

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

The educational evaluation in the university teaching

Lidia Ruiz*

* Profesora de la Universidad de los Andes.
Núcleo Universitario Rafael Rangel.

Departamento de Ciencias Pedagógicas NURR-ULA-Trujillo-Venezuela
e-mail: lidiar@ula.ve

Recibido: 09/07/08

Aprobado: 11/03/09

Resumen

El presente estudio forma parte de una investigación que ha generado una amplia información sobre las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes universitarios, en el caso particular, los profesores de la Universidad de los Andes. En dichas prácticas evaluativas pareciera, que los docentes, por un lado, resaltan la importancia de la evaluación mediante la aprobación o reprobación de los temas enseñados y, por el otro, le restan atención a una evaluación que genere información para que los estudiantes aprendan de las experiencias, de la reflexión y del debate de los tópicos tratados. La muestra estuvo integrada por 211 profesores de las diferentes facultades de la Universidad de los Andes y el instrumento utilizado para la recolección de la información fue el cuestionario. El diagnóstico realizado, permitió generar algunas consideraciones que sirvieron de soporte a las reflexiones finales en aras de contribuir a la formación integral del estudiante, a fin de que pueda enfrentar los desafíos impuestos por el nuevo milenio ante la globalización y la sociedad del conocimiento.

Palabras claves: Evaluación, pruebas, prácticas evaluativas, docencia universitaria

Abstract

This study is part of an investigation which has generated a wide information about the evaluative practices used by the university teachers, specially those who are teaching at the Universidad de Los Andes. They give a great importance to the evaluation based on approved or reproved test by the students and a less interest is put by the teachers in those evaluations which has to see with study cases characterized by experiences, reflections over provoked thinking in given situations in order to evaluate their students. The study was done with a sample of 211 teachers from the diferents faculties of the Universidad de Los Andes and the questionnaire was the instrument used for recollecting the information required. The results of the investigation permitted to take into account information to contribute to the students whole formation so that they face the challenges imposed by the globalitation and the society of the knowledge in the XXI century.

Key words: Tests, evaluative practices, university teaching, study cases

RECONOCIMIENTO

Al Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (C.D.C.H.T), de la Universidad de Los Andes, gracias a su apoyo financiero se hizo realidad la presente investigación.

Proyecto: NURR-H-219-02-04-C

Introducción

Un sistema educativo que aspire a ser eficiente y efectivo en la formación del ciudadano y a responder a los fines del desarrollo nacional, requiere que sus objetivos estén encaminados a satisfacer las necesidades del país, y una vía para que los propósitos formulados en cada uno de sus niveles puedan ser logrados, podría ser la evaluación educacional. Como lo señalan Miras y Solé (1990), la evaluación es “una actividad consustancial a cualquier tipo de acción encaminada a provocar modificaciones en un objeto, situación o persona” (p.55), y ello amerita que sus principios, procedimientos y prácticas correspondan a las transformaciones que se esperan lograr en el individuo.

La evaluación educativa debería concebirse como una acción inherente al proceso general de la educación, determinada por el contexto sociocultural en el cual tiene lugar el proceso de facilitación-aprendizaje y por los aspectos del desarrollo del individuo: lo afectivo, lo cognitivo y lo bio-psico-social. Lo importante es una evaluación que suponga un aprendizaje real tanto para el docente como para los participantes y demás miembros involucrados en el proceso educativo; tal como lo plantea Escalante (1994) “...el éxito del que enseña sólo puede definirse a partir del éxito del que aprende. El fallo de los alumnos apunta al fallo del docente, a un fallo en la enseñanza” (p. 3).

Villarroel (1993), por su parte, señala que “la evaluación no es un acto mediante el cual un profesor juzga a un alumno... la evaluación no se le hace al alumno, sino con el alumno” (p. 24). De esta manera pudiera lograrse una práctica evaluativa que cumpla una función didáctica, a través de diversas estrategias relacionadas con los procesos de facilitación-aprendizaje; ello con la finalidad de convertir el aula en un espacio para el aprendizaje que propicie el desarrollo integral del participante, y así disminuir los índices de repitencia y deserción que afectan la población estudiantil que cursa estudios en la educación superior.

Por ello, la educación debe entenderse como un proceso en el que todos sus componentes deben estar interrelacionados y en el que la evaluación, como lo refieren Pérez y Sánchez (1999, p.45) tienda a integrar “la interpretación crítica de la realidad con la visión de los fundamentos culturales en el debate colectivo de las ideas donde se desarrolle la convivencia de un docente orientador y un alumno participativo”. En este sentido, es importante fijar la atención en el proceso evaluativo que los docentes universitarios llevan a cabo en aras de promover una evaluación que genere información para que los estudiantes aprendan de las

experiencias, de las reflexiones y del debate.

En el presente trabajo, se expondrán los principios de la concepción constructivista del proceso de facilitación-aprendizaje, por considerar que el constructivismo podría aportar las herramientas que permitan involucrar tanto a profesores como alumnos en la consecución de aprendizajes significativos que permitan, a través de la evaluación, el crecimiento y el desarrollo humano. Así se podría dar respuesta, también, a los lineamientos señalados en los documentos sobre materia educativa en general, y en la educación superior en particular.

El aprendizaje en la concepción constructivista

El aporte fundamental de Ausubel (en Carretero, 1993), como uno de los autores que se ha dedicado al estudio del aprendizaje con una implicación personal para cada sujeto, es el aprendizaje significativo. Para el autor en cuestión, el aprendizaje tiene que ir más allá de una simple memorización de información y de hechos sin ninguna relación con la persona.

El aprendizaje, como lo plantean Díaz y Hernández (2000), para que sea significativo debe reunir algunas condiciones, tales como: a) que el alumno esté en condición de relacionar la nueva información con los conocimientos e ideas iniciales que posee en su estructura de conocimientos, de manera no arbitraria y sustancial; y b) que el estudiante tenga la disposición de aprender significativamente y para ello es importante que los contenidos de aprendizaje posean un significado potencial o lógico. Ello se logra, de

acuerdo a los autores señalados, sí se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

1. La necesidad que tiene el docente de comprender los procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos, así como de disponer de algunos principios efectivos de aplicación en clase.
2. La importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo vital de los alumnos.

Lo explicitado anteriormente daría lugar a una evaluación integrada al proceso de facilitación y aprendizaje para que los alumnos puedan evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes y cumplir exitosamente con las actividades que deseen emprender dentro de su área. De esta manera, se estaría frente a una evaluación comprometida no sólo con los resultados de la evaluación sino con el proceso de formación del ser que se esta preparando, para cumplir con los postulados presentes en la normativa que rige la educación en nuestro país.

La enseñanza en la concepción constructivista

La enseñanza, desde la óptica constructivista, sugiere una negociación entre lo que el docente desea y lo que al estudiante le interesa; o lo que es lo mismo, una síntesis didáctica negociada. Según Porlan (1995), dicha síntesis didáctica negociada resulta de combinar el punto de vista del profesor con el punto de vista del alumno; así mismo, un cambio en la estructura de la

asignatura a enseñar para adaptarla a los intereses de los alumnos.

Los autores señalados, reflejan la necesidad de un proceso de aprendizaje basado en competencias e indicadores que permitan, a través de la evaluación, el mejoramiento permanente del trabajo estudiantil; detectar la forma cómo se van alcanzando las competencias propuestas; identificar los factores que faciliten u obstaculizan la adquisición del conocimiento. Ello, con la finalidad de fortalecer los procesos de aprendizaje y lograr la participación activa de todos los actores que intervienen en el proceso educativo y así, poder apreciar el rendimiento académico del estudiante.

La relación entre la teoría y la práctica educativa permite, entonces, la sugerencia de elementos y principios para enriquecer dicha teoría y estímulos para el desarrollo del diseño. Sin embargo, es importante señalar, como lo sostiene Sacristán (1992), que la teoría del aprendizaje no es un punto de partida del que se deduzca una teoría de la enseñanza y una práctica educativa; por el contrario, esa teoría se debe integrar a una teoría de la enseñanza que contemple otros elementos además del aprendizaje y, es a través de ella, como incide en el aprendizaje según los distintos momentos. Ello implica, entonces, la integración entre la teoría del aprendizaje y la teoría y práctica de la enseñanza a fin de promover el enriquecimiento, orientación y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El proceso de facilitación-aprendizaje, según la concepción constructivista de la educación, permite la integración de la teoría del aprendizaje a la teoría y práctica de la enseñanza, con el propósito de propiciar el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ende,

la evaluación del rendimiento estudiantil.

Se pretende, por consiguiente, que la evaluación, desde la óptica constructivista, permita dar las respuestas necesarias para que el conocimiento adquirido por el individuo en proceso de formación sea significativo; utilizando para ello, una evaluación formativa que permita, tanto a docentes como a alumnos, conocer las fallas, limitaciones y aciertos del proceso de aprendizaje, la eficiencia de la acción docente y los procedimientos de enseñanza utilizados.

La Evaluación desde la concepción constructivista

Para llevar a cabo la evaluación, el docente debe tener conocimientos teóricos y prácticos que le permitan discernir sobre las estrategias y técnicas necesarias para evaluar el aprendizaje adquirido por los estudiantes y los momentos en que debe realizar la evaluación. Así las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa conforman, entre otros aspectos, los tipos de evaluación que deben ser tomados en cuenta para determinar la significatividad de los aprendizajes logrados.

Diagnóstica. Se le conoce también como evaluación predictiva y se realiza previamente al desarrollo de cualquier proceso educativo. De acuerdo a Rosales (1991), la evaluación diagnóstica puede ser inicial y puntual; la inicial, se realiza antes de un proceso, de manera única y exclusiva y, la puntual, se realiza en distintos momentos, antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza perteneciente a un determinado curso.

La evaluación diagnóstica inicial y puntual permiten al

participante conocer cuáles son los conocimientos previos que tiene y qué es lo que sabe; reconocer sus diferentes formas de razonamientos y las dificultades que posee para entender algunos temas. Al docente, la evaluación diagnóstica le permite tomar las decisiones sobre las estrategias de facilitación que puedan mejorar el proceso de aprendizaje.

Formativa. Este tipo de evaluación se realiza paralelamente al proceso de facilitación y aprendizaje. Su función es esencialmente didáctica, es decir, regula el proceso educativo para adaptar las estrategias y actividades al aprendizaje de los estudiantes. En la evaluación formativa, lo importante es identificar las fallas que puedan existir y las medidas que las puedan remediar, más que valorar los resultados.

La evaluación formativa promueve, además, que el docente ya no sea el único que ejerza la evaluación, sino que los estudiantes puedan participar activamente en la misma mediante la autoevaluación y la coevaluación, las cuales son consideradas como tipos de evaluaciones alternativas y complementarias a la evaluación. Como lo sostienen Díaz y Hernández (2000), por autoevaluación se entiende la evaluación que el participante realiza de sus producciones; la coevaluación tiene que ver con las evaluaciones de un participante o grupo de participantes sobre las producciones realizadas por otros estudiantes, en conjunto con el docente.

Los tipos de evaluación complementarios al proceso de evaluación permiten, por tanto, una evaluación formativa que se puede

realizar en cualquier momento del proceso de facilitación y aprendizaje. Ello con la finalidad de promover, por un lado, una evaluación de las habilidades de autorregulación que permitan en el participante la significatividad de los aprendizajes y la riqueza cualitativa de las relaciones obtenidas entre la información nueva y los conocimientos previos. Por el otro, verificar los procesos de construcción realizados por el estudiantado y la funcionabilidad de las estrategias didácticas empleadas por los facilitadores para determinar los aprendizajes adquiridos.

Sumativa. Se le llama también evaluación final por cuanto se realiza luego de terminar un determinado proceso educativo, con el objeto de verificar si los aprendizajes previamente establecidos fueron logrados de acuerdo a los criterios señalados. En la evaluación sumativa prevalece la función social más que la didáctica, ya que las decisiones que se toman tienen que ver con las calificaciones y certificaciones.

La evaluación sumativa, sin embargo, permitirá tomar decisiones de carácter didáctico que contribuyan al mejoramiento del proceso educativo y que beneficien, por ende, al estudiante cuando, según Coll y Onrubia (1999): se fusionen la evaluación sumativa con la evaluación del proceso de facilitación y aprendizaje; la evaluación sumativa se utiliza en forma continua y sistemática para unidades cortas del proceso de facilitación y aprendizaje que faciliten la adquisición de estrategias autorreguladoras en los participantes y se seleccionen técnicas, instrumentos o situaciones de evaluación que permitan la participación activa de los estudiantes y, así una mejor evaluación de sus desempeños.

La evaluación sumativa entonces, constituye un tipo de evaluación que permitiría focalizar su atención en los productos del aprendizaje en función del proceso de facilitación. De esta manera, la evaluación sumativa cumpliría la función social que le es propia y, la didáctica, para determinar la profundidad y la significatividad de los aprendizajes obtenidos.

Con relación a los tipos de evaluación señalados anteriormente, la evaluación formativa permite determinar si los procesos de construcción realizados por los participantes son los más indicados y verificar la eficacia de las experiencias y estrategias de aprendizaje seleccionadas por el facilitador para así, realizar el ajuste necesario en aras de lograr el progreso esperado.

Enfoque Metodológico

Para realizar una revisión de la evaluación utilizada por los docentes universitarios, particularmente los profesores de la Universidad de Los Andes, en aras de detectar los logros alcanzados por los estudiantes en el proceso de aprendizaje, se utilizaron los criterios que a continuación se mencionan.

Diseño de Investigación

El trabajo documental y de campo conforman los aspectos sobre los cuales se basó el diseño de la investigación objeto de estudio. El trabajo documental se centró en algunas consideraciones sobre la evaluación educativa. El de campo consistió en realizar el diagnóstico para detectar las prácticas evaluativas que utilizan los docentes de la

Universidad de los Andes, para que los estudiantes construyan su propio sistema de aprendizaje, lo mejoren progresivamente y, de esa manera, detectar la significatividad de los aprendizajes alcanzados.

Definición de Eventos

Hurtado (2000), define a los eventos como “cualquier característica, fenómeno, proceso, hecho, ser o situación susceptible de ser objeto de estudio y de indagación en una investigación” (p. 142). Las prácticas utilizadas por los docentes para evaluar sus estudiantes, fue el evento tomado en cuenta para el presente trabajo.

Población y muestra

La población estuvo representada por los profesores de las carreras que se dictan en las diez facultades de la Universidad de los Andes, núcleo Mérida. Dicha población de profesores está conformada por 2112 profesores activos, ordinarios y contratados; el muestreo aleatorio estratificado, indicó el número de profesores y carreras por facultad a saber: Arquitectura, Ciencias, Fases, Forestal, Derecho, Farmacia, Humanidades, Ingeniería, Medicina y Odontología.

Siguiendo la metodología planteada por Scheaffer y otros (1997), en la selección de una muestra aleatoria estratificada se requiere introducir alguna anotación:

L: número de estratos (facultades)

Ni: número de unidades muestrales en el estrato i-ésimo

N: número de unidades muestrales en la población,
 $N=N_1+N_2+$

...+Ni.

Wi: ponderación del estrato i-ésimo en la población.

La selección de la muestra aleatoria estratificada, acogiéndose a la recomendación técnica de tomar una muestra equivalente al 10% de la población objetivo, quedó conformada de la siguiente manera:

Selección de los Instrumentos de Recolección de los Datos

El cuestionario, definido como el instrumento conformado por un conjunto de preguntas relacionadas con una situación sobre la cual se desea tener información, fue seleccionado para recabar la información de la investigación objeto de estudio. En el caso que nos ocupa, el cuestionario estuvo integrado por una parte referida a la caracterización de los profesores entrevistados y, la segunda parte, integrada por preguntas que corresponden a la planificación de las prácticas empleadas por los docentes de la Universidad de Los Andes para evaluar a sus estudiantes.

Descripción del Procedimiento de Recolección de Datos

Las respuestas obtenidas, a través de la aplicación del cuestionario, permitieron obtener la información que se necesita para el diagnóstico, y así, determinar cómo el profesor planifica la evaluación de sus estudiantes.

Análisis de Resultados

Tal como se especificó, la primera parte del cuestionario está referida a características de los profesores, tales como: título que

poseen, escalafón y estudios relacionados con el área de trabajo y con la formación docente. La segunda parte está relacionada con el proceso de planificación de la evaluación realizada por dichos docentes y es la que se refleja en este estudio. A continuación se presenta el análisis de los resultados estadísticos de cada pregunta con su cuadro e interpretación cuantitativa respectiva.

El Cuadro No. 2 refleja que el 42,4% de los profesores poseen el título de maestría, el 15,2% de ellos tienen doctorado y el 28,1% se encuentran en el escalafón titular, lo que refleja la importancia otorgada al ascenso en el escalafón académico más que a los títulos a obtener.

En el Cuadro No 3 se observa que el 78,6% de los profesores le da preponderancia a la formación relacionada con el área de trabajo por encima de la formación docente, la cual es atendida solo en un 39,0%. Pareciera que los docentes le conceden poca importancia a la actualización y formación docente como aspectos fundamentales para contribuir a la formación integral del estudiante mediante una evaluación que genere información para que los estudiantes aprendan de las experiencias, de la reflexión y del debate de los tópicos tratados.

En relación al Cuadro No.4, de los profesores encuestados, el 83,36% expresan que elaboran el plan al inicio del período lectivo y el 77,7% dice que discuten y modifican el Plan de Evaluación con los estudiantes. No obstante, solo 27 de ellos, el 12,9% de la muestra encuestada, elaboran dicho plan al inicio de cada lapso, por lo que pareciera que los docentes no toman en cuenta las discusiones

realizadas con los estudiantes para hacer las respectivas modificaciones.

En el Cuadro No. 5 se observa que el 62,4% de los profesores de la ULA realizan la evaluación diagnóstica y el 55% planifica el proceso evaluativo con base a la evaluación diagnóstica. Pareciera que los profesores le conceden importancia al diagnóstico como aspecto importante para la evaluación educativa.

Los profesores manifiestan, tal como se observa en el Cuadro No. 6, que las intervenciones (84,8%) y los interrogatorios (64,8%) son los procedimientos que más utilizan para evaluar a sus estudiantes, dejando a un lado las tareas asignadas por el profesor (57,1%), el sondeo de la experiencia previa del estudiante (42,4%) y el Internet (36,2%), entre otros.

Aun cuando expresan que los objetivos a lograr (82,4%) deben ser el aspecto más relevante al diseñar la prueba, le conceden extrema importancia a la dificultad de la pregunta (75,2%), debe entenderse entonces, según este criterio, que el estudiante logrará los objetivos propuestos si puede vencer la dificultad de la misma.

De los cuadros anteriormente presentados se desprenden las siguientes consideraciones:

El escalafón académico que prevalece en la muestra estudiada es el relacionado con la categoría titular, 28,1%. En referencia a los estudios realizados por los profesores relativos a su formación docente, se aprecia que le otorgan mayor importancia a la formación relacionada con el área de trabajo (78,6%), es decir, a sus respectivas profesiones más que a la formación docente, evidenciada en un 39,0%.

Los profesores cuando planifican el proceso de evaluación, un 83,3%, elaboran el plan al inicio del régimen lectivo, aun cuando manifiestan que lo discuten y modifican tomando en cuenta las observaciones realizadas por los estudiantes.

Los profesores expresan que planifican y modifican el proceso de aprendizaje según el diagnóstico realizado.

Las intervenciones en un 84,8%, los interrogatorios para un 64,8% y en un 75,2% la dificultad de la prueba son entre otros, los procedimientos y aspectos tomados en cuenta por los docentes para la planificación del proceso de evaluación, aún cuando los datos estadísticos obtenidos en el trabajo objeto de estudio, un 82,4% dice concederle relevancia a los objetivos a lograr.

Reflexiones finales

La revisión de las prácticas de evaluación utilizadas por los docentes universitarios pone de manifiesto el interés que le conceden a la evaluación sumativa y la falta de atención a aquella centrada en el aspecto formativo. Ello es debido a que los profesores le confieren poca importancia a los planes de formación traducidos en cursos de formación y actualización docente y, en su lugar, se dedican a realizar cursos de posgrado que tienen que ver con la formación profesional los cuales, para los docentes, son de mayor interés.

Los profesores universitarios se orientan hacia una evaluación instrumentalista que enfatiza la repetición y, por ende, la memorización, lo que conlleva que el participante estudie *para aprobar* en lugar de *para aprender*, aun cuando la evaluación debe considerarse como

una herramienta fundamental en el proceso educativo. En consecuencia, la búsqueda y obtención de aquellos valores propiciadores de un individuo competente para desarrollar su ser, hacer, conocer y convivir y, además, apto para actuar satisfactoria y eficientemente en el contexto en el cual habrá de desenvolverse no serán alcanzados.

Cuando los docentes le confieran a la evaluación el lugar preferencial que le corresponde en el proceso de facilitación-aprendizaje, se logrará el uso y manejo de estrategias evaluativas que propicien, en el estudiante que se está preparando, el desarrollo de competencias que le permitan tomar conciencia de los aprendizajes adquiridos o de las dificultades para la adquisición de los mismos así como también de la comprensión y transferencia de temas o problemas para, de esta manera, poder integrarse a cualquier contexto. De esta forma, el proceso de facilitación-aprendizaje y, por consiguiente, el de evaluación, se convertirán en los espacios ideales para promover en el estudiante, por un lado, la autorregulación, la autocrítica, el discernimiento y, por el otro, la reflexión, la creatividad y la iniciativa, además del respeto y la tolerancia.

Referencias

- Miras, T. y Solé, M. (1990). *El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje*. Madrid: Cuadernos de Pedagogía. No. 189.
- Escalante, M. (1994). La vida raspa a la escuela. *Movimiento Pedagógico*, 3. Año II (3).
- Villarreal, C. (1993). *Evaluación de los aprendizajes en Educación Superior*. (5a. ed.). Caracas: Contexto editores.
- Pérez, L. y Sánchez, J. (1999). La evaluación cualitativa en la Educación Básica. *Revista Educere*, Año 3, No. 5. Mérida: Facultad de Humanidades, Universidad de los Andes.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Díaz, F y Hernández, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y Escuela*. España: Diada.
- Sacristán, G. (1992). La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza. *Cuadernos de Educación*, 28.
- Rosales, C. (1991). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Onrubia, I. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Fundación Sypal.
- Sheaffer y otros. (1997). *Elementos de muestreo*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.

Cuadro 1
Selección de la Muestra

i	Estratos	Ni	Wi=N _i /N	Ni
1	Arquitectura	174	0,08238636	17
2	Ciencias	263	0,12452652	26
3	Faces	146	0,06912879	15
4	Forestal	133	0,06297348	13
5	Derecho	135	0,06392045	14
6	Farmacia	135	0,06392045	14
7	Humanidades	254	0,12026515	25
8	Ingeniería	261	0,12357955	26
9	Medicina	497	0,23532197	50
10	Odontología	114	0,05397727	11
		N=2112	1	N=211

Fuente: autora de la investigación

Cuadro 2
Título y escalafón que presentan los profesores

Título	Frecuencia	%
Especialización	88	41,9
Maestría	89	42,4
Doctorado	32	15,2
No responde	1	0,5
Total	210	100,00

Escalafón	Frecuencia	%
Instructor	39	18,6
Asistente	39	18,6
Agregado	45	21,4
Asociado	28	13,3
Titular	59	28,1
Total	210	100,00

Fuente: Encuesta aplicada

Cuadro 3**Estudios relacionados con el área de trabajo y la formación docente**

Área de trabajo	Frecuencia	%	Formación docente	Frecuencia	%
Si	165	78,6	Si	82	39,0
No	45	21,4	No	120	61,0
Total	210		Total	210	100,00

Fuente: Encuesta aplicada

Cuadro 4**Elaboración del Plan de Evaluación**

	Frecuencia	%
Elabora el plan al inicio del período lectivo	175	83,3
Al inicio de cada lapso	27	12,8
No lo realiza	5	2,4
No responde	3	1,4
Total	210	100,00

Discute y modifica el plan con sus estudiantes	163	77,6
No discute ni modifica el plan	43	20,5
No responde	4	1,9
Total	210	100,00

Fuente: Encuesta aplicada

Cuadro 5
Utilización de la Evaluación Diagnóstica

	Frecuencia	%
Aplica la evaluación diagnóstica	131	62,3
No la aplica	63	30,0
No responde	16	7,6
Total	210	100,00

Planifica el proceso con base en la evaluac. Diagnóstica	72	55,0
Modifica el proceso según la evaluac. diagnóstica	55	42,0
No necesita de la evaluación diagnóstica	2	1,5
No responde	2	1,5
Total	131	100,00

Fuente: Encuesta aplicada

Cuadro 6**Procedimientos y aspectos para la planificación de la evaluación**

Procedimientos	Frecuencia	%	Aspectos	Frecuencia	%
Intervenciones	178	84,8	Área de aprendizaje	133	63,3
Interrogatorios	136	64,8	Objetivos a lograr	173	82,4
Tareas	120	57,1	Relación con tópicos afines	65	31,0
Sondeo	89	42,4	Tipo de pregunta	143	68,1
Internet	76	36,2	Dificultad de la pregunta	158	75,2
Otros	14	6,7	Tiempo que se emplea	100	47,6
Ninguno de los anteriores	1	0,5	Otros	25	11,9

Fuente: Encuesta aplicada. Nota: La muestra definitiva constó de 210 profesores.