
La práctica docente y el proceso de evaluación de los estudiantes de la universidad

Teaching practice and the evaluation of university students

Recibido el 29 de Octubre de 2010, aceptado el 28 de Septiembre de 2011.

No. de clasificación JEL: A22; I21; O15

María Elena Enciso Sáenz.

Universidad Autónoma de Chiapas. Facultad de Contaduría y Administración. Campus I. menciso@hotmail.com

Rafael T. Franco Gurría.

Universidad Autónoma de Chiapas. Facultad de Contaduría y Administración. Campus I. rfrank36@hotmail.com

Resumen

Este trabajo se desarrolló partiendo del supuesto de una práctica docente caracterizada por la experiencia profesional y las prácticas pedagógicas tradicionales, que conllevan a un proceso de evaluación del aprendizaje no acorde al actual modelo curricular universitario. El objetivo que se persigue es caracterizar el proceso de evaluación que realiza el personal docente a los estudiantes del área de formación básica de la licenciatura en Gestión Turística a partir de los referentes teóricos de la evaluación formativa y constructivista, con la finalidad de proponer estrategias que contribuyan a la mejora de las prácticas evaluativas instrumentadas por los docentes de la FCA, C1 de la UNACH"; para ello, se realizó una investigación no experimental, transeccional, exploratoria. Diseñando una muestra probabilística, dividida en estratos o grupos, bajo las premisas del muestreo aleatorio simple. El instrumento aplicado fue un cuestionario diseñado por los investigadores. De acuerdo con los resultados, la mayoría de los docentes al diseñar exámenes no otorga importancia a los estudio de caso, que relacionen la teoría con la práctica, más bien se prioriza la evaluación de los objetivos de las materias por encima del aprendizaje, prevaleciendo la evaluación sumativa, observándose además, poca planeación de las sesiones de clase.

Palabras clave: práctica docente, enfoque constructivista, aprendizaje significativo, evaluación

Abstract:

This work was developed on the assumption of a teaching practice characterized by professional expertise and traditional pedagogical practices, leading to an evaluation of the learning process that does not conform the current university curriculum model, with a general aim: "To know the evaluation process performed by teachers to students in the area of basic training in Tourism Management degree from the theoretical framework of formative assessment and constructive, aiming to propose strategies that contribute to the improvement of teacher evaluation in the FCA, CI of UNACH." For this purpose, we performed an experimental investigation transectional exploratory type using a probability sample, divided into layers or groups by simple random sampling. The instrument we applied was a questionnaire designed by the researchers.

According to the results, most teachers do not give much importance to the review in terms of case study linking theory with practice, evaluating the objectives of materials and not learning, summative assessment prevails. Lesson planning is rarely used.

Key words: Students, teaching practice, constructivist approach, meaningful learning, learning assessment.

A manera de introducción

El docente de la universidad se describe como “el determinante fundamental de la calidad de la educación en la cual el profesor debe tener la capacidad de saber proporcionar a cada uno de los alumnos el currículo más adecuado”, donde la habilidad y sensibilidad que posea en organizar el proceso de aprendizaje, son algunos de los elementos que le permitirán impactar en forma positiva en el aprendizaje del alumno; Wilson (1992:12).

Atendiendo a la realidad de la práctica docente en la universidad, cabe destacar que:

“El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. La tamización del currículum por los profesores no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de

sesgos en esos significados que, desde el punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Entender cómo los profesores median entre el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que aprende”. (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, citados por Díaz-Barriga, 2007:3)

La práctica docente en la universidad, se encuentra matizada por profesores que circunscriben el aprendizaje escolar a factores como: dominio de los contenidos que quiere transmitir a sus alumnos, el manejo de su clase, la experiencia en su disciplina, a su implícita filosofía de la enseñanza, factores que prevalecen en el salón de clases, toda vez que éstos son los que impactan de manera inconsciente en sus alumnos, pues de acuerdo a la manera en el que el docente “enseña” en el aula, el alumno “aprende”; a este respecto, De la Mora (2003:63) comenta:

“el aprender por el ejemplo constituye otro medio de educación. Tal tipo de aprendizaje subraya la necesidad de una persona madura, en especial un profesor debidamente preparado, cuya vida y carácter ejemplares no sólo inclinen a la limitación, sino que ejerzan una auténtica influencia en la personalidad del educando”.

Es en este sentido que se hace necesario que para lograr una transformación en el aprendizaje de los alumnos de nivel superior, el docente universitario debe tener la capacidad de reflexionar sobre su práctica, desarrollar nuevas habilidades, volver a aprender con sus alumnos, debido a que:

“la reflexión de un profesional puede servir como correctivo del sobre-aprendizaje; a través de la reflexión puede emerger y criticar las comprensiones tácitas adquiridas en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre que él pueda experimentar”. Schön (1998:69)

En esta actividad desarrollada en el aula el profesor universitario se enfrenta a la tarea de enseñar, adoleciendo en muchos de los casos, de una formación pedagógica, dando por hecho que por los años que se llevan impartiendo determinadas asignaturas, con la creencia de que lo que se hace es lo correcto, se cae en el error de suponer que lo que expuso en una clase fue suficiente y con ello el alumno ya tiene los conocimientos necesarios, limitando de esta forma el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, “un profesor no puede dar por sentado que su repertorio de explicaciones será suficiente, porque el alumno puede no haber comprendido” Schön (1998:70). De igual forma menciona que:

“...muchos profesores, se han hecho expertos en las técnicas de la desatención selectiva, las viejas categorías y el control situacional, técnicas que utilizan para salvaguardar la constancia de su conocimiento desde la práctica. Para ellos, la incertidumbre es una amenaza, su admisión es un signo de debilidad”. Schôn (1998:72).

En este tipo de prácticas pedagógicas tradicionales, tan comunes en la universidad es usual observar lo mencionado por Moran (1999:164):

“...el profesor se limita en términos generales al uso de la exposición. Es el predominio de la cátedra magistral, de la clásica lección, donde el alumno asume su fundamentalmente el papel de espectador. El extremo de ésta práctica se da cuando se cae en el verbalismo, considerado como el mecanismo a través del cual esta educación oculta la verdad en la palabra, en detrimento de la observación sistemática y la experiencia vivida”.

En este proceso, es frecuente que el profesor recurra a criterios de improvisación, mismos que a través de su autoridad en el aula, decida qué enseñar, cómo enseñar, qué evaluar y principalmente cómo evaluar. Existe algunas veces una mal entendida “libertad de cátedra” como sinónimo de “enseñar lo que lo que yo quiero o domino”. Esta forma de práctica docente conlleva a que se pretenda tener el dominio de un grupo de estudiantes a través de un proceso de evaluación en el que prevalecen las imprecisiones. En donde se realizan evaluaciones que resultan separadas del proceso de enseñanza – aprendizaje quedando relegada a un proceso de clasificación y selección de contenidos, restando importancia al conocimiento, utilizando criterios poco definidos que se manifiestan por medio de calificaciones en las que predominan grupos con bajo rendimiento académico.

No se intenta eximir los múltiples factores asociados al bajo rendimiento académico, así como no se trata suponer que el estudiante no tiene responsabilidad en cuanto a su rendimiento académico; se pretende destacar la concepción que ha prevalecido en la evaluación de los estudiantes de la universidad, toda vez que ésta se ha visto enmarcada por un proceso que permite legitimar y promover el aprendizaje, este último muchas veces en apariencia, porque a luz de la realidad la evaluación se transforma en un fin en sí misma y deja de ser un medio para lograr los verdaderos propósitos, se sustenta en aprobar un examen que de aprobarse justifica el aprendizaje, como bien lo menciona Carlino (2006:19):

“la acción áulica se convierte en una acción perversa en su conjunto: los maestros sólo preparan a los alumnos para resolver eficientemente y los alumnos sólo se interesan por aquello que les representa puntos para pasar el examen. El examen moderno con su sistema de calificaciones se

ha convertido de hecho en el instrumento idóneo para la perversión de las relaciones pedagógicas. Estas no se fincan más en el deseo de saber”.

La evaluación en muchos aspectos queda reducida a un simple concepto de examen, o como se ha mencionado una serie de criterios poco definidos y en el peor de los casos, desconocidos por los estudiantes; en otros casos queda a expensas de la decisión del profesor de un examen escrito al final del curso que debe presentarse de acuerdo a una decisión unilateral, la del docente. El proceso de evaluación de los docentes, según Moran (1999:165):

“tradicionalmente se ha concebido y practicado la evaluación escolar como una actividad terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje; se le ha adjudicado una posición estática e intrascendente del proceso didáctico; se le ha conferido una función mecánica, consistente en aplicar exámenes y calificaciones al final de los cursos; se ha utilizado, además como un arma de intimidación y represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos”.

En consecuencia, la realidad de la práctica del docente universitario y los métodos de evaluación tradicionales, contradicen al actual modelo curricular de la UNACH, en donde no se observa una práctica en la que el docente reflexione sobre su acción, no se establecen los escenarios para que el alumno construya su propio conocimiento y mucho menos para lograr un aprendizaje significativo.

Sustentos teóricos del proceso de evaluación

La evaluación en términos generales se asocia a actividades como: logros de aprendizaje; instituciones educativas; personal docente, investigadores, directores, supervisores; procesos de enseñanza, de aprendizaje, de investigación; productos o resultados: planes de estudios, publicaciones, programas; infraestructura y recursos: laboratorios, tecnologías; entre otros. Por lo que se observa que la evaluación de los estudiantes, es sólo uno de los objetos posibles; de acuerdo con Román y Díez (1994:304), una definición de evaluación es:

“estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar un valor o atribuir un valor a algo. La operación de evaluar algo a alguien consiste en estimar su valor no material. Pero en lenguaje académico evaluar consiste en poner calificaciones a los alumnos y aplicar pruebas de evaluación para obtener información que luego pueda ser evaluada”.

El concepto de evaluación no es único, tiene sus antecedentes históricos, según Carlino (2006:29):

“La evaluación, como actividad práctica aplicada sistemáticamente a los procesos educativos, comienza a ser reconocible desde principios del siglo XX, y como movimiento teórico, a partir de 1930. Como campo institucionalizado se profesionaliza apenas hace un cuarto de siglo”.

Los enfoques o modelos teóricos de la evaluación se relacionan con el contexto histórico de la misma, de esta forma se mencionan entre ellos, el modelo de Ralph W. Tyler: enfoque de evaluación por objetivos; en él, Tyler es considerado como uno de los primeros exponentes de la evaluación, a él se le adjudica el concepto de evaluación educacional, al vincular los objetivos con la evaluación. Con relación a este enfoque, Román y Díez (1994:307), mencionan:

“en este modelo centrado en lo medible y cuantificable, los resultados escolares se apoyan en los objetivos operativos, que indican conductas observables, medibles y cuantificables”... “su concepción se basa en el pragmatismo de Dewey y la psicología conductual. La observación tyleriana incluye comparaciones internas entre los resultados y los objetivos. El éxito está determinado en función de los objetivos conseguidos y esto lo indica la evaluación”.

Algunas de las críticas a este enfoque son, según Quinquer (2007:14,15):

“en la práctica se tiende a convertir la evaluación en un hecho terminal, que se realiza cuando ya se ha completado el ciclo de enseñanza-aprendizaje. Así se restringen notablemente las posibilidades de acción y se sitúan los resultados de aprendizaje en el punto de mira dándoles una importancia inusitada”... “existe una tendencia a las preguntas memorísticas en los test”.

De acuerdo con este modelo se observa que muchas de las prácticas de evaluación que realizan los docentes se sustentan en él, con la idea de que se puede medir el aprendizaje.

El modelo de Elliot W. Eisner: enfoque de la dimensión artística de la evaluación, presenta planteamientos didácticos que fundamentan el análisis de diferentes interrogantes como: ¿por qué enseñar arte?, ¿cuáles deben ser en la actualidad los fines y contenidos de los programas de arte?, se estructuran en diferentes ámbitos: el conceptual, el crítico y el productivo. Con este enfoque se dio un cambio radical a las propuestas tradicionales que se caracterizaban por sus planteamientos parciales, centrados en el ámbito productivo de las habilidades artísticas. A este respecto, Román y Díez (1994:323):

“este modelo de evaluación no se limita a constatar los éxitos o los fracasos en función de los objetivos, sino que trata de re-conceptualizar

la vida del aula y su sentido. Critica el modelo experimental de evaluación y afirma que la objetividad pura es imposible”.

Existen otras perspectivas referentes a la evaluación, en la actualidad, cabe destacar el enfoque constructivista de Coll (1999), que consiste en realizar tres evaluaciones en distintos momentos: una evaluación inicial, que en muchos casos se utiliza como diagnóstico para iniciar un tema, unidad didáctica o inclusive una materia; la evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje o desarrollo de cada unidad o tema y la evaluación sumativa, al final de cada etapa del proceso. Con relación a la evaluación inicial, (cuándo) conviene realizarla al inicio de cada fase de aprendizaje, (qué) con el objetivo de conocer las contradicciones, deficiencias y conocimientos que los alumnos traen para analizarlos y realizar ajustes. Esto puede hacerse (cómo) a través del conocimiento del historial académico del alumno, el registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje.

En la evaluación formativa, la cual se realiza durante el proceso de aprendizaje, se deben evaluar los progresos, dificultades, entre otros con la finalidad de determinar si se han alcanzado o no las intenciones educativas concernientes al aprendizaje de los alumnos. Este proceso se propone realizar a través de la observación sistemática del proceso de aprendizaje, registro de las observaciones e interpretación de las mismas.

La evaluación sumativa, realizándola al final de una fase de aprendizaje tiene como finalidad conocer si el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos en base a los contenidos es suficiente como para permitirle adquirir nuevos contenidos relacionados con los anteriores. Esta modalidad de evaluación se propone realizar por medio de observación, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos. La propuesta de Coll, se ajusta más al desarrollo de una práctica docente que propicia el aprendizaje significativo y la reflexión sobre la evaluación de los estudiantes.

La evaluación y su importancia en el aprendizaje

Desde el enfoque constructivista, se menciona la importancia de considerar las diferencias individuales de los alumnos en cuanto a la forma y capacidad de acceder al conocimiento, a la vez que se comenta que asumir estas diferencias significa reconocer la necesidad de un ajuste entre un método de enseñanza óptimo para un grupo de alumnos con características similares y con aquellos que no pertenecen a este grupo; de ahí que la efectividad de un método educativo depende de las características de los alumnos.

Debido a que las características individuales de los alumnos son el resultado de su historial personal, pueden modificarse en función de sus experiencias educativas futuras. En el desarrollo de las sesiones de clase se destaca tanto la participación individual como grupal, pues ello permite que además de socializar la información, se tomen en cuenta las diferentes perspectivas que tienen los estudiantes, de tal forma que la asociación de diferentes concepciones permitan un mayor análisis y propicie que los conocimientos sean duraderos y puedan ser utilizados por los alumnos en otros escenarios, es decir, no se pretende un aprendizaje memorístico, sino general y aplicable a largo plazo.

En este modelo una de las grandes aportaciones de Ausubel al enfoque constructivista es el aprendizaje significativo; aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material, objeto de aprendizaje; dicha atribución solo puede estructurarse a partir de lo que ya se conoce mediante la actualización de esquemas de conocimientos pertinentes para la situación. Por otra parte, Coll y Solé consideran que el aprendizaje significativo obliga también a reconsiderar el papel que los contenidos desempeñan en la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido subyace la importancia de la evaluación en el aprendizaje, como comenta Córdoba (2009:1):

“La evaluación se constituye en un indicador que posibilita determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los estudiantes, a la vez que le permite al docente valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla, de manera que contribuya, significativamente, a mejorar los procesos de enseñanza en el aula para promover un mejor aprendizaje”

Para ello se requiere un cambio en la práctica docente, esta debe transformarse en una práctica reflexiva, que requiere de un diálogo entre: profesor-alumno, alumno-profesor, alumno-alumno, en la que el docente se convierte en facilitador y busca propiciar el análisis de los contenidos, de tal forma el alumno pueda desde su perspectiva construir nuevos conocimientos, no se trata de dejar que el alumno desarrolle un tema y lo repita sin tener conciencia de lo que dice ni de que el profesor dicte o escriba y dejar que el alumno sea un ente pasivo, tiene que buscar el alumno participe, investigue, analice y logre sus objetivos de conocimiento.

La necesidad de una práctica reflexiva por parte del docente universitario es relevante debido a que se asume existe un compromiso ante la sociedad, pues forma parte de un sistema educativo que conlleva a la formación de futuros profesionistas, de tal forma que su meta debe ser contribuir a participar en el

proyecto educativo de su entidad, debe propiciar un aprendizaje significativo en el alumno universitario.

Contexto de la investigación

Las necesidades sociales, los cambios económicos, los avances tecnológicos son algunas de las “justificaciones” que se utilizan cuando se trata el tema de la calidad de la educación; aunque algunas veces pareciera que se concibe más como una “moda” o un “discurso político” es indiscutible que las instituciones de educación superior, al asumir la responsabilidad de cumplir con las demandas sociales actuales, en materia de formación de futuros profesionistas, tienen el deber intrínseco, de proporcionar educación de calidad.

El mercado laboral acorde a los tiempos actuales exige de profesionistas con mayores conocimientos, actitudes para el trabajo colaborativo, habilidades para buscar información, destrezas en el uso de las tecnologías de información, entre otros; son entonces las instituciones de educación superior en general y la universidad en particular, las responsables de proporcionar las habilidades, conocimientos y capacidades que se requieren de sus egresados. Al hacer referencia a la responsabilidad de la universidad se infiere que existen elementos que inciden en la formación de los estudiantes, como el modelo educativo, los planes de estudio, la práctica docente, los estilos de aprendizaje, hábitos de estudio, por mencionar algunos.

En el contexto de esta investigación, se señala que en el Estado de Chiapas, la diversidad cultural y el patrimonio natural es mayor comparada con otras entidades del país, lo que ha permitido impulsar al turismo como una de las principales fuentes generadoras de ingresos, y al mismo tiempo ha dado margen a la formación de profesionales del turismo que se espera sean capaces de cumplir con las demandas del turismo local, nacional e internacional que cada vez presenta mayores exigencias.

Asimismo, con un plan de estudios acreditado, una tendencia positiva dentro del mercado laboral en el entorno regional, nacional e internacional, la licenciatura en Gestión Turística, ha resultado ser atractiva para los estudiantes que ingresan a la universidad, lo que se ha reflejado en un incremento en su demanda. Al respecto, la Facultad de Contaduría y Administración, Campus I, en Junio de 2009 contaba con una matrícula de 3,527 alumnos, de los cuales 1,014 estaban inscritos en la Licenciatura en Gestión Turística, representando aproximadamente el 28.7% de la población estudiantil, constituyendo una cantidad significativa, si se considera que se ofrecen cuatro planes de estudio. El plan de estudios mencionado está integrado por 7 áreas de formación, dentro de las cuales, la de formación básica, es compartida por los estudiantes

de las licenciaturas en Administración y en Contaduría que se ofertan en la misma Facultad.

En esta área se plantea el compromiso de promover el conocimiento a través del aprender a aprender, mismo que el alumno aplicará a lo largo del trayecto de su formación y en su ejercicio profesional; de igual forma se menciona entre los objetivos curriculares del plan de estudios (UNACH, 2005:17) el “Formar profesionales analíticos, críticos y propositivos, con sólidos conocimientos teóricos, habilidades prácticas y actitudes de respeto, tolerancia, capaces de vincularse con los sectores social y productivo”.

Para cumplir con los objetivos curriculares relacionados a formar estudiantes responsables de su propio aprendizaje, puede inferirse que todos los actores del proceso educativo y el proceso mismo deben ser consistentes, congruentes y conducirse hacia el mismo fin; adicionalmente debe considerarse que, si bien la gran mayoría de los estudiantes de Gestión Turística son promovidos de un semestre a otro, es decir acreditan las asignaturas que cursan, muchos de ellos lo hacen con un bajo rendimiento académico. Las razones o intentos de justificación pueden ser diversos, pero el tratar de que el estudiante sea el responsable de su propio aprendizaje va asociado a lograr un aprendizaje significativo, y de igual forma durante este proceso el rol del docente universitario es fundamental.

Lo antes mencionado nos permite reflexionar con respecto a inconsistencias entre lo plasmado en el modelo curricular de la UNACH sustentado en un enfoque de aprendizaje constructivista; a partir del cual en los planes de estudios, en particular, Gestión Turística, se describe al docente como un facilitador del aprendizaje y al alumno como generador de su propio conocimiento, haciendo referencia a la prevalencia de la práctica reflexiva y el aprendizaje significativo, desafortunadamente, el desarrollo de la práctica docente y los resultados de su incidencia en las evaluaciones académicas de los estudiantes reflejan una realidad que establece una brecha que tiene que acotarse para cumplir con las expectativas plasmadas en los documentos institucionales.

Objetivo

Caracterizar el proceso de evaluación que realiza el personal docente a los estudiantes del área de formación básica de la licenciatura en Gestión Turística a partir de los referentes teóricos de la evaluación formativa y constructivista, con la finalidad de proponer estrategias que contribuyan a la mejora de la evaluación docente en la FCA, CI de la UNACH.

Método utilizado

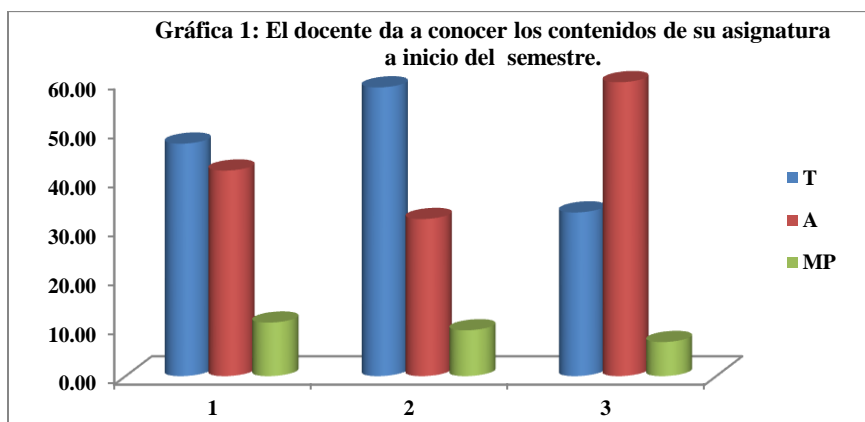
La investigación, correspondió a un diseño no experimental de tipo transeccional exploratorio; desde la perspectiva epistemológica del positivismo; la población estudiada incluyó a los alumnos de 1° al 3er. semestre del área de formación básica de la licenciatura en Gestión Turística. Para obtener información de tipo cualitativa se consideraron como variables la opinión que se tiene con respecto al proceso de evaluación: fundamento teórico, estrategias y tipos de evaluación, y su incidencia en el rendimiento académico.

Desarrollo

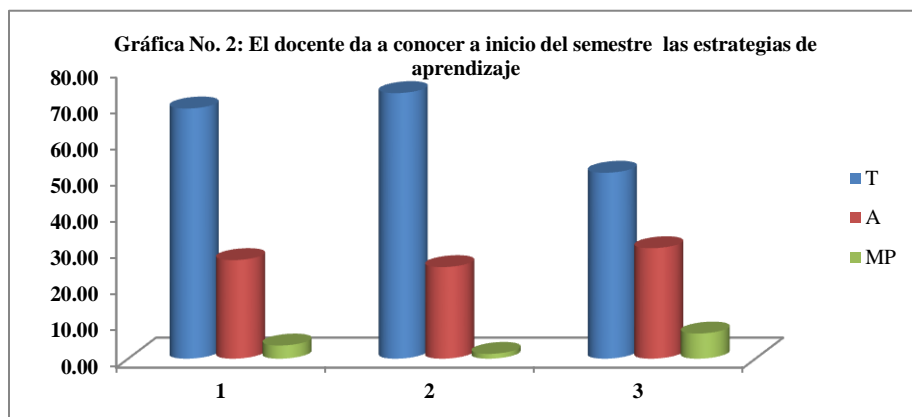
Para efectos de recopilar la información cuantitativa se realizó un muestreo aleatorio simple considerando que la población lo conformaron 465 estudiantes. Se utilizó una muestra probabilística por medio de estratos, considerando cada grupo de los semestres de primero a tercero, como un estrato. La población investigada estuvo conformada por 6 grupos del 1° al 3er. semestre, todos de la licenciatura en Gestión Turística, de la que derivó una muestra de 215 alumnos, misma que representó el número de instrumentos aplicados y que constituyó la investigación de campo. El instrumento utilizado fue un cuestionario diseñado por los investigadores.

Resultados

La información que se presenta es un concentrado de los resultados obtenidos al desarrollar la investigación de campo, aplicando un cuestionario a una muestra seleccionado de estudiantes del área de formación básica de la licenciatura en Gestión Turística.



En esta gráfica se observan los resultados obtenidos de preguntar a los alumnos de 1º, 2º y 3er semestre si sus profesores les dan a conocer los contenidos de su materia. Puede observarse, que menos del 60% de los docentes proporciona esta información a los estudiantes.



Con relación a las estrategias de aprendizaje, en la gráfica se aprecia que más del 75% de los profesores comunican cuáles serán las estrategias que se utilizarán en el semestre. De acuerdo con estos resultados pareciera ser más importante que el estudiante tenga conocimiento de cómo va a aprender pero no de lo que tiene que aprender.

Las principales estrategias de aprendizaje utilizadas por los profesores fueron:

Tabla No. 1: Principales estrategias de aprendizaje utilizadas por los profesores, de acuerdo con los estudiantes encuestados

Semestre	Mapas conceptuales	Trabajo en equipo	Resúmenes	Ensayos	Exposición en clases
Primero	4.07	26.02	19.51	13.82	35.77
Segundo	2.63	47.37	3.51	7.89	36.84
Tercero	3.85	45.19	6.73	3.85	37.50

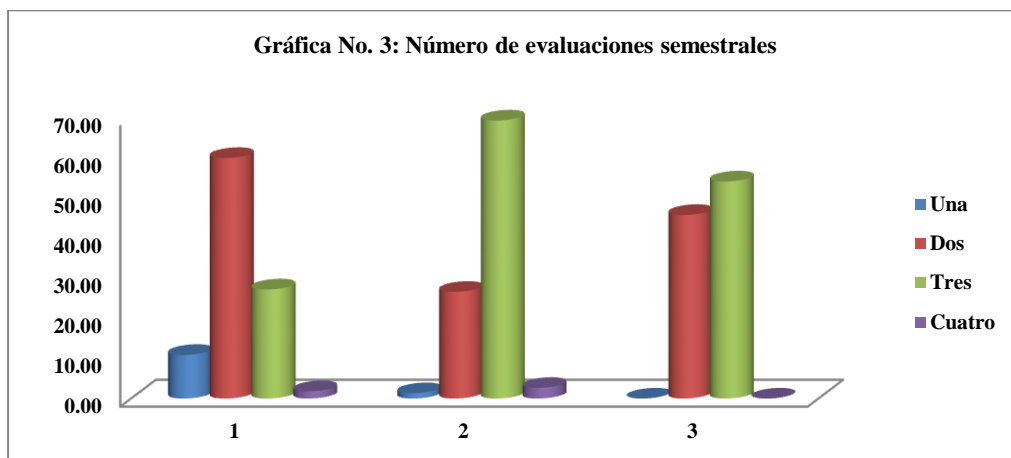
Con referencia a los aspectos que los docentes evalúan para integrar las calificaciones de los estudiantes, los resultados fueron:

Tabla No. 2: Principales aspectos que los docentes evalúan en los cursos

Semestre	Puntuación	Asistencia	Participación	Exposición de temas	Tareas	Actividades en clase	Examen escrito	Trabajo final
Primero	5.94	10.89	34.95	14.19	13.86	8.25	17.16	8.58
Segundo	4.94	12.94	12.71	14.59	13.41	4.47	15.06	11.29
Tercero	3.31	10.87	11.58	13.00	13.24	7.57	15.37	10.40

Al respecto, llama la atención que se incluya como aspecto evaluable a la puntualidad y asistencia, cuando la propia legislación universitaria señala que los estudiantes deben cumplir con el 75% de asistencia, para tener derecho a las evaluaciones ordinarias.

El número de evaluaciones que el docente realiza durante el semestre, oscila entre dos y tres, a partir de las cuales se establece la calificación final, siendo la mínima aprobatoria 6.



En lo relacionado con los tipos de evaluación que realizan los docentes se observó:

El tipo de evaluación que predomina es la sumativa considerando que se realizan entre dos y tres evaluaciones durante el curso y que en este proceso los docentes toman en cuenta los objetivos de la materia. No se observa la evaluación integral o formativa.

Con respecto a los fundamentos teóricos acerca de la evaluación que tiene el personal docente.

La gran mayoría de los docentes considera a la evaluación como un medio a través del cual el estudiante debe demostrar lo aprendido en el aula, lo que le permite acreditar la materia.

De acuerdo con los resultados acerca de los criterios de decisión para decidir las estrategias de evaluación, se encontró que los criterios para decidir cómo evaluar cada asignatura, en más del 60% de los casos son resueltos exclusivamente por el profesor, al igual que las estrategias que se utilizan.

Respecto al nivel de rendimiento académico, se encontró que las principales deficiencias manifestadas por los estudiantes, expresadas como razones para obtener un bajo rendimiento académico, figuran situaciones en las que el

estudiante no comprendió los temas abordados en clase, la inclusión de inadecuadas estrategias de enseñanza por parte de los docentes, la realización de evaluaciones no relacionadas con la materia estudiada y a las decisiones impuestas unilateralmente por los profesores; los resultados de la investigación arrojan que más del 50% de los encuestados consideran éstos como factores de influencia.

Bajo rendimiento causado por inadecuadas estrategias de evaluación:

Menos del 15% de la muestra considera que el bajo rendimiento se deba a inadecuadas estrategias de evaluación. Se observa que entre el 30 y 45% menciona que las causas principales son la falta de interés por la materia y a no estudiar lo suficiente.

Incidencia de las evaluaciones en el rendimiento académico de los estudiantes:

Con relación a este punto, se consideraron algunos factores como: la desmotivación que los alumnos sienten después de conocer los resultados obtenidos en las evaluaciones parciales al no ser los que ellos esperan; acercándolos a la posibilidad de abandonar los estudios por los resultados obtenidos en las evaluaciones, agravado en algunos casos, por la falta de retroalimentación en el aula, que les permita conocer en qué se equivocaron o que fue lo que no comprendieron y no fueron capaces de demostrarlo a través de una evaluación; derivado de la investigación, los resultados fueron los siguientes:

a) Las evaluaciones aplicadas por los profesores desmotivan al estudiante:

Aproximadamente el 70% de los estudiantes de primero y segundo semestre al menos algunas vez se han sentido desmotivados por los resultados de su evaluación.

b) Los resultados obtenidos en las evaluaciones no corresponden a lo esperado:

Más del 50% aproximadamente considera que los resultados obtenidos en las evaluaciones no corresponden a lo esperado.

c) Debido a los resultados obtenidos en las evaluaciones alguna vez el alumno ha pensado dejar de estudiar en la universidad:

Aproximadamente entre el 15 y 20% alguna vez han pensado en dejar de estudiar en la universidad por este motivo.

d) Después de que los profesores realizan una evaluación parcial, llevan a cabo una retroalimentación de la unidad y/o tema:

De acuerdo con los resultados de la investigación, aproximadamente entre el 18 y 30 % de los profesores llevan a cabo una retroalimentación después de realizar una evaluación parcial.

Conclusiones

En el contexto de la sociedad actual la pertinencia de un plan de estudios como el de la licenciatura en Gestión Turística se justifica si logra cumplir con las demandas de la sociedad: formar profesionistas competitivos, con conocimientos científicos, actitudes para el trabajo colaborativo, habilidades para buscar información, entre otros, por ello, cualquier discurso sobre calidad de la educación, sólo seguirá siendo eso, si los procesos educativos no son asumidos con responsabilidad por los actores involucrados en ellos. Las propuestas de reformas curriculares quedan plasmadas en documentos oficiales como una justificación de que se han corregido los errores del pasado, se presentan como evidencias para demostrar que existen programas educativos que son acreditados, pero a veces los hechos parecen contradecir lo que con tanto entusiasmo se pregona. La realidad en el aula no se asemeja siempre al discurso; en esa fantasía en donde todo es perfecto, no existe lo adverso.

Las prácticas docentes no logran explicar y transmitir a sus alumnos los conocimientos en la forma que se requiere. Por ello, bajo el supuesto de que la filosofía del profesor está implícita en su quehacer cotidiano como docente y se refleja en la forma en que se dirige a sus alumnos, el nivel de aprendizaje del alumno depende de las estrategias que el profesor utilice para transmitir sus conocimientos, de la forma en que busque establecer el diálogo.

La evaluación de los estudiantes no es una “varita mágica” que resolverá todos los factores asociados al bajo rendimiento académico, pero sí puede utilizarse como un recurso para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación de los estudiantes de la universidad en base a los resultados obtenidos de la investigación, parece ser que no incluye el examen, que si bien este no justifica el aprendizaje, forma parte de un criterio para que los estudiantes demuestren en algunas materias su capacidad o habilidad para resolver problemas. En este sentido, se está infiriendo que el examen no es solamente un cuestionario escrito, sino que debe tener sentido, en otros términos, se debe plasmar como un estudio de casos que relacione la teoría con la práctica.

De esta forma, tratándose de la evaluación de los estudiantes el profesor debe de ser quien diseñe los escenarios teniendo como marco de referencia la asignatura impartida, los objetivos perseguidos, los conocimientos previos de los estudiantes, lo que se espera que el estudiante aprenda y que resulta

trascendente para su formación profesional; lo anterior con el propósito de lograr que el alumno construya su propio conocimiento y se logre el tan anhelado aprendizaje significativo.

El enfoque de aprendizaje constructivista, si bien no es la panacea del aprendizaje, se considera como una buena opción por los planteamientos didácticos que presenta, entre ellos aprendizaje significativo y las formas de evaluación. En esta modalidad de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, se requiere que el docente esté consciente de la necesidad de realizar ajustes en los procesos en donde participa, orientados a propiciar en el alumno la investigación, el análisis y la reflexión, a la vez que considere el empleo de técnicas diferentes, como la observación, registro e interpretación de respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos.

Partiendo de la idea de que el docente implemente las estrategias de evaluación adecuadas a los estudiantes, se puede contribuir a promover un mejor aprendizaje, a mejorar el rendimiento académico y en consecuencia a determinar si se han alcanzado o no las intenciones educativas concernientes al aprendizaje de los alumnos.

Al desarrollar la investigación, se observó que si bien las estrategias utilizadas como parte del proceso de evaluación, en gran medida pueden ser acertadas y no son precisamente un factor determinante en el bajo rendimiento de los estudiantes, debe destacarse que las evaluaciones que a la fecha se practican, están basadas fundamentalmente en los objetivos de las materias, lo que supone una contradicción con el modelo curricular establecido en la Universidad, partiendo del supuesto que se debe evaluar el aprendizaje, lo cual implica que la evaluación debiera ser formativa.

“Las investigaciones demuestran que no hay entendimiento común sobre el significado de “los criterios” y se señalan las graves implicaciones que tiene este hecho para la práctica docente. Además de demostrar la falta de claridad respecto a la definición de los criterios, estándares o rúbricas y la consecuente subjetividad con la que se califica el aprendizaje, se señala que en general, los profesores universitarios o no hacen explícitos al estudiante los criterios en lo que basan sus juicios sobre la calidad de sus trabajos”. (Darby, citado por Álvarez, 2008).

Otro aspecto derivado de esta investigación permite inferir que existe un número importante de docentes (sólo el 30% lo realiza) que no utiliza dentro de su práctica docente la explicación de los temas investigados por los alumnos, dicho de otra forma, una buena parte de los estudiantes requiere de un mayor apoyo por parte del profesor cuando considera que no ha comprendido los temas abordados en clase.

Por esta razón, con la finalidad de que el alumno aprenda bajo un enfoque significativo, el profesor debiera promover intencionalmente que la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas se diera bajo características de comprensibilidad, pensante, funcional y generalizable a variados contextos.

Los principales recursos instruccionales empleados en un proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo procedimental deben de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2007:57) incluir:

“Repetición y ejercitación reflexiva, observación crítica, imitación de modelos apropiados, retroalimentación oportuna, pertinente y profunda, establecimiento del sentido de las tareas y del proceso en su conjunto, mediante la evocación de conocimientos y experiencias previas, verbalización mientras aprende, actividad intensa del alumno centrada en condiciones cercanas a la realidad donde se aplica lo aprendido, fomento al conocimiento, control análisis de los propios comportamientos”.

De igual forma se hace conveniente destacar que algunos de los alumnos consideran como factor influyente de su bajo rendimiento, el no estudiar lo suficiente, así como falta de interés por algunas materias.

Finalmente, sin duda una parte fundamental y desafortunadamente poco utilizada es la planeación de las sesiones de clase, al menos en el nivel superior; su importancia subyace en imaginar a los sujetos a los que se enfrenta en el aula, a reconocer sus fortalezas y debilidades en cuanto a conocimientos, es decir, el profesor se enfrenta a grupos que generalmente son heterogéneos, por lo que debe diseñar acciones que le permitan conocer cuáles pueden ser los conocimientos con los que cuentan sus estudiantes, hasta donde conocen y lo que realmente comprenden acerca de un tema. Un medio para hacerlo es través de preguntas relacionadas que propicien el análisis y la reflexión; no se pretende que el estudiante repita lo que ha leído o escuchado, sino que utilice ejemplos, analogías o situaciones reales que le permitan estructurar sus ideas.

Desde el enfoque constructivista, se menciona la importancia de considerar las diferencias individuales de los alumnos en cuanto a la forma y capacidad de acceder al conocimiento, a la vez que se comenta que asumir estas diferencias significa reconocer la necesidad de un ajuste entre un método de enseñanza óptimo para un grupo de alumnos con características similares y con aquellos que no pertenecen a este grupo; de ahí que la efectividad de un método educativo depende de las características de los alumnos. Debido a que las características individuales de los alumnos son el resultado de su historial personal, pueden modificarse en función de sus experiencias educativas futuras.

En el desarrollo de las sesiones de clase se destaca tanto la participación individual como grupal, pues ello permite que además de socializar la información, se tomen en cuenta las diferentes perspectivas que tienen los estudiantes, de tal forma que la asociación de diferentes concepciones permitan un mayor análisis y propicie que los conocimientos sean duraderos y puedan ser utilizados por los alumnos en otros escenarios, es decir, no se pretende un aprendizaje memorístico, sino general y aplicable a largo plazo. A este respecto, la participación se presenta como una estrategia para modificar las estructuras cognitivas del alumno, se propicia una interacción entre el docente-alumno, alumno-alumno y alumno-docente.

En la práctica existe una gran variedad de recursos que el docente puede utilizar para lograr los objetivos de aprendizaje; la presentación de imágenes, videos y dinámicas; tienen la finalidad tanto de reforzar conocimientos como de favorecer la adquisición de nuevos conocimientos, de igual forma el desarrollo de mapas conceptuales y mentales por parte tanto del docente como del alumno son estrategias que al recurrir a ellos implica que al final el estudiante reflexione e identifique los objetivos que deben de estar implícitos en las actividades.

De acuerdo con lo mencionado, el docente se convierte en un guía y facilitador, por su parte el alumno se transforma en el constructor de su propio aprendizaje, lo que conlleva a un aprendizaje con significado; el profesor introduce a sus alumnos en situaciones seleccionadas y diseñadas de modo que presentan en forma implícita principios de conocimientos que desea enseñar. Si bien esta estrategia permite la reflexión, requiere de una gran habilidad por parte del profesor para guiar a sus alumnos hacia los conocimientos que desea descubra.

Cabe señalar, que las estrategias de aprendizaje que se utilicen para acceder al conocimiento deben considerar las habilidades, capacidades y valores que se pretendan desarrollar en el alumno y a su vez requieren del dominio de la disciplina del profesor, para que este sea capaz de transmitir los conocimientos que se establecen el currículum y abatir la brecha entre los fines establecidos y la realidad.

Tanto la planeación como el desarrollo de las sesiones de clase como parte de la práctica docente desde la perspectiva constructivista conllevan el propósito de que el estudiante reflexione sobre su forma de aprender y aprenda significativamente, por ello es importante dejar de pensar que la evaluación concebida por muchos profesores como sinónimo de examen, representa una medida del aprendizaje, caso contrario, la concepción de evaluación en esta perspectiva tiene un carácter integral, toda vez que toma en cuenta la forma de aprender, los conocimientos, las habilidades y actitudes; para ello existen recursos como los portafolios de evidencias, la co-evaluación, elaboración de

conclusiones, ensayos y la auto-evaluación con respecto a los temas relacionados con el contenido central de la sesión, en el entendido de que diseñados adecuadamente permiten reflejar situaciones reales de aprendizaje.

Referencias

- Alfiz, Irene (2006): “La institución escolar, el proyecto educativo escolar”. Biblioteca didáctica Larousse, tomo I. Ediciones Larousse; Colombia.
- Álvarez Valdivia Ibis (2008): “Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica”. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, No.14, Vol. 6. Barcelona, España.
- Carlino, Florencia (2006): “La evaluación educacional historia, problemas y propuestas”. Biblioteca didáctica Larousse, volumen 8. México, ediciones Larousse (1ª edición).
- Córdoba Gómez, Francisco Javier (2009): “La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta”. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Coll, César (1999): “Psicología y currículum”. Argentina, Ed. Paídos.
- Coll, César; Martín, Elena; et.al. (2007): “El constructivismo en el aula”. Barcelona, editorial GRAÓ (17ª edición).
- Chomsky, Noam; Dietrich, Heinz: “La sociedad global, educación, mercado y democracia”. México, D.F., editorial Joaquín Mortiz.
- De la Mora Ledesma, José Guadalupe (2003): “Esencia de la filosofía de la educación”. Editorial Progreso, México.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo (2007): “Estrategias para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista”. México, editorial Mc Graw Hill (2ª edición).
- Hernández Sampieri, Roberto; et.al. (2007): “Metodología de la investigación”. México, editorial Mc Graw Hill (4ª edición).
- Ibáñez-Martín y Mellado, José Antonio (1991): “Filosofía de la educación hoy”, (Newman, John Henry). España, Madrid; Editorial Dykinson.
- Legislación Universitaria: “Reglamento académico para alumnos”, capítulo octavo de la evaluación, artículo 27º. Universidad Autónoma de Chiapas, Gaceta Universitaria.
- Ortiz Torres, Emilio y Mariño Sánchez, María de los Ángeles. Universidad de Holguín, (Cuba). “La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar con la psicología”. Consultado el 18 de Octubre de 2010. Disponible en: <http://www.rioei.org/deloslectores/888ortiz>.
- Pansza G., Margarita; Pérez J., Esther Carolina; Morano O., Porfirio (1999): “Fundamentación de la didáctica, tomo I”. México, editorial Gernika (9ª edición).
- Quinquer, Dolores; Batalloso, J.M; et.al. (2007): “Evaluación como ayuda al aprendizaje”. Barcelona, editorial GRAÓ (4ª edición)
- Román Pérez, Martiniano y Eloísa Díez López (1994): “Currículum y enseñanza”. Madrid, editorial EOS.

- Schôn A. Donald (1998): “De la racionalidad técnica a la reflexión desde la acción”. En el profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. Barcelona, España.
- Universidad Autónoma de Chiapas (2005): “Plan de Estudios de la Licenciatura en Gestión Turística”, serie plan de estudios.
- Valdez Coiro, Eréndira (2000): “Rendimiento escolar y actitudes hacia las matemáticas”. México D.F. Grupo editorial Iberoamérica.
- Velázquez Méndez Ma. del Consuelo. “Desvalorización y bajo rendimiento escolar” <http://www.cecu.unam.mx/ponsemloc/ponenciasl>. (Agosto de 2006).
- Wilson, John D. (1992): Cómo valorar la calidad de la enseñanza, España, ediciones Paidós Ibérica.