantes aplicados de medidas académicas semestralmente, oscilan entre 15 y 25 % (Actas de los Consejos de Núcleo del Núcleo Nueva Esparta de la Universidad de Oriente, data no publicada). No se requiere recurrir a promedios de notas, o a las tasas del coeficiente egreso/ingreso, como indicadores del rendimiento académico, ante las cifras de aplicación de las normas académicas de la universidad, las cuales adicionalmente son amplias, dado que dan al estudiante la oportunidad de repetir una asignatura por siete veces.

Descripción el Problema

En el terreno de la docencia, uno de los compartimientos más borrascosos, tanto para docentes como para alumnos, es la evaluación de los aprendizajes. Parte obligada del proceso de enseñanza, como herramienta para “medir” el aprendizaje del estudiante, y para “cuantificar” la eficiencia y eficacia del profesor en la entrega o

transferencia de la información, ha sido, y sigue siendo, una de las etapas más controvertidas dentro del sector educativo.

La presentación de pruebas académicas, bien prácticas, orales o escritas, representa una experiencia que genera ansiedad y temor a los estudiantes, entre tanto que la elaboración y aplicación de las mismas, también resulta incómoda para el docente. ¿Cuántas veces el profesor se cuestiona acerca de si las preguntas de un dado examen serán bien interpretadas por los aprendices?, ¿si la formulación de la pregunta se corresponde con los objetivos?, ¿si debería implementar otros instrumentos de evaluación menos tradicionales?, ¿si estos nuevos instrumentos serán objetados por los jefes de departamento?, ¿o por los estudiantes?

Cabe a esta altura preguntar ¿Pero para que se evalúa? Se evalúa para certificar saberes: al cabo de un determinado ciclo de enseñanza, se solicita a los alumnos demostrar lo que han aprendido, y se establece un saber mínimo como condición para aprobar. Es una acreditación del conocimiento.

Según Carlino (2009), la finalidad de evaluar es también retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza: frente a lo que un alumno produce en la situación evaluativa, el profesor puede obtener información que le sirva para devolverla al estudiante, a fin de orientar su desempeño futuro, tanto como para emplearla en su propia reflexión profesional con vistas a introducir cambios en su práctica pedagógica futura.

Otro elemento resaltado por Carlino (2009) es que evaluar permite señalar a los alumnos qué es importante en una materia. Se ha observado que los estudiantes

prestan una atención selectiva a cómo, para qué y en qué se los evalúa. Es decir, que el conjunto del contexto evaluativo resulta a sus ojos señal clara de que eso es lo que han de aprender. Es éste, según la autora, el papel simbólico que juega la evaluación dentro de cada asignatura. Se trata de una función de hecho, que ocurre inevitablemente aunque los docentes no lo pretendan.

Carlino (2009), en su trabajo sobre las buenas prácticas evaluativas, explica que la diferencia principal entre la evaluación habitual y la infrecuente es que una carece y otra posee los rasgos que se adjudican a las buenas prácticas evaluativas. Una buena evaluación debe ser válida, explícita y educativa. Válida, en tanto evalúa lo que se compromete a enseñar. Explícita, porque comparte de entrada, con quienes serán evaluados, los criterios para el logro exitoso; más aún, idealmente, los alumnos deberían ayudar a definir esos criterios, para reflexionar acerca de cómo son los escritos de calidad y para desarrollar una actitud de responsabilidad compartida tendiente a ellos. En tercer lugar, una evaluación es educativa si promueve el aprendizaje, no sólo por la información que el profesor brinda al final del proceso sino durante éste, y según si la actividad cognitiva que la propia tarea evaluativa demanda para ser realizada se corresponde y está alineada con los objetivos de la enseñanza. Pero también, la buena evaluación ha de ser internalizable, es decir, tiene que ayudar a formar los criterios de la autoevaluación, como medio para permitir progresar.

De acuerdo con San Martín (2009), lo que distingue la evaluación escrita deseable respecto de la tradicional puede ser esquematizado como sigue:

- Los alumnos participan en la elaboración de los criterios con los que serán evaluados, criterios concebidos como rasgos de calidad de los textos esperados.

Resultan así criterios explícitos, anticipados y compartidos.

- Los estudiantes reciben una valoración, informativa y no lapidaria, de sus producciones intermedias, que los orientan para reescribirlas.

- Se hace lugar en el currículo a que los alumnos, junto al docente, reflexionen sobre la forma y el contenido de lo escrito, al inicio, como estándares requeridos; durante el proceso, como retroalimentación; y al final, como devolución global.

- El docente no funciona sólo como juez que declara los textos aceptables o no, sino como un médico que diagnostica problemas y propone remedios, como un informante que ayuda a tomar conciencia de las convenciones del campo y como un lector que reporta qué pasa por su mente al leer lo escrito por el alumno.

Otros elementos a considerar dentro del tema “evaluación” se discuten a continuación. De los resultados de la evaluación, depende el éxito del estudiante, la obtención del grado o nota, en la escala que corresponda, que al final del curso o carrera determinará las notas finales, la nota promedio, y el lugar en la cohorte de graduación. Todos estos factores indicarán cuanto aprovechó el estudiante sus estudios, cuan preparado está, cuan competitivo será en su campo de trabajo o conocimiento, cuál será su chance de optar a becas u otros premios académicos. Pero también cuenta la seguridad con la cual el individuo afrontará todos estos retos; obviamente, un mejor grado, respalda una mayor seguridad y autoestima genera, y por supuesto una fuerte predisposición a continuar estudiando y a ser, cada vez más

competitivo. En el otro extremo queda el alumno rezagado, inseguro, lleno de dudas sobre su elección de estudiar y de su capacidad para lograrlo.

¿Cómo achicar estas barreras?, ¿Cómo obtener o elaborar instrumentos de evaluación más justos a la realidad individual de cada estudiante, o más ajustados a la realidad académica, o educativa?, ¿Cómo puede percatarse el docente de la eficiencia de su enseñanza?, ¿De la efectividad?, ¿De la interpretación o percepción, cierta o distorsionada, que despliegan los alumnos al aplicarles los instrumentos de evaluación?

Como un instrumento bidireccional, se plantea en la presente propuesta la autoevaluación, la cual por una parte dará luces al profesor de la percepción y lectura de los estudiantes hacia el instrumento, y por otra, permitirá al alumno, confrontar distintos tipos de respuestas y clarificar cuales son correctas y completas, y cuales, y las razones, de las que no lo sean.

La presente propuesta no es más que un ejercicio de doble acción, por así llamarlo, y como realmente debe ser, dado que el proceso enseñanza–aprendizaje involucra alumnos y profesores, en una permanente interacción y retroalimentación.

En su trabajo sobre la descripción del proceso de comprensión lectora, Ramos (2009), explica que la lectura es una actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos. Durante esta actividad, el lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, puesto que aporta sus conocimientos para interpretar la información, regular su atención, su motivación, y generar predicciones y preguntas sobre lo que está leyendo. Básicamente se admite que existen cuatro procesos

implicados en la lectura: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos (Cuetos, 1990).

La educación superior, como su mismo nombre lo indica, exige que los estudiantes adquieran herramientas cualificadas de comprensión y análisis. Por tanto, es necesario que los profesores y los alumnos emprendan un camino conjunto para lograr estos ideales debido a que es necesario que también los estudiantes se apropien de su conocimiento, se pregunten e indaguen acerca de sus interrogantes, y las posibles representaciones sobre la lectura y la escritura. Se estima que las respuestas las encuentren a partir de la investigación y documentación profunda guiada, principalmente, por sus profesores expertos en el tema.

Lo anteriormente planteado, teniendo en cuenta que el conocimiento se adquiere y permanece en el estudiante, solamente por medio de la profundización, seguida por la comprensión y el diálogo con las fuentes científicas, realizando un intercambio intrapsíquico, elaborándolo y cuestionándose hasta lograr formar sus propias ideas y encaminándolo hacia un escrito pensado para que sea comprendido por cualquier persona que llegue a ser su lector.

Córdoba (2009) en su disertación intitulada: ¿Qué correspondencia existe entre las expectativas de los estudiantes sobre su trabajo y sus evaluaciones como profesor? muestra a través de ejemplos, los diferentes puntos de vista expuestos por los docentes al estudiar la correspondencia entre las expectativas que tienen los alumnos de sus trabajos y la evaluación llevada a cabo por los profesores. A través de las respuestas registradas se observa una convergencia entre los docentes, al considerar que existe una distancia negativa entre lo que los estudiantes esperan de su trabajo y

lo que realmente encuentra y evalúa el profesor: “los estudiantes creen que deben ser evaluados con notas más altas porque creen que sus trabajos son mejores de lo que son”; “siempre creen que van a sacar mucho más y no entienden por qué reciben notas por debajo de sus expectativas”; “consideran que los profesores son injustos, tiranos, autoritarios”; por su parte los docentes creen que los estudiantes llegan a la universidad con una especie de inteligencia previa, creen que ya saben todo lo que debían saber”. De esta forma, se evidencia que los profesores tienen una postura firme ante sus alumnos de primer semestre, pues sin importar las expectativas que tengan sobre sus trabajos, el papel del docente es ubicar al estudiante en la realidad universitaria, reconociendo la necesidad de que los alumnos se concienticen de que deben trabajar y esforzarse mucho más si quieren establecer una relación equitativa y justa entre sus expectativas y la calificación del docente.

Documentación del Problema

¿Por qué siempre evalúan sólo los docentes?

Uno de los puntos importantes dentro de la evaluación es quién la realiza. Hasta hace poco se entendía que la evaluación siempre provenía de una instancia externa al evaluado, que generalmente era el docente. Actualmente, y de acuerdo a los nuevos modelos pedagógicos, los agentes involucrados en la evaluación se han diversificado y ello ha significado mayor participación en el proceso de evaluación y también el desarrollo de una mayor autonomía y autoconciencia de lo que los sujetos saben y lo que les falta por saber.

Cuando el docente es quien evalúa.

Los tipos de evaluación, según el agente evaluador son: Heteroevaluación, Autoevaluación y Coevaluación. El tipo de evaluación que con mayor frecuencia se utiliza es aquella donde el docente es quien, diseña, planifica, implementa y aplica la evaluación y donde el estudiante es sólo quien responde a lo que se le solicita; esta es la denominada heteroevaluación, consiste en que una persona evalúa lo que otra ha realizado.

Existen otras formas de evaluación que podemos poner en práctica en nuestras clases.

Cuando el alumno (evaluado) es quien se evalúa.

Aquella evaluación en que al estudiante le corresponde un rol fundamental y es él quien debe llevar a cabo el proceso, es la denominada Autoevaluación. Es el proceso en el cual el alumno valoriza su propia actuación. Lo anterior le permite reconocer sus posibilidades, limitaciones y cambios necesarios para mejorar su aprendizaje.

La Autoevaluación permite al alumno:

- Emitir juicios de valor sobre sí mismo en función de ciertos criterios de evaluación o indicadores previamente establecidos.
- Estimular la retroalimentación constante de sí mismo y de otras personas para mejorar su proceso de aprendizaje.
- Participar de una manera crítica en la construcción de su aprendizaje.

Cuando el grupo es quien se evalúa.

Cuando existe la posibilidad de generar y desarrollar una evaluación en que se permita, a los alumnos en conjunto, participar en el establecimiento y valoración de los aprendizajes logrados, ya sea por algunos de sus miembros o del grupo en su

conjunto, se está realizando una Coevaluación. Es así el proceso de valoración conjunta que realizan los alumnos sobre la actuación del grupo, atendiendo a criterios de evaluación o indicadores establecidos por consenso. La Coevaluación permite al alumno y al docente:

- Identificar los logros personales y grupales.
- Fomentar la participación, reflexión y crítica constructiva ante situaciones de aprendizaje.
- Opinar sobre su actuación dentro del grupo.
- Desarrollar actitudes que se orienten hacia la integración del grupo.
- Mejorar su responsabilidad e identificación con el trabajo.
- Emitir juicios valorativos acerca de otros en un ambiente de libertad, compromiso y responsabilidad.

Debemos aplicar diferentes tipos de evaluación en nuestras clases ya que no sólo hay que evaluar el aprendizaje sino “evaluar para el aprendizaje”.

Entre los problemas internos que están viviendo las universidades del país se encuentra el bajo rendimiento académico, lo cual conlleva a consecuencias deletéreas para el sistema de educación superior nacional. Entre éstas, la alta tasa de repitencia, que finalmente conduce a la deserción estudiantil, es una de las más graves. En principio, incrementa considerablemente el costo por estudiante, factor que resta indispensables recursos financieros a los ya menguados presupuestos asignados por la OPSU. Por otra parte, deforma la pirámide, que se ensancha desproporcionalmente en su base, donde se van acumulando los estudiantes represados de los dos primeros semestres, mientras la tasa egreso/ingreso es baja disminuyendo el tope piramidal.

Finalmente, el promedio de duración de las carreras, o programas según la denominación actual que exige la OPSU, se estima dos años por encima del curricular (Rasse, 2006; González, 2007).

Durante seis años como docente en el sistema de Educación Superior, la autora ha experimentado la problemática que representa el proceso evaluador. Contrario a cumplir la función de medir el conocimiento transferido al estudiante por parte del docente, pasa a ser un evento traumático que en poco contribuye al aprendizaje del tema que corresponda evaluar.

En el empeño de que el estudiante aclare las dudas y adquiera las carencias que no permitieron el logro de al menos un 80% de acierto en la ejecución del examen, la autora ha procedido a corregir la prueba en clase. Esta metodología deja abierta la posibilidad de cuantos estudiantes aprovechan la corrección para percatarse de sus deficiencias sobre el contenido o núcleo temático evaluado. Urge migrar a sistemas y diseños de evaluación, no tradicionales, pero si funcionales, esto es que cumplan el objetivo de la evaluación.

Análisis de las Causas

La aplicación de los Modelos de Diseño de Instrucción, MDI, es un recurso didáctico de uso limitado en el ámbito de la Educación Superior en nuestro país, en particular en la Universidad de Oriente, Núcleo de Nueva Esparta. Esta especie de lo que podría llamarse retardo en la implementación de nuevos sistemas de enseñanza, puede ser consecuencia, entre otros factores, de la lentitud con que ocurren las reformas curriculares en los espacios de la educación superior, y de la carencia de políticas coordinadas de actualización docente del profesorado. Ambos factores

combinados y sumados a la falta absoluta del conocimiento de las razones que ocasionan el bajo rendimiento académico de la población estudiantil, siguen sosteniendo un sistema educativo ineficiente y poco efectivo. Autores como Villarroel (2000), mantienen este enfoque sobre la problemática del rendimiento estudiantil.

La reciente publicación de Oppenheimer (2010), desmenuza la universidad latinoamericana, y expresa su lamentable anclaje al pasado como la mayor debilidad que la distancia, por muchas posiciones, del resto de universidades del mundo. El autor enfatiza, entre las múltiples ventajas del uso de los MDI, la fortaleza que recae sobre el sistema educativo como tal. Solamente a través de un modelo sistémico y sistemático se pueden cumplir las etapas para obtener un proceso de enseñanza-aprendizaje que se modere a sí mismo mediante la autoevaluación, la interacción y la retroalimentación, generándose ajustes constantes, que conlleven a la optimización de la funcionalidad del modelo. Por tanto contribuyen a incrementar la eficiencia y efectividad en la transferencia del conocimiento lo cual se traduce en profesionales mejor formados y más competitivos, obtenidos en menor tiempo, y por lo tanto coste, y en un mayor aprovechamiento de los recursos tanto humanos como materiales, que especialmente elevaría el diezmado rendimiento en las casas de estudios superiores nacionales. Una de las fortalezas más resaltantes y de mayor impacto para el aprendiz es que los MDI desarrollan su capacidad de aprendizaje y de autoevaluación. Instituciones, instructores y aprendices se beneficiarían con creces tras la aplicación de estos diseños de instrucción.

Las autoridades universitarias, a través del Ministerio y oficinas relacionadas, como la Oficina de Planificación del Sector Universitario, OPSU, en conjunto con las Comisiones de Curricula, de las Universidades Nacionales, prevén la revisión curricular cada cinco años, con la finalidad de ajustar los Perfiles Profesionales de Competencias de las Carreras o Programas, a las necesidades nacionales y regionales, a la vez que actualizar los contenidos o núcleos temáticos de las diversas asignaturas.

En la última reforma curricular (2008-2010), la OPSU, estableció que sólo el 30% de las asignaturas podían estar preladadas, y recomendó la evaluación continua. Sin embargo, la Ley de Universidades, como los Reglamentos de las Universidades Nacionales, solamente permite el uso de evaluación continua en aquellos semestres declarados irregulares por los respectivos Consejos Universitarios. De esta forma se mantiene la evaluación tradicional de al menos, dos evaluaciones parciales que representan el 70% de la nota y un examen final de 30%.

Este sistema de evaluación genera alta presión sobre el estudiante dado que las oportunidades de demostrar los conocimientos adquiridos es ciertamente limitada y dificulta recuperar notas bajas en alguna de las pruebas. La ejecución de una evaluación exige del estudiante, no sólo el conocimiento de la materia, sino también de habilidades de lectura y escritura suficientes para interpretar la pregunta y redactar o seleccionar la respuesta, en un tiempo y espacio dados.

Mediante entrevistas, se verificó que los estudiantes, la totalidad de los entrevistados ($n=34$), sienten temor de presentar pruebas evaluativas, aun cuando se sientan bien preparados. El 50% reconoció no leer bien las preguntas, y un 35% admitió no entenderlas, esto es, no saber lo que el profesor esperaba como respuesta.

Falta preguntarse si las pruebas de evaluación están bien elaboradas, ¿se corresponden con los objetivos terminales? En este contexto también debe analizarse la formación del docente respecto al tema de evaluación. El diseño y elaboración de pruebas para evaluar los aprendizajes exige un conocimiento por parte del docente pedagogo o no, que debe obtener mediante cursos especializados del tema evaluación. En este sentido, cabe distinguir dos grupos profesoriales. Aquellos que se han formado en pre o postgrado, en áreas de planificación, holísticas, humanísticas, están mejor preparados que los de áreas científicas, en materias didácticas.

En el subtítulo *Descripción del Problema*, se planteó la problemática asociada a la evaluación de los aprendizajes desde el ángulo del estudiante, de como se ve afectado en la obtención de los grados o notas, los cuales determinarán sus oportunidades futuras para continuar estudios y optar a becas académicas, tanto como para abrirse camino en el campo laboral.

Así mismo se refirió, el efecto deletéreo del bajo rendimiento académico, sobre el sistema educativo nacional. Concretándose al núcleo universitario en el cual se realizó la investigación, tras la revisión de los informes elaborados por la Comisión de Medidas Académicas, durante 3 semestres consecutivos, se constató el procesamiento de una media de 1385 solicitudes estudiantiles de no aplicación de medidas académicas, lo cual representa el 21% de la población estudiantil, esto es, uno de cada 5 estudiantes es aplicado con medidas académicas semestralmente.

Relación del Problema con la Literatura

Diversos autores, entre ellos uno de los más prominentes, Calatayud (2002, 2004), han promovido la autoevaluación fundamentados en el respeto a la diversidad

estudiantil. En una sociedad democrática y plural una enseñanza de calidad debe ser sinónima de atender a los diferentes ritmos de estudio y de aprendizaje de los alumnos, considerándolos individualmente.

Una de las estrategias que puede contribuir a afrontar la diversidad de los discentes en el aula es enseñarles a que evalúen su propio aprendizaje. La autoevaluación puede y debe ser un instrumento que facilite atender, respetar y valorar los distintos ritmos de aprendizaje según las diferentes características del alumno. Características relativas, por ejemplo, a: capacidades, estilos de aprendizaje, estrategias cognitivas, experiencias y conocimientos previos, motivación, atención, ajuste emocional y social, etc.

La autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente. Entre los beneficios que destaca Calatayud (2004), una auténtica autoevaluación, debe caracterizarse por los siguientes elementos:

- Es uno de los medios para que el alumno conozca y tome conciencia de cuál es su progreso individual en el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- Ayuda a los discentes a responsabilizarse de sus actividades, a la vez que desarrollan la capacidad de autogobierno;
- Es un factor básico de motivación y refuerzo del aprendizaje;
- Es una estrategia que permite al docente conocer cuál es la valoración que éstos hacen del aprendizaje, de los contenidos que en el aula se trabajan, de la metodología utilizada, etc.

- Es una actividad de aprendizaje que ayuda a reflexionar individualmente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado;
- Es una estrategia que puede sustituir a otras formas de evaluación. Para atender a la diversidad es necesario utilizar diferentes instrumentos evaluativos para tratar de valorar la progresión de las capacidades de cada alumno. La autoevaluación puede ser una estrategia más en ese proceso de valoración.
- Es una actividad que ayuda a profundizar en un mayor autoconocimiento y comprensión del proceso realizado.
- Es una estrategia que posibilita la autonomía y autodirección del alumno.

De todas las razones anteriormente expuestas, no cabe ninguna duda de que la autoevaluación del discente puede y debe ser utilizada como estrategia para afrontar la diversidad de intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado.

Según el criterio de Fernández (2011), la razón fundamental de la autoevaluación es aprender más y mejor. La autoevaluación no es un fin en sí misma, sino una forma de aprender, una estrategia de aprendizaje que trata de responsabilizar al alumno de su propio aprendizaje, de posibilitar que sea sujeto activo, que pueda tomar las propias decisiones y en definitiva que sea más “persona” en la clase. De esa manera, la motivación personal dinamiza el proceso, se aprende a aprender y se rentabilizan, no sólo el tiempo, sino todas las capacidades personales que intervienen en el aprendizaje de un tópico particular. Por otro lado, este ejercicio de la autoevaluación proporciona una ayuda inestimable al profesor al que, con frecuencia, lo que más le cuesta es tener que dar una puntuación al final de un trabajo o de un curso. Si se

corresponsabiliza al alumno en esta tarea, la evaluación, ahora coevaluación, además de ser especialmente formativa, torna mucho más suave el momento de dar un juicio o poner "la nota". La autoevaluación no se improvisa sino que se integra en un marco didáctico que se inicia en la misma programación y que se desarrolla día a día en la clase.

Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

Objetivo General

Implementar la autoevaluación como instrumento para mejorar las estrategias del aprendizaje de los estudiantes de la asignatura Introducción a la Contaduría, del Primer semestre de la Licenciatura en Contaduría Pública.

Objetivos Específicos

- Implementar la autoevaluación como instrumento para mejorar las estrategias del aprendizaje de los estudiantes de la asignatura Introducción a la Contaduría, del Primer semestre de la Licenciatura en Contaduría Pública.

- Valorar la aplicación de la autoevaluación como instrumento para mejorar las estrategias del aprendizaje de los estudiantes de la asignatura Introducción a la Contaduría, del Primer semestre de la Licenciatura en Contaduría Pública.

Resultados Esperados

Según el planteamiento desarrollado, se espera modificar la conducta de entrada del estudiante hacia la evaluación, de manera que en vez de adversarla, la acepte e internalice como una actividad para, por sí mismo, verificar su aprendizaje, al tener la oportunidad de autoevaluarse. En consecuencia los resultados esperados de este

Practicum son los siguientes:

- Los estudiantes harán uso de la herramienta diseñada, en la cual se les presentará la prueba de evaluación, la cual responderán.

- Posteriormente, tendrán acceso a la misma herramienta con las respuestas correctas con la finalidad de que puedan autoevaluar su prueba.
- Los estudiantes tendrán que volver a revisar sus pruebas y tendrán la oportunidad de percatarse de los errores que cometieron.
- Los estudiantes podrán discernir entre errores cometidos por no comprender las preguntas formuladas en la prueba y errores por falta de conocimiento del núcleo temático.
- Mediante el uso del instrumento, el estudiante debería adquirir un entrenamiento para aumentar sus habilidades de lectura e interpretación de preguntas.
- Mediante el uso del instrumento, el estudiante debería adquirir un entrenamiento para aumentar sus habilidades de selección y redacción de respuestas.
- El estudiante valorará la autoevaluación como una herramienta de aprendizaje.
- Es deseable, y así se espera, que la totalidad de los estudiantes del curso seleccionado para la implementación de la autoevaluación, haga uso del recurso.

Medición de los Resultados

Metodología

Población y Muestra

La población está representada por los estudiantes de una dada sección de la asignatura Introducción a la Contaduría, del Primer semestre de la Licenciatura en Contaduría Pública de una Universidad Nacional. Dado que es una población finita y

manejable, y con la finalidad de evitar sesgos, la muestra será igual a la población.

No se establecerán estratos.

Tamaño de la muestra: una sección del primer semestre de la Licenciatura en Contaduría Pública conformada por 36 individuos.

Instrumento a utilizar:

La concepción de estrategias y de instrumentos instruccionales, y los criterios de evaluación, siguen la metodología promovida por Irureta (1996) y Orantes (2003), autores que parten del Modelo descriptivo Medio, Estrategias de Instrucción, Contenido, Alumno (MECA) para el control de la enseñanza, en el cual la estrategia es el componente que regula la interacción entre el estudiante, el medio y el contenido de instrucción. Así, las estrategias son las acciones a realizar para alcanzar el aprendizaje deseado, que pueden ser analíticas y prácticas. La taxonomía de las estrategias las separa, de tal forma que cada tipo de estrategia cumple una función específica que se expresa a través de los recursos empleados y las actividades realizadas, éstos son, los instrumentos instruccionales. A continuación se presentan los objetivos y las actividades correspondientes, instruccionales y evaluativas, de acuerdo al modelo mencionado.

El modelo MECA, como un desglosamiento del componente Procedimientos de Instrucción del Modelo General, describe en detalle los eventos de instrucción, integra diferentes aspectos del proceso de enseñanza y enfatiza a las Estrategias de Instrucción. Permite obtener las herramientas adecuadas para abordar en forma integral cualquier situación de enseñanza, independientemente del tipo de contenido, contexto y nivel de rendimiento. Lo básico de este planteamiento es que enfocando el

proceso de enseñanza se propongan procedimientos para resolver problemas prácticos. La presencia del docente no se considera indispensable. En muchas modalidades de enseñanza el alumno se relaciona con materiales de instrucción. Este modelo, responde a la pregunta ¿Qué debe estar presente para decir que se está llevando a cabo el proceso de enseñanza? Considera dos niveles: el Central y los Periféricos. El Nivel Central incluye cuatro componentes conectados en un diagrama de flujo e interacción: El Contenido se presenta, de acuerdo a ciertas Estrategias de Instrucción, a un Alumno, a través de un Medio de Instrucción. Los Niveles Periféricos, en torno al núcleo central, comprenden los diferentes aspectos del contexto.

Cada uno de ellos cabe en el siguiente. El primero, abarca la interacción interpersonal entre los alumnos y docentes. Incluye las relaciones entre los alumnos y sus compañeros, entre ellos y el docente y entre él y sus colegas.

En el segundo nivel, se incluyen los actores organizacionales. Luego, están los factores socioculturales producto del contexto particular; no es lo mismo una escuela rural que una urbana. Por último, los factores coyunturales tales como la disponibilidad de recursos didácticos (transparencias, diapositivas y otros materiales de apoyo).

El desglosamiento de cada uno de los componentes y de los niveles en sus facetas y funciones facilita el análisis detallado de la dinámica del proceso de enseñanza. El diagrama que se incluye a continuación presenta los componentes del modelo MECA (Figura 1):

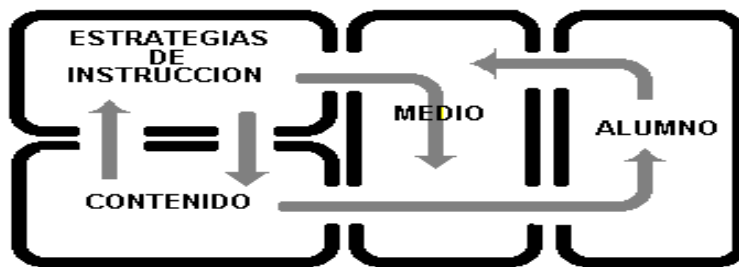


Figura 1

Representación grafica del modelo MECA

La implementación de un modelo de diseño instruccional (MDI), o de instrucción, en un contexto educativo, de acuerdo con Dick, Carey & Carey (2001), se realiza a través de un proceso durante el cual se integran ciertos componentes, siguiendo una secuencia ordenada y sistemática en la estructuración de los mismos. Los pasos a seguir son los siguientes:

1. Identificación de la meta instruccional

Debe establecerse lo que se espera que el aprendiz conozca y domine al terminar el proceso instruccional. Corresponde al instructor definir y precisar los conocimientos que serán transmitidos, y las capacidades y habilidades que desarrollará el estudiante. De tal manera, que se puede partir de una lista de necesidades de enseñanza sobre la cual redefinir y estructurar la meta a alcanzar.

2. Desarrollo de la herramienta de evaluación

Todo aprendizaje requiere de una conducta de entrada, esto es, de un cúmulo de conocimiento que el aprendiz debe haber adquirido previamente. Son como las bases sobre las cuales se levantarán los pilares constituidos por la próxima enseñanza a recibir. Cada objetivo debe estar asociado a una conducta de entrada específica para

poder detectar las posibles deficiencias previas, que dificulten el alcance de las metas, y permitan oportunamente, implementar los correctivos apropiados.

3. Desarrollo de la estrategia instruccional

Para delinear este componente del proceso de enseñanza, deben valorarse los contextos de los cuales provienen los estudiantes, y aquellos en los cuales serán aplicados los conceptos, conocimientos, habilidades, aptitudes, adquiridos y desarrollados durante el proceso de aprendizaje definido. Este componente requiere la aplicación de variadas metodologías según sea el caso. No obstante, cabe resaltar los aspectos más determinantes que deben ser siempre tomados en consideración. En primer lugar, la recomendación de una evaluación continua como única herramienta para tomar el pulso de forma constante de la efectividad del aprendizaje. Hay que plantearse preguntas como: ¿Cuánto o cual porcentaje ¿Cuántos estudiantes han alcanzado a comprender al menos el 50% del contenido impartido? Queda entendido que la evaluación ejercitada permite dar respuesta, si no exacta, aproximada a estas dudas, y enderezar el camino, dar con las carencias y deficiencias que obstaculizan la transferencia académica, así como reforzar aquellas metodologías que han resultado exitosas. Queda igualmente entendido, que las carencias pueden ser de enseñanza o de aprendizaje, esto es, pueden provenir del profesor y/o del aprendiz, por lo cual el proceso de evaluación debe ser totalmente interactivo. Sólo así se genera un ciclo permanente que se sustenta de la retroalimentación derivada de la interacción constante profesor-alumno que a su vez es producto de una evaluación bidireccional y continua.

4. Selección de los materiales y técnicas de instrucción

Este componente del modelo de instrucción puede verse limitado por los recursos audiovisuales e informáticos a disposición de la unidad académica. Sin embargo, al margen de equipos y sistemas de información actuales y sofisticados, existe diversidad de recursos didácticos que muchas veces quedan a la creatividad del instructor. Claro está, que algunas asignaturas, o algunos contenidos, resulten más fáciles de impartir que otros, pero sin lugar a dudas el ingenio y dedicación del profesor puede marcar diferencias en este decisivo elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una evidencia ineludible de lo expresado viene representada por el uso de ejemplos y/o aplicaciones del conocimiento impartido en situaciones del mundo real o de la vida cotidiana. Con seguridad que la información transferida a través de un buen ejemplo jamás será olvidada por un receptor.

5. Diseño y aplicación de la evaluación formativa

Este paso del modelo consiste en la selección y aplicación de técnicas para identificar las fallas del proceso de instrucción, pudiendo rectificar oportunamente las estrategias de enseñanza.

6. Revisión del plan de instrucción

Además de la evaluación formativa, hay que revisar todos los pasos del proceso, estos es, desde las conductas de entrada asumidas, hasta las autoevaluaciones, pasando por la reconsideración de los objetivos y metas planteados inicialmente. El fin de la revisión de toda la estructura de la estrategia instruccional es detectar si existen fallas en el modelo, y de ser así, determinar en cual componente están ubicadas, corregirlas según lo recomendado de acuerdo al modelo y a las técnicas de

evaluación que se elijan, y proceder de nuevo con el ciclo, hasta acercarnos a la optimización del modelo propuesto.

Objetivo de Comportamiento 1:

Dado un texto el estudiante lo explicará por escrito/verbalmente de forma comprensible en un tiempo estipulado.

Estrategia instruccional: es de activación porque requiere de la participación activa del alumno que deberá dirigirse a toda la clase. Mediante esta actividad el aprendiz demuestra el conocimiento sobre el material instruccional y ejecuta la comunicación a través de la expresión oral, al poner en práctica la prosodia u ortología, y adicionalmente, la lectura, todos objetivos terminales de la instrucción.

Instrumento instruccional: lista de preguntas anexas a ser respondidas por el alumno.

Objetivo de Comportamiento 2:

Dada una lista de conceptos técnicos, el estudiante explicará los significados por escrito/verbalmente y luego los verificará mediante el uso de un texto especializado de referencia recomendado por el instructor

Estrategia instruccional: se trata de una estrategia de representación dado que la instrucción proviene de la transformación del contenido. Esta estrategia incrementa el conocimiento del estudiante, sobre los conceptos y el vocabulario técnicos, así como mejorar la expresión escrita/oral dentro del área de conocimiento, la administración pública.

Instrumento instruccional: directamente el uso y manejo del texto recomendado.

Objetivo de Comportamiento 3:

Dada una lista con cierto número de las funciones de un contador público, el estudiante discriminará si son correctas o incorrectas, y explicará por escrito (en medio párrafo)/verbalmente (en un tiempo dado) el criterio de decisión que utilizó.

Estrategia instruccional: es una estrategia de presentación dado que la secuencia de información del contenido estará determinada por el alumno. Mediante la formulación de preguntas se podrán aclarar dudas o corregir fallas. A través de esta estrategia, el estudiante también incrementa su capacidad de comunicación escrita/oral.

Instrumento instruccional: lista de conceptos relevantes para la administración pública y preguntas elaboradas por el docente o instructor.

Objetivo de Comportamiento 4:

Presentada la instrucción en una tabla/un gráfico, el estudiante la describirá en un tiempo determinado

Estrategia instruccional: mediante esta actividad el alumno pondrá en práctica sus capacidades de analogía, asociación y deducción de ideas, aplicadas a la información presentada y las expresará verbalmente o por escrito. Es una EI de transformación dado que el aprendiz tiene que extraer la instrucción o contenido del material presentado y transformarla para poderla explicar. Es un ejercicio de gran valor didáctico.

Instrumento instruccional: los contenidos presentados en las tablas o gráficos.

Objetivo de Comportamiento 5:

Asignado un material de estudio, el aprendiz responderá a preguntas de interpretación formuladas por el instructor y por los otros componentes del aula

Estrategia instruccional: resulta ser una típica estrategia de presentación en la cual el ritmo secuencial de la información o instrucción, será marcado primordialmente por las preguntas de los otros alumnos, aunque toque al tutor o instructor determinar las pautas y orientar la discusión hacia el contenido de instrucción. Pueden presentarse elementos de interacción social como antipatía, empatía, cooperación, rechazo, hostigamiento, dependiendo de las relaciones socioculturales y sociopsicológicas que se establezcan entre los miembros del grupo, alumno-alumno(s), alumno-docente. Es un ejercicio muy recomendable desde los puntos de vista didácticos, de convivencia y de responsabilidad social.

Instrumento instruccional: es el material asignado a investigar, para lo cual el alumno podrá recurrir al uso de la telemática y todas las herramientas que ésta pone a disposición de la enseñanza, o a lecturas asignadas.

Las estrategias presentadas cubren un abanico de actividades desde situaciones muy estructuradas, como un hipertexto o una presentación en Power Point, a contextos semiestructurados como los de una clase. Un componente importante es que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación recaen más sobre el alumno, mientras que el docente, queda como elemento de control en la transferencia de la instrucción, del contenido, lo cual deja al alumno como protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje. De igual manera, se trata de actividades que exigen la participación de la clase y la interacción alumno-alumno, alumno-clase y alumno-docente, incrementando el protagonismo del alumno, y abriendo la oportunidad permanente de la autovaloración y de la autoevaluación, como elementos de contrapeso y reajuste

para una enseñanza efectiva y eficiente, y un aprendizaje adecuado, oportuno y provechoso.

A continuación, en la Tabla 1 se presentan de forma resumida, los objetivos de comportamiento conjuntamente con sus estrategias e instrumentos instruccionales.

Tabla 1

Resumen de Objetivos de Comportamiento

<i>Objetivo de Comportamiento</i>	<i>Estrategia Instruccional</i>	<i>Instrumento Instruccional</i>
1 Dado un texto el estudiante lo explicará por escrito/verbalmente de forma comprensible en un tiempo estipulado.	Es de activación porque requiere de la participación activa del alumno que deberá dirigirse a toda la clase.	Lista de preguntas anexas a ser respondidas por el alumno.
2 Dada una lista de conceptos técnicos, el estudiante explicará los significados por escrito/verbalmente.	Se trata de una estrategia de representación, la instrucción proviene de la transformación del contenido.	Directamente el uso y manejo del texto recomendado.
3 Dada una lista con cierto número de las funciones de un contador público, el estudiante discriminará si son correctas o incorrectas, y explicará el criterio de decisión que utilizó.	Es una estrategia de presentación dado que la secuencia de información del contenido estará determinada por el alumno.	Lista de conceptos relevantes para la administración pública y preguntas elaboradas por el docente o instructor.
4 Presentada la instrucción en una tabla/un gráfico, el estudiante la describirá en un tiempo determinado.	Mediante esta actividad el alumno pondrá en práctica sus capacidades de analogía, asociación y deducción de ideas.	Los contenidos presentados en las tablas o gráficos.
5 Asignado un material de estudio, el aprendiz responderá a preguntas de interpretación formuladas.	Resulta ser una típica estrategia de presentación cuyo ritmo secuencial será marcado primordialmente por las preguntas de los otros alumnos.	Es el material asignado a investigar.

A los resultados obtenidos se les aplicó un test de Student (Sokal y Rohlf, 1981), para estimar si había diferencias significativas entre el promedio de las calificaciones otorgadas por el docente y el promedio estimado por los estudiantes, en las pruebas aplicadas. La nota máxima es 10, y se requiere 5 para aprobar una asignatura.

Capítulo 4. Estrategia de Solución

Discusión y Evaluación de Soluciones

Múltiples son las ventajas del uso de los modelos de instrucción (MDI). La primera fortaleza recae sobre el sistema educativo como tal. Solamente a través de un modelo sistémico y sistemático se pueden cumplir las etapas para obtener un proceso de enseñanza-aprendizaje que se modere a sí mismo mediante la autoevaluación, la interacción y la retroalimentación, generándose, como en un sistema de operaciones cualquiera, ajustes constantes, que conlleven a la optimización de la funcionalidad del modelo. Por tanto contribuyen a incrementar la eficiencia y efectividad en la transferencia del conocimiento lo cual se traduce en profesionales mejor formados y más competitivos, obtenidos en menor tiempo, y por lo tanto coste, y en un mayor aprovechamiento de los recursos tanto humanos como materiales, que especialmente elevaría el diezmado rendimiento en nuestras casas de estudio. Una de las fortalezas más resaltantes y de mayor impacto para el aprendiz es que los MDI desarrollan su capacidad de aprendizaje y de autoevaluación. Instituciones, instructores y aprendices se benefician con creces tras la aplicación de estos diseños de instrucción.

Entre las debilidades, la falta de apoyo institucional para la implementación de los MDI es ineludible, al margen de las políticas nacionales al respecto. Esta debe ser el resultado de un trabajo de equipo profesoral en cada unidad académica, coordinado por las autoridades académicas y curriculares centrales. La falta de conocimiento de los modelos instruccionales por parte del personal docente cuenta como debilidad. Es importante mencionar que nuestras universidades están tendiendo a incrementar el

número de profesores contratados y a dedicación tiempo completo, lo cual resta oportunidades para que se generen condiciones favorables para el establecimiento de MDI's como estrategia educativa. Con relación al compartimiento estudiantil, el alto número de estudiantes por aula y una conducta de entrada heterogénea, juegan en contra del uso de los modelos de instrucción.

La aplicación de MDI's de manera universal en nuestras universidades requiere de una nueva cultura educativa, de un enfoque actualizado, flexible y dinámico, que sin duda está llamando a las puertas de nuestras instituciones, y que será promovido y liderado por los docentes que se están formando en postgrados como el ofrecido por la UCAB.

Para delinear la estrategia del proceso de enseñanza, deben valorarse los ambientes o contextos de los cuales provienen los estudiantes, y aquellos en los cuales serán aplicados los conceptos, conocimientos, habilidades, aptitudes, adquiridos y desarrollados durante el proceso de aprendizaje definido. Este componente requiere la aplicación de variadas metodologías según sea el caso. No obstante, cabe resaltar los aspectos más determinantes que deben ser siempre tomados en consideración.

En primer lugar, la recomendación de una evaluación continúa como única herramienta para tomar el pulso de forma constante de la efectividad del aprendizaje. Hay que plantearse preguntas como: ¿Cuánto o cual porcentaje del material impartido ha sido internalizado por cada uno de los estudiantes?, ¿Cuántos estudiantes han alcanzado a comprender al menos el 50% del contenido impartido? Queda entendido que la evaluación ejercitada permite dar respuesta, si no exacta, aproximada a estas dudas, y por decirlo de alguna manera coloquial, enderezar el camino, dar con las

carencias y deficiencias que obstaculizan la transferencia académica, así como reforzar aquellas metodologías que han resultado exitosas. Queda igualmente entendido, que las carencias pueden ser de enseñanza o de aprendizaje, esto es, pueden provenir del profesor y/o del aprendiz, por lo cual el proceso de evaluación debe ser totalmente interactivo. Sólo así se genera un ciclo permanente que se sustenta de la retroalimentación derivada de la interacción constante profesor-alumno que a su vez es producto de una evaluación bidireccional y continua.

Descripción de la Solución Seleccionada

Se selecciona la autoevaluación como sistema de aprendizaje y autovaloración para mejorar el proceso pedagógico y el rendimiento, tal como descrito en los capítulos anteriores.

Informe de las Acciones Tomadas

La implementación de un, se realiza a través de un proceso a través del cual se integran ciertos componentes, siguiendo una secuencia ordenada y sistemática en la estructuración de los mismos. Debe tenerse muy claro las metas que se persiguen al impartir un determinado contenido académico. Esto es, debe establecerse lo que se espera que el aprendiz conozca y domine al terminar el proceso instruccional.

Para desarrollar la herramienta de evaluación se parte de que todo aprendizaje requiere de una conducta de entrada específica para poder detectar las posibles deficiencias previas que dificulten el alcance de la meta, y permitan oportunamente, implementar los correctivos apropiados.

La selección de los materiales y técnicas de instrucción puede verse limitada por los recursos audiovisuales a disposición de la unidad académica. Sin embargo, al

margen de equipos y sistemas de información actuales y sofisticados, existe diversidad de recursos didácticos que muchas veces quedan a la creatividad del instructor. Claro está, que algunas asignaturas, o algunos contenidos, resulten más fáciles de impartir que otros, pero sin lugar a dudas el ingenio y dedicación del profesor puede marcar diferencias en este decisivo elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una evidencia ineludible de lo expresado viene representada por el uso de ejemplos y/o aplicaciones del conocimiento impartido en situaciones del mundo real o de la vida cotidiana. Con seguridad que la información transferida a través de un buen ejemplo jamás será olvidada por un receptor.

Además de la evaluación formativa, hay que revisar todos los pasos del proceso, estos es, desde las conductas de entrada asumidas, hasta las autoevaluaciones, pasando por la reconsideración de los objetivos y metas planteados inicialmente. El fin de esta revisión de toda la estructura de la estrategia instruccional es detectar si existen fallas en el modelo, y de ser así, determinar en cual componente están ubicadas, corregirlas según lo recomendado de acuerdo al modelo y a las técnicas de evaluación que se elijan, y proceder de nuevo con el ciclo, hasta acercarnos a la optimización del modelo propuesto.

Capítulo 5. Resultados

Resultados

Los resultados obtenidos de la intervención realizada en una sección de la asignatura Introducción a la Contaduría, correspondiente al primer semestre del Programa de Contaduría Pública, UDO, tras la aplicación de la autoevaluación siguiendo el MDI descrito anteriormente, se resumen en la Tabla 2. Se tabulan los objetivos de comportamiento evaluados y las calificaciones asignadas por el docente y por los estudiantes. Se presenta el valor promedio de las calificaciones, del docente y de alumnos, producto de la autoevaluación, seguido de la desviación estándar colocada entre paréntesis. Los grados en la Universidad de Oriente oscilan de 0 hasta 10 puntos, como nota máxima. Se requieren 5 puntos para aprobar una asignatura. La última columna indica si las diferencias obtenidas entre ambos rangos de calificaciones son estadísticamente significativas.

Tabla 2

Resultados de la intervención aplicada a una sección de la asignatura Introducción a la Contaduría ($n=34$, valor promedio, desviación estándar, valor de t y significancia estadística).

Objetivo de Comportamiento Evaluado	Calificación del Docente	Autoevaluación-Calificación del Alumno	Valor de t	Probabilidad p
Objetivo 1	5,6 (1,3)	6,8 (0,9)	3,67	**
Objetivo 2	7,2 (2,7)	7,7 (1,1)	2,13	<i>ns</i>
Objetivo 3	6,2 (2,1)	6,6 (1,7)	2,45	*
Objetivo 4	6,0 (2,9)	7,2 (1,9)	2,70	**
Objetivo 5	7,8 (2,2)	8,2 (1,3)	3,02	*

*: Significativo $p=0,95$. **: Muy significativo $p=0,99$. *ns*: no significativo

Los resultados indican, para todos los objetivos de comportamiento evaluados, que la calificación del docente fue inferior a la de los estudiantes, producto de la autoevaluación, lo cual pone de manifiesto una sobreestimación del trabajo realizado por parte de los estudiantes. A excepción del Objetivo de Comportamiento 2, el cual no arrojó diferencias estadísticamente significativas entre ambos promedios de calificaciones, los restantes objetivos evaluados mostraron diferencias significativas y muy significativas.

Es interesante resaltar que las desviaciones estándar de las calificaciones promedio otorgadas por el docente fueron mayores en todos los casos, que las obtenidas para las calificaciones producto de la autoevaluación.

Discusión

Durante la intervención se aplicaron cinco diferentes objetivos de comportamiento, a través de diferentes estrategias e instrumentos instruccionales, con la finalidad de brindar a los estudiantes oportunidades para demostrar sus diferentes capacidades y habilidades a través de la evaluación. Partiendo de una población heterogénea, algunos estudiantes tendrán mayor capacidad de lectura que otros, o de interpretación de contenidos, o de análisis de gráficos o mapas mentales. Así, se ofreció un amplio repertorio de estrategias e instrumentos instruccionales de manera de igualar lo más posible las oportunidades de demostrar mediante la autoevaluación, el aprendizaje adquirido.

Los resultados indican una clara tendencia por parte de los estudiantes de sobre valorar o sobre calificar las pruebas aplicadas, en todos los objetivos de

comportamiento aplicados. Esta respuesta ha sido reportada por otros investigadores en el campo de la evaluación.

Habitualmente, el nivel de conocimiento del estudiante estará, en general, por debajo del conocimiento del docente. La transferencia del conocimiento difícilmente alcanza un 100% al primer aprendizaje, como éste es el caso. Por otra parte, los estudiantes no tienen experiencia de evaluación, y los criterios utilizados para tal fin pudieran ser inapropiados. A esto hay que añadir el grado de autoestima y convencimiento de su conocimiento sobre los aspectos evaluados. La consecuencia de estos factores es cierto grado de sesgo en la calificación seleccionada por los estudiantes en contraposición a la colocada por el docente.

Así parte del aprendizaje de la autoevaluación, considerado un valor añadido, es la honestidad a la hora de evaluar y calificarse. Es un ejercicio que con la práctica debería contribuir a formar un profesional moralmente integro, como corresponde a la práctica deontológica en cualquier profesión, y al desarrollo de las aptitudes del convivir compatibles con la responsabilidad social. Hay que recordar que el perfil de competencias de todo profesional se compone de cuatro áreas complementarias: el hacer, el saber, el ser y el convivir, las cuales deben estar incluidas en el currículo y deben cultivarse desde el inicio de los estudios superiores. En este sentido, la práctica de la autoevaluación se perfila como un excelente ejercicio tanto académico como personal. La implementación exitosa de la autoevaluación requiere del desarrollo de habilidades metacognitivas, que deben ser adquiridas y cultivadas a lo largo del proceso educativo.

Resulta interesante que las desviaciones estándar de las calificaciones otorgadas por el docente, son mayores que las correspondientes de los alumnos, independientemente de la calificación dada. Esto evidencia que los grados de éstos últimos fueron más homogéneos o similares que los del instructor. Dicho hecho demuestra un claro sesgo por parte de los estudiantes a la hora de autoevaluarse.

Estudiantes y profesores habitan mundos culturalmente distintos. Los códigos que manejan son diferentes, es decir, aunque hablen la misma lengua no comparten inicialmente similares presupuestos, ni los modos de leer, de escribir, de proceder con el conocimiento. Los alumnos desconocen las pautas de las comunidades académicas de las que forman parte los profesores, pero, para ingresar a ellas, deben aprender sus reglas de juego. Cuando no entienden una consigna o cuando la entienden a su manera, esto no es índice de que desconocen sólo el vocabulario. Es señal de que ignoran las expectativas de uso que hay detrás de las palabras, los modos de hacer con ellas, que se han vuelto naturales para los docentes, pero que son producto de toda su historia de socialización en una disciplina determinada.

Las consignas de trabajo que plantean los docentes tienen tras de sí una tradición de pensamiento, desconocida para los alumnos. Las ideas de los profesores no son transparentes. Son producto de prácticas que los estudiantes aún no dominan. Por ello, si los docentes reconocen que siempre existe una distancia entre los puntos de vista de estudiantes y profesores, deberían prever que las consignas sean discutidas, chequear las interpretaciones, admitir las divergencias, reorientar las incomprensiones y ajustar las expectativas mutuas ya que, muchas veces los docentes se dan cuenta de

cómo ha sido entendido un concepto, un texto o una consigna, sólo cuando leen lo que los estudiantes han escrito a partir de ello.

Carlino (2009) expone el fenómeno de que las visiones del mundo de alumnos y docentes difieren en parte, y que es una labor intrínseca a la enseñanza de las asignaturas contribuir a acercar estas posiciones. El autor mantiene que resulta inevitable cierto grado de desajuste entre las expectativas del docente y el punto de vista de los alumnos, por lo que es preciso que los profesores ofrezcan medios para intentar acercar a ambos.

Respecto al resultado obtenido, son de interés las propuestas de Fransoy *et al.* (2012), quienes ensayan una nueva metodología de enseñanza y aprendizaje en el BarcelonaTech, denominado proyecto RIMA, que promueve la elaboración de un Portafolio Estudiantil, o GTPoE, cuyo principal objetivo es ayudar a profesores y estudiantes a desarrollar una herramienta auténtica y holística de desempeño dentro del marco de la Educación Superior Europea (European Higher Education Area, EHEA), para pre y postgrado. El GTPoE permite mostrar y compartir trabajos y ejemplos siguiendo el autoaprendizaje (Autonomous Learning, AL), así como también el intercambio de experiencias y resultados, contenidos en el Decálogo de las Buenas Prácticas de Enseñanza (Decalogue of Good Teaching Practices). Mediante esta metodología dinámica, los estudiantes identifican sus debilidades y fortalezas, sobre las cuales construyen el mejoramiento de sus competencias y desempeño general.

Recientemente, Goswami *et al.* (2012), refieren que la autoevaluación ha cobrado gran importancia en la educación médica porque ayuda al autoentrenamiento y a la

autoreflexión, acerca de las limitaciones y deficiencias, competencias del “ser” en la vida profesional. Curiosamente, los autores encuentran escasa capacidad de los estudiantes en entrenamiento, en reconocer sus carencias lo cual consideran, es consecuencia de la falta de habilidades metacognitivas, las cuales no fueron previamente desarrolladas. El estudio también determinó que los pasantes sobreestimaron su trabajo, colocándose grados superiores a los otorgados por los profesores de la Facultad de Medicina. La tabla 3 a continuación muestra los resultados del estudio, luego que los pasantes presentaron un seminario sobre el entrenamiento recibido:

Tabla 3

Resultados del estudio de autoevaluación aplicado a pasantes de la MSPR

(Goswami *et al.*, 2012).

Elementos evaluados	Evaluación de Docente	Autoevaluación	<i>t</i>	<i>p</i>
Cobertura del tema	7.01 (0.88)	7.15 (1.64)	0.65	<i>ns</i>
Relevancia del contenido	6.90 (1.14)	7.44 (1.08)	2.51	0.015*
Diapositivas	6.72 (1.09)	7.48 (1.18)	3.29	0.002**
Manejo del tiempo	6.85(1.06)	7.47 (1.26)	2.71	0.009**
Presentación	6.11 (1.09)	6.49 (1.29)	1.68	0.100
Creatividad	5.88 (1.03)	6.51 (1.27)	2.79	0.008**
Preguntas	5.74 (1.05)	6.17 (1.69)	1.75	0.087

ns: no significativo; * y **: 0.01 y 0.001 nivel de significancia

En resumen, la autoevaluación incorporada dentro de un MDI correctamente estructurado, rendirá beneficios académicos notorios y cuantificables. Como se refirió anteriormente, en un MDI lo esencial es definir los objetivos y metas al inicio del proceso de enseñanza. Deben redactarse claramente los objetivos generales y

específicos, y las metas que se espera alcanzar al final del proceso. A cada objetivo específico corresponde una competencia específica que el estudiante va a aprender o será capaz de hacer cuando concluya la instrucción.

Los MDI por lo tanto se distinguen por la asociación o relación directa entre el aprendizaje deseado y cada uno de los componentes del modelo, especialmente de la estrategia instruccional a seguir. Toda la información transferida al estudiante es cuidadosamente seleccionada y ordenada para promover una determinada conducta, en las áreas del saber, del ser, del hacer o del convivir, según sea el caso, dentro del perfil curricular profesional de la carrera en cuestión. No existe información aislada ni desconectada de la meta planteada.

La concepción de un modelo de diseño de instrucción similar a un sistema de operaciones le confiere la propiedad de repetitividad. Dado que los componentes que conforman el modelo o sistema se suceden de manera ordenada y cíclica, éste se puede probar, evaluar y revisar, en “n” oportunidades, incorporando aquellas modificaciones que se precisen, tantas como sea necesario para ajustarlo lo más posible a las metas, pero siempre respetando las particularidades del contexto educativo con el cual se esté trabajando. La versatilidad del modelo para diseñar instrucción sistemáticamente, desvela la parte de la instrucción que no es funcional, y permite entonces corregirla y optimizarla.

Recomendaciones

De la investigación presentada se desprende la necesidad de desarrollar las habilidades metacognitivas en los estudiantes, con la finalidad de que adquieran las

habilidades necesarias para ejercer el autoaprendizaje y la autocrítica de forma equilibrada, y como una competencia formativa del ser, del hacer y del convivir.

Se estima que la herramienta propuesta no incrementa de manera extraordinaria el tiempo de dedicación extra aula del docente, lo cual la haría de poca utilidad. Por el contrario, tomará tiempo pero dentro del aula, dando oportunidad al profesor de notar las deficiencias o debilidades en las preguntas realizadas, al conocer la interpretación dada por los estudiantes, al tiempo que podrá aclarar las dudas, no a nivel individual, sino grupal como corresponde. Podrá retroalimentarse como docente y como evaluador, y “medir” la eficiencia y eficacia de los conocimientos que imparte.

Los estudiantes podrán ejercitar la honestidad y la ética profesional al tener que autoevaluarse. Aprenderán a interpretar las preguntas y redactar correctamente las respuestas, de forma concisa, organizada y clara. Siempre tendrán la oportunidad de aprender de sus errores y de los aciertos de los compañeros de curso, discutir las dudas y aclarar los conceptos. También confrontarán las dificultades que conlleva elaborar una prueba de evaluación y corregirla, adquiriendo conciencia de esto, y asumiendo su papel y responsabilidad dentro del proceso de evaluación de las competencias del perfil correspondiente a la asignatura dentro de la carrera que cursan.

Difusión

De acuerdo a la valoración que los revisores del presente trabajo estimen asignar, se presentará como un aporte al Departamento del Programa de Contaduría Pública del Núcleo Nueva Esparta, UDO, con la finalidad de que la autoridad correspondiente

lo apruebe para ser presentado y discutido con el resto del personal docente de la unidad académica.

Referencias

- Calatayud, S. A. (2002): La cultura auto evaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. Revista: *Educadores*. 204, pp. 357-375.
- Calatayud, S. A. (2004): La autoevaluación de la práctica docente: una aventura plagada de dificultades y satisfacciones. Revista: *Ciencias de la Educación*. (198-199), pp. 151-171.
- Carlino, P. (2009). Una introducción a la alfabetización académica: Escribir, leer y aprender en la Universidad. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, ARG.
- Córdoba, J.C. (2009). Representaciones sociales de los profesores y los estudiantes de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana sobre la lectura y la escritura. Presentado como requisito para optar al título de Psicóloga. Universidad Javeriana de Bogotá, Bogotá, COL.
- Cuetos, F. V (1990). Psicología de la lectura. Madrid: Ediciones Escuela Española.
- Dick W., Carey L. & Carey, L.O. (5th Ed.). (2001). *The Systematic Design of Instruction*. New York: Addison Wesley Educational Publisher, Inc.
- Fernandez, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. 1885 (13), pp. 133-148.
- Fransoy, B. M. (2012). Student portfolio as a learning tool in UPC-BarcelonaTech technical and health degrees. Good practices in GTPoE-RIMA. A: 4th World Conference on Educational Sciences. "4th World Conference on Educational Sciences: 46. pp. 2025-2030. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.422.

- González, P. (2007). Indicadores Sintéticos del Rendimiento Estudiantil. Monografía, Facultad de Ciencias, Universidad de los Andes.
- Goswami, K., Chandra, P., Desai, G., Thennarasu, K., Chaturved, S. Goswami, K., Chandra, P., Desai G., Thennarasu, K. & Chaturved, S. (2012). Do I Know What I Do Not Know Self-Evaluation of Performance in Student-Run Seminars by Psychiatry Trainees in India. *Academic Psychiatry*, 36:493-494.
- Irureta, R. (1996). *Querer aprender y saber pensar*. Caracas: Fondo Editorial FHE, UCV.
- Oppenheimer, A. (2010). Basta de historias *La obsesión latinoamericana con el pasado, y las 12 claves del futuro*. Canada: Random House of Canada limited.
- Orantes, A. (2003). *Las estrategias de instrucción*. En: A. Orantes: apuntes de psicología de la instrucción. Un enfoque analítico. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado FHE, UCV.
- Ramos, J.L. (2009). *Una perspectiva cognitiva de las dificultades de y escritura: procesos, evaluación e intervención*. EOEP Mérida: Facultad Educación (UEX).
- Rasse, E. (2006). *Los Mapas Mentales y su utilidad para facilitar la comprensión de textos escritos*. Universidad de Oriente, Cumana, VEN.
- San Martín, J.M. (2009). *Informe Final de Investigación*. UBA – Facultad de Ciencias Sociales – Profesorado en Relaciones del Trabajo.

Sokal, R.R. & Rohlf, J.M. (1981). *Biometry*. London: Freeman & Co. Sistema

Bolivariano de Información y Comunicación 2013. Recuperado de

<http://www.minci.gob.ve/tag/sibci>.

Villarroel, C. (2000). *Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades*

(SEA). Hacia el Aseguramiento de la Calidad y el Reconocimiento de la

Excelencia Universitaria. Caracas, VEN.