

## Índice de Anexos

(1). Planilla de validación.....	1
(2). Cuestionario aplicado los alumnos.....	3
(3). Planilla de validación.....	9
(4). Cuestionario aplicado a los profesores .....	12
(5). Coeficientes de confiabilidad.....	17
(6). Opinión de los alumnos justificando al docente como evaluador .....	18
(7). Texto de la entrevista realizada a los alumnos y resumen de la respuesta.....	23
(8). Entrevista realizada a los profesores y el procesamiento .....	27
(9). La evaluación según lo indicado en los programas de asignatura .....	33

## (1). Planilla de validación

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN Y ESTADÍSTICA  
CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS

Instrucciones: A continuación se anexa un instrumento para determinar la validez de las preguntas que se han formulado en el siguiente cuestionario, considerando la relevancia o congruencia con el contenido, la claridad en la redacción y la tendenciosidad o sesgo en su formulación

ÍTEMS	CONGRUENCIA		CLARIDAD		TENDENCIOSIDAD		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
1,1							
1,2							
1,3							
1,4							
1,5							
1,6							
1,7							
1,8							
1,9							
2,1							
2,2							
2,3							
2,4							
2,5							
2,6							
2,7							
3,1							
3,2							
3,3							
3,4							
3,5							
3,6							
3,7							
3,8							
4,1							
4,2							
4,3							

4,4						
4,5						
4,6						
4,7						
4,8						
4,9						
4,10						

5,1						
5,2						
5,3						
5,4						

6,1						
6,2						
6,3						
6,4						
6,5						
6,6						
6,7						
6,8						
6,9						
6,10						

## (2). Cuestionario aplicado los alumnos.

<b>INFORMACIÓN PARA USO DEL INVESTIGADOR</b>
--

Estimado alumno:

El presente instrumento ha sido elaborado con la finalidad de recabar información para ser utilizada en la elaboración de la Tesis de Doctorado en Educación en Innovaciones Educativas que la Universidad de Rovira i Virgili dicta en convenio con la Universidad de Los Andes Táchira, por lo que requiero de tu colaboración al responder el siguiente cuestionario, en el cual se reflejan las prácticas de evaluación que han aplicado los docentes del semestre que has culminado recientemente.

De antemano debo señalar que la información va utilizarse para elaborar una propuesta que conlleve a implementar un programa de formación permanente del profesorado de la Universidad de Los Andes Táchira.

Gracias

Prof. Oscar Blanco G.

En tu opinión, de las asignaturas que cursaste el semestre que ha finalizado, señala el nombre de dos profesores que consideres que son los **que mejor realizan el proceso de evaluación** de los aprendizajes, considerando los criterios técnico – pedagógicos.

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

Por qué :

a. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

En los espacios en blanco a continuación, coloca el nombre de la asignatura cursada

Instrucciones: para evaluar los aspectos señalados a continuación.

Utiliza la siguiente escala.

1. NUNCA
2. ALGUNAS VECES
3. A MENUDO
4. SIEMPRE.

### 1. PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

No.							
1.1	Cómo iba a realizar la evaluación						
1.2	Las actividades que va a considerar						
1.3	El porcentaje que tiene cada aspecto a evaluar						
1.4	Cuando realizará las evaluaciones						
1.5	Los procedimientos y estrategias a utilizar						
1.6	Negocia las actividades a evaluar						
1.7	Los criterios para aprobar una asignatura						
1.8	Los aspectos a considerar						
1.9	El cronograma de las evaluaciones						

Otros.

Cual(es): \_\_\_\_\_

---

## 2 . CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN

No.								
2.1	Compara los logros con los objetivos y competencias establecidas							
2.2	Realiza exámenes para medir los conocimientos							
2.3	Emitir juicios de valor							
2.4	Mejorar la calificación reforzando objetivos y actividades no logradas							
2.5	Descripción cualitativa							
2.6	Corregir de manera conjunta al alumno y negociar la calificación							
2.7	Corrige de manera cuantitativa							

Otros

Cual(es): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 3. ASPECTOS A EVALUARSE

No.								
3.1	El recuerdo de hechos y la elaboración de conceptos							
3.2	La aplicación de procedimientos							
3.3	La actitud en clase							
3.4	La creatividad							
3.5	La calidad de las exposiciones							
3.6	La participación en clase							
3.7	La coherencia y redacción en los argumentos utilizados							
3.8	El trabajo colaborativo							

Otro Cual(es): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 4. MEDIOS E INSTRUMENTOS

No.								
4.1	Pruebas de desarrollo							
4.2	Debates							
4.3	Pruebas objetivas							
4.4	Corrección de tareas y asignaciones							
4.5	Portafolios							
4.6	Trabajos de investigación							
4.7	Análisis de textos y lecturas							
4.8	Ejecución de actividades							
4.9	Matrices para registrar observaciones							
4.10	Interrogatorios en clase							

Otros

Cual(es): \_\_\_\_\_

## 5. TIPOS DE EVALUACIÓN

No.								
5.1	Realiza evaluación diagnóstica, para explorar conocimientos							
5.2	Realiza la evaluación de manera continua							
5.3	Aplica un examen al final de cada tema							
5.4	Se establece un examen de trabajo al final de la unidad							

Otros

Cual(es): \_\_\_\_\_

## 6. LIMITACIONES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN

No.								
6.1	Falta de tiempo para resolver la actividad evaluada							
6.2	Exámenes muy extensos							
6.3	No se corresponden los contenidos dados con los evaluados							
6.4	No se hace evaluación continua							
6.5	Cambios de fecha para la realización de los exámenes							
6.6	Demasiados contenidos para la actividad a evaluar							



6.7	La evaluación se hace al final de la unidad							
6.8	El elevado número de alumnos en las asignaturas							
6.9	El profesor es solo quien asigna la calificación							
6.10	Falta de tutorías antes de realizar los exámenes							

Otros

Cual (es)

---

---

### (3). Planilla de validación

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN Y ESTADÍSTICA  
CUESTIONARIO APLICADO A LOS PROFESORES

Instrucciones: A continuación se anexa un instrumento para determinar la validez de las preguntas que se han formulado en el siguiente cuestionario, considerando la relevancia o congruencia con el contenido, la claridad en la redacción y la tendenciosidad o sesgo en su formulación

ÍTEMS	CONGRUENCIA		CLARIDAD		TENDENCIOSIDAD		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
1,1							
1,2							
1,3							
1,4							
1,5							
1,6							
1,7							
2,1							
2,2							
2,3							
2,4							
2,5							
2,6							
2,7							
2,8							
3,1							
3,2							
3,3							
3,4							
3,5							
3,6							
3,7							
3,8							
3,9							
4,1							
4,2							

4,3						
4,4						
4,5						
4,6						
4,7						
4,8						

5,1						
5,2						
5,3						
5,4						
5,5						
5,6						
5,7						
5,8						
5,9						
5,10						
5,11						
5,12						
5,13						
5,14						
5,15						
5,16						
5,17						
5,18						
5,19						
5,20						

6,1						
6,2						
6,3						
6,4						
6,5						
6,6						
6,7						
6,8						
6,9						

7,1						
7,2						
7,3						
7,4						
7,5						
7,6						
7,7						
7,8						

7,9						
7,10						

8,1						
8,2						
8,3						
8,4						
8,5						
8,6						
8,7						
8,8						

9,1						
9,2						
9,3						
9,4						
9,5						
9,6						
9,7						
9,8						
9,9						
9,10						
9,11						
9,12						
9,13						
9,14						
9,15						
9,16						

#### (4). Cuestionario aplicado a los profesores

INFORMACIÓN PARA USO DEL INVESTIGADOR FAVOR DEJAR EN BLANCO		

Estimado:

Profesor

A continuación anexo un instrumento diseñado para obtener información sobre algunos aspectos de las prácticas de evaluación desarrolladas por los profesores de la Carrera de Educación Básica Integral. La información sólo será tratada con fines investigativos, por lo tanto, sus respuestas son confidenciales, le agradezco la mayor colaboración al ser contestado en su totalidad.

Este trabajo forma parte de la investigación que efectuó como parte de la Tesis del Doctorado innovación y Sistemas Educativos de la Universidad de Rovira y Virgili de Tarragona España . Los resultados serán consignados en el Departamento de Educación Básica a objeto de que los interesados puedan consultar y/o utilizar en trabajos enmarcados en la misma área.

Gracias por su colaboración prestada al contestar el presente formulario.

Prof. Oscar Blanco

Marque con una X en la correspondiente columna utilizando la siguiente escala

Escala a utilizar: -S: Siempre – R: Regularmente – P: Pocas Veces – N: Nunca

No. 1	EL DOCENTE AL PRESENTAR SU PROGRAMA SEÑALA	S	R	PV	N	OBSERVACIONES
1.1	Los objetivos y/o competencias a lograr					
1.2	Los porcentajes que se le asigna a cada aspecto que se evalúa					
1.3	Los medios con qué realizará la evaluación					
1.4	Los mecanismos de recuperación evaluativa					
1.5	Cómo serán evaluados					
1.6	Los momentos cuando realizara actividades de evaluación					
1.7	El cronograma de evaluaciones					

Otros

Cual (es): \_\_\_\_\_

No. 2	CÓMO PROFESOR, HAS EVALUADO EN MUCHAS OCASIONES, SEGÚN TU EXPERIENCIA ESTA ACTIVIDAD LA CONCIBES COMO	S	R	PV	N	OBSERVACIONES
2.1	Aplicar pruebas para medir conocimientos					
2.2	Calificar al alumno					
2.3	Comparar los con los objetivos establecidos					
2.4	Valorar el rendimiento en función del progreso del alumno					
2.5	Describe cualitativamente las actividades evaluadas					
2.6	Comprobar a través de exámenes los procedimientos					
2.7	Mejoramiento y reorientación educativa					
2.8	Repetir las prácticas o esquemas de los años anteriores					

Otros

Cual (es): \_\_\_\_\_

No.	EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS SIRVE PARA	S	R	PV	N	OBSERVACIONES
3						
3.1	Controlar a los alumnos					
3.2	Comprobar los resultados					
3.3	Establecer un diálogo con los alumnos					
3.4	Como ayuda para que el alumno mejore					
3.5	Premiar o castigar a los alumnos					
3.6	Impulsar la participación en la clase					
3.7	Mecanismo de selección					
3.8	Reorientar el proceso enseñanza-aprendizaje					
3.9	Comprobar que el aprendizaje sea significativo					

Otros

Cual (es): \_\_\_\_\_

No.	CUANDO SE CALIFICA UNA ACTIVIDAD SE CONSIDERA EVALUATIVA	S	R	PV	N	OBSERVACIONES
4						
4.1	El manejo de contenidos					
4.2	La aplicación de procedimientos					
4.3	La actitud en clase					
4.4	La creatividad					
4.5	Los argumentos utilizados					
4.6	La calidad expositiva					
4.7	La organización de la respuesta					
4.8	La participación en clase					

Otros

Cual (es): \_\_\_\_\_

No.	CUANDO REALIZAS LA EVALUACIÓN UTILIZAS COMO MEDIOS E INSTRUMENTOS	S	R	PV	N	OBSERVACIONES
5						
5.1	Pruebas escritas de desarrollo					
5.2	Pruebas tipo quid					
5.3	Debates					
5.4	Fichas de actuación					
5.5	Trabajos personales					
5.6	Aportes de los trabajos de grupo					
5.7	Registro de intervenciones en clase					
5.8	Observaciones sistemática					
5.9	Corrección de tareas y asignaciones					
5.10	Informes de investigación					
5.11	Exposiciones de clase					
5.12	Elaboración de portafolios					
5.13	Listas de cotejos					

5.14	Escalas de estimación					
5.15	Respuestas y preguntas directas					
5.16	Elaboración de recursos y/ o esquemas conceptuales					
5.17	Análisis de textos					
5.18	El comentario de lecturas obligatorias					
5.19	Prácticas y experiencias de laboratorio					
5.20	Que otros medios deberían considerarse					

Otros.

Cual (es): \_\_\_\_\_

No. 6	HABLANDO SOBRE LA MANERA EN QUE SE REALIZA LA EVALUACIÓN, SE PODRÍA DECIR QUE					
6.1	Los contenidos tratados son unos y los evaluados otros					
6.2	Se incluyen contenidos no dados en clase					
6.3	Cuando corrige es riguroso					
6.4	Considera la participación en actividades extra cátedra					
6.5	La dinámica en clase, permite una evaluación efectiva					
6.6	Realiza durante el lapso una evaluación efectiva					
6.7	Realiza una evaluación al final de cada tema					
6.8	Considera la autoevaluación del alumno					
6.9	Toma en cuenta la coevaluación					

Otros

Cual (es): \_\_\_\_\_

No. 7	CONSIDERANDO LOS MOMENTOS DE REALIZAR LA EVALUACIÓN TENEMOS:	S	R	PV	N	OBSERVACIONES
7.1	Hace evaluación diagnóstica para explorar conocimientos					
7.2	Utiliza diversas estrategias en la evaluación diagnóstica					
7.3	Los resultados del diagnóstico condicionan los contenidos					
7.4	Los resultados del diagnóstico influyen en la metodología					
7.5	Realiza una evaluación formativa					
7.6	Los resultados de evaluación son informados rápidamente					
7.7	Al evaluar, hace anotaciones comentarios a los trabajos					
7.8	Ofrece posibilidades de recuperación en las calificaciones					



7.9	La evaluación sumativa expresa el alcance de los objetivos					
7.10	La evaluación sumativa sirve para revisar la metodología					

Otros.

Cual (es): \_\_\_\_\_

No 8	LA ACTITUD QUE ASUME EL PROFESOR CUANDO EVALÚA ES DE:	S	R	PV	N	OBSERVACIONES
8.1	Empatía con los alumnos					
8.2	Negocia procesos de recuperación					
8.3	Flexible					
8.4	Sensibilidad a casos especiales					
8.5	Diálogo y comprensión					
8.6	Autoritaria					
8.7	Desinterés					
8.8	Indiferencia					

Otros

Cual (es): \_\_\_\_\_

No. 9	ENTRE LOS ASPECTOS QUE LIMITAN LA EVALUACIÓN TENEMOS:	S	R	PV	N	OBSERVACIONES
9.1	Exámenes recargados de teoría					
9.2	Número elevado de alumnos por sección					
9.3	El tiempo para el régimen de semestres es corto					
9.4	Ambientes de clases inadecuados					
9.5	Las frecuencias de las actividades de evaluación					
9.6	Falta de orientación para realizar la evaluación					
9.7	Cambios de fechas en las evaluaciones					
9.8	Falta de voluntad por parte del alumno					
9.9	Paralización de clases					
9.10	No se lleva un control escrito de las evaluaciones					
9.11	Falta de tiempo para realizar la evaluación dentro del horario de clase					
9.12	Falta de motivación					
9.13	Carencia de metas y propósitos en los alumnos					
9.14	Carencia de actividades cognoscitivas previas					
9.15	No hay correlación entre lo dado en clase y lo evaluado					
9.16	Falta de tutorías antes de los exámenes					

Otros

Cual (es): \_\_\_\_\_

## (5). Coeficientes de confiabilidad

### Coeficiente de confiabilidad Docentes

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

—

#### RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 5,0 N of Items = 94

Alpha = ,8421

### Coeficiente de confiabilidad Alumnos

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

—

#### RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 16,0 N of Items = 336

Alpha = ,9764

## (6). Opinión de los alumnos justificando al docente como evaluador

Sujeto	Descripción	Categoría	Aspecto
1	Porque la evaluación fue continua	Cómo evalúa	Continua
2	Permitía que el alumno presentara cuando se sintiera preparado.	Cómo evalúa	Flexible
3	Evalúa lo que explica.	Qué evalúa.	Explicación
4	Utilizó tipos varios de exámenes	Con qué medios.	Exámenes
5	Son evaluaciones concretas .	Cómo evalúa.	Concreta
6	Su forma de evaluar es justa.	Cómo evalúa.	Justa
7	Toma en cuenta la individualidad de cada uno.	Qué evalúa.	La individualidad
8	Nos aplica diferentes formas de evaluación desde los escritos, prácticas y exposiciones.	Con qué medios.	Escritos, Prácticos Exposiciones
9	Evaluaba a través de debates y exposiciones.	Con qué medios.	Debates Exposiciones
10	Todo el tiempo estábamos en evaluaciones.	Cómo evalúa.	Continua
11	Como es una materia práctica nos estaba siempre evaluando.	Cuando evalúa.	Continua
12	Porque evalúa continuamente.	Cómo evalúa.	Continua
13	Realiza su evaluación en forma clara.	Cómo evalúa.	Clara
14	Realiza la evaluación lo más justa posible.	Cómo evalúa.	Justa
15	Realiza una evaluación continua y permanente de una forma integral.	Cómo evalúa.	Continua Permanente
16	En la evaluación tomaba en mucho en cuenta nuestra opinión.	Qué evalúa.	Participación
17	Es muy objetiva a la hora de evaluar.	Como evalúa.	Objetivo
18	Porque realiza pruebas de interpretación	Con qué medios.	Examen de interpretación
19	Porque es un profesor que hace evaluaciones muy sencillas con las cuales el contenido queda claro.	Cómo evalúa	Clara
20	Porque realiza una evaluación flexible.	Cómo evalúa.	Flexible
21	Toma en cuenta muchos aspectos integrales del alumno.	Como evalúa	Integral
22	Porque el alumno tiene la oportunidad de ser evaluado desde su punto de vista	Como evalúa	Flexible
23	Ya que nos permite auto evaluar y coevaluar, tanto a nosotros mismos como a los compañeros.	Tipos de evaluación	Autoevaluación Coevaluación
24	Él tomaba en cuenta las experiencias previas al momento de evaluar.	Tipo de evaluación	Diagnostica
25	Porque tomaba en cuenta todas las experiencias previas.	Tipo de evaluación	Diagnostica
26	Toma en cuenta las cualidades de sus alumnos.	Que evalúa	Cualidades
27	Las evaluaciones eran referentes a la visita realizada.	Que evalúa	La comprensión
28	Porque es una evaluación permanente.	Cómo evalúa	Permanente
29	Son evaluaciones en las que el docente discute con los alumnos.	Cómo evalúa	Interacción
30	Es un profesor muy objetivo a la hora de evaluar	Cómo evalúa	Objetiva

Sujeto	Descripción	Categoría	Aspecto
31	Aplica una evaluación formativa.	Tipo de evaluación	Formativa
32	Evalúa de manera constante.	Cómo evalúa	Constante
33	Utiliza diversos métodos y técnicas para obtener resultados.	Con qué medios	Diversos
34	Dependiendo del tipo de actividad a evaluar, utiliza el más apropiado y	Con qué medios	Apropiados
35	Hace la clase participativa, con evaluación constante dentro y fuera del aula de clase.	Cómo evalúa	Interactiva
36	Busca integrar a todos los alumnos, donde cada cual debe coevaluarse .	Tipo de evaluación	Coevaluación
37	Las evaluaciones eran una forma de aprender y aclarar dudas.	Concepción de evaluación	Mejoramiento
38	Busca la mejor manera de evaluar sin perjudicar alumno.	Cómo evalúa	Flexible
39	Porque toma en cuenta el desenvolvimiento y la capacidad de cada uno como persona.	Qué evalúa	Capacidades
40	Permite que uno se auto evalúe, que hizo bueno que no.	Tipo de evaluación	Autoevaluación
41	Toma en cuenta la individualidad de sus alumnos respeta sus criterios.	Que evalúa	Individualidad
42	En la evaluación toma en cuenta todas las áreas individuo	Que evalúa	Integral
43	Sujeto43: El proceso de evaluación es cualitativo	Concepción de evaluación	Cualitativo
44	Consideró el proceso de evaluación lo realiza de manera tanto cualitativa, como cuantitativa.	Concepción de evaluación	Cualitativa y Cuantitativa
45	Toma en cuenta las necesidades y capacidades del alumno	Que evalúa	Necesidades Capacidades
46	Lleva un diario del profesor donde anota todas la anécdotas.	Con qué medios	Registro diario
47	Considera también la autoevaluación.	Tipo de evaluación	Autoevaluación
48	Siempre fue muy justa en sus apreciaciones.	Cómo evalúa	Justa
49	Mantuvo criterios claros para evaluar durante todo el semestre.	Cómo evalúa	Clara
50	La evaluación era de carácter continua y un tanto flexible	Cómo evalúa	Continua Flexible
51	La evaluación era realizada en cualquier momen	Cómo evalúa	Permanente
52	Su evaluación no es rebuscada.	Cómo evalúa	Justa
53	Su modo de evaluar no se fundamenta en un examen, sino en los conocimientos que tenemos.	Qué evalúa	Comprensión
54	Su evaluación es constante y acumulativa.	Cómo evalúa	Constante Acumulativa
55	Su evaluación se realiza a través de exámenes y pequeños trabajos	Con qué evalúa	Exámenes Trabajos
56	El proceso de evaluación a través de exámenes sencillos	Con qué evalúa	Exámenes sencillos
57	El proceso de evaluación se lleva a cabo de los proyectos	Qué evalúa	El proyecto
58	Toma en cuenta todo el proceso.	Concepción de evaluación	Procesos

Sujeto	Descripción	Categoría	Aspecto
59	Al momento de evaluar, toma en cuenta las apreciaciones personales.	Qué evalúa	Apreciaciones personales
60	Mantiene una evaluación constante.	Cómo evalúa	Constante
61	Usa métodos prácticos para las evaluaciones.	Con qué evalúa	Prácticas
62	El toma en cuenta las participaciones de los alumnos.	Qué evalúa	Participación
63	A pesar de que sus exámenes son difíciles, siempre da oportunidad para pasar la materia.	Concepción de evaluación	Mejoramiento
64	Porque la evaluación era precisa, justa y detallada.	Cómo evalúa	Precisa
65	Analiza detalladamente todos los aspectos a evaluar permanentemente.	Cómo evalúa	Permanentemente
66	Porque en el momento de las evaluaciones, se tomaba en cuenta las opiniones de los alumnos.	Qué evalúa	Participación
67	La evaluación es realizada de manera libre, siempre y cuando tuviera coherencia.	Cómo evalúa	Flexible
68	Su evaluación era clase vista, clase evaluada.	Cuando evalúa	Al final del tema
69	Justa al momento de calificar.	Cómo evalúa	Justa
70	Por su forma de evaluación continua.	Cómo evalúa	Continua
71	Evalúa con prácticas.	Cómo evalúa	Práctica
72	Realizaba una evaluación continua.	Cómo evalúa	Continua
73	Realizaba una evaluación cualitativa.	Concepción de evaluación	Cualitativa
74	Porque sus pautas de evaluación fueron de beneficios para el alumno.	Concepción de evaluación	Mejoramiento
75	Evalúa de una manera bastante estricta al final de cada unidad.	Cuando evalúa	Estricta
76	Toma en cuenta las opiniones de todos.	Cómo evalúa	Amplia
77	Es flexible en el proceso de evaluación.	Cómo evalúa	Flexible
78	Indagó mediante la conversación los temas planteados en cuanto al dominio.	Con qué medios	Diálogo
79	Porque en su evaluación toman en cuenta más lo individual.	Cómo evalúa	Individualizada
80	Su evaluación era continua.	Cómo evalúa	Continua
81	Porque la evaluación era acorde con lo que se hacía.	Cómo evalúa	Acorde a lo realizado
82	Porque evaluaba lo que el alumno hacía, su esfuerzo y trabajo.	Qué evalúa	Esfuerzo Trabajo
83	Porque evalúa tomando en cuenta el proceso desarrollado.	Concepción de evaluación	Proceso
84	Sujeto84: Porque utiliza evaluación diagnóstica, la coevaluación y la heteroevaluación.	Tipos de evaluación	Diagnóstica Formativa (Coevaluación y heteroevaluación)
85	Porque fue una evaluación formativa.	Tipos de evaluación	Formativa
86	La manera de evaluar fue flexible.	Cómo evalúa	Flexible
87	La evaluación fue cualitativa, flexible y crítica.	Concepción de evaluación	Cualitativa
88	Porque en su evaluación todos debíamos participar.	Qué evalúa	Participación

Sujeto	Descripción	Categoría	Aspecto
89	Puesto que, con anticipación establece las normas y de acuerdo con ellas realiza las evaluaciones.	Cuando evalúa	Según la planificación
90	Realiza evaluaciones cualitativas.	Concepción de evaluación	Cualitativa
91	Porque durante el proceso de evaluación él oíer permitiendo la corrección inmediata.	Concepción de evaluación	Mejoramiento
92	A la hora de evaluar permite que las respuestas entregadas por los alumnos fuesen al libre albed	Cómo evalúa	Flexible
93	El docente nos evaluaba por medio de reflexiones análisis de experiencias vividas..	Con qué evalúa	Reflexiones Vivencias
94	En cada tema visto al final hacia una evaluación.	Cuando evalúa	Al final del tema
95	Porque su método para evaluar es a través de la participación, mediante trabajos de práctica.	Qué evalúa	Participación Trabajos
96	Su método de evaluación son talleres,	Cómo evalúa	Talleres
97	Realizaba pruebas claras sin rebuscar mucho.	Cómo evalúa	Clara
98	Las exposiciones constituyen una evaluación parcial	Qué evalúa	Las exposiciones
99	El profesor se preocupaba porque la evaluación fuera divertida e interesantes.	Cómo evalúa	Amena
100	Porque es un tipo de evaluación basada en el análisis y la auto evaluación.	Tipos de evaluación	Autoevaluación
101	Realiza exámenes muy abiertos.	Con qué evalúa	Examen de ensayo
102	Evalúa cada clase de manera práctica	Cómo evalúa	Práctica
103	Su método de evaluación se basa en las investigaciones.	Con qué evalúa	Investigaciones
103	Es un profesor que utilizó diferentes métodos de evaluación como exposiciones, trabajos y prácticas.	Con qué evalúa	Exposiciones Trabajos Practicas
104	Su plan de evaluación es muy concreto, es decir se basa en los temas discutidos en clase.	Cómo evalúa	Concreta
105	Porque al evaluar es objetivo.	Cómo evalúa	Objetiva
106	Por su manera de evaluar, da participación a los alumnos de una manera negociables.	Cómo evalúa	Negocia
107	Por su flexibilidad.	Cómo evalúa	Flexibilidad
108	Aplica diferentes métodos de evaluación.	Con qué evalúa	Diversos medios
109	Permite la participación de uno como estudiante la evaluación.	Tipos de evaluación	Autoevaluación
110	Porque su evaluación se basó en la actividad y actitud del alumno con la materia o cátedra.	Qué evalúa	Actitud
111	Evaluaba los aspectos cualitativos de los alumnc	Qué evalúa	Cualitativos
112	Porque evalúa la participación	Qué evalúa	Participación
113	Evalúa constantemente	Cómo evalúa	Constante
114	Daba oportunidad de recuperación; realizaba var pruebas.	Concepción de evaluación	Mejoramiento
115	Evaluaba a través de los exámenes y los trabajo	Con qué evalúa	Exámenes Trabajos
116	Realizaba un examen por unidad y daba oportunidad de recuperarse.	Concepción de evaluación	Mejoramiento

Sujeto	Descripción	Categoría	Aspecto
117	Porque fue muy flexible con los exámenes y permitió reevaluar.	Cómo evalúa	Flexible
118	Junto con los alumnos organizaba la evaluación.	Concepción de evaluación	
119	Realizó diferentes tipos de exámenes, teóricos, prácticos, también asigna exposiciones de temas libres y tomó en cuenta la asistencia	Con qué evalúa	Examen escrito Examen práctico Exposiciones Asistencia
120	Evalúa utilizando ensayos, resúmenes, análisis y observaciones de varios videos.	Con qué evalúa	Ensayos Resúmenes Análisis Observaciones
121	Es flexible y acepta las opiniones del grupo	Cómo evalúa	Flexible
122	En la evaluación permitió recuperarse si lo necesitábamos.	Concepción de evaluación	Mejoramiento
123	Porque fue acumulativa.	Cómo evalúa	Acumulativa
124	Porque evaluaba clase por clase y fue justa y comprensiva con la evaluación.	Cómo evalúa	Permanente
125	En su forma de evaluar es muy flexible.	Cómo evalúa	Flexible
126	Es flexible, permitía que discutiéramos los puntos del examen.	Cómo evalúa	Flexible
127	Realiza parciales por cada unidad, al finalizar da tiempo para recuperarse	Concepción de evaluación	Mejoramiento
127	Aplica instrumentos de evaluación bastante dinámicos.	Con qué evalúa	Dinámicos
128	Aplica instrumentos de evaluación muy didácticos	Con qué evalúa	Didácticos
129	Porque al evaluar, él toma en cuenta las equivocaciones y no colocaba nota negativa, sino que realizaba la corrección y nos volvía a evaluar sobre la base de nuestros propios errores.	Concepción de evaluación	Mejoramiento
130	La evaluación era sobre la base de lo que se discutía en clase.	Cómo evalúa	Continua
131	Evalúa la actitud .	Qué evalúa	Actitud
132	Toma en cuenta el progreso del alumno de forma Individual.	Qué evalúa	El rendimiento
133	Evalúa constantemente para saber el nivel de aprendizaje del alumno.	Cómo evalúa	Continua
134	Realizaba actividades de debates en el aula de material leído con anterioridad.	Con qué evalúa	Debates
135	Porque me parece que evalúa de una manera clara y precisa de acuerdo a lo visto en clase.	Cómo evalúa	Clara
136	Porque es muy concreta y directa con sus evaluaciones.	Cómo evalúa	Concreta

## (7). Texto de la entrevista realizada a los alumnos y resumen de la respuesta

Al inicio de cada semestre, los profesores deben dar a conocer el programa de asignatura y el sistema de evaluación.

1. ¿Podieras indicarme algunos aspectos que toma en cuenta el profesor al evaluarlos?

Sujeto	Descripción	Aspecto
1	En el programa se indican, que tipo de evaluaciones se realizara.	Tipo de Evaluación
2	Los profesores establecen su plan de evaluación.	Planifica la evaluación
3	Al inicio del semestre muy pocos profesores lo plantean, sino que hablan de lo que van a realizar	Aspectos a considerar
4	Durante el desarrollo de las clases se va estableciendo lo que se va a evaluar .	.La evaluación se fija progresivamente
5	La mayoría de los profesores presentan un cronograma de evaluación de lo que va a evaluar y el tipo de evaluación a emplear.	Presenta Cronograma
6	Las actividades de evaluación se fundamenta en la evaluación continua y progresiva.	Improvisa el proceso de evaluación
7	Pocos tienen planificada la evaluación. Sino que a medida que van dando las clases establecen las evaluaciones.	Improvisa el proceso de evaluación
8	Negocian las evaluaciones con los alumnos y el porcentaje Se negocia la puntuación.	Negocia la evaluación

2. La praxis educativa que se desarrolla en las aulas de clase implican una manera de concebir la enseñanza y de efectuar la evaluación de los alumnos.

¿En tu caso explícame y como percibes que se realiza la evaluación?

1	Bueno en general la evaluación es cuantitativa. Coloca una nota que va de 0 a 20.	Cuantitativa
2	En la mayoría de los casos los profesores conciben la evaluación en medir ese conocimiento., mediante la calificación de exámenes y de trabajos o exposiciones	Medición
3	La mayoría califican los trabajos y ensayos	Cuantitativa
4	Emplea exámenes memorísticos de lo que se dio en clase .	Medición con exámenes
5	La mayoría realiza una evaluación continua, cada clase que se da se evalúa	Proceso
6	La mayoría utiliza la nota para cuantificar al estudiante.	Cuantitativa
7	Ven la evaluación como la parte cuantitativa, no corrigen sino que la calificación.	Cuantitativa
8	En la evaluación lo que cuenta es la calificación	Cuantitativa



3. ¿Para qué le sirven al profesor las informaciones y datos que obtiene en el proceso de evaluación?

1	Ellos se preocupan por asentar una nota y cumplir con un programa establecido. Ir chequeando al estudiante y ver en que mejora	Calificar
2	Es la de medir la capacidad que tiene el alumno.	Medir las capacidades
3	Ayuda al profesor a mejorar sus practicas.	El profesor mejore la practica
4	Se da cuenta como es que ha llevado el desarrollo de sus clases, como es como docente. A veces señala las fallas.	Mejorar la practica.
5	Para saber que alumnos tienen buen rendimiento.	Rendimiento
6	Para reprimir al estudiante y tenerlo coartado de que se exprese libremente. Juegan con la nota	Controlar al alumno
7	Coloca las notas y más nunca las revisa. Los trabajos los utiliza para su provecho.	Calificar
8	Colocar una nota la final del semestre.	Calificar

4. ¿Pudieras indicarme algunos aspectos que toma en cuenta al evaluar o al final del lapso?

1	En la evaluación se trata los puntos que él dio .en el programa	Cumplimiento del programa
2	Uno de los que más considera es el examen	Examen
3	Evalúa la parte de conocimientos, la presentación, la ortografía, y la responsabilidad.	Conocimiento Presentación Responsabilidad
4	Respuestas en los exámenes,. También consideran las exposiciones, los talleres, ejercicios (tareas). Ambientaciones de aula, la calidad del material de apoyo, la participación, la asistencia, el interés del alumno.	Exámenes Exposiciones Tareas Ambientaciones Participación Asistencia Interés
5	La asistencia a clase, la participación, la interacción en clase y en el grupo.	Asistencia Participación
6	Exposiciones, diálogos, debates, discusiones, exámenes formales parciales	Exámenes Exposiciones Debates Intervenciones
7	Cuando son exposiciones, el dominio del grupo, las estrategias utilizadas, la parte de conocimientos cuando es un examen.	Exámenes Exposiciones Conocimientos
8	Asistencia a clase, y la calificación que obtiene.	Asistencia Calificación

¿Cuáles medios e instrumentos utiliza el profesor para evaluar?

1	Pruebas escritas, trabajos de investigación, intervenciones en clase, debates y exposiciones.	Pruebas escritas Trabajos Intervenciones Debates Exposiciones
2	Exámenes y trabajos mas que todo.	Exámenes Trabajos
3	Trabajos y exámenes	Trabajos Exámenes
4	Pruebas escritas, debates, trabajos, exposiciones.	Pruebas escritas Trabajos Debates Exposiciones
5	Las pruebas escritas, las intervenciones y las exposiciones.	Pruebas escritas Exposiciones Intervenciones
6	Evaluaciones formales, exposiciones.	Exámenes Exposiciones
7	Exposiciones, exámenes escritos, micro clases, observaciones en las escuelas, trabajos	Exposiciones Examen escrito

		Micro clases Observaciones
8	Exámenes escritos, ensayos y trabajos.	Examen escrito Ensayos, Trabajos

En el proceso de evaluación de los alumnos se utilizan diferentes tipos de ésta, sea diagnóstica, formativa o sumativa

¿Cuáles de ellos aplica el profesor en la asignatura?

1	La sumativa se va dando durante todo el semestre.	Sumativa
2	Bueno, la mayoría utiliza muy poco la diagnóstica, y la evaluación final que produce resultados es lo que más se ve, siempre buscan hacer exámenes o trabajo.	Diagnostica Sumativa
3	Bueno, generalmente hacen evaluación sumativa	Sumativa
4	En cuanto a la formativa, cada tema que se da se evalúa. En cuanto a la sumativa, hace un trabajo final.	Formativa Sumativa
5	Muy poca la evaluación diagnóstica.	Diagnostica
6	La evaluación formativa a los profesores les interesa los resultados de la evaluación continua y no el proceso	Formativa
7	Utiliza la evaluación sumativa y va evaluando lo que tiene planificado y saca una nota final	Sumativa
8	La evaluación se hace para medir lo que uno aprende.	Sumativa

¿Qué limitaciones percibes en la realización del proceso de evaluación?

1	No se le da la oportunidad de que el alumno se exprese No nos permite conocer nuestros errores para mejorar	No dialoga No hay evaluación formativa
2	Los alumnos quieren que le resuelvan todo.	Desinterés
3	Falta de redacción en los alumnos.	Falta preparación
4	La mala concepción de los exámenes para atemorizar a los alumnos, para medirlos. Conocer otros procedimientos de evaluación. Cambiar la mentalidad de los profesores en cuanto a la evaluación.	Examen para atemorizar Falta de formación docente Cambiar la mentalidad docente
5	No conoce las capacidades de los alumnos. Improvisa el proceso de evaluación de acuerdo a las clases que va dando.	Falta de diagnóstico Improvisa la evaluación
6	Falta de formación en los profesores en evaluación.	Falta de formación docente
7	La falta de disponibilidad para hacer una mejor evaluación. Cambiar la mentalidad profesoral con relación a la evaluación.	Falta de formación Cambiar la actitud profesoral
8	Desconocimiento de teorías y paradigmas de evaluación	Falta de formación docente

Que recomendaciones formularias con el fin de mejorar la evaluación

1	El profesor debe seguir formándose..	Falta de formación
2	Deben llevar a diario las evaluaciones	La evaluación no es continua
3	Informar a los alumnos cómo será la evaluación.	Indicar como será la evaluación
4	Que los profesores hagan talleres de evaluación para formarse y conocer nuevas estrategias.	Formación docente
5	Falta una evaluación de los profesores.	Evaluación del profesor

6	Una evaluación de los profesores .Revisar los reglamentos de evaluación para ajustarlo	Evaluar a los profesores Revisar reglamentos
7	Implementar talleres en evaluación para llevarlos a cambiar esa mentalidad cuantitativa de la evaluación.	Formación Profesional
8	Cultivarse como profesional y leer sobre evaluación.	Formación profesional

## (8). Entrevista realizada a los profesores y el procesamiento

Al inicio de cada semestre, los profesores deben dar a conocer a los alumnos el programa de asignatura y el sistema de evaluación

1 ¿Podieras indicarme algunos aspectos que tomas en cuenta al evaluar a tus alumnos?

### Sujeto Descripción Aspecto

1	A cada estudiante se le entrega su plan de evaluación, él sabe cual es el contenido a evaluarse y el valor del mismo.	El contenido a evaluar. Porcentajes
2	Al principio se da a conocer el sistema de evaluación. se manda un trabajo que se entrega antes de la finalización del semestre , lo mismo hago con los exámenes parciales, se van dando las unidades y se va estableciendo la evaluación de los mismos	Trabajo Final Exámenes Parciales Gradual
3	Al principio del semestre les entrego un cronograma, en el cual se colocan fechas tentativas de evaluación.	Cronograma
4	Se les indica cuales serán las evaluaciones, como serán éstas, que porcentaje tendrá cada una y como se irá desarrollando durante el lapso a estudiar. Nosotros evaluamos el 50% con las intervenciones semanales, evalúo su interés por comprender determinados procesos y el otro 50% son dos evaluaciones escritas	Cuales serán las evaluaciones. Como serán estas Los porcentajes Intervenciones Evaluaciones escritas
5	Las normas y principios de la evaluación se establecen en el programa.	Criterios de la evaluación
6	Uno al inicio de cada semestre establece las reglas como se va hacer, cuales van a ser las pautas sobre todo en cuanto a la evaluación. Tienen la opción de autoevaluarse y de coevaluarse.	Criterios de la evaluación
7	En cuanto al sistema de evaluación, se les proponen los alumnos los aspectos que se van a considerar como son: asistencia, participación en clase, exámenes permanentes durante el lapso, elaboración de mapas y exposiciones de temas	Aspectos a evaluar .
8	En el plan de evaluación se establecen las pautas de la evaluación; algunos aspectos se pueden discutir y otros no son discutibles, ¿Cuáles son los discutibles?, los porcentajes asignados a los distintos tipos de evaluación, lo que no es discutible actividades en grupo, las actividades individuales y trabajos escritos de tipo ensayo o como exámenes.	Criterios de la evaluación -Porcentajes Trabajos escritos -Ensayos Exámenes -

2. La praxis educativa que se desarrolla en las aulas de clase implican una manera de concebir la enseñanza y de efectuar la evaluación de los alumnos.

¿En tu caso explícame como concibes la evaluación?

1	Bueno en general los profesores ven una evaluación netamente cuantitativo,. Cuantitativa porque coloca una nota que va de 0 a 20, establecen exámenes	Cuantitativa
2	Cada clase es evaluada cualitativa y cuantitativamente. Al finalizar el semestre ellos generalmente tienen unas 5 ó 6 evaluaciones cualitativas y el mismo número en cuantitativas	Cualitativa Cuantitativa
3	Se va a evaluar sobre la base de la bibliografía de lo que se discute en clase, pero se hace énfasis también a las discusiones y a los	Proceso Constructivita

	aportes que hay en clase Se debe orientar hacia la práctica, hacia la aplicación.	
4	Tengo las evaluaciones cada vez que nos entrevistamos, cada equipo me trae información del trabajo de campo, y yo le voy colocando la calificación La evaluación la mido sobre la base del interés de ellos por descubrir la verdad .voy trabajando con las letras y voy modificando de acuerdo a como se va desarrollando la intervención del muchacho”.	Cualitativa Proceso
5	La evaluación es proceso de realización personal, de producción personal, como el reconocimiento a las realizaciones de los alumnos .	Basado en el rendimiento del mismo alumno
6	El hacer es una primera conducta . Ellos participan haciendo.	Constructivista
7	El proceso de evaluación se realiza fundamentalmente sobre la base de debates, sobre la base de las intervenciones de los alumnos. La evaluación es permanente y se concibe como un proceso de crecimiento personal.	Basado en el rendimiento del alumno
8	Como la capacidad que tienen los alumnos de relacionar los contenidos que se ven y de plantearse ante ellos como una postura crítica	Constructivista

3. ¿Para qué te sirven las informaciones y datos que obtienes en el proceso de evaluación

1	Sencillamente para analizar cual es mi rendimiento como profesor y el de e los estudiantes, ya que cuando se coloca una prueba y los alumnos salen mal entonces si viene un proceso de conversación con ellos. Cuando llegaba a casos extremos hemos tenido que repetir la prueba de común acuerdo con ellos, lo fundamental es que al estudiante aprueba.	Analizar rendimiento del profesor Analizar rendimiento del alumno Dialogar Mejorar la calificación
2	La información primero para la evaluación propia del alumno porque es una evaluación formativa, cada clase tiene una evaluación, al corregirlos, uno se da cuenta si ellos en verdad están asumiendo una posición de crítica, de análisis o simplemente de repetitiva . La evaluación sumativa por supuesto nos da una calificación y también una evaluación para mi, que me doy cuenta si el material que esto utilizando es de fácil lectura, de fácil comprensión, o si estoy llegando como profesora.	Conocer el rendimiento Hacer evaluación formativa Calificar La efectividad del material utilizado
3	Con el proceso de evaluación, uno puede reorientar el proceso y saber si está llegando a los alumnos primero que todo.	Reorientar el proceso Conocer la efectividad como docente
4	Las informaciones me sirven para ir orientando la información, me doy cuenta de las carencias .	Orientar la información conocer las carencias
5	Los datos y observaciones que recojo, me sirven para innovar permanentemente sobre los contenidos	Innovar contenidos
6	Mira, yo con los muchachos procuro conversar mucho. Los datos y observaciones que recojo, me sirven para innovar permanentemente sobre los contenidos	Dialogar Innovar contenidos
7	Las informaciones me van a servir para tener un control sobre el rendimiento de estos alumnos y para ver cuales actividades deben ellos mejorar. Hay otras situaciones, en que , los alumnos antes de finalizar el semestre ya saben que tienen su asignatura aprobada, debido a su número de intervenciones y de realizaciones en clase.	Controlar Mejorar actividades Conocer el rendimiento
8	Las evaluaciones también tienen la función de seleccionar. Para hacer reflexionar a los alumnos sobre contenidos que deben	Seleccionar Reflexionar

	dominar de manera eficiente	
--	-----------------------------	--

4. ¿Podieras indicarme algunos aspectos que tomas en cuenta al evaluar a tus alumnos (sea de manera parcial, o al final del lapso)?

1	Yo trabajo mucho con el desarrollo de valores, como la participación, la solidaridad, el trabajo en equipo, la investigación, el interés por el estudio, las habilidades, el respeto	Participación Solidaridad Trabajo en equipo Investigaciones Interés Habilidades
2	Se evalúa la parte de conocimientos, la ortografía,, responsabilidad y presentación del trabajo	Conocimientos Ortografía Responsabilidad Presentación del Trabajo
3	Yo les hago una evaluación centrada hacia el conocimiento y empiezo yo a colocar algunas preguntas donde él tiene que aplicar. Se puede calificar redacción, ortografía, presentación, coordinación de las ideas para que prepare el tema y el conocimiento en sí. El que participo, trabajó y produjo lleva acumulado puntos.	Conocimientos Aplicación Participación Redacción Ortografía Coherencia de ideas
4	Lo que yo tomo en cuenta son los aportes de ellos, la iniciativa, como inventar, exponer un tema.	Creatividad
5	La asistencia , su participación, sus realizaciones, sus trabajos escritos, la prueba escrita. Las preguntas de los exámenes son abiertas, dirigidas a conocer como interpreta y comprende el alumno y de su aplicación práctica.	Asistencia Participación Producciones Trabajos Exámenes Comprensión Aplicación
6	Permanentemente evalúo, y al final de la jornada del semestre si hay una evaluación final, pero es una evaluación donde se confronta el trabajo . Si hay alguna actividad que se sale de la cátedra y que es complementaria, yo la estimo en el proceso de evaluación	Trabajo final Actividades extra-cátedra
7	Las intervenciones en clase.,la participación en actividades extra cátedra.,asistir a conferencias, haber sido ponente. Los alumnos que forman parte de la selección de deportes	Intervenciones Actividades extra-cátedra (eventos pedagógicos, ser ponente, deportivas)
8	En la producción de un pensamiento crítico coherente que sea propio de los alumnos	Capacidad de análisis

5. ¿Cuáles medios e instrumentos utilizas para evaluar a los alumnos

1	Elaboración de pruebas, los trabajos en equipo, las exposiciones, el desarrollo de material didáctico y las lecturas	Pruebas Trabajos Exposiciones Producciones Asignaciones
2	Utilizo la participación, también los exámenes de desarrollo. Generalmente es oral y escrita pero de participación, análisis.	Participación Exámenes de ensayo Oral Análisis
3	Hago una evaluación escrita, una exposición y la participación.	Prueba escrita Exposición Participación
4	Hay examen final, oral. Llevo un cuaderno donde voy anotando todo lo que ellos me están diciendo, Y tengo una planilla que voy llenando conforme ellos van interviniendo.	Examen oral Registro de observaciones
5	Utilizamos las pruebas diagnósticas, las memorias descriptivas, el registro de datos, las pruebas escritas, preguntas abiertas, las realizaciones o , construcción de proyectos.	Memorias descriptivas Registro de datos Pruebas escritas Producciones
6	Hay varios instrumentos: las escalas de estimación, las listas de cotejo, pero hay unos rasgos que no los puede incluir en esa lista de cotejo, ni en esos instrumentos, que es la parte subjetiva, que yo se la	Escalas de estimación Listas de cotejo Observación

	incluyo como la sensibilidad	
7	Hacer portafolios, la participación en clase, las exposiciones, los exámenes de una o dos preguntas.	Portafolios Participación Exposiciones Quid
8	Las intervenciones en clase, las evaluaciones escritas trabajos grupales,, trabajos escritos, y trabajos individuales Practicas en escuelas	Intervención en clase Exámenes escritos Trabajos Ensayos Practicas de campo

6. En el proceso de evaluación de los alumnos se utilizan diferentes tipos de ésta, sea diagnóstica, formativa o sumativa.

¿Cuáles de ellos aplicas en tu asignatura, cómo la realizas y que haces con los resultados?

1	Al principio por ejemplo se determina un nivel de entrada para ver el nivel de conocimiento de los estudiantes, después viene la parte formativa y al final viene la parte sumativa para colocar de todas maneras una nota.	Diagnostica (Nivel de entrada) Formativa. Sumativa para calificar
2	Se va hacia las ideas previas, como evaluación diagnóstica. Como evaluación formativa siempre durante todo el semestre y como sumativa, es el de examen propiamente.	Diagnostica (Ideas previas) Formativa ( proceso) Sumativa (examen)
3	La diagnóstica antes de cada clase y en el transcurso de la clase, y voy diagnosticando Cuando vamos a empezar un tema ,empiezo a plantear preguntas. La formativa, como puede ir cambiando los preconceptos La sumativa es la de la prueba.	Diagnostica (preguntas y respuestas) Formativa (Cambios en los conceptos) Sumativa (prueba)
4	La evaluación diagnóstica muchas veces al inicio de cada tema. En la parte formativa, es donde yo hago el mayor peso, ahí yo vengo a reforzar de acuerdo a esa primera impresión, a decirles mira muchacho esto, si sirve por esto, por esto, y por esto	Diagnostica (al iniciar el tema) Formativa (reforzar)
5	Empezamos con una prueba diagnóstica, de esta manera uno comienza a conocer al alumno y a anotar una serie de características de él. La evaluación formativa, consiste fundamentalmente en entregarle nuevamente la actividad al alumno con una serie de pautas y observaciones y darle nuevamente la oportunidad de reconstrucción de su producto. Y en cuanto a la sumativa, es la parte como llegar a esa nota.	Diagnostica (conocer) Formativa (a través de las observaciones realizadas) Sumativa (La nota)
6	Al iniciar el semestre, procuro hacer un sondeo exploratorio a fin de conocer los grados de interés, las posibilidades de éste, las opciones que tiene para llegar tal vez con éxito, y de repente las potencialidades que tiene	Sondeo exploratorio
7	Cuando comienza la clase, empezamos a conversar y conversar, y así vamos sacando lo que el alumno sabe o conoce del tema. Las guías que les doy, les digo que deben sacar los conceptos que consigan y que los traiga en una hoja, ya definidos y empezamos a preguntarle a varios alumnos. Cuando se hacen los exámenes, se dice como era la respuesta correcta, Para la evaluación sumativa, voy sumando los porcentajes que sacan cada uno durante el semestre de las discusiones en clase, de los trabajos, de las intervenciones y de los exámenes y totalizo.	Diagnostica ( a través de conversaciones para indagar) . Formativa (sacar conceptos previos, dar la respuesta correcta) Sumativa (acumulando las calificaciones)
8	Siempre hago una evaluación diagnóstica, para medir, la capacidad de investigar.	Diagnostica(para ver conocimientos previos)

	Las evaluaciones formativas son las que tienen que ver con las evaluaciones, las evaluaciones sumativas son las individuales, las que yo realizo en el aula. Hay una tercera evaluación que realizan a los docentes de las escuelas donde vamos a realizar las prácticas., la visión del experto.	Formativa Sumativa (evaluaciones continuas, juicio de experto)
--	--	---

## 7. ¿Qué limitaciones consigues al realizar la evaluación de los alumnos?

1	El estudiante no quisiera presentar exámenes.	Animosidad al examen
2	Número de alumnos. La forma como entra el muchacho a la carrera, la disposición, la vocación, la salud física y mental.	Exceso de alumnos Falta de vocación
3	La cantidad de alumnos y la cantidad de evaluaciones	Exceso de alumnos Exceso de evaluaciones
4	Tal vez por la manera como llevamos los semestres. No les gusta la evaluación formal escrita.	Régimen de estudio Animosidad al examen
5	Cambiar también su forma de ser	Actitud
6	El alumno viene con otro interés.; El nivel académico.	Falta de interés Bajo nivel académico
7	Elevado número de alumnos .No están acostumbrados a hablar en público. El alumno pareciera que no se siente comprometido a aprenderse las guías.	Exceso de alumnos Temor para hablar Falta de voluntad
8	Hay resistencia a las evaluaciones escritas. Los materiales y recursos para uno dictar clases, generalmente no están a disposición de los docentes.	Animosidad al examen Falta de recursos didácticos

## 8. Finalmente que recomendaciones o sugerencias harías para mejorar el proceso de evaluación

	Reuniones por departamentos., donde cada persona exponga tópicos sobre la evaluación, exponga su manera de evaluar, sus limitaciones y sus intereses	Círculos de estudio
	Que los alumnos aprendan a trabajar en equipo. Al nivel de profesores hace falta una atención al docente desde el momento en que ingresa. Cada departamento debe informar lo que es la evaluación, la planificación, hasta la parte administrativa que hacer a sus miembros desde que entra.	Informar al docente de nuevo ingreso Círculos de estudio
	Debe decirse al muchacho como va a evaluarse.. Leer de evaluación y aplicar ese conocimiento de evaluación, utilizarlo.	Formación profesional Informar que evaluar
	A los alumnos una mejor orientación en esto de redactar.	Orientar al alumno
	Generaría más círculos de estudio permanentes. También hay que cambiar nuestro reglamento de evaluación. Habría que impulsar todo un proceso de formación y preparación de nosotros como educadores en evaluación.	Círculos de estudio Revisar reglamento de evaluación Impulsar cursos de formación y mejoramiento
	La posibilidad de ser muy honesto al evaluar. Muchos docentes, no lo quieren asumir, y como eso no es un concepto, ni una descripción, ni es un objetivo, sino eso es aplicar, ya no es la definición de la evaluación como tal, sino la decodificación de eso.	Ética al evaluar Formación en evaluación
	Una, es reducir el número de alumnos por sección, para que se haga más fácil realizar y controlar la evaluación. Otra sugerencia, es que las áreas de las asignaturas, en el	Reducir numero de alumnos Compartir estrategias Cursos de mejoramiento



	departamento, se discuta como se debe realizar la evaluación Debe implementarse cursos de mejoramiento de evaluación.	
	Luego de que se entregan los exámenes, hay que señalar como era la respuesta esperada y si esa respuesta puede ser ejemplificada con alguna que dieron los alumnos	Realizar evaluación formativa

**(9). La evaluación según lo indicado en los programas de asignatura.**

PROGRAMAS PRIMER SEMESTRE	CATEGORÍA	ASPECTO
<p><b>ASIGNATURA: EDUCACIÓN FÍSICA Y RECREACIÓN:</b></p>		
<p><b>Evaluación</b> En el programa no se establece ninguna actividad de evaluación.</p>		
<p><b>ASIGNATURA: LENGUA ESPAÑOLA 10:</b></p>		
<p><b>Evaluación</b> a.-Se realizarán al menos, dos pruebas escritas sobre el contenido programático general. b.-Se realizarán trabajos de análisis de textos a partir de temas libres desarrollados por el alumno. c.- Se considerará la participación e intervención del alumno en clase.</p>	<p>Medio con qué evalúa Aspectos a considerar</p>	<p>Prueba escrita Análisis de textos Participación e intervención</p>
<p><b>ASIGNATURA :MATEMÁTICA</b></p>		
<p><b>PLAN DE EVALUACIÓN</b> unidad tipo de evaluación semana fecha % I Ejercicio escrito 5 25% II Ejercicio escrito 8 25% III Ejercicio escrito 11 25% IV Ejercicio escrito 14 25%</p>	<p>Medio con qué evalúa Concepción</p>	<p>Ejercicio escrito Valoración Cuantitativa</p>
<p><b>ASIGNATURA: TALLER DE IDENTIDAD PROFESIONAL</b></p>		
<p><b>Cronograma de evaluación</b></p>		
<p><b>UNIDAD TIEMPO CRITERIO DE EVALUACIÓN %</b></p>		
<p><b>I 4 Trabajo escrito, responsa- 20%</b> bilidad participación II 5 Trabajo escrito, responsabilidad y 30% participación. III 6 Expresión, participación y 40% responsabilidad. Examen final Trabajo Monográfico 40%</p>	<p>Medio con qué evalúa Aspectos a considerar</p>	<p>Trabajo escrito Responsabilidad Participación Expresión Trabajo Monográfico</p>

<p><b>ASIGNATURA: PEDAGOGÍA.</b></p> <p><b>Evaluación</b></p> <p>La evaluación de los aprendizajes será inherente al proceso formativo, por ello se promoverá la autoevaluación, coevaluación. Se realizará de manera integral tomando en cuenta los contenidos temáticos, actitudinales, valorativos procedimentales. Se planificará y tendrá carácter acumulativo, sumativo y formativo. Todos los trabajos serán evaluados porcentualmente, según plan anexo.</p>	<p>Tipo de evaluación</p> <p>Concepción de evaluación</p> <p>Qué se evalúa</p>	<p>Evaluación Formativa: auto evaluación y coevaluación.</p> <p>Sumativa.</p> <p>Valoración Cuantitativa</p> <p>Contenidos temáticos Procedimentales Actitudinales Valorativos.</p>
<p><b>ASIGNATURA: INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b></p> <p>Se realizará una evaluación sistemática y continua en función de los objetivos enunciados y enmarcados en los criterios flexibles de autoevaluación.</p> <p>Se evaluará la asistencia a clase, la responsabilidad en la elaboración y entrega de asignaciones, las cualidades para la exposición y defensa de los criterios utilizados en la realización de las actividades programadas.</p> <p>Se evaluará a través de talleres, discusiones, exposiciones, pruebas escritas, exámenes, pruebas especiales de recuperación, trabajos de campo y la presentación de informes escritos (monografías).</p>	<p>Características</p> <p>Concepción de evaluación</p> <p>Tipo de evaluación</p> <p>Aspectos a considerar:</p>	<p>Flexible Sistemática Continua</p> <p>Evaluación en función de los objetivos.</p> <p>Autoevaluación y coevaluación</p> <p>Asistencia a clase Responsabilidad.</p>

<b>PROGRAMAS. SEGUNDO SEMESTRE.</b>		
<b>ASIGNATURA. LECTO ESCRITURA 10:</b>		
<b>EVALUACIÓN</b>		
a.-Observación y registro de la actuación del alumno durante la clase en el transcurso del semestre, asistencia, responsabilidad, en la elaboración y entrega de los trabajos, participación en clases, creatividad.	Características	Continua, Acumulativa
b.-Pruebas cortas relacionadas con los contenidos trabajados en clase.	Medios con qué evalúa	Pruebas cortas Informes
c.-Informe de las actividades prácticas realizadas.	Aspectos a considerar:	Asistencia Responsabilidad Participación Creatividad
<b>ASIGNATURA. CIENCIA INTEGRADA 10:</b>		
<b>CRONOGRAMA DE EVALUACIÓN:</b>		
<b>UNIDAD SEMANA /CRITERIO/ / %</b>		
I 3 ejercicio escrito 10 asignación 5		
<b>II 7 ejercicio escrito 10 asignación 5</b>	Medio con qué evalúa	Ejercicio escrito
III 12 ejercicio escrito 20 asignación 10 IV 16 examen final 30 Ejercicio escrito-asignación 10	Concepción de evaluación	Valoración Cuantitativa.
<b>ASIGNATURA MATEMÁTICA 20.</b>		
<b>PLAN DE EVALUACIÓN:</b>		
<b>Unidad/ Tiempo /%/ Semana/ Evaluación</b>		
<b>I 1-3 20% 5 trabajo escrito</b>	Medio con qué evalúa	Valoración Cuantitativa
II 3 20% 8 trabajo escrito III 4 20% 13 trabajo escrito IV 2 40% trabajo escrito	Concepción de evaluación	Trabajo escrito.

<p><b>ASIGNATURA. TALLER DIAGNOSTICO REALIDAD EDUCATIVA.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN</b></p> <p>En el taller la evaluación se considera estimulante y orientadora. Está abierta a reajustes de contenidos y a propuestas que busquen consensos en los momentos de mayores dificultades para los estudiante. Toda situación didáctica será evaluada en tanto que favorezca el reconocimiento, y la valoración del trabajo individual-grupal, del empeño y esfuerzo colocado en sus respectivas asignaciones.</p> <p>Todo ello en función de colocar en manos del estudiante la responsabilidad en el cumplimiento de sus compromisos y tareas que realiza, de manera que pueda auto evaluar su propio desempeño. El taller contempla la coevaluación para que juntos profesor-estudiante, puedan establecer criterios vinculados con la comprensión y cooperación durante su desarrollo y duración.</p>	<p>Características:</p> <p>Tipos de evaluación</p> <p>Manera:</p> <p>Aspectos a Considerar</p> <p>Concepción</p>	<p>Estimulante Orientadora Flexible Consensual Comprensiva Cooperativa</p> <p>Autoevaluación y Coevaluación</p> <p>Individual Grupal</p> <p>Empeño Esfuerzo</p> <p>Constructivista</p>
<p><b>ASIGNATURA. FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b></p> <p>La evaluación se efectuará como un proceso constructivo mediante el cual se tratara de utilizar los aciertos y desaciertos como elementos básicos para la adquisición de aprendizajes significativos. En tal sentido se hará bajo la perspectiva cualitativa y cuantitativa, por cuanto será de carácter diagnóstica, formativa y sumativa, integrando la autoevaluación y coevaluación tomándose en cuenta los elementos conceptuales, procedimentales, actitudinales y valorativos.</p>	<p>Tipo de evaluación</p> <p>Concepción de evaluación</p> <p>Que se evalúa:</p>	<p>Diagnostica Formativa autoevaluación y coevaluación Sumativa</p> <p>Cuantitativa y Cualitativa.</p> <p>Contenidos Conceptuales Procedimentales Actitudinales Valorativas</p>
<p><b>ASIGNATURA. LENGUA ESPAÑOLA 20.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b></p> <p>En el programa no se establece ninguna actividad de evaluación.</p>		

<p style="text-align: center;"><b>PROGRAMAS. TERCER SEMESTRE.</b></p> <p><b>ASIGNATURA. PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b></p> <p>a.- Sumativa.</p> <p>b.-Elaboración de un compendio de todas las observaciones que se realizaran a través de la aplicación de instrumentos para constatar las fases del desarrollo aprendizaje que se presentan en el individuo.</p> <p>c.-Exposición del trabajo e informe final.</p> <p><b>ASIGNATURA. CIENCIA INTEGRADA 20.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b></p> <p>Evaluación continua.</p> <p><b>UNIDAD CRITERIO % SEMANA</b></p> <p>I ejercicio escrito 15  asignación 5 5</p> <p>II ejercicio escrito 20  asignación 5 9</p> <p>III ejercicio escrito 15  asignación 5 13</p> <p>IV ejercicio escrito 20  asignación 5 16</p> <p>Todas participación 10</p> <p><b>OBSERVACIONES:</b></p> <p>1.-Los ejercicios escritos y entrega de asignación se realizaran en la primera semana de clase de la semana siguiente en la cual se finaliza cada unidad.</p> <p>2.-Cuando no se pueda realizar el ejercicio escrito en la fecha señalada, debido a suspensión de clase AUTORIZADA, dicho ejercicio se realizarán al reanudarse las actividades en la primera sesión de la asignatura.</p> <p>3.-La evaluación final se realizara sobre la unidad IV.</p>	<p>Tipo de evaluación</p> <p>Con qué medios:</p> <p>Con qué medios</p> <p>Concepción de evaluación</p>	<p>Sumativa</p> <p>Registro de observaciones Informe Exposición.</p> <p>Ejercicio escrito Participación.</p> <p>Valorización Cuantitativa.</p>
---	--	--

<p><b><u>ASIGNATURA. ESTADÍSTICA.</u></b></p> <p><b><u>EVALUACIÓN:</u></b></p> <p>En el programa no se establece ninguna actividad de evaluación.</p>	<p>Características</p> <p>Con qué medios</p>	<p>Continua.</p> <p>Pruebas cortas</p> <p>Informes</p> <p>Exposiciones</p>
<p><b><u>ASIGNATURA. LECTO ESCRITURA 20.</u></b></p> <p><b><u>EVALUACIÓN:</u></b></p> <p>a.-Observación y registro de la actuación de los alumnos durante la clase en el transcurso del semestre: asistencia, responsabilidad en la elaboración y entrega de los trabajos, participación en clase, creatividad.</p> <p>b.-Pruebas cortas relacionadas con los contenidos trabajados en clases.</p> <p>c.-Informe de las actividades prácticas realizadas.</p> <p>d.-Exposición práctica y teórica de los temas tratados.</p>	<p>Aspectos a considerar</p>	<p>Asistencias,</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Participación</p> <p>Creatividad</p>
<p><b><u>ASIGNATURA. TALLER LIDERAZGO DOCENTE.</u></b></p> <p><b><u>EVALUACIÓN:</u></b></p> <p>No se establece en el programa ninguna actividad de evaluación.</p>	<p>Características:</p> <p>Tipo de evaluación</p>	<p>Constructivita</p> <p>Acumulativo</p> <p>Diagnóstica,</p> <p>Formativa:auto</p> <p>evaluación y</p> <p>coevaluación.</p> <p>Sumativa</p>
<p><b><u>ASIGNATURA. CORRIENTES DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.</u></b></p> <p><b><u>EVALUACIÓN:</u></b></p> <p>La evaluación será considerada como parte del proceso formativo, su sentido fundamental será positivo constructivo y tendrá carácter diagnóstico, acumulativo</p>	<p>Que evalúa</p>	<p>Contenidos</p> <p>Temáticos</p> <p>Actitudinales</p> <p>Valorativos</p> <p>Procedimentales</p>

<p>sumativo y formativo.</p> <p>Se promoverá la autoevaluación y la coevaluación. En la evaluación se tomarán en consideración tanto los contenidos temáticos como los actitudinales, valorativos y procedimentales.</p>		
--	--	--



<b><u>PROGRAMAS. CUARTO SEMESTRE.</u></b>		
<b><u>ASIGNATURA. PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE.</u></b>		
<b><u>EVALUACIÓN:</u></b>		
a.- Cada Profesor evaluará las diferentes unidades utilizando la forma de evaluación más conveniente.	Características	Acumulativa
b.- Se tendrá en cuenta para la evaluación de cada unidad la participación del alumno en cuanto a su calidad, cantidad y motivación permanente.	Tipo de evaluación	Sumativa
c.- Se dará una nota apreciativa final (como 6ta nota) por parte de cada profesor, para todos los alumnos de cada sección.	Aspectos a considerar	Participación Asistencia Trabajos Investigaciones Exposiciones.
d.- Pueden existir notas adicionales por presentación de trabajos, investigaciones, exposiciones, etc, que contribuyen a la preparación de los alumnos.	Calificación:	Apreciativa y recuperativa
e.- Se recomienda para la evaluación de los alumnos tener en cuenta la asistencia a clases para dar cumplimiento a la ley de universidades en este sentido.	Concepción de evaluación	Cuantitativa
f.- Para cada sección debe fijarse al inicio del semestre, el calendario de evaluaciones.		
g.- En base a esta modalidad evaluativa, la cual tiene características acumulativas y sumativas no es necesario realizar exámenes finales ya que la nota final es la resultante del promedio de nota acumulada.		
<b><u>ASIGNATURA. CIENCIAS BIOLÓGICAS.</u></b>		
Evaluación continua.		
<b><u>CRONOGRAMA DE EVALUACIÓN.</u></b>		
<b>UNIDAD CRITERIO % semana</b>		
I ejercicio escrito 25 % 5 de laboratorio	Con qué medios	Ejercicio escrito, Exposiciones.
II ejercicio escrito 25% 10 de laboratorio	Concepción de evaluación	Cuantitativa.
III ejercicio escrito 25% 13 de laboratorio		
IV exposiciones 25% 16 práctica.	Aspecto a Considerar:	Asistencia.
<b><u>OBSERVACIONES:</u></b>		
1.- Los ejercicios escritos se realizarán en la primera clase de la semana siguiente en la cual se finaliza cada unidad.		
2.- Cuando no se pueda realizar el ejercicio escrito en la fecha señalada, debido a suspensión de clases autorizada, dicho ejercicio se realizará al reanudarse las actividades en la primera sesión de la asignatura.		

<b><u>PROGRAMAS. QUINTO SEMESTRE.</u></b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>ASPECTOS</b>
<b><u>ASIGNATURA. LITERATURA INFANTIL.</u></b>		
<b><u>EVALUACIÓN:</u></b>		
<p>La evaluación será continua y participativa, evaluación integral. Exigirá para su cumplimiento además, de la comprensión de elementos académicos propuestos, en la programación, los diferentes comportamientos de los estudiantes.</p>	Características:	Continua Participativa Integral Constante
<p>Para verificar el aprendizaje se tomará en cuenta tanto la expresión como escrita. Actividad que lograremos a través de la evaluación constante, mediante la lectura previa, participación activa documentada en clase, realización de trabajos escritos, y exposiciones orales individuales o en grupo, pruebas parciales. Actividades que permitirán cambiar los diferentes procesos del aprendizaje tales como capacidad para informarse, aplicabilidad de los diferentes contenidos, creatividad, coherencia lógica en la captación, redacción y exposición de las ideas.</p>	Aspectos a evaluar	Expresión oral y escrita Participación Aplicación, Creatividad Coherencia en las ideas.
<p>En general nuestro interés consiste en que el estudiante demuestre habilidades tanto intelectuales como psicomotrices en la adquisición de conocimiento de la literatura infantil. Se realizarán dos pruebas escritas, la primera al concluir el primer tópico (4ta semana semestre) y la segunda al estudiar los contenidos del segundo tópico (8va semana), cada prueba tendrá un porcentaje del 20%. El primer tópico será evaluado a través de ejercicios prácticos realizados durante la actividad de aula; o ejercicios asignados con anterioridad para luego ser discutidos en la clase. El porcentaje que se le asignará a los ejercicios totalizará el 20%.</p>	Con qué medios	Trabajos escritos Exposiciones individuales y grupales Pruebas parciales Discusión Investigación monográfica.
<p>El último contenido del programa, se evaluará a través de la realización de una monografía (escrita) que será entregada y discutida (oralmente) en horas de clase de la última semana del semestre, el cual tendrá un valor del 40% distribuido de la forma siguiente: un 10% para la realización de la 1era fase del proceso de investigación, el otro 10% para la 2da fase. El 20% restante será el valor de la monografía- trabajo escrito, para la evaluación se tomará en cuenta: A) calidad y profundidad en el análisis e investigación del proceso indagatorio; B) interés y objetividad. C) presentación esmerada: redacción del material con buen uso de la lengua, etc. D) selección de bibliografía o recursos empleados. De la suma de todos los porcentajes resultará la calificación definitiva.</p>	Cuándo evalúa	Lapsos para la Prueba.
	Concepción de evaluación	Cuantitativa.



<p><b><u>ASIGNATURA. GEOMETRÍA 20.</u></b></p> <p><b><u>EVALUACIÓN:</u></b></p> <p>Se sugiere que sea diagnóstica, formativa y sumativa.</p>		
<p><b><u>ASIGNATURA. TALLER INTEGRACION ESCUELA COMUNIDAD 20.</u></b></p> <p><b><u>EVALUACIÓN:</u></b></p> <p>Unidad I trabajo escrito 5%  Unidad II prueba escrita 15%  Unidad III prueba escrita 20%  Unidad IV proyecto 60%  Total 100%</p>	<p>Con medios que</p>	<p>Trabajos, pruebas y proyectos.</p>
<p><b><u>ASIGNATURA. HISTORIA DE VENEZUELA.</u></b></p> <p><b><u>EVALUACIÓN:</u></b></p> <p>Se realizará la evaluación diagnóstica para determinar el grado de conocimiento, aptitudes, destrezas, intereses y motivaciones, que posee el alumno antes de iniciar al proceso de enseñanza aprendizaje en cuanto a la comprensión y manejo de la historia de Venezuela, para diagnosticar las necesidades y problemas que confrontan los alumnos, antes de iniciar nuestro estudio.</p> <p>Se aplicará una evaluación continua, la que implicará: ensayos, simulaciones, ambientaciones, técnicas de manejo de conocimientos contenidos y procesos sobre el material a revisar. La evaluación sumativa nos permitirá ir determinando, cuantitativamente el logro de los objetivos programáticos. De igual manera se tendrá una evaluación formativa para establecer en que medida se están logrando los objetivos y a su vez indicar las estrategias que se requieren para orientar el aprendizaje, en el verificaremos la evaluación del proceso en sí mismo y la evaluación de los cambios manifestados en los alumnos. Además de desarrollar en el transcurso del semestre una evaluación integral para ir valorando los resultados obtenidos en las áreas: cognoscitiva, psicomotora y afectiva, considerando los rasgos relevantes del alumno, su rendimiento y los factores o condicionantes que intervienen en el proceso de aprendizaje.</p>	<p>Concepción de evaluación</p> <p>Tipo de evaluación</p> <p>Características:</p> <p>Con medios que</p>	<p>Cuantitativa.</p> <p>Diagnóstica Sumativa  Formativa:  coevaluación y heteroevaluación.</p> <p>Continua Integral.</p> <p>Ensayos Exposiciones  Ambientación Exámenes  Trabajos Simulaciones</p> <p>Logro de objetivos</p> <p>Cuantitativa</p>

	Concepción de evaluación	
	Valoración	

<p>Al finalizar el semestre el alumno realizará su coevaluación como una manera de apreciar su actuación en grupo, individual y en orno al docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ensayos 30%</li> <li>▪ Exposiciones 20%</li> <li>▪ Ambientaciones 15%</li> <li>▪ Exámenes 20%</li> <li>▪ Trabajos 15%</li> </ul> <p>En el transcurso del semestre se podrán promover charlas, conferencias, simposios acerca de temas inherentes a los contenidos programados, siempre que los mismos permitan enriquecer los ensayos a los participantes.</p> <p><b><u>ASIGNATURA. EVALUACIÓN EDUCATIVA.</u></b></p> <p><b>UNIDAD I</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b> Informe y exposición, prueba parcial.</p> <p><b>UNIDAD II</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b> Informe y discusión del mismo, prueba parcial.</p> <p><b>UNIDAD III</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b> Discusión Y presentación de informe, prueba final.</p> <p><b>UNIDAD IV</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b> Trabajos asignados, presentación de informes, prueba parcial.</p>	<p>Con medios</p> <p>qué</p>	<p>Informes, Exposiciones, Discusión, Prueba parcial Trabajos.</p>
--	----------------------------------	--

<p><b><u>PROGRAMA. SEXTO SEMESTRE.</u></b></p> <p><b><u>ASIGNATURA. ORIENTACIÓN EDUCATIVA.</u></b></p> <p><b><u>EVALUACIÓN:</u></b></p> <p>En el programa no se establece ninguna actividad evaluativa.</p> <p><b><u>ASIGNATURA. EXTENSIÓN UNIVERSIARIA.</u></b></p> <p><b><u>EVALUACIÓN:</u></b>          Unidades I, II y III prueba escrita 20%          Unidad IV proyecto intramural 40%              (parque botánico)              proyecto extramural 40%              comunidad)              total 100%</p> <p><b><u>ASIGNATURA. INTRODUCCIÓN A LA INFORMÁTICA.</u></b></p> <p><b><u>EVALUACIÓN:</u></b></p> <p>Se asignaron tres (3) trabajos prácticos relacionados con la aplicación, los cuales deberán ser realizados en los laboratorios de computación con la asesoría del profesor de la materia. Las actividades asignadas serán :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Word- transcripción y edición de algún material elaborado por un profesor de la universidad. La calificación será el resultado de la valoración dada por el profesor autor del material y el profesor de la cátedra de computación, en igual ponderación.</li> <li>2. Excel- Elaboración de una nómina de acuerdo a la estrategia de evaluación diseñada por algún profesor de esta universidad. La calificación será el resultado de la valoración dada por el profesor diseñador de la estrategia evaluativa y el profesor de la cátedra de computación, en igual ponderación.</li> <li>3. Power-Point- Los alumnos realizarán una presentación que servirá como apoyo a alguna exposición planteada en alguna materia que esté cursando. La calificación será el resultado de la valoración dada por el profesor responsable de la cátedra en cuestión y el profesor de la cátedra de computación, en igual ponderación.</li> </ol> <p><b><u>ASIGNATURA. TALLER ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.</u></b></p> <p><b><u>EVALUACIÓN:</u></b></p> <p>La evaluación se desarrollará durante toda la actividad pedagógica en la que se valorará la interacción, participación y reflexión de los participantes; por ello será:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Continua.</li> <li>▪ Formativa</li> </ul>	<p>Con qué medios</p> <p>Concepción de evaluación</p> <p>Con qué medios</p> <p>Concepción de evaluación</p>	<p>Prueba escrita          Proyecto intramural          Proyecto extramural</p> <p>Cuantitativo.</p> <p>Trabajo práctico</p> <p>Cuantitativo</p>
--	---	--

<p>▪ Sumativa</p> <p>Además, se considerará: trabajos escritos, informes de investigación, ensayos, elaboración de recursos (creatividad, ingenio y pertinencia), pruebas escritas, otras actividades propuestas por los participantes, diseño y desarrollo de talleres en las distintas instituciones, organización de los seminarios, foros, talleres, simposios en donde demuestre lo aprendido y lo aprehendido en la asignatura, exposiciones realizadas y discusión de los trabajos de investigación realizados.</p> <p><b><u>ASIGNATURA. GEOGRAFIA GENERAL.</u></b></p> <p><b><u>EVALUACIÓN:</u></b></p> <p>Las actividades a desarrollar tendrán la participación conjunta del docente y los alumnos, y entendiéndose que la evaluación es un proceso continuo, sistemático, Acumulativo inherente al acto educativo, evaluarán los estudiantes a través de informes, ensayos, exposiciones individuales y por equipos, mapas conceptuales y pruebas cortas con el efecto de realizar la evaluación de manera integral cobra importancia la participación, la responsabilidad, la asistencia a clases, la creatividad y el aporte a la solución de problemas.</p> <p><b><u>ASIGNATURA. DESARROLLO CURRICULAR.</u></b></p> <p><b><u>EVALUACIÓN:</u></b></p> <p>La evaluación será continua y acumulativa y se utilizarán como estrategias de evaluación la revisión de ensayos, trabajos realizados dentro y fuera del aula, pruebas escritas y revisión de informes de trabajo en equipo. Esta evaluación tendrá un valor del 70%. El 30% restante se asignará a la evaluación de un informe y su discusión sobre la visita a la escuela donde se esté implantado el C:B:N:</p>	<p>Características:</p> <p>Tipo de evaluación</p> <p>Aspectos a considerar</p> <p>Con qué medios</p>	<p>Continua.</p> <p>Formativa</p> <p>Sumativa.</p> <p>Interacción</p> <p>Participación</p> <p>Reflexión.</p> <p>Trabajos escritos</p> <p>Informes de investigación</p> <p>Ensayos</p> <p>Elaboración de recursos</p> <p>Pruebas escritas</p> <p>Exposiciones</p> <p>Discusiones</p> <p>Actividades extracátedra</p> <p>Talleres,</p> <p>Seminarios,</p> <p>Simposio</p>
---	--	---



	<p>Características:</p> <p>Con qué medios</p> <p>Aspectos:</p>	<p>Continuo Sistemático Acumulativo Integral.</p> <p>Ensayos, Informes. Exposiciones individuales y en equipo. Mapas conceptuales.</p> <p>Participación Asistencia Responsabilidad. Creatividad. Aporte a soluciones.</p>
	<p>Características:</p> <p>Con qué medios</p> <p>Concepción de evaluación</p>	<p>Continua, Acumulativa</p> <p>Ensayos, informes, trabajos, pruebas escritas, discusiones.</p> <p>Cuantitativa</p>

<b>PROGRAMAS. SÉPTIMO SEMESTRE</b>		
<p><b>ASIGNATURA. INTRODUCCIÓN AL CÁLCULO.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b></p> <p><b>UNIDAD TIEMPO VALORIZACIÓN %</b>  <b>Semanas</b>  <b>I 4 Taller- ejercicio escrito 20%</b>            II 4 Taller-ejercicio escrito 20%            III 5 Taller- ejercicio escrito 20%            IV Discusión en grupo.            participación individual . 40%            Trabajo final.</p> <p><b>NOTA:</b> Las exposiciones del trabajo final asignado en la unidad IV se realizarán en las dos últimas semanas del semestre.</p>	<p>Con que medios</p> <p>Concepción de evaluación</p> <p><b>Aspectos a</b> Considerar:</p> <p>Cuando evalúa</p>	<p>Ejercicio escrito. Trabajo final.</p> <p>Cuantitativa.</p> <p>Discusión en grupo. Participación.</p> <p>Establece lapsos para los ejercicios.</p>
<p><b>ASIGNATURA. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b> La contemplada en el reglamento.</p>		
<p><b>ASIGNATURA: TALLER DE ARTES PLÁSTICAS.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b> En el programa no se establece ninguna actividad evaluativa</p>		
<p><b>ASIGNATURA: GEOGRAFÍA DE VENEZUELA.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN.</b> Se realizarán tres evaluaciones a lo largo del semestre. Dos pruebas parciales, la primera evaluará los temas uno u dos, la segunda evaluará los temas 3 y 4, en la evaluación final se revisará el tema 5.</p>	<p>Con qué medios</p>	<p>Prueba parcial</p>

<p><b>ASIGNATURA. TALLER ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA 10. ( LENGUA Y MATEMÁTICA).</b>  <b>CONTENIDO:</b>          Unidad I. Factores psididáticos en la enseñanza de la matemática.          Unidad II. Fundamentos socioculturales de currículum en matemática.          Unidad III. Factores que afectan el aprendizaje de la matemática.          Unidad IV. Estrategias para la enseñanza de las matemáticas.</p> <p><b>PLAN DE EVALUACIÓN:</b></p> <p><b>UNIDAD SEMANAS Criterio %</b>  <b>I 3 práctica en el aula 20%</b>  <b>II 4 práctica en el aula 20%</b>  <b>III 4 trabajo de investigación 30%</b>          IV 3 elaboración y exposición 30%          de estrategias.</p>	<p>Con qué medios</p> <p>Concepción d evaluación</p> <p>Cuándo evalúa</p>	<p>Práctica en el aula.          Trabajo de investigación.          Elaboración y exposición de estrategias.</p> <p>Cuantitativa</p> <p>Establece lapsos para evaluar.</p>
<p><b>ASIGNATURA: EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b></p> <p>La evaluación será conservada, democrática, participativa y negociada entre los participantes y el docente. La evaluación estará sustentada en los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Evaluación diagnóstica:</b> Se realizará al inicio del taller y antes de abordar cada contenido para verificar conocimientos habilidades, destrezas y actitudes previas requeridas para el desarrollo de los mismos.</li> <li>- <b>Evaluación formativa:</b> A través de exposiciones orales, respuestas o preguntas, presentación de conclusiones y también por medio de la autoevaluación y coevaluación, con el fin de verificar el avance en el logro de los objetivos, así como para orientar y reorientar el aprendizaje sobre la marcha del proceso.</li> <li>- <b>Evaluación sumativa</b> Se cumplirá para certificar el aprendizaje, a tal efecto se presenta la siguiente propuesta:</li> </ul> <p><b>OBJETIVO CRITERIO %</b>  <b>1 ejercicio escrito ( resumen) 20%</b>          participación 5%  <b>2 ejercicio escrito (resumen) 20%</b>          participación 5%  <b>3 planteamiento integrador del eje 20%</b>          participación 5%  <b>4 ejercicio escrito ( P.P.A) 20%</b>          participación 5%</p>	<p>Características</p> <p>Tipo de evaluación</p> <p>Con qué medios</p> <p>Concepción:</p>	<p>Conservada          Democrática          Participativa          Negociada</p> <p>Diagnostica, formativa(auto evaluación y coevaluación)</p> <p>Exposiciones orales,          Respuestas a preguntas          Presentación de conclusiones.          Ejercicios,          Resúmenes          Participación</p> <p>Logro de objetivos          Cuantitativa</p>

<p><b>PROGRAMAS. OCTAVO SEMESTRE.</b></p> <p><b>ASIGNATURA. LITERATURA HISPANOAMERICANA.</b></p> <p><b>DIRECCIÓN DE ESTUDIO Y EVALUACIÓN:</b></p> <p>A.- La lectura será individual: conforme con la modalidad que el estudiante estime más apropiada a sus intereses; y orientadas por las indicaciones que el profesor le proporcione a los alumnos respecto a las fechas para la evaluación y calificación correspondiente.</p> <p>B.- También respecto a ciertos materiales de lectura como poemas o cuentos, por ejemplo se podrá realizar en algunas oportunidades lectura en clase, con discusión colectiva; por todo el grupo;- curso o grupos menores de 6 a 8 alumnos cada grupo, pero en cualquiera de estas modalidades la calificación se dará por el aporte individual.</p> <p>C.- Así mismo, la evaluación de algún estudio de este material se podría hacer a través de un análisis estético literario escrito, realizado por cada alumno en el aula.</p> <p>D.- La calificación final de este proceso integral, se obtendrá sumando todas las notas obtenidas a través del semestre, cuya suma total se dividirá por el número de sumandos.</p> <p><b>ASIGNATURA. GEOHISTORIA REGIONAL.</b></p> <p><b>CRONOGRAMA DE EVALUACIÓN.</b></p> <p>La metodología empleada para la evaluación es la continua, mediante la elaboración de proyectos discutidos y revisados semestralmente mediante exposiciones orales y prácticas en el salón de clase y en los diferentes espacios que la cátedra necesite, siguiente, siguiendo las pautas de la educación Básica Integral.</p> <p><b>PORCENTAJES DE LA EVALUACIÓN:</b>  <b>Exposiciones y reflexiones semanales 50%</b>  Exposición final 25%  Trabajo final por escrito 25%</p> <p><b>ASIGNATURA. EDUCACIÓN PARA LA SALUD.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b>  No se establece en el programa ninguna actividad evaluativa.</p>	<p>Características</p> <p>Tipo de evaluación</p> <p>Con qué medios</p> <p>Características</p> <p>Con qué medios</p> <p>Concepción de evaluación.</p>	<p>Integral Acumulativo</p> <p>Sumativa.</p> <p>Análisis de materiales</p> <p>Discusión</p> <p>Continua</p> <p>Proyectos</p> <p>Exposiciones</p> <p>Prácticas en clase</p> <p>Cuantitativa.</p>
---	--	---

<p><b>ASIGNATURA. TALLER DE MUSICA Y ARTES ESCENICAS.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b> No se establece en el programa ninguna actividad evaluativa.</p>		
<p><b>ASIGNATURA. TALLER DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA 20 (LENGUA Y MATEMÁTICA).</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b> *Los alumnos serán evaluados desde su propio hacer, las diferentes prácticas realizadas en el aula de clase o las que se realicen con los niños en las aulas de las diferentes escuelas del estado: se llevará a cabo dos pruebas escritas, una dará cuenta del registro de lectura de los textos asignados por la cátedra. Y la otra permitirá la teoría de los conceptos básicos que se presentarán en el desarrollo de las diferentes estrategias. *Los alumnos realizarán un trabajo monográfico para consignar los datos de las experiencias y estrategias utilizadas en sus prácticas de aula. Por lo tanto en la evaluación se tomará en cuenta los diferentes aspectos: -Participación: activa y constante. Capacidad para relacionarse, cómo comunica y escucha.  -Investigación: del material adecuado, si relaciona los elementos y recursos sugeridos del discurso infantil que se va a evaluar. Capacidad de selección.  -Lectura: comprensiva, analítica y reflexiva, que el alumno demuestre razonamiento lógico y afectivo. Leer y escribir esforzadamente en el trabajo para desarrollar su creatividad, comprender las ideas principales e interpretar el texto para superarse y tomar justo por la lectura y la asignatura.  'Responsabilidad: precisa e interactiva. De qué manera usa los recursos muestra creatividad o interés, esfuerzo y constancia.</p>	<p>Características</p> <p>Con qué medios</p> <p>Aspectos a considerar</p>	<p>Continua</p> <p>Prueba escrita Trabajo monográfico.</p> <p>Participación Investigación Creatividad Responsabilidad Lectura comprensiva</p>

<p><b>ASIGNATURA. EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO 20.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b></p> <p>La evaluación será conservada, democrática, participativa y negociada entre los participantes y el docente. La evaluación estará sustentada en los siguientes aspectos:</p> <p><b>*Evaluación diagnóstica:</b> se realizará al inicio del taller y antes de abordar los contenidos previstos para verificar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes previas requeridas para el desarrollo de los mismos.</p> <p><b>*Evaluación formativa:</b> a través de exposiciones, respuestas a preguntas, presentación de conclusiones, presentación de los proyectos y también por medio de la autoevaluación y coevaluación, con el fin de verificar el avance en el logro de los objetivos así como para orientar y reorientar el aprendizaje sobre la marcha del proceso.</p> <p><b>*Evaluación sumativa:</b> se cumplirá para certificar el aprendizaje, a tal efecto se presenta la siguiente propuesta:</p> <p><b>Objetivo Evaluación %</b>  1 Ejercicio escrito, 20%  Participación 5%  2 Ejercicio escrito, 20%  Participación 5%  3 Proyecto pedagógico de aula 25%  (instrumento didáctico)  4 Exposición. 25%  (nota individual).</p>	<p>Características:</p> <p>Tipo de evaluación</p> <p>Con qué medios</p> <p>Concepción</p> <p>Con qué medios</p> <p>Concepción de Evaluación</p>	<p>Conservada  Democrática  Participativa  Negociada.</p> <p>Diagnóstico  Formativo:  autoevaluación  coevaluación  Sumativa.</p> <p>Exposición,  Respuesta a  preguntas  Presentación de  conclusiones,  Presentación de  objetivos.</p> <p>Logro de  objetivos.</p> <p>Ejercicio,  Participación  Elaboración de  proyectos  Exposición</p> <p>Cuantitativa.</p>
--	---	--

PROGRAMAS. NOVENO SEMESTRE.	CATEGORÍA	ASPECTOS
<p><b>ASIGNATURA. LITERATURA VENEZOLANA Y REGIONAL.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b></p> <p>Será continua, en atención a la naturaleza misma del curso. Para ello se tomará en cuenta, principalmente dos aspectos: primero, las actividades escritas: reportes, exámenes, trabajos, resúmenes, y un segundo aspecto que es la intervenciones orales en el desarrollo de las sesiones de clase. La ponderación de ambos aspectos se hará de acuerdo con el consenso de los alumnos.</p> <p>Se tratará, siempre dependiendo de la disponibilidad de tiempo, de realizar evaluaciones recuperativas o complementarias para favorecer a aquellos alumnos que según el reglamento de evaluación vigente, tuvieran derecho a ello.</p>	<p>Características:</p> <p>Con qué medios</p> <p>Concepción de evaluación</p>	<p>Continua Conservada</p> <p>Reportes Exámenes, Trabajos, Resúmenes, Intervenciones orales.</p> <p>Evaluación para el mejoramiento</p>
<p><b>ASIGNATURA. EDUCACIÓN FAMILIAR Y CIUDADANA.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b></p> <p>Se realizará la evaluación diagnóstica para determinar el grado de conocimiento, aptitudes, destrezas, intereses y motivaciones que posee el alumno antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a la educación familiar y ciudadana, para diagnosticar las necesidades y problemas que confrontan los alumnos, antes de iniciar nuestro estudio.</p> <p>Se aplicará la evaluación continua, lo que implicará ensayos, simulaciones, técnicas del manejo de conocimientos, contenidos, procesos sobre el material a revisar, la evaluación sumativa nos permitirá ir determinando, cuantitativamente el logro de los objetivos programáticos. De igual manera se tendrá una evaluación formativa para establecer en que medida se está logrando los objetivos programáticos e indicar las estrategias que se requieren para reorientar el aprendizaje, en él verificaremos la evaluación del proceso en sí mismo y la evaluación de los cambios manifestados en el alumno.</p>	<p>Tipo de evaluación</p> <p>Características:</p>	<p>Diagnóstica Formativa: coevaluativa y heteroevaluativa, Sumativa.</p> <p>Continua Integral</p>

<p>Además de desarrollar en el transcurso del semestre una evaluación integral para valorar los resultados obtenidos en las áreas: cognoscitiva, psicomotora y afectiva, considerando los rasgos relevantes de la personalidad del alumno, su rendimiento y los factores o condicionamientos que intervienen en el proceso de aprendizaje. Al finalizar el semestre el alumno realizará su coevaluación como una manera de apreciar su actuación de grupo, individual y en torno al docente.</p> <p><b>Ensayos 20%</b> Exposiciones 20% Ambientaciones 15% Exámenes 15% Trabajos 30%</p> <p>En el transcurso del semestre se podrán promover charlas, conferencias, simposios, acerca de temas inherentes a los contenidos programados, siempre que los mismos permitan enriquecer con ensayos a los participantes.</p> <p><b>ASIGNATURA. TALLER ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA INTEGRAL.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b></p> <p><b>FASE MODALIDAD %</b> <b>Informativa-reflexiva prueba escrita 30%</b> Simulación de proyectos participación individual 40</p> <p>Práctica de aula. Participación individual 30% y grupal.</p>	<p>Concepción de evaluación</p> <p>Con qué medios</p> <p>Con qué medios</p> <p>Concepción de evaluación</p>	<p>Logro de objetivos</p> <p>Cuantitativa</p> <p>Ensayos Exposiciones Ambientaciones Exámenes Simulaciones</p> <p>Prueba escrita, Participación.</p> <p>Cuantitativa.</p>
---	---	---



<p><b>ASIGNATURA. EDUCACIÓN Y FRONTERA.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Se evaluará en función a las continuas actividades y participación de los alumnos según la programación y metodología propuesta.</li> <li>* Se evaluará la responsabilidad en la entrega de los trabajos, calidad de exposición y preocupación por los contenidos y sus respectivos criterios.</li> <li>* Se realizará un mínimo de dos pruebas escritas y un informe final sobre un aspecto, objeto de análisis.</li> </ul>	<p>Características:</p> <p>Aspectos a considerar</p> <p>Con qué medios</p>	<p>Continua participativa</p> <p>Responsabilidad.</p> <p>Prueba escrita, exposición e informes.</p>
<p><b>ASIGNATURA. EDUCACIÓN AMBIENTAL.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b></p> <p>Entendiendo Que la evaluación es un proceso continuo, sistemático, acumulativo inherente al acto educativo se evaluará a los estudiantes a través de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación escrita y participación en clases las que el alumno desarrolle habilidades cognitivas. Ponderación 20%.</li> <li>- Elaboración del proyecto ambientalista, en equipo de cinco estudiantes. Ponderación 20%.</li> <li>- Desarrollo de actividades alusivas al ambiente en las instalaciones de la universidad. Ponderación 10%.</li> <li>- Informe de trabajo de campo. Ponderación 10%.</li> <li>- La asistencias a las clases, solidaridad, respeto y tolerancia con los demás, aprecio por el entorno ambiental. Ponderación 10%.</li> <li>- Trabajos de extensión para los estudiantes de Educación Básica en un plantel escolar de la ciudad. El mismo está referido al desarrollo de un tema ambiental estructurado en tres tareas: trabajos monográficos, exposición y trabajos de actitud creativa. Ponderación 30%.</li> </ul>	<p>Características:</p> <p>Con qué medios</p> <p>Concepción de evaluación</p>	<p>Continua Sistemático Acumulativo</p> <p>Evaluación escrita, Participación Elaboración de proyectos, Actividades extracátedra, Trabajo de campo, Asistencia a clase, Trabajo de extensión.</p> <p>Cuantitativa.</p>
<p>La orientación general de los trabajos y fechas de entrega serán establecidas en las horas de asesorías.</p>		<p>Continua.</p> <p>Sumativa.</p> <p>Informe de estudio de</p>

<p><b>ASIGNATURA. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO DE LA DIFICULTAD DEL APRENDIZAJE.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b></p> <p>En la fase V se establece: evaluación continua; cada unidad será valorada sumativa y normativamente; presentación de informe final a través de estudio de caso.</p> <p>NOTA ESPECIAL: Este programa tiene carácter experimental y será valorado en cada una de sus fases, realizándose una revisión del mismo al finalizar el semestre, a objeto de su orientación científica.</p>	<p>Características:</p> <p>Tipo de evaluación</p> <p>Con qué medios</p>	<p>caso</p>
---	---	-------------

<p><b>PROGRAMAS. DÉCIMO SEMESTRE.</b></p> <p><b>ASIGNATURA. PASANTIAS.</b></p> <p><b>EVALUACIÓN:</b> De acuerdo con la evaluación planteada para la primera y segunda etapa de la Educación Básica, se aspira a promover situaciones de evaluación donde participa activamente los pasantes, de modo que puedan establecerse relaciones entre el proceso de evaluación cualitativa, multidireccional, integral, cooperativa y continua de Educación Básica, y su desempeño como practicante, asumiendo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como medios para tomar decisiones que contribuyan a mejorar el proceso.</p> <p>En tal sentido, se proponen una evaluación formativa, mediante el uso del portafolio, los diarios del pasante, producciones escritas sobre los contenidos abordados, la elaboración y ejecución de un proyecto individual que considere propuestas de planificación en plantel y en el aula de clase, como un aporte a una situación particular de la escuela asociada a la cátedra. Sobre la base de las producciones escritas, se proponen como criterios de evaluación: coherencia, ortografía, originalidad, argumentación, capacidad de análisis sobre los aportes teóricos y su transferencia a la realidad.</p> <p>En relación con la elaboración y ejecución de propuestas para la acción se considera lo siguiente: responsabilidad, creatividad, pertinencia, capacidad para comunicarse y proponer soluciones, actitudes hacia el trabajo cooperativo y respeto a la diversidad.</p> <p>Asimismo es necesario precisar la evaluación sumativa, sustentada en la evaluación por procesos que se intentan desarrollar en el semestre, la ponderación será:</p> <p>Ensayo sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyección de los proyectos del plantel 30%</li> <li>- La planificación y evaluación cualitativa</li> <li>- La transversidad en Educación Básica</li> <li>- diarios reflexivos del pasante 30%</li> <li>- diseño y ejecución del proyecto individual de pasantias 40%</li> </ul>	<p>Características:</p> <p>Tipo de evaluación</p> <p>Con que medios</p> <p>Aspectos a considerar:</p>	<p>Procesual Cualitativo Multidireccional Integral Cooperativa Continua.</p> <p>Formativa: Autoevaluación y Coevaluación. Sumativa.</p> <p>Elaboración de Portafolio Diario del Pasante Producciones escritas Elaboración y ejecución de proyectos.</p> <p>En las producciones escritas: Coherencia, ortografía, originalidad, argumentación, Capacidad de análisis, y transparencia a la realidad.</p> <p>En los proyectos: Responsabilidad, creatividad, pertinencia, capacidad para comunicarse y proponer soluciones, actitudes hacia el trabajo cooperativo y respeto a la diversidad.</p>
---	---	---

Cuadro N°.

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>INDICADORES</b>
Cuándo evalúa	Planificación del sistema de evaluación	
	Durante el proceso	
Qué evalúa	Aspectos cognitivos	
	Aspectos individuales	
	Formales	
Concepción de evaluación	Cuantitativa	
Cómo evalúa		
Tipos de evaluación	Diagnostica	
	Formativa	
	Sumativa	
Con qué evalúa	Escritos	
	Orales	
Uso de la información		
Limitaciones		
Recomendaciones	Profesores	
	Normativas	

**SEGUNDA PARTE**  
**MARCO METODOLÓGICO**



## VIII. La investigación

---

- 8.1. Naturaleza de la investigación.
  - 8.1.1. Investigación educativa.
  - 8.1.2. Empleo de métodos cuantitativos y cualitativos.
- 8.2. El problema objeto de estudio.
- 8.3. Propósitos de la investigación.
- 8.4. Diseño inicial de la investigación.
- 8.5. Fases de la investigación.
  - 8.5.1. Primera etapa: Marco teórico.
  - 8.5.2. Segunda etapa: Marco metodológico.
  - 8.5.3. Tercera etapa: Recolección y análisis de resultados.
  - 8.5.4. Cuarta etapa: Propuesta de mejora.
- 8.6. Secuencia metodológica y analítica de la investigación.
- 8.7. Sujetos participantes de la investigación.
  - 8.7.1. Alumnos.
  - 8.7.2. Profesores.
- 8.8. Muestra.
  - 8.8.1. Determinación del tamaño de la muestra para alumnos.
  - 8.8.2. Determinación del tamaño de la muestra para docentes.
- 8.9. Selección de instrumentos.
  - 8.9.1. El cuestionario.
    - 8.9.1.1. Cuestionario aplicado a los alumnos.
    - 8.9.1.2. Cuestionario aplicado a los profesores.
  - 8.9.2. La entrevista.
    - 8.9.2.1. Entrevista a los alumnos.
    - 8.9.2.2. Entrevista a los profesores.
- 8.10. Validez y confiabilidad de los instrumentos.
- 8.11. Validez de los instrumentos.
- 8.12. Confiabilidad de los instrumentos aplicados.
- 8.13. Análisis e Interpretación de los datos.
- 8.14. Estadísticos utilizados.
  - 8.14.1. Análisis descriptivo.
  - 8.14.2. Análisis factorial.
  - 8.14.3. Análisis de datos cualitativos.
  - 8.14.4. Análisis de contenido.





## **CAPÍTULO VIII**

### **LA INVESTIGACIÓN**

#### **8.1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN**

Una vez que se determinó cuál era el objeto que se investigaría, se presentó el dilema de establecer bajo qué perspectiva o paradigma de investigación se realizaría, de manera que si se opta por un procedimiento metodológico único para la realización del estudio, el mismo no era viable por múltiples razones, entre las que tenemos:

- Los objetivos de la investigación consideran múltiples variables que se corresponden con las dimensiones a investigar, las cuales involucran diversos niveles de descripción y narración de hechos.
- El objeto de estudio lo constituye la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira, durante el año 2001 del turno matutino.
- Para la recolección de la información se utilizaron instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo (cuestionario y entrevista), con la intención de que las informaciones se complementaran y se contrastaran.
- La diversidad de la interpretación de los resultados amerita el uso de técnicas de carácter cualitativo y cuantitativo
- En la actualidad las tendencias de investigación buscan superar el enfrentamiento que existe entre ambos paradigmas metodológicos a través de la complementariedad (Cook y Reichardt: 1986; Castillo y Gento: 1995; Carrasco y Calderero: 2000)

Luego de considerar los aspectos anteriores optamos por no aferrarnos a un esquema paradigmático en particular y seguir una postura que propiciara el acercamiento y la conciliación entre las dos perspectivas representadas, entre otros autores, por Shulman (1981), Cook y Reichardt

(1986), Bolívar, A. (1993), Cerda, H. (1994), Fernández, A (2000); en Venezuela por Martínez, M. (1983, 1989) y Salcedo, H. (1995) Esta postura constituye una manera pragmática de realizar la investigación en forma sistemática sin preocuparse por los fundamentos teóricos subyacentes a la misma.

La metodología de esta investigación se corresponde con un estudio exploratorio y descriptivo más que confirmatorio y explicativo. El carácter exploratorio, para La Torre y otros (1996), se evidencia en que el interés del investigador es explorar las relaciones de casualidad que ocurren en un contexto espacial y temporal determinado en un momento determinado. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Cohen, L. y Manion, L. (1989) indican que la mayoría de los estudios en educación son más descriptivos que experimentales, por cuanto se basan en observar a los sujetos, grupos, métodos y materiales utilizados con el fin de describir, comparar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos.

Es descriptivo, pues de acuerdo con Best, J (1970) pues “trata, de descubrir e interpretar lo que es”, lo que significa, precisar la naturaleza de una situación tal como se halla en el momento en que se realiza el estudio. Las investigaciones descriptivas son aquellas cuyos datos pueden ser cuantitativos o cualitativos o combinar el empleo de ambos tipos de datos. En ella no se busca comprobar una hipótesis sino buscar una información que ayude a tomar una decisión. Por su parte, Bolívar, A (1993: 51) señala que este tipo de estudio “no pretende tener un carácter confirmatorio de contrastación de hipótesis previamente formuladas con el posible objetivo de emitir leyes generalizables o conexiones causales; sino más bien hacer un análisis descriptivo de la situación”. Ary y otros (1982) señalan sobre este mismo aspecto, que “este tipo de investigación casi nunca busca la comprobación de

hipótesis”; simplemente presenta la situación sin ahondar en explicaciones.

Atendiendo a la naturaleza del contexto en que se realiza la investigación, la misma se inscribe en el contexto de una investigación educativa, área en la que se observa la coexistencia de una pluralidad de enfoques, métodos y técnicas sobre qué investigar, cómo hacerlo y para qué hacerlo.

En la actualidad, numerosos investigadores rechazan la discusión que se ha establecido entre las bondades de las metodologías cualitativas y cuantitativas. Se dice que las cualitativas son insuficientes desde el punto de vista científico y que las investigaciones científicas admiten únicamente la cuantificación de los fenómenos.

Para Bolívar, A. (1993: 52), “la metodología de investigación en educación ha sufrido en la última década- en paralelo (y por influencia) a la ocurrida en las ciencias sociales, motivadas a su vez por la nueva filosofía de la ciencia, por la crítica aducida contra la escasa incidencia que la investigación tradicional ha tenido en la realidad educativa- un cambio más o menos radical, interpretable como que estamos ante paradigmas inconmensurables o sólo ante metodologías complementarias”. Al respecto, Cerda, H (1994), dice en la práctica investigativa se ha ido descubriendo que la mayoría de las contradicciones que se dan entre ambos paradigmas en conflicto, no son tales, sus diferencias son secundarias las cuales tienen un origen más teórico que práctico u operativo. En el trabajo de campo los investigadores tienden a la articulación y complementación de los diversos métodos, instrumentos y técnicas que utilizan en su labor investigativa independientemente que pertenezcan o se asocien con uno u otro paradigma. De esta forma en la práctica se rompe con la pauta de que la adopción de un determinado paradigma implica la utilización de una

determinada metodología. El mismo Cerda, H. (1994: 11) expresa “el rompimiento de esta dualidad metodológica epistemológica fue el punto de partida para plantearse nuevas formas de integración y complementación entre los dos paradigmas, particularmente sobre la base del principio de consistencia (unidad dentro de la variedad), de triangulación y convergencia, y de la unidad dialéctica. O sea, alcanzar los niveles totales, lo cual no sólo posibilita el uso y la aplicación de todos los procedimientos metodológicos, epistemológicos y técnicos que sean pertinentes con el problema, el diseño y la realización de una investigación”. Compartimos con Bolívar, A. (1993) que en una época en la cual conviven diferentes matrices disciplinares y metodologías, si utilizar una determinada opción metodológica no implica asumir totalmente un paradigma en específico, porque serán los objetivos de la investigación los que indicarán los métodos a emplear. Desde esta perspectiva, las metodologías cuantitativas y cualitativas se utilizarán de forma complementaria.

En nuestro caso, ambas técnicas cuestionarios y entrevistas para recoger y análisis de datos, se han utilizado combinadas en la consecución de los objetivos trazados en la investigación.

### **8.1.1. EL PORQUÉ ES UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

- El aspecto que se está estudiando (las practicas de evaluación de los aprendizajes que realizan los profesores) se halla dentro del ámbito educativo.
- Lo que se pretende hacer es un análisis descriptivo de una realidad concreta, sin que se llegue a formular generalizaciones sobre los resultados y hallazgos encontrados a otras situaciones similares. Pero sí con el propósito de llegar a formular un plan de formación que ayude

a mejorar la práctica profesional de los docentes de la carrera de educación básica integral y la calidad educativa.

- Los datos que se manejan corresponden a información suministrada por los alumnos y profesores durante el semestre B del año 2001.
- La descripción de la situación se realiza basada en las apreciaciones que tienen los alumnos y profesores sobre la práctica evaluativa que se desarrolla en las clases.
- La finalidad de la investigación consiste en explicar y comprender una realidad (práctica de evaluación) de manera que la información obtenida permita la toma de decisiones acertadas y la implementación de procesos de cambio para mejorar.

### **8.1.2. RESPECTO DEL EMPLEO CONJUNTO DE LOS MÉTODOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS**

- A pesar de las diferencias filosóficas existentes en los fundamentos (ontológicos y epistemológicos) de la investigación cualitativa y cuantitativa, ambas cumplen funciones complementarias importantes en los intentos de comprender los fenómenos educativos. (Munby: 1988 en Bolívar, A. 1993: 54)
- En vez de ser rivales incompatibles, los métodos pueden emplearse conjuntamente según lo exija la investigación. Cook y Reichardt (1986: 42)
- Ya que nos encontramos en un período en que conviven diferentes matrices disciplinares y metodologías, la utilización de una determinada opción metodológica no implica asumir un paradigma específico. Cook y Reichardt (1986)
- La utilización en forma excluyente de un paradigma proporciona sólo una visión parcial del objeto de estudio y en consecuencia, se debe propiciar la utilización, en forma complementaria, de varios paradigmas. Salcedo, H. (1995: 59)

- Ambos enfoques son validos y rigurosos para acercarse a un mejor conocimiento de la realidad social. Ahora bien, se puede optar por un determinado paradigma o por la complementariedad de ambos. Si aceptamos la complementariedad de ambos enfoques es preciso hacerlo con rigor y caminar hacia la búsqueda de la innovación y la creatividad”. Gloria, P. (1998: 76)
- La generación de conocimiento debe concebirse como producto de la interacción investigador-objeto investigado, es decir, como una relación bidireccional. Salcedo, H. (1995: 60)
- El proceso de investigación debe responder al contexto sociocultural, histórico e institucional en el que se realiza.
- Los métodos, técnicas y procedimientos a utilizar son determinados por las características del objeto en estudio
- La finalidad de la investigación es describir la práctica de la evaluación de los aprendizajes, el uso de cuestionarios para constatar con los profesores su práctica y la visión que tienen los alumnos sobre lo que hacen los profesores en el proceso evaluativo; es lógico utilizar complementariamente, como técnica de recogida de datos la entrevista para así dar una interpretación más amplia a los datos.

## **8.2. EL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO**

Uno de los aspectos sobre los cuales se hace énfasis cuando se habla del sistema educativo en Venezuela es el que concierne al sistema de evaluación.

La evaluación de las actividades educativas es una actividad amplia y compleja dentro del quehacer educativo, que esta determinada por el contexto socio-cultural en el cual tiene lugar; se le vincula como aspecto determinante de la calidad educativa, “porque de ella se derivan los

principales efectos o al menos los efectos más notables y evidentes de la acción escolar” Zabala, M. (1995: 224)

Existen diversas formas para establecer un proceso de evaluación dentro del ámbito educativo. Aquellas responden a concepciones, enfoques y posturas prevalecientes en un determinado espacio y tiempo histórico. En el caso de la evaluación de los aprendizajes en los alumnos, la misma no puede verse como algo aséptico y neutral aislado del contexto en que se encuentra, sino que también es afectada por factores sociales, económicos y políticos, por lo tanto, debe considerarse como un componente de un todo integrado y no como una actividad separada, sin relación alguna con los demás elementos de dicho sistema.

En este sentido es importante que se analicen los diversos aspectos y elementos inherentes al proceso de Enseñanza-Aprendizaje, como la planificación, las actividades de enseñanza utilizadas, las actividades para el aprendizaje y sus resultados, los materiales y recursos didácticos, entre otros.

Tradicionalmente, la evaluación es concebida como la etapa final del proceso de enseñanza-aprendizaje, con predominio absoluto de la función calificadora, sin tomar en consideración ni el proceso ni los elementos que influyen en el rendimiento de los alumnos. Su concepción esta basada en la cuantificación, por lo que evaluar se identifica con la medición de conocimientos; la Ley de Universidades en su artículo en la sección II, artículo 149 señala “el aprovechamiento y capacidades de los alumnos se evaluará mediante exámenes y pruebas”.

En el caso de la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-TÁCHIRA, contexto en el cuál se realizó la investigación, la evaluación es concebida como “una actividad inherente al proceso pedagógico y no el acto terminal de los procesos de enseñanza y de los aprendizajes.

Consiste en conocer, comprender, valorar y reorientar las informaciones y evidencias relacionadas con los niveles de ejecución, dominio y participación de los estudiantes en el desarrollo de los objetivos y contenidos previstos en cuestión”. Esta concepción se vincula con las reformas educativas que se han venido implantando en el nivel educativo de la educación básica que la considera como un proceso constructivo que busca el mejoramiento.

El reglamento vigente que sistematiza la evaluación de los alumnos, no es producto del consenso de los profesores que laboran en la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira, ni tampoco ha sido divulgado mediante cursos de formación al personal docente, sino que se señalan algunas pautas y los docentes las asumen como mejor las interpretan. Todo esto ha originado cierta confusión en los profesores adscritos a la Carrera de Educación Básica Integral, presentándose situaciones en que estos siguen evaluando de la misma manera que lo venían haciendo tradicionalmente; presentan resistencia a los cambios que se están realizando en la actualidad pedagógica, por lo que la evaluación se realiza al final de la actividad educacional y se basa en determinar los niveles de rendimiento o logro obtenido por los alumnos a partir de los objetivos específicos establecidos en el programa de asignatura.

En la evaluación tradicional, para la comprobación de los niveles de conocimiento, se valen de los exámenes como herramienta fundamental, además, los profesores emplean otros instrumentos y medios tales como: las exposiciones de clase, las intervenciones, los trabajos de investigación, las pruebas rápidas, los informes de observación y los ensayos de los cuales se obtienen datos que se cuantifican mediante una calificación numérica. Este sistema de evaluación se caracteriza entre otros aspectos por ser unidireccional, dirigido hacia el alumno, realizado



sobre aspectos observables y cuantificables, que estimula la competencia entre los estudiantes y se utiliza para controlar a través de premios y castigos, se aplica destemporalizadamente del proceso de enseñanza-aprendizaje Santos, M. (1988).

De acuerdo con la concepción actual de evaluación para la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira, los profesores deben ser más abiertos y flexibles y estar ganados a realizar cambios en su práctica de evaluación, ya que se considera que la misma es un componente de la enseñanza. Por lo tanto “constituye un proceso que se realiza de forma implícita al mismo proceso didáctico” Rosales. C. (1990: 75). Vista así, la evaluación es, pues, una actividad de investigación-acción incluida dentro del proceso de enseñanza. La evaluación se caracteriza porque utiliza estrategias metodológicas y procedimentales creativas que permitan recoger informaciones de manera continua y permanente, las cuales nos indican niveles de participación en la construcción de conceptos, procedimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

Los planteamientos anteriores, configuran la problemática en cuestión. Para averiguar tal situación utilizaremos como marco de referencia, los planteamientos de Tejada (1998) sobre las dimensiones básicas de la evaluación educativa, las fases y elementos implicados en la evaluación señaladas por Espin y Rodríguez (1994) y las dimensiones de evaluación que contemplan Trillo y Porto (1999). Esto nos llevará a para estructurar las interrogantes que formularemos para indagar las prácticas de evaluación que emplean los docentes del programa de Educación Básica Integral evaluar a sus alumnos.

### **8.3. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Considerando el contexto en que se realizó la investigación y el diseño que hemos seguido para la consecución de las informaciones nos hemos propuesto cuatro grandes objetivos:

#### **Objetivo general:**

Analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes que implementan los profesores de la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira

#### **Objetivos específicos:**

- a) Realizar una retrospectiva histórica referente a la evolución de la evaluación en Venezuela, a través de los diversos periodos o épocas históricas.
- b) Analizar las concepciones de evaluación de los aprendizajes utilizadas por los profesores en sus actividades de aula en la carrera de Educación Básica Integral de la ULA-TÁCHIRA.
- c) Describir los procedimientos y prácticas evaluativas que generalmente utilizan los docentes del programa de educación básica integral de la ULA-Táchira en sus actividades ordinarias de clase.
- d) Diseñar un plan dirigido a potenciar lo concerniente a la evaluación de los alumnos, como elemento propulsor del cambio-mejora de las prácticas profesionales.

## 8.4. DISEÑO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN

Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Obtener información sobre las estrategias de evaluación de los aprendizajes que utilizan los profesores de la Carrera de Educación Básica Integral.</li> <li>b) Obtener información sobre las necesidades de formación profesional y mejoramiento en evaluación de los aprendizajes.</li> <li>c) Propiciar un cambio de cultura de los docentes de Básica Integral en lo que se refiere a la evaluación.</li> </ul>
Responde a:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Presentar alternativas para mejorar la calidad educativa.</li> <li>b) Necesidad de presentar un plan de formación y mejoramiento de docentes en servicio.</li> <li>c) Demandas de la sociedad y de los estudiantes de la carrera Básica Integral.</li> </ul>
¿Cómo?	Investigación Cuantitativa (Estudio Descriptivo)
Contexto Espacio Temporal	Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira, turno matutino. Año 2001
Foco de atención	Centrado en el análisis del uso y manejo de medios, estrategias e instrumentos de evaluación por parte de los profesores de la carrera de Básica Integral.
Fundamentación teórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoría de la evaluación educativa y de los aprendizajes.</li> <li>• Fundamentos legales y la evaluación en la ULA.</li> <li>• La formación permanente en evaluación.</li> </ul>

**Figura N° 5. Diseño inicial de la investigación.**

## **8.5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN**

Para alcanzar los objetivos que señalamos anteriormente, se estructuró un plan de ejecución, por etapas que configuran el proceso de investigación. El orden que se estableció no implica necesariamente la secuencialidad en el desarrollo de las mismas, ya que en muchas ocasiones se desarrollaron de manera simultánea durante el tiempo en que se realizó el proceso de la investigación.

### **8.5.1. PRIMERA ETAPA: MARCO TEÓRICO**

Una vez que se determinó cuál era el problema que se quería investigar, se inició el proceso de revisar la bibliografía sobre la temática está actividad. Se realizó durante todo el proceso que llevo la investigación, para redactar el Marco Teórico-Conceptual y se buscaron antecedentes sobre investigaciones que trataran sobre el mismo tema. Finalmente, se procedió a establecer los objetivos que se pretendían a través de la investigación.

### **8.5.2. SEGUNDA ETAPA: MARCO METODOLÓGICO**

Asimismo, que se determinó cuál era el problema a investigar, se inició el proceso de diseñar y validar el instrumento que se iba a utilizar para recoger la información; mediante revisiones y ajustes correctivos y tomando en cuenta las sugerencias efectuadas por pares, expertos y el tutor del trabajo, se diseño el instrumento que se aplicó. Además, se realizaron pruebas pilotos con alumnos y profesores para probar si era comprensible a la hora de aplicarlo. Finalmente se les entregó a tres profesores para que lo evaluaran. Posteriormente se procedió a determinar su validez y el grado de confiabilidad.

### **8.5.3. TERCERA ETAPA: RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Tan pronto como se organizaron los cuestionarios a aplicar a profesores y alumnos, se procedió a determinar la muestra que se iba a estudiar (ver cálculo de la muestra más adelante en este mismo capítulo) con la finalidad de recoger las informaciones. Para procesarlas, se utilizó una tabla diseñada en Excel para tabular los datos y aplicar el programa estadístico SPSS 9.0 con el propósito de un análisis descriptivo a partir de las frecuencias obtenidas y un análisis factorial de ambos cuestionarios. En esta etapa también se procedió a realizar las entrevistas a informantes claves que servirían para tener otra visión del proceso de investigación de tal manera que ayuden a complementar las informaciones. Con los resultados alcanzados se elaboró un resumen que recoge el perfil de lo que dijeron tanto los alumnos como los profesores, el cual les fue mostrado a los mismo sujetos para que confirmaran si lo que habían dicho en la entrevista se correspondía con su práctica evaluativa.

Al aplicar el cuestionario a los profesores y alumnos se procedió a:

- Informarles cuál era la temática a que se refería el instrumento y los objetivos que se perseguían con la investigación.
- Se les indicó que deberían responder de la manera más sincera y de acuerdo a como se realiza en la práctica ordinaria de aula.
- Se les dio el tiempo suficiente para que la respondieran.
- En el caso de los alumnos se les solicito que señalaran de acuerdo con su apreciación hasta dos profesores que consideraban como buenos evaluadores y escribieran las razones para calificarlos como tales.
- Para la realización de las entrevistas a los profesores, se seleccionaron a ocho, los cuales representaba a cada uno los

departamentos académicos involucrados en la Carrera de Básica Integral. Entre aquellos que hubiesen sido seleccionados de manera predominante por los alumnos.

- Para el caso de los alumnos, se eligieron como informantes claves a ocho alumnos, entre aquellos que habían sido electos en los organismos de representación estudiantil como son: el representante ante el Consejo Universitario, ante el Consejo de Núcleo, ante el Consejo Interdepartamental, a los alumnos que trabajan como preparadores o ayudantes de clase.

#### **8.5.4. CUARTA ETAPA PROPUESTA DE MEJORA**

Como resultado de las conclusiones y recomendaciones de la investigación que hemos realizado, se desprende la necesidad de implementar un programa que facilite el mejoramiento en el área de evaluación de los aprendizajes.

## 8.6. SECUENCIA METODOLÓGICA Y ANALÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN

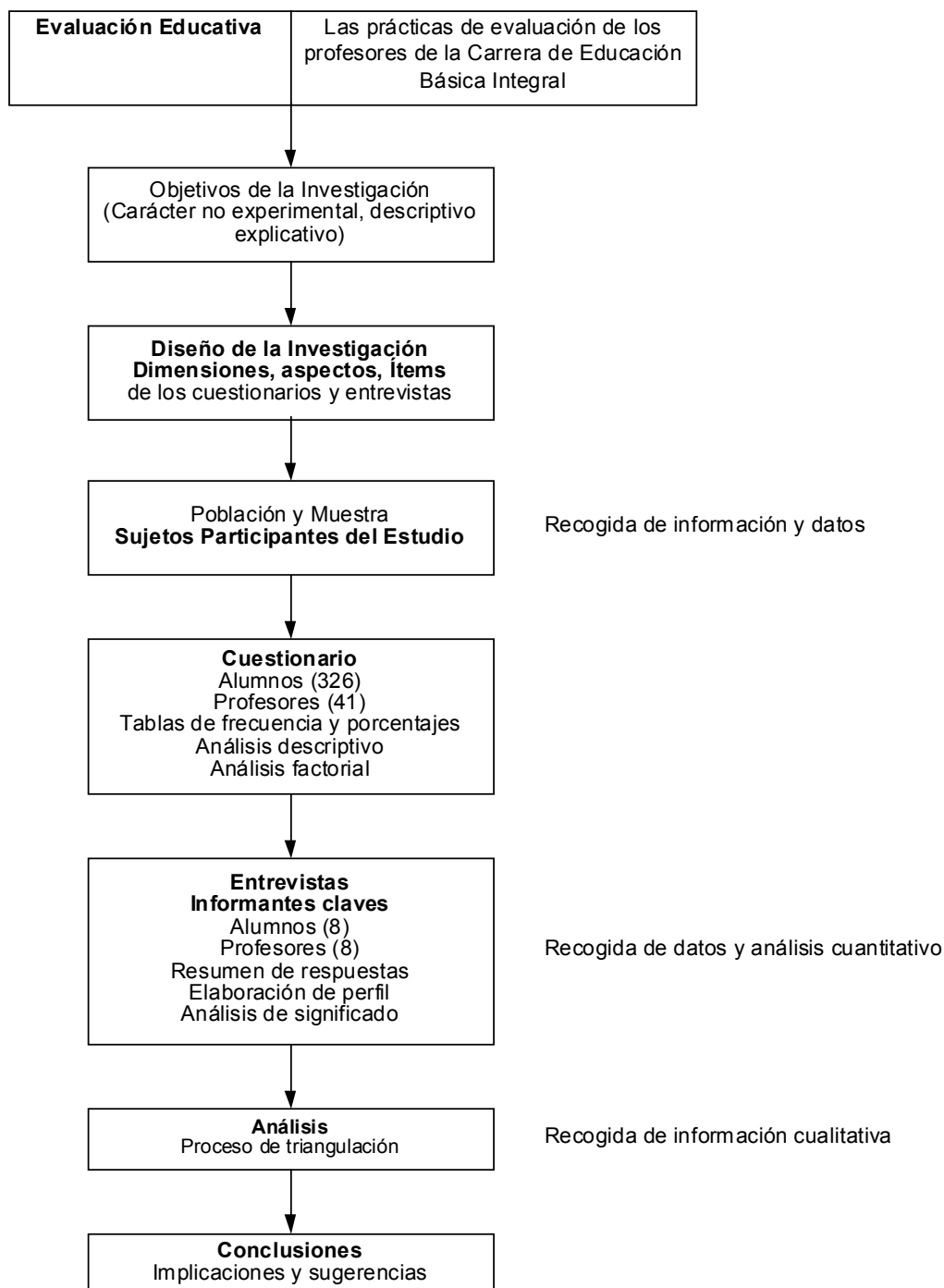


Figura N° 6. Secuencia metodológica y analítica de la investigación

## 8.7. SUJETOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

La población objeto de estudio, de acuerdo con los objetivos de esta investigación, esta conformada por:

- a) Alumnos.
- b) Profesores.

### 8.7.1. ALUMNOS

La población estudiantil de la Carrera Educación Básica Integral estuvo conformada por una matrícula de 326 estudiantes para el período 2000-2001, del turno matutino distribuida de la siguiente manera, de acuerdo al reporte de la oficina de registros estudiantiles de la Universidad de Los Andes-Táchira.

**Tabla N° 1**  
**Población Estudiantil**

<b>Semestre</b>	<b>Matrícula</b>
Segundo	39
Tercero	39
Cuarto	41
Quinto	42
Sexto	37
Séptimo	35
Octavo	38
Noveno	33
Décimo	22
Total...	326

Observación: no se incluyen a los alumnos del primer semestre, ya que los mismos habían ingresando recientemente a la Universidad y no conocían el sistema de evaluación que se aplicaban los profesores.



## 8.7.2. PROFESORES

El cuerpo docente que trabajó en la Carrera de Educación Básica Integral para el período 2000-2001 estuvo conformada por profesores contratados y personal ordinario que representan un total de 41 docentes distribuidos de la siguiente manera:

**Tabla N° 2**  
**Cuerpo docente**

Condición	Cantidad
Contratados	20
Instructores	02
Asistentes	07
Agregados	05
Asociados	01
Titulares	06
Total...	41

## 8.8. MUESTRA

El proceso de muestreo se realizó en dos etapas, a saber:

- Cálculo del tamaño adecuado de la muestra; y
- Selección de las unidades muestrales.

Para la determinación del tamaño adecuado de la muestra se aplicó el **MUESTREO ALEATORIO SIMPLE PARA POBLACIONES FINITAS** mediante la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{N * e^2 + Z^2 * p * q}$$

Donde:

N = Tamaño de la población

n = tamaño de la muestra

e = Nivel máximo de error admitido

Z = Nivel de Confianza

p = Proporción estimada de la población, se toma el valor de 0,50 ,

p+q = 1 , por tanto q = 0,50

### **8.8.1. DETERMINACIÓN DEL TAMAÑO DE MUESTRA PARA ALUMNOS**

N = 326

n = ?t

e = 5%

Z = 95% Nivel de Confianza equivale a un valor de Z=1.96

$$n = \frac{326 * 1,96 * 0,5 * 0,5}{326 * 0,05^2 + 1,96^2 * 0,5 * 0,5}$$

$$n = 176,3492 \Rightarrow n \cong 176$$

#### **Selección de las unidades muestrales para alumnos**

Para la selección de los alumnos que conforman la muestra se utilizó un muestreo estratificado por afijación igual, en el cual el investigador, tomó aproximadamente el 54% (obtenido de calcular el porcentaje de la muestra 176/326) de los alumnos de cada semestre, quedando conformada de la siguiente manera:

**Tabla N° 3**  
**Unidades muestrales para alumnos**

<b>Semestre</b>	<b>Matrícula</b>	<b>Muestra Tomada (54%)</b>
Segundo	39	21
Tercero	39	21
Cuarto	41	22
Quinto	42	23
Sexto	37	20
Séptimo	35	19
Octavo	38	21
Noveno	33	17
Décimo	22	12
Total...	326	176

Observación: La escogencia de los alumnos a los cuales se aplicó el instrumento, se hizo al azar de acuerdo con la posición en el listado de la sección, previamente seleccionada.

### **8.8.2. DETERMINACIÓN DEL TAMAÑO DE MUESTRA PARA DOCENTES**

$$N = 41$$

$$n = ?$$

$$e = 5\%$$

Z = 95% Nivel de Confianza equivale a un valor de Z=1,96

$$n = \frac{41 * 1,96 * 0,5 * 0,5}{41 * 0,05^2 + 1,96^2 * 0,5 * 0,5}$$

$$n = 37.0462 \Rightarrow n \cong 37$$

#### **Selección de las unidades muestrales de docentes:**

Para la selección de los docentes que conforman la muestra se utilizó un muestreo estratificado con afijación proporcional obtenido de la aplicación de la siguiente fórmula:

$$nh = \frac{n}{N} * Nh$$

Donde:

Nh = Tamaño muestral del estrato

N = Tamaño de la muestra

Nh = Tamaño poblacional del estrato

N = Tamaño de la población.

Quedó conformada así:

**Tabla N° 4**

**Unidades muestrales de docentes**

Contratados	20	18
Instructores	02	02
Asistentes	07	06
Agregados	05	05
Asociados	01	01
Titulares	06	05
Total...	41	37

Observación: Los docentes a los cuales se les aplicó el instrumento fueron escogidos al azar de acuerdo con la posición en el listado suministrado por la coordinación de la carrera Educación Básica Integral, previamente seleccionada de números aleatorios.

## **8.9. SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS**

La selección de los instrumentos a utilizados en la investigación es un paso importante que orienta sobre el tipo de investigación que se realizó. Conocemos que existen instrumentos acordes con investigaciones cuantitativas y otros a investigaciones cualitativas. En el caso de esta investigación, utilizamos fundamentalmente datos de carácter cuantitativo y las informaciones se complementaron con informaciones cualitativas.

Esta combinación de metodologías ha sido empleada por muchos investigadores, entre los cuales tenemos a: Bolívar, A (1993), en un Análisis de una Innovación Curricular: El Currículo de Ética en EE.MM; también Chacón, R (2001), en su Tesis Doctoral al analizar el Uso de las Nuevas Tecnologías como Recursos Didáctico, ajustó la metodología del cuestionario con la realización de entrevista para complementarlas informaciones.

En lo que corresponde al estudio que se presenta, la recolección de la información se realizó mediante la aplicación de un cuestionario como un medio que permita conocer sobre las prácticas de evaluación que realizan los profesores en sus actividades ordinarias de clase, y saber de la visión que tienen los alumnos respecto a lo que hacen los profesores en lo concerniente a la evaluación. Además, se transcribe lo que se establece en los programas de asignaturas sobre la evaluación. El proceso de análisis se completó con una entrevista realizada a los alumnos y profesores de manera que dijeran como perciben e interpretan el proceso evaluativo. En este orden de ideas Cerda, H. (2001), expresa, si lo único que se desea es acercarnos a la verdad y al conocimiento de la realidad que se estudia, lo que a la postre constituye la razón y el sentido de la investigación, la flexibilidad y la adaptabilidad de los métodos a la practica investigativa es una de las eventuales soluciones que puede ayudar a resolver presuntas contradicciones, es una vía para lograr una contribución de manera que facilite los acuerdos y complementaciones.

### **8.9.1. EL CUESTIONARIO**

Para Casanova, M. (1997: 166), puede ser definido como “un conjunto de preguntas estructuradas acerca de un tema; habitualmente se aplica por escrito a un determinado número de sujetos. Es el instrumento adecuado para recoger la información mediante la técnica de la

encuesta”. Del Rincón y otros (1995), por su parte, han definido el cuestionario como una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito. Rodríguez y otros (1996: 186), consideran el cuestionario como “una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado. Así, escribirá unas preguntas, las acercará a aquellas personas que considera puedan proporcionarle información sobre el problema que está analizando y les pedirá que escriban su respuesta”.

De las definiciones anteriores se concluye que el cuestionario es un instrumento para recolectar información que consiste en un conjunto de preguntas que se formulan para que el sujeto investigado responda de forma escrita de acuerdo con sus conocimientos y apreciaciones. Pardinás (1973), señala que el cuestionario presupone el diseño de la investigación a seguir. Rodríguez y otros (1996), por su parte, lo asocian con los enfoques y diseños de investigación cuantitativos. Su objeto es contrastar puntos de vista, no con fines exploratorios; para analizar las informaciones, utiliza procedimientos estadísticos, como medio que le permite generalizar los resultados.

Para que el instrumento cumpla con la finalidad establecida se deben tomar en cuenta ciertas características a la hora de proceder a su elaboración hemos considerado de acuerdo a Best (1978), Ruiz, C. (1998) y Del Rincón y otros (1995) como más significativas:

- El tema o contenido sobre el que se trata de investigar debe ser significativo e importante.

- Debe ser lo más breve posible y su extensión depende de la naturaleza de los datos que se quieran averiguar.
- Debe tener un aspecto atractivo e impreso con claridad.
- Las instrucciones deben ser claras y precisas
- Las preguntas deben ser claras y comprensibles
- Las preguntas no deben inducir las respuestas.
- El instrumento debe facilitar su tabulación e interpretación
- Se deben diferenciar las distintas partes o dimensiones del cuestionario a objeto de facilitar el manejo y centrarse en la respuesta.
- Las instrucciones deben repetirse las veces que se considere necesario
- Finalizado el tiempo establecido para recoger el cuestionario, es conveniente dirigirse al encuestado enfatizando sobre la importancia del estudio y de su colaboración como informante.

En lo que se refiere a la contestación y devolución del cuestionario por los encuestados, Fox (1980) señala algunos aspectos que Rodríguez y otros (1996), describen a continuación:

- Limitación de la extensión del cuestionario para que los sujetos preguntados tengan que dedicar el menor tiempo posible a la tarea de contestarlo;
- Estructuración del modelo de respuesta en el mayor grado posible para reducir al mínimo lo que tengan que escribir los sujetos;
- Redacción del material introductorio de modo elocuente y sincero para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso que se hará de los datos y se convenzan de que es una finalidad útil y profesionalmente deseable; y por último,
- Arbitrar algún sistema para que los sujetos conozcan, si lo desean, los resultados de la investigación, de modo que el intercambio de información sea una calle de dos direcciones y no una sola.

### Ventajas

De acuerdo con Ander-Egg, E. (1974) tiene las siguientes ventajas:

- Con un mismo instrumento se puede abarcar un mayor número de personas.
- No es costoso, ya que se utiliza poco personal y el adiestramiento que se requiere es reducido.
- Menor tiempo para llegar a un mismo número de personas.
- Mayor libertad para responder ya que es posible mantener el anonimato.
- Menor riesgo de distorsiones, en cuanto no sufre de las influencias del encuestador.

Según Hernández Sampieri, R. (1999):

- Las preguntas cerradas son fáciles de codificar y preparar para su análisis.
- Asimismo, estas preguntas requieren de un menor esfuerzo por parte de los respondientes. Estos no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino simplemente seleccionar la alternativa que describa mejor su respuesta.

### Desventajas

Los cuestionarios tienen algunos inconvenientes y limitaciones que les son propios, de acuerdo con Landshere, G. (1971: 41):

- Rara vez es posible efectuar un exhaustivo análisis sin contar con un elevado número de preguntas
- Frecuentemente, las preguntas están concebidas en función de la manera en que el encuestador percibe la situación.



- Las preguntas que el investigador ha escogido llevan de por sí cierto rasgo de subjetividad. Las opiniones de los individuos también están impregnadas de subjetivismo.
- No es común que toda la población a la cual se aplique el instrumento es suficientemente informada o tenga el tiempo suficiente para reflexionar acerca de los problemas planteados
- En muchos casos las respuestas suministradas son el reflejo de conflictos interiores y no la expresión de una opinión razonada.
- Cuando el instrumento es demasiado extenso, se corre el riesgo que las respuestas no sea verdaderamente representativas a pesar de las precauciones que se tomaron para realizar el muestreo.

Respecto a este mismo aspecto, Ander-Egg (1974: 124) señala que este tipo de instrumento tiene las siguientes limitaciones e inconvenientes:

- Riesgo de un elevado porcentaje de cuestionarios sin respuesta, lo cual puede disminuir notablemente la representatividad de los resultados.
- Imposibilidad de ayudar al informante cuando no ha comprendido las preguntas o instrucciones.
- Dificultad para realizar el control y la verificación de la información.
- Recepción tardía de muchos cuestionarios remitidos después de la fecha indicada y consecuentemente no utilizables

### **8.9.1.1. CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS**

#### **Descripción de la muestra**

En nuestra investigación hemos trabajado con una muestra de 176 alumnos, de los cuales 170 cursan seis asignaturas y 6 cursan siete asignaturas. Dicha cantidad representa aproximadamente 54% del universo objeto de estudio que corresponde a los alumnos del turno

matutino, y no la totalidad de los alumnos, por los problemas que implica tal requerimiento. Sin embargo, la muestra acordada es bastante representativa para establecer una descripción confiable de una situación de práctica profesional en un momento determinado y establecer algunas inferencias que permitan el mejoramiento de la práctica en cuestión.

### **Sobre la aplicación**

Comenzando el nuevo semestre, se aplicó el cuestionario buscando que el encuestado recordara de manera fácil las situaciones relativas al proceso de evaluación por las que había acontecido en las diversas asignaturas.

1. Lo primero que se realizó fue explicarles a los alumnos el propósito que se perseguía con la aplicación de este cuestionario y las posibilidades de que se mejoraran ciertos aspectos del proceso de evaluación de los aprendizajes con la información que nos suministrarán.
2. No colocar el nombre en el cuestionario de manera que los informantes lo respondieran sin el temor a que se descubriera quien proporcionó la información.
3. Se dijo que la información se utilizaría con la finalidad de elaborar una Tesis de Doctorado
4. Los datos encontrados permitirían elaborar una propuesta de formación permanente de los profesores de la carrera de Educación Básica Integral en evaluación de los aprendizajes.
5. En la pregunta abierta en la primera página del cuestionario se solicitó al alumno que indicara el nombre de dos profesores a quienes ellos consideraban que mejor realizan el proceso de evaluación de los aprendizajes y explique las razones del por qué de ello. Con ello se delineó un perfil del profesor como evaluador, además, se buscó identificar de cada uno de los departamentos académicos los

profesores que tuvieran mayor aceptación y proceder a para entrevistarlos para complementar las informaciones.

6. Las preguntas cerradas se calificaran mediante una escala tipo Lickert utilizando una escala de 1 a 4 en la que:  
1= Nunca. 2 = Algunas Veces. 3 = Regularmente. 4 = Siempre.
7. El contenido de las preguntas, está basado fundamentalmente en:
  - a) La revisión de la literatura que sobre el tema se ha realizado
  - b) En las preguntas claves que se formulan universalmente sobre evaluación (qué, cómo, cuándo, con qué, qué uso le da)
  - c) En los objetivos, dimensiones e indicadores determinados.
8. Las preguntas fueron numeradas en cada una de las dimensiones para facilitar la codificación y descripción de las informaciones.
9. El instrumento se diseñó de manera que el alumno tomara en cuenta las asignaturas que había cursado, recientemente considerando las seis dimensiones o aspectos relacionados con la implementación del proceso de evaluación.
10. Al final aparece un espacio abierto para que el alumno escriba alguna otra información que considere importante y a lo mejor no se está preguntando, o bien complete la información requerida.

### **8.9.1.2. CUESTIONARIO APLICADO A LOS PROFESORES**

#### **Descripción de la muestra**

En nuestra investigación hemos trabajado con una muestra de profesores que representa aproximadamente 90% del universo objeto de estudio que se corresponde a los profesores que laboran en el turno matutino; de ahí que la muestra acordada es bastante representativa para establecer una descripción confiable de una situación de práctica profesional en un momento determinado y también establecer algunas inferencias que permitan el mejoramiento de la práctica en cuestión.

Del total de profesores, 15 son mujeres y 22 son hombres, respecto al título de Pregrado, 34 son licenciados en educación y 3 son profesionales de otras áreas como Ingeniería y Geografía; 25 tienen título de Postgrado, de los cuales 4 poseen título de especialista, 16 el título es de Maestría y 5 su título es de Doctor.

### **Sobre la aplicación**

1. Lo primero que se hizo fue explicarles a los profesores el propósito que se perseguía con la aplicación de este cuestionario y las posibilidades de que con la información proporcionada, se pudieran mejorar ciertos aspectos del proceso de evaluación de los alumnos.
2. Que no se identificaría a los sujetos que respondieran el cuestionario, de manera que la información fuese lo más veraz y sin el temor a que se pudiesen identificar quien suministraba la información.
3. Se dijo que la información se utilizaría con la finalidad de elaborar una tesis de doctorado.
4. Asimismo, que la información recogida permitiría elaborar una propuesta de formación permanente de los profesores de la carrera de Educación Básica Integral en evaluación de los aprendizajes.
5. Las preguntas cerradas las calificarían con una escala tipo Lickert utilizando una escala de 1 a 4 en la que:  
1= Nunca. 2 = Algunas Veces. 3 = Regularmente. 4 = Siempre.
6. El contenido de las preguntas está basado fundamentalmente en:
  - a) La revisión de la literatura que sobre el tema se ha realizado.
  - b) Las preguntas claves que se formulan universalmente sobre evaluación (qué, cómo, cuándo, con qué, qué uso se le da)
  - c) Los Objetivos, dimensiones e indicadores determinados.
7. Las preguntas fueron numeradas en cada una de las dimensiones para facilitar la codificación y descripción de las informaciones.

8. A diferencia del instrumento aplicado a los alumnos que contemplaba seis dimensiones, en este se examinan tres apartados más con lo que buscamos reconfirmar ciertas respuestas suministradas por los informantes.
9. Al final aparece un espacio abierto para que el profesor escriba alguna otra información que considere importante

### **8.9.2. LA ENTREVISTA**

Generalmente, la entrevista se define como una conversación que se establece entre una persona llamado entrevistador, y otra(s) llamado(s) entrevistado(s) o informante(s), con la finalidad de recabar información relevante sobre un tema o aspecto determinado. Rodríguez y otros (1996: 167) admiten, “la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal”. Para Casanova, M. (1997), la entrevista “puede definirse como una conversación intencional”. Bisquerra, R. (1989: 103) indica: “el entrevistador la enfoca sobre el contenido especificado en los objetivos de la investigación, ya sea descriptiva, predictiva o explicativa”.

#### **Propósitos de la entrevista**

Para Kerlinger, F. (1988: 498), la entrevista puede usarse con tres propósitos:

- Ser un instrumento exploratorio para ayudar a identificar variables y relaciones, sugerir hipótesis y dirigir otras fases de la investigación.
- Constituirse en el principal instrumento de la investigación.
- Complementar otros métodos, seguir resultados inesperados, validar otros métodos y profundizar respecto de las motivaciones de los encuestados y de sus razones para responder en la forma en que lo hacen”.

Al usarla como una estrategia de investigación, la entrevista es un medio que nos permite ampliar con profundidad informaciones que con otros métodos de recogida de información se dificultarían. Del Rincón y otros (1995: 307) señalan que esta “permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra manera no estarían al alcance del investigador” Cohen y Manion (1990: 378), al ampliar esta información, consideran que mediante la entrevista se “hace posible medir lo que sabe una persona (conocimientos o información), lo que le gusta o disgusta a una persona (valores y preferencias) y lo que piensa una persona (actitudes y creencias)”.

### **Clasificación de la entrevista**

Especialistas clasifican los tipos de entrevistas de diferentes maneras:

- Para Bisquerra, R. (1989: 105), los principales tipos de entrevista son: 1) entrevista formal, 2) menos formal, 3) entrevista informal, 4) entrevista no directiva 5) entrevista focalizada.
- Cohen y Manion (1990: 379), consideran cuatro clases de entrevista: 1) la entrevista estructurada, 2) la entrevista no estructurada, 3) la entrevista no directiva, 4) la entrevista dirigida.
- Casanova, M. (1997: 139), a partir de los objetivos perseguidos para clasificar en: 1) formal (estructurada, semiestructurada o abierta) 2) informal.

Bisquerra las define en:

- Entrevista formal: es aquella que sigue un esquema previo. Se caracteriza por ser estructurada, cerrada, estandarizada.

- Entrevista menos formal: en este caso, el entrevistador puede modificar la secuencia de las preguntas, explicarlas, añadir información, en función de las respuestas del entrevistado.
- Entrevista informal: el entrevistador tiene unas claves, pero las utiliza siguiendo una conversación informal, sin ningún cuestionario previo. Es abierta y no estructurada.
- Entrevista no directiva: el entrevistador toma un rol subordinado.
- Entrevista focalizada: consiste en una forma especial de entrevista no directiva con cierto control.

Casanova, M (1997), por su parte las clasifica en:

- a) Entrevista formal: es la preparada previamente por el entrevistador. Si se considera su grado de estructuración, la misma podrá ser:
- Estructurada, cuando se sigue en ella un cuestionario elaborado con antelación, que sirve de guión al entrevistador y del que este no debe desviarse en ningún momento.
  - Semiestructurada, en la que se sigue el cuestionario preestablecido, pero con flexibilidad suficiente para modificar las preguntas abiertas que se considere necesario en función de las respuestas recibidas.
  - Libre o, cuando se conviene de antemano pero sin un guión predeterminado: se inicia con una cuestión cualquiera que da pie para la conversación y, según ésta se desarrolle, se irán planteando las preguntas adecuadas.
- b) La Entrevista Informal: es la que no tiene preparación previa alguna y en la que el entrevistador recoge la información relevante que puede aparecer en situaciones de encuentro espontáneo.

### **Planificación de la entrevista**

El proceso de planificar la entrevista como medio a utilizar en el proceso de investigación requiere, según lo planteado por Bisquerra, R. (1989: 103):

- a) “Especificar las variables objeto de estudio.
- b) Decidir el formato de las preguntas y el modo de las respuestas.
- c) Especificar si se trata de hechos, opiniones o actitudes.
- d) Construir el protocolo de entrevista”.

Respecto al protocolo de trabajo, se recomienda elaborar un guión en el que se especifique en qué consiste cada pregunta que se va a realizar a cada uno de los entrevistados. El orden en que se organizan las preguntas y la manera de formular son muy importantes. En la realización de la entrevista cuando se requiere confirmar una respuesta, no se debe aludir la respuesta esperada. Por último el registro de las respuestas puede hacerse por medio de resúmenes escritos o mediante grabaciones magnetofónicas.

Del Rincón y otros (1995) indican que el proceso de planificación de una entrevista requiere tener en cuenta las siguientes fases:

- a) fijar los objetivos de la entrevista
- b) determinar la muestra de personas a entrevistar
- c) desarrollo de la entrevista.

### **Objetivos de la entrevista**

Todo proceso de investigación persigue unos propósitos determinados. De ahí que la realización de una entrevista deba ser coherente con los establecidos en la misma.



### **Determinación de la muestra**

Significa seleccionar los sujetos a entrevistar por cualquiera de los procedimientos previstos que pueden ser los muestreos aleatorios en el cual los sujetos se eligen al azar o el muestreo opinático, que consiste en seleccionar a los sujetos de manera intencional porque son expertos en la temática, por su experiencia o porque pueden ser informantes claves.

### **Desarrollo de la entrevista**

Se refiere a la realización del proceso de recabar la información. Además de las características antes mencionadas, también se debe tomar en cuenta una serie de aspectos básicos como son:

- El contenido y naturaleza de las preguntas
- La organización y secuencia de las preguntas
- La creación de un ambiente apropiado para la relación entrevistador-entrevistado
- La manera como se expone las preguntas
- La obtención de respuestas y el registro de las mismas.

### **Ventajas**

Para Kerlinger, F. (1988: 498) se pueden mencionar entre estas:

- Puede proporcionar una gran cantidad de información.
- Es flexible y adaptable a situaciones.
- Puede emplearse cuando ningún otro método es posible o adecuado.
- Se puede saber cuando el encuestado no entiende una pregunta y así dentro de los límites repetirla o replantearla.
- Permite examinar dentro del contexto y las razones de las respuestas a las preguntas.

### Desventajas

Casanova, M. (1997: 137) señala entre ellas:

- El tiempo y la dedicación que precisan su preparación y su ejecución, especialmente cuando debe entrevistarse a un gran número de sujetos.
- La preparación previa que supone su correcta realización para la obtención de los datos prefijados.
- El sesgo de la información que puede presentarse en el entrevistador por su conocimiento anterior de la situación.

Bisquerra, R. (1988: 105) las complementa indicando que:

- El principal problema está en la codificación de las respuestas abiertas. Pues ello implica categorizarlos.
- Es imprescindible asegurar la validez y la fiabilidad de la entrevista.

#### **8.9.2.1. LA ENTREVISTA A LOS ALUMNOS**

Una vez que se aplicaron los cuestionarios, se procedió a escoger a los ocho alumnos que se consideraron como informantes claves, de los cuales cuatro (4) son hombres y cuatro (4) son mujeres, cuatro (4) son preparadores y cuatro (4) representantes estudiantiles. La edad promedio es de veintidós años y el promedio del semestre cursados es de 6,5.

Requisitos para ser informante clave:

- 1) No identificar al informante por su nombre para que hable sin temor a represalias por lo que dijera.
- 2) Ser alumno de la carrera de Educación Básica Integral cursante del quinto semestre en adelante, por cuanto ya son alumnos que han cursado la asignatura evaluación educativa.

- 3) Ser representante estudiantil ante alguno de los organismos de cogobierno universitario.
- 4) Ser preparador (ayudante del profesor) en alguna asignatura de la carrera de Educación Básica Integral mediante concurso.
- 5) Ser delegado de curso
- 6) Haber cursado la asignatura Evaluación Educativa.

### **Propósitos de la entrevista**

La entrevista se realizó con la finalidad de que los alumnos pudieran decir y completar algunos aspectos que se hubieran omitido con la aplicación del cuestionario.

### **Tipo de Entrevista**

La entrevista se realizó a partir de un guión que se elaboró con un conjunto de preguntas semiestructuradas para que los alumnos respondieran de acuerdo a sus vivencias. No se les interrumpió en las respuestas que iban proporcionando.

Las preguntas estaban referidas a los mismos apartados establecidos en el cuestionario. Aparte de ello, se incorporó una pregunta en la cual se indagaba acerca de algunas recomendaciones que permitan mejorar el proceso de evaluación. Las respuestas sirvieron para averiguar sobre qué bases se deberían implementar algunas estrategias de formación en el área de evaluación de los aprendizajes.

**Cuadro N° 13**  
**Entrevista a los alumnos**

<b>Pregunta</b>	<b>Propósito</b>
Al inicio del semestre, los profesores deben dar a conocer el programa de la asignatura y el sistema de evaluación.  <b>¿Pudieras indicarme algunos aspectos que toma en cuenta el profesor cuando planifica la evaluación?</b>	Que el alumno señale sí el profesor planifica el proceso de evaluación a realizar durante el semestre y cuáles son los aspectos que establece o negocia con los alumnos respecto a la evaluación.
La praxis educativa que se desarrolla en las aulas implica una manera de concebir la enseñanza y de efectuar la evaluación de los alumnos.  <b>¿Puedes explicarme cómo realiza el profesor la evaluación?</b>	Averiguar cual es la concepción de evaluación que prevalece en los profesores en sus actividades ordinarias de clase.
<b>¿Pudieras indicarme para qué le sirven las informaciones y datos que va obteniendo el profesor a través del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje?</b>	Averiguar cuál es el uso que le da el profesor a los resultados del proceso de evaluación.
<b>¿Pudieras indicarme algunos aspectos que el profesor toma en cuenta para establecer la evaluación al final del semestre?</b>	Cuales son los aspectos aparte de los exámenes que el profesor considera a la hora de establecer los resultados del proceso evaluativo establecido en la asignatura.
<b>¿Puedes indicarme cuáles medios e instrumentos utiliza el profesor para realizar el proceso de evaluación?</b>	Averiguar cuáles son los mecanismos de evaluación de que emplea el profesor para realizar las actividades de evaluación durante el semestre, de seta manera se delinea un perfil de los mecanismos de evaluación utilizados por los profesores de la carrera de Educación Básica Integral de la ULA-TÁCHIRA.
En el proceso de evaluación de los alumnos se utilizan diferentes tipos de evaluación sea el caso de evaluación diagnostica, formativa o sumativa.  <b>¿Cuáles de estos tipos de evaluación aplica el profesor durante el semestre?</b>	Averiguar cuales son los tipos de evaluación que el profesor emplea durante la realización del proceso de evaluación.
<b>Ahora bien, ¿puedes indicarme que limitaciones, percibes afectan la realización del proceso de evaluación</b>	Averiguar cuales son los principales problemas que afectan o se convierten en un problema para llevar acabo un buen proceso de evaluación.
<b>Por último, ¿pudieras indicar qué recomendaciones harías con el fin de mejorar la realización del proceso de evaluación?</b>	Obtener información con la finalidad de establecer estrategias que ayuden a mejorar la práctica profesional en lo referente a la evaluación de los alumnos.

### **8.9.2.2. ENTREVISTA REALIZADA A LOS PROFESORES**

Una vez que se aplicaron los cuestionarios a los alumnos, se les pidió que indicaran los nombres de hasta dos profesores que consideres son quienes mejor realizan el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Esto se realizó con la finalidad de poder de hacer un inventario de los profesores que tenían mayor aceptación por la manera como realizaban el proceso de evaluación y proceder a seleccionar a un profesor como informante clave de cada uno de los departamentos académicos, que prestan servicio o enseñan alguna asignatura en la carrera de Educación Básica Integral ocho en total.

#### **Descripción de los entrevistados**

La información de los informantes claves fue sacada de los expedientes que se llevan de cada profesor de la institución y que reposan en la oficina de asuntos profesoriales de la institución.

Respecto a los entrevistados en cuanto al sexo, 7 son hombre y 1 mujer; respecto a su titulación ocho son licenciados en Educación, 3 tiene título de Maestría, 1 es Doctor en Educación, 1 cursa Doctorado en Educación. El promedio de haber egresado de la Universidad es de 20,25 años y de haber ingresado a la institución a dar clase es de 8,62 años.

#### **Requisitos para ser informante clave:**

1. Haber sido seleccionado por los alumnos como uno de los de que tienen mayor aceptación por la manera como realiza el proceso de evaluación.
2. Estar adscrito a cualquiera de los departamentos académicos de la ULA-TÁCHIRA, que a continuación se mencionan: Orientación y

Psicología, Evaluación y Estadística, Idiomas, Pedagogía, Básica Integral, Ciencias, Ciencias Sociales y Comunicación Social

3. Ser profesor de alguna de las asignaturas de la carrera de Educación Básica Integral.
4. Tener al menos tres años de experiencia docente en la carrera de Educación Básica Integral de la ULA-TÁCHIRA.
5. La entrevista se realizó sin identificar al informante para que sus respuestas no se vieran limitadas por temor a que se les estuviera evaluando su práctica profesional en lo que respecta a sus conocimientos sobre evaluación de los aprendizajes.

### **Propósitos de la entrevista**

La entrevista se realizó con la finalidad de que los profesores pudieran profundizar y completar algunos aspectos que se pudieron haber escapado cuando se aplicó del cuestionario.

### **Tipo de Entrevista**

La entrevista es similar a la que se les hizo a los alumnos, para lo cual se estructuró un guión con un conjunto de preguntas semiestructuradas para que los profesores respondieran de acuerdo a sus conocimientos y experiencias de aula en lo que se concierne a la evaluación de los alumnos. Las preguntas estaban referidas a los aspectos y dimensiones establecidas en el cuestionario. Aparte de ello se le agregó una pregunta en la cual se indagaba acerca de algunas recomendaciones que permitieran mejorar el proceso de evaluación. Esta se utilizó para detectar sobre que bases se debería implementar algunas estrategias de formación en el área de evaluación de los aprendizajes.

**Cuadro N° 14**  
**Entrevista a los profesores**

<b>Pregunta</b>	<b>Propósito</b>
Al inicio del semestre, los profesores deben dar a conocer el programa de la asignatura y el sistema de evaluación.  <b>¿Podieras indicarme algunos aspectos que tomas en cuenta al evaluar a tus alumnos?</b>	Averiguar si el profesor, al planificar el proceso de evaluación del semestre indica cuáles son los aspectos que establece o negocia con los alumnos respecto a la evaluación.
La praxis educativa que se desarrolla en las aulas implica una manera de concebir la enseñanza y de efectuar la evaluación de los alumnos.  <b>En tu caso, explícame como concibes la evaluación.</b>	Averiguar cuál es la concepción de evaluación que prevalece en los profesores en sus actividades ordinarias de clase.
<b>¿Podieras indicarme, para qué te sirven las informaciones y datos que obtienes a través del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje?</b>	Averiguar cual es el uso que le da el profesor a los resultados que va obteniendo a medida que se realiza el proceso de evaluación.
<b>¿Podieras indicarme algunos aspectos que tomas en cuenta al evaluar a tus alumnos?</b>	Determinar cuales son los aspectos aparte de los exámenes que el profesor considera a la hora de establecer los resultados del proceso evaluativo establecido en la asignatura.
<b>¿Puedes indicarme cuáles medios e instrumentos utilizas para evaluar a los alumnos?</b>	Averiguar cuales son los mecanismos de evaluación de que emplea el profesor para realizar las actividades de evaluación durante el semestre. De esta manera se delinea un perfil de los mecanismos de evaluación utilizados por los profesores de la carrera de Educación Básica Integral de la ULA-TÁCHIRA.
En el proceso de evaluación de los alumnos se utilizan diferentes tipos de evaluación sea el caso de evaluación diagnóstica, formativa o sumativa.  <b>¿Cuáles de estos tipos de evaluación aplicas en tu asignatura durante el semestre?</b>	Averiguar cuales son los tipos de evaluación que el profesor emplea durante la realización del proceso de evaluación.
<b>¿Qué limitaciones consigues al realizar la evaluación de los alumnos?</b>	Averiguar cuales son los principales problemas que afectan o se convierten en un problema para llevar acabo un buen proceso de evaluación.
<b>Por ultimo, ¿podieras indicar qué recomendaciones o sugerencias harías con el fin de mejorar la realización del proceso de evaluación?</b>	Que sirva para obtener información con la finalidad de así establecer estrategias que ayuden a mejorar la práctica profesional en lo referente a evaluación de los alumnos.

Con ambas entrevistas se hizo un análisis de contenidos a partir de la lectura y relectura de los argumentos correspondientes y se determinaron las unidades de significado correspondientes.

## **8.10. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS**

Al asumir la posibilidad de utilizar de manera complementaria los modos de investigación de carácter cuantitativo y cualitativo, se hace necesario revisar cómo conciben los positivistas la validez y la confiabilidad de los instrumentos, así como también sus implicaciones para los investigadores cualitativos.

### **La validez**

Es una de las características fundamentales que debe tener todo instrumento de medición. Lemus, L. (1974: 40) expresa: “por validez entendemos el hecho de que una prueba sea de tal manera concebida, elaborada y aplicada que mida realmente lo que se propone medir. Es la característica más importante y se refiere al valor específico del instrumento, en el sentido de que está destinado a un propósito, a un contenido, a un grupo de alumnos y a unas circunstancias especiales.” Es decir, es necesario que el instrumento que se vaya a utilizar, además de ser confiable, sea válido; es decir, que sirva para medir aquello que se pretende medir, en este caso vamos a destacar la validez de contenido. La validez de contenido para Hernández N, R. (1995), se refiere al grado por el cual el instrumento representa el contenido a ser medido y la comprensión de la habilidad o actitud que el instrumento medirá. En la determinación de la validez de contenido el investigador debe averiguar ¿Qué tan bien representa el universo total de contenido que debería ser medido? Para tener validez de contenido, Thorndike, R. (1973) señala que las preguntas representadas en el cuestionario deben corresponderse con los objetivos y contenidos que se desean evaluar. Ruiz, C. (1998), por



su parte indica que la validez de contenido, es una cuestión de juicio... por lo general se estima de manera subjetiva o íntersubjetiva.

## **8.11. VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS**

El procedimiento que se utilizó para la validación de los instrumentos, fue el juicio de expertos. Una vez elaborados los instrumentos se les facilitaron a tres expertos, junto con los objetivos, dimensiones de la investigación y una planilla de validación para que juzgaran de manera independiente la bondad de las preguntas en función de congruencia, claridad y tendenciosidad; asimismo que señalaran las observaciones que deberían incorporarse al instrumento para mejorarlo. Ya con esto se realizaron los ajustes finales para diseñar el instrumento definitivo que se aplicó a los profesores y a los alumnos.

En el caso de las entrevistas, la validez de contenido se estableció a partir de los procesos de triangulación de las informaciones.

### **Confiabilidad**

La confiabilidad de un instrumento de evaluación se refiere a la capacidad que tiene el mismo de medir algo en forma consistente o confiable. Karmel, L (1974: 128) establece que “la confiabilidad de un test se refiere a su capacidad para demostrar consistencia y estabilidad en las puntuaciones”.

Generalmente se dice que está es una de las características que debe poseer todo instrumento de medición y se describe como la precisión o seguridad con qué un instrumento debe medir algo, es decir, que el resultado sea el mismo o similar al que se obtenga cuando se aplique o haya aplicado en otra ocasión. Existen varios procedimientos para determinar la confiabilidad de los instrumentos como son: el

coeficiente del test-retest, el coeficiente de formas paralelas, el coeficiente de consistencia interna.

El procedimiento utilizado para calcular la confiabilidad fue a través de la determinación de la consistencia interna, la cual permite determinar si las preguntas de la prueba están correlacionadas entre sí. Karmel, L. (1974), al referirse a la confiabilidad, indica que esta es una condición necesaria y de especial importancia como apoyo, pero no como sustituto del análisis y estimación de la validez de contenido.

El método específico utilizado en la investigación fue el Alpha de Cronbach, Aiken, L. (1997: 90) indica que “se trata de una fórmula para calcular la confiabilidad de una prueba que consiste en reactivos a los que se le asignan dos o más valores estimados de calificación a las respuestas” Hernández Sampieri (1999) añade que el procedimiento alfa de Cronbach requiere de una sola administración del instrumento de medición y se expresa a través de una correlación que se establece por un coeficiente comprendido entre 0 y 1.

Para Best, J. (1978), “el significado de un coeficiente de correlación depende de la naturaleza de los factores relacionados, del número de casos implicados, de la amplitud las puntuaciones y de los propósitos de la aplicación de la medida”. Por su parte, Sachs, G. (1970: 127) señala que “no pueden establecerse patrones arbitrarios para la determinación de los valores de los coeficientes de fiabilidad que se considerarán satisfactorios. Como es natural se exigirán los valores más elevados cuando sea preciso tomar decisiones importantes sobre individuos sobre la base de un solo test”.

Para la interpretación del Coeficiente de Confiabilidad, existen tablas que permiten interpretar el significado de los coeficientes como la de Best, J. (1978: 247).

Valor del coeficiente	Relación
De 0.00 a +/- 0.20	Despreciable
+/- 0.20 a +/- 0.40	Baja o ligera
+/- 0.40 a +/- 0.60	Moderada
+/- 0.60 a +/- 0.80	Sustancial o marcada
+/- 0.80 a +/- 1.00	Alta o muy alta

Para Ruiz, C (1998: 55), “por lo general el Coeficiente de Confiabilidad se considera aceptable cuando esta por lo menos en el límite superior a (0.80)”.

La fórmula para determinar el grado de confiabilidad de un instrumento de medición es la que a continuación se señala.

$$R_{tt} = \frac{n}{n-1} * (1 - \frac{\sum S_i^2}{\sum St^2})$$

Donde:

n = número total de ítems

$\sum S_i^2$  = Sumatoria de la varianza individual por ítem

$\sum St^2$  = Sumatoria de la variancia total por sujeto

## 8.12. CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS

Para determinar la confiabilidad del instrumento aplicado a los estudiantes se aplicó una prueba piloto conformada por 10% de los sujetos que integran la muestra, aproximadamente 17 estudiantes. Para la misma fue utilizado el programa estadístico SPSS 9.0 (véase anexo) que arrojó el resultado de:

$$R_{tt} = 0.97$$

En el caso de los docentes se aplicó la prueba piloto al 10% de la muestra aproximadamente 5 docentes, y se calculó el coeficiente de

confiabilidad, a través del paquete estadístico SPSS 9.0 (véase anexo), y se obtuvieron los siguientes resultados:

$$R_{tt} = 0.8421$$

Si se ubican estos resultados dentro de la escala que hemos utilizado, observamos que el resultado se ubica dentro de la categoría de confiabilidad muy alta, lo cual significa que las preguntas están relacionadas entre sí y tienen consistencia interna.

La entrevista diseñada en esta investigación también fue sometida a procedimientos para determinar su consistencia desde la óptica del paradigma cualitativo, a pesar de la imposibilidad de aplicar el concepto de confiabilidad como es sustentado en el paradigma positivista. El problema más grave es la estabilidad de los datos ya que se pueden suscitar cambios de opinión en los profesores y los alumnos, debido a la dinámica cambiante propia de los seres humanos o a la adquisición de nuevas informaciones. No obstante, existen procedimientos que se utilizan para determinar el grado de dependencia de los hallazgos. En nuestra investigación se aplicó una entrevista a informantes claves y, posteriormente, los registros de las informaciones fueron evaluados por los mismos a fin de que corroboraran la información y realizaran las sugerencias pertinentes sobre la información.

### **8.13. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

En esta etapa se entrelazan dos metodologías (cuantitativa y cualitativa) que involucran un conjunto de operaciones ordenadas de manera tal que faciliten realizar interpretaciones significativas de los datos que se reacogerán en función de las bases teórico-conceptuales que orientan el sentido de la investigación. Para Selltiz y otros (1976: 430), “El propósito del análisis es resumir las observaciones llevadas a cabo de

forma tal que proporcionen respuestas a las interrogantes de investigación”. El análisis implica el establecimiento de categorías, la ordenación y manipulación de los datos para resumirlos y poder sacar algunos resultados. Es decir, reducir los datos a una forma comprensible para poder interpretarlos. De acuerdo con Carrasco, J. y Calderero, J. (2000: 52), “Una vez recogidos los datos, el investigador deberá sacar de ellos las conclusiones generales que apunten a esclarecer el problema formulado en los inicios de la investigación”. Es decir, debemos organizarlos a objeto de que faciliten su manejo e interpretación, si los datos son cuantitativos, se procesaran a través de procedimientos estadísticos para lograr una rápida y clara comprensión. Se presentan, según Sabino, C. (1980: 197), “como un conjunto de cuadros, tablas y medidas, calculándole los porcentajes y dándole forma definitiva”. Si son informaciones cualitativas el mismo Sabino plantea: “la primera labor que se requiere es ordenar esa masa de datos, clasificarla de modo que puedan permitir una inspección sistemática y profundizada”, es decir, lo que Carrasco, J. y Calderero, J. (2000: 53), llaman hacer un análisis de contenido, el cual consiste en” encontrar una tipología de respuestas posibles en concordancia con los planteamientos teóricos que guían la investigación y asignar a cada categoría de respuesta un código particular, un numero o letra que servirá para agrupar detrás de sí a todas las respuestas u observaciones que sean idénticas o que al menos aparezcan como equivalentes”.

#### **8.14. ESTADÍSTICOS UTILIZADOS**

El análisis estadístico consiste en la aplicación del conjunto de métodos y procedimientos destinados al estudio de datos numéricos o cuantificables, provenientes de las informaciones. Su objetivo es el de facilitar procedimientos y principios referente a la recolección, organización, presentación e interpretación de los datos. Colas, M. y

Rebolledo, M. (1993: 153) indican, “la extensa y amplia complejidad de técnicas existentes hacen necesario establecer un marco conceptual amplio, que facilite el discernimiento de la más adecuada a cada problema. Existen numerosos esquemas generales confeccionados con el propósito de ayudar a la selección de pruebas estadísticas precisas, utilizando distintos y variados criterios. Uno de los más extendidos utiliza como referentes la naturaleza de los datos, las variables independientes y las condiciones experimentales”

Para Briones, G. (1985: 241), “En la investigación cuantitativa se entiende por análisis el tratamiento estadístico de los datos con el fin de establecer diferentes formas de estructuración. Estas estructuraciones se expresan, en su mayoría en términos numéricos y pueden referirse a una o más variables contenidas en la información (distribuciones de frecuencias, correlaciones, etc.)”. Ary, D. y otros (1982: 341), en este sentido, expresan, “las técnicas estadísticas que habrán de emplearse dependen del diseño”. Entonces, el investigador decide cuál diseño le permitirá observar las relaciones hipotéticas y dependiendo de esto selecciona el procedimiento de tal manera que se adecue con las preguntas y con la índole de datos. Los resultados obtenidos constituyen la base para poder realizar las explicaciones e interpretaciones a que den lugar. En la evaluación de la presente investigación, los datos que se obtuvieron se analizan por medio del paquete estadístico SSPS.9.0; en tal sentido nos valemos del:

- a) Análisis descriptivo.
- b) Análisis factorial.

### **8.14.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO**

Cuando se habla de análisis descriptivo, pareciera entenderse que son aquellos estudios que consisten en hacer una descripción de los

datos, sin embargo, en la práctica no es verdad, ya que no solamente describen la información, sino que también la amplían al mismo tiempo con una explicación. Arnal y otros (1992: 170) indican que “los métodos descriptivos exploran relaciones y, para ello, tratan de asociar y comparar grupos de datos”. Briones, G. (1985: 242), por su parte señala, “él termino descriptivo se refiere a expresiones estadísticas que permiten caracterizar en forma cuantitativa,... las propiedades de funcionamiento de un programa”. Los estudios descriptivos pueden clasificarse de acuerdo con Del Rincón y otros (1995), en estudios longitudinales, transversales y de tendencias o predicciones. Los estudios longitudinales son aquellos que recogen información durante un tiempo el cual puede variar en su extensión; los estudios transversales son aquellos que producen un retrato de lo que acontece en un momento determinado respecto a una población y los estudios de tendencia se refieren a sí estudian algunos factores seleccionados continuamente durante un lapso, cuya duración puede ser larga o relativamente corta. La forma más común de presentar los datos es a través de la una distribución de frecuencias. Kerlinger, F. (1988: 148) indica que las distribuciones de frecuencias se utilizan principalmente con propósitos descriptivos.

Entre algunos de los propósitos del análisis de frecuencias encontramos: a) permite establecer la naturaleza de las relaciones entre las variables. b) puede emplearse para organizar en forma conveniente los datos para proceder al análisis estadístico. c) también se pueden calcular índices de asociación d) otro propósito es el control de las variables.

En la investigación que se está presentando el análisis descriptivo de los datos correspondientes a los cuestionarios aplicados a los alumnos y a los profesores de la carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira, se procedió de la siguiente manera: a) se elaboró una matriz para

vaciar los cuestionarios, b) se aplicó el programa spss9.0 para procesar los datos. c) a cada pregunta se le describió el propósito y la intención de conformidad al modelo de Hernández, R. (2002) y se comentaron las frecuencias más significativas.

### **8.14.2. EL ANÁLISIS FACTORIAL**

Respecto al análisis factorial existen diversas definiciones, aunque todas están referidas a un procedimiento estadístico que permite reducir el número de variables de una investigación a unas pocas a fin de facilitar su interpretación. Namakforoosh, M. (1993: 367) indica que “el análisis factorial es un modelo estadístico que permite analizar la interrelación entre un número de variables y explicarlas en términos de un factor común”. El análisis de los componentes principales trata de hallar componentes (factores) que sucesivamente expliquen la mayor parte de la varianza total. Entonces, el primer factor o componente sería aquel que explica una mayor parte de la varianza total, el segundo factor sería aquel que explica la mayor parte de la varianza restante, es decir, lo que no explicaba el primero, y así sucesivamente. Por su parte, Kerlinger, F. (1987: 648) señala que el análisis factorial reduce la multiplicidad de pruebas y medidas a una mayor simplicidad. Nos dice, en efecto, que pruebas o medidas corresponden a un mismo colectivo con las cuáles podría medirse la misma cosa, reduciendo así el número de variables que debe tratar el investigador.

Con el análisis factorial se pretende hallar un nuevo conjunto de variables, menor en número que las variables originales, De acuerdo con Rodríguez y otros (1998: 29), “la obtención de un número de factores menor que el total de variables supone una economía interpretativa suficientemente notable para aceptar el modelo”. El análisis de los



componentes principales busca factores que sucesivamente expliquen la mayor parte de la varianza total.

Entonces, el primer factor o componente sería aquel que explica una mayor parte de la varianza total, el segundo factor sería aquel que explica la mayor parte de la varianza restante, es decir, lo que no explicaba el primero y así sucesivamente.

Es decir, que con la ayuda del análisis factorial los datos suelen reducirse y hallar un nuevo conjunto de variables, menor en número que las variables originales, que exprese lo que es común a esas variables y que haga más fácil su manejo.

La realización de un análisis factorial tiene dos propósitos principales, según Namakforoosh, M. (1993):

1. Resumir la información contenida en un conjunto de variables en función de otra menor. Las nuevas variables se llaman factores.
2. Explicar un fenómeno complejo en función de unas cuantas variables o factores.

Pasos para realizar un análisis factorial, siguiendo el esquema de Bellido [en línea]

1. Elaboración de una matriz de correlaciones en la que se ubiquen todas las correlaciones entre las variables consideradas.
2. Extracción de factores iniciales de la matriz de correlaciones

El más utilizado es el de los componentes principales. Este procedimiento busca el factor que explique la mayor cantidad de la varianza en la matriz de correlación. Este recibe el nombre de “factor principal”. Esta varianza explicada se resta de la matriz original produciéndose una matriz residual. Luego se extrae un segundo factor de

esta matriz residual y así sucesivamente hasta que quede muy poca varianza que pueda explicarse. Los factores así extraídos no se correlacionan entre ellos, por esta razón se dice que estos factores son ortogonales.

### 3. Rotación de los Factores Iniciales

Con frecuencia es difícil interpretar los factores iniciales, por lo tanto, la extracción inicial se rota con la finalidad de lograr una solución que facilite la interpretación. Hay dos sistemas básicos de rotación de factores: los métodos de rotación ortogonales (mantienen la independencia entre los factores rotados: varimax, quartimax y equamax) y los métodos de rotación no ortogonales (proporcionan nuevos factores rotados que guardan relación entre sí)

### **8.14.3. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS**

El proceso de investigación realizado se enriqueció con el aporte de informaciones cualitativas que se obtuvieron a partir de aplicación de una entrevista realizada a informantes claves; de los documentos oficiales que existen en la institución sobre la materia que estaba investigando (reglamento de evaluación, ley de educación superior, programas de asignatura y de la pregunta abierta que contemplaba el cuestionario) Briones, G. (1985: 231) expresa: “Este análisis se refiere a datos cualitativos, es decir, expresados y/o recogidos en palabras y no en números”.

Colas, M y Rebolledo, M. (1993: 160), señalan: “Los métodos para el análisis cualitativo de datos abarcan una extensa gama de procedimientos que incluyen tanto descripciones narrativas como análisis cuantitativo de componentes narrativos (palabras, frases, párrafos, temas, etc.). El proceso a seguir en la investigación cualitativa es interactivo, lo cual hace

que en muchas ocasiones exige volver sobre los datos, analizarlos y replantear el proceso”. Es decir, las personas que siguen este tipo de investigación van realizando interpretaciones de los datos que van obteniendo, las cuales pueden llevarlo a realizar alguna modificación en lo que se planificó inicialmente. Pérez, A. (1998: 104) manifiesta: “El objetivo que pretende el análisis de datos cualitativos es la búsqueda de tendencias, tipologías, regularidades o patrones y la obtención de datos únicos de carácter ideográficos”. En el análisis cualitativo, Briones distingue los siguientes aspectos principales:

- Categorización y codificación.
- Elaboración de formatos.
- Tipificación y clasificación.
- Determinación de conexiones.

La Categorización y codificación. En la investigación cualitativa nos conseguimos con informaciones provenientes de diferentes fuentes, esto hace difícil el análisis e interpretación de los datos; de ahí la necesidad de reducirlos a formas más fáciles de manejar la información. El modo más expedito es agruparlos por temáticas similares y asignarle un símbolo de identificación que llamaremos código. Las categorías pueden establecerse con anticipación en función de los temas que se están investigando, o bien se pueden ir asignando una vez que se emprende el análisis de los datos.

Elaboración de formatos. Consiste en elaborar cuadros que permitan sintetizar la información. Como, por ejemplo, trozos de textos, proposiciones, frases, nombres de personas.

Los formatos más usuales son las matrices de datos y las representaciones graficas.

Tipificación y Clasificación. En este caso, la tarea consiste en realizar una clasificación significativa de los datos sin recurrir a esquemas preestablecidos.

Determinación de Conexiones. Esta tarea consiste en establecer relaciones entre los procesos y los resultados. Pérez, A. (1998), considera tres fases para dicho análisis:

- El análisis exploratorio, que implica el desarrollo de categorías a partir de los datos obtenidos.
- La descripción, que consiste en el examen de todos los segmentos de cada categoría con el fin de establecer patrones en los datos.
- La interpretación, que supone integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías de datos.

El procedimiento utilizado en la presente investigación para el análisis cualitativo de los datos de las entrevistas aplicadas a docentes alumnos y de la pregunta abierta en el cuestionario de los alumnos fue el análisis de contenidos, el cual se describe a continuación.

#### **8.14.4. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO**

En el cuestionario que se entregó a los alumnos, la primera pregunta era abierta para que los alumnos describieran cuando consideran a un profesor como buen evaluador. Para entender el significado del contenido de las informaciones recogidas es preciso analizarla. Para Colas, M y Rebolledo, M (1993: 135), “el análisis de contenido trata de estudiar con detalle el mensaje de la comunicación escrita, oral o visual”. Autores como Hayman (1969); Landshere (1971) y Kerlinger (1988) advierten que se trata de un método para describir de manera objetiva y sistemática las características de una comunicación verbal. Sea esta escrita u oral.

Al decir de Rodríguez y otros (1996: 206), “los criterios para dividir la información en unidades pueden ser muy diversos. Considerando que los datos aparecen en forma de textos, el criterio aplicable para la segmentación, es el de considerar las unidades de información en función del tema abordado” Pérez, G. (1998) señala que hay dos tipos de análisis, el manifiesto, o sea, lo que aparece y el latente, o que puede interpretarse.

En el primer caso, el investigador transcribe textualmente la respuesta que se dice en el instrumento de recogida de información. En el segundo caso se codifica el significado de la respuesta en concordancia con lo expresado por Carrasco, J y Calderero, J. (2000: 123): “El sentido del análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en reducir; categorizar; clasificar; sintetizar; y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio”. La identificación y clasificación de las ideas, conceptos o aspectos es la actividad que se realiza cuando categorizamos y codificamos los datos.

### **Procedimientos para realizar la categorización**

Para Rodríguez y otros (1996; 208), “la categorización constituye sin duda una importante herramienta en el análisis de datos cualitativos, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Una categoría soporta un significado o tipos de significados. Las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, métodos y estrategias, procesos”. La categorización se da simultáneamente cuando se determinan las unidades atendiendo a los criterios temáticos. La codificación es una operación que consiste en asignar códigos a las categorías incluidas.

Martínez, M. (1999), por su parte, señala que la categorización tiene por finalidad resumir el contenido de la respuesta dada en pocas ideas o conceptos más fáciles de manejar y de relacionar

Autores como Santos Guerra (1993), Martínez, M. (1999), Carrasco, J. y Calderero, J. (2000) han establecido esquemas a seguir para categorizar y codificar las informaciones. De dichos esquemas presentaremos un resumen.

Santos, M. (1993) esboza un análisis llamado arbóreo que al representarlo adquiere la figura de un árbol. El mismo se desarrolla a través de cuatro niveles de análisis, los cuales se esbozan a continuación.

- La Unidad Mínima de Análisis (UMA): se refiere a la opinión emitida por los sujetos consultados sobre un aspecto determinado. Ej. Sobre la planificación, tipos de evaluación,
- El Conjunto de Unidades Mínimas de Análisis (CUMA): es la síntesis de las diversas opiniones emitidas por los diversos sujetos consultados a través de los distintos instrumentos utilizados. Ej.: Lo que piensan los alumnos y profesores sobre la evaluación.
- La Suma de Unidades Mínimas de Análisis (SUMA): es la agrupación de las opiniones de los diversos sujetos consultados (alumnos, profesores, Informantes claves) sobre una serie de aspectos determinados.
- El Total de Unidades Mínimas de Análisis (TUMA): es la visión global de la institución, en la que se consideran las opiniones de todos los miembros de la comunidad obtenida con los diversos instrumentos utilizados en el proceso de evaluación.

Martínez, M. (1999: 135) establece cuatro pasos para analizar los contenidos:

- 1er. Paso. Releer la entrevista subrayando las palabras relevantes o significativas.
- 2do. Paso. Dividir el contenido en unidades temáticas (párrafos que expresan una idea o concepto central)
- 3er. Paso. Categorizar con un término o expresión el contenido de cada unidad temática
- 4to. Paso. Si hay categorías que se repiten y alguna tiene propiedades diferentes asignarle una subcategoría, que puede referirse a alguna dimensión, atributo, propiedad, condición o consecuencia importante.

Carrasco, J. y Calderero, J (2000: 123), tomando como referencia el modelo de Tesh (1987), señala cuatro fases para realizar el análisis de datos:

- a) El análisis exploratorio: se refiere a reducir un texto a través de categorías que pueden ser códigos o símbolos que indiquen las unidades de significado relevantes.
- b) Descripción: consiste en exponer y presentar la información (datos) de una manera sistemática e intuitiva; normalmente se utilizan las matrices, las redes y los mapas conceptuales.
- c) Interpretación: supone integrar, relacionar y establecer conexiones entre las diferentes categorías, así como realizar comparaciones.
- d) Teorización: consiste en formular juicios y razonamientos basados en las relaciones surgidas a partir de las conexiones realizadas entre las categorías o datos.

Para analizar la información obtenida en la investigación se toman los principios de la metodología indicada por Martínez, M. A partir de esta se elaboró un perfil que se constituyó en la base para describir los aspectos más significativos.





UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

**ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN QUE UTILIZAN  
LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN  
BÁSICA INTEGRAL DE LA UNIVERSIDAD  
DE LOS ANDES- TÁCHIRA**

Tutor: Dr. Bonifacio Jiménez

Doctorando:  
Oscar Enrique Blanco Gutiérrez

Marzo, 2003.



## ÍNDICE

	Pág.
Índice de Cuadros.....	vii
Índice de Figuras .....	viii
Índice de Tablas.....	ix
Índice de Gráficos .....	x
Dedicatoria.....	xi
Resumen .....	xiii
Introducción .....	xv

### PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL

<b>I. PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN</b>	
1.1. Consideraciones generales sobre el término paradigma .....	5
1.2. Conceptualización de paradigma .....	7
1.3. Enfoques y paradigmas metodológicos de investigación.....	9
1.3.1. Positivismo.....	10
1.3.2. Interpretativo .....	12
1.3.3. Sociocrítico .....	13
1.4. Paradigmas y perspectivas de evaluación .....	16
<b>II. MODELOS DE EVALUACIÓN</b>	
2.1. Clasificación .....	21
2.1.1. Clasificación de Popham .....	22
2.1.2. Clasificación de Pérez Gómez.....	22
2.1.3. Clasificación de Castillo y Gento.....	23
2.1.4. Clasificación de Monedero.....	24
2.2. Algunos modelos de evaluación educativa .....	25
2.2.1. Modelo de logro de objetivos .....	25
2.2.2. Modelo libre de metas.....	30
2.2.3. Modelo Basado en el método científico .....	34
2.2.4. Modelo de análisis de sistemas .....	40
2.2.5. Modelo orientado hacia la toma de decisiones .....	41
2.2.6. Modelo de acreditación o de la reseña profesional.....	46
2.2.7. Modelo de la crítica de arte.....	51
2.2.8. Modelo de juicio antagónico .....	55
2.2.9. Modelo de Stake .....	58
2.2.10. Modelo iluminativo .....	62
2.3. Síntesis de los modelos de evaluación .....	65

### III. TENDENCIAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

3.1.	Generalidades .....	69
3.2.	La Evaluación en el paradigma conductista .....	70
3.3.	La Evaluación en paradigma cognitivo .....	74
3.4.	La Evaluación en el paradigma ecológico .....	79

### IV. LA EVALUACIÓN ESCOLAR

4.1.	Evolución histórica.....	89
4.1.1.	Época pretayloriana .....	90
4.1.2.	Época tyleriana.....	90
4.1.3.	Época del realismo .....	91
4.1.4.	Época del profesionalismo .....	91
4.2.	Generaciones de evaluación .....	91
4.2.1.	Primera generación .....	91
4.2.2.	Segunda generación .....	92
4.2.3.	Tercera generación .....	92
4.2.4.	Cuarta generación.....	93
4.3.	La evaluación en Venezuela.....	94
4.3.1.	Época colonial .....	94
4.3.2.	Época de la Independencia.....	96
4.3.3.	Época de la formación de la Republica de Venezuela ....	97
4.3.4.	Período guzmancista.....	98
4.3.5.	Época de la hegemonía andina.....	99
4.3.6.	Época de la transición democrática.....	103
4.3.7.	Época del trienio octubrista .....	103
4.3.8.	Época de la década militar .....	104
4.3.9.	Época democrática.....	105

### V. LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESTUDIANTIL EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL

5.1.	Características del proceso de evaluación .....	114
5.1.1.	Proceso innovador .....	114
5.1.2.	Proceso continuo.....	115
5.1.3.	Proceso integral .....	116
5.1.4.	Proceso acumulativo .....	116
5.1.5.	Proceso Sistemático.....	117
5.1.6.	Proceso Reflexivo .....	117
5.1.7.	Proceso científico .....	118
5.1.8.	Proceso flexible .....	118
5.2.	Propósitos.....	119
5.3.	Funciones de la evaluación .....	120
5.3.1.	Formativa .....	120
5.3.2.	Pronostico .....	121
5.3.3.	De desarrollo personal .....	122
5.3.4.	Informativa.....	122

5.4.	Tipos de evaluación .....	123
5.4.1.	Diagnostica .....	123
5.4.2.	Formativa .....	125
5.4.3.	Sumativa .....	128
5.5.	Formas de evaluación .....	129
5.6.	Planificación de la evaluación .....	132
5.7.	Escala de calificación .....	133
5.8.	Meritos y reconocimiento .....	133

## **VI. MEDIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

6.1.	Clasificación .....	139
6.1.1.	Díaz, F. y Hernández, G .....	139
6.1.2.	Mateo, J .....	141
6.1.3.	Clasificación de acuerdo con los medios utilizados .....	142
6.2.	Medios de evaluación basados en pruebas escritas .....	143
6.2.1.	Pruebas de composición .....	143
6.2.2.	Pruebas tipo quick .....	144
6.3.	Medios alternativos .....	145
6.3.1.	Trabajos del alumno .....	145
6.3.2.	Portafolio .....	146
6.3.3.	Exposiciones .....	148
6.3.4.	Mapas conceptuales .....	148
6.4.	Medios basados en la observación .....	149
6.4.1.	La observación .....	149
6.5.	Hojas de registro .....	151
6.5.1.	Lista de cotejo .....	151
6.5.2.	Escala de estimación .....	152
6.5.3.	Hojas de registro abierto .....	154

## **VII. EVALUACIÓN DEL DOCENTE Y LA FORMACIÓN PERMANENTE**

7.1.	Significado de evaluar la docencia .....	157
7.2.	Evaluación de la docencia según Loredo y Grijalva .....	161
7.2.1.	El Docente como persona .....	161
7.2.2.	En el marco del currículo y la sociedad .....	163
7.2.3.	La docencia como práctica social de un colectivo .....	165
7.3.	Estrategias para evaluar al docente .....	167
7.3.1.	Opinión de los profesores .....	168
7.3.2.	Opinión de los alumnos .....	168
7.3.3.	Opinión del jefe del departamento .....	169
7.4.	Innovaciones educativas y formación profesional .....	169
7.5.	Tipos de cambios .....	174
7.5.1.	Según los niveles de la implementación .....	174
7.5.2.	Según la intensidad del cambio .....	175
7.6.	Las innovaciones educativas y estrategias de formación permanente .....	176
7.7.	Estrategias para la formación mediante la innovación .....	180

7.8.	Propósitos del centro educativo como unidad de cambio.....	181
7.9.	Actividades de formación.....	182
7.9.1.	Según De La Torre.....	182
7.9.2.	Según Tejada.....	184
7.9.2.1.	Estrategias centradas en el desarrollo del centro educativo.....	184
7.9.2.2.	Estrategias centradas en el profesor.....	185
7.9.2.3.	Estrategias basadas en la interconexión escolar.....	186
7.9.3.	Basada en medios informáticos.....	189
7.9.3.1.	Clasificación de las Tic's.....	193

## SEGUNDA PARTE

### MARCO METODOLÓGICO

#### VIII. LA INVESTIGACIÓN

8.1.	Naturaleza de la investigación.....	203
8.1.1.	Investigación educativa.....	206
8.1.2.	Empleo de métodos cuantitativos y cualitativos.....	207
8.2.	El problema objeto de estudio.....	208
8.3.	Propósitos de la investigación.....	212
8.4.	Diseño inicial de la investigación.....	213
8.5.	Fases de la investigación.....	214
8.5.1.	Primera etapa: Marco teórico.....	214
8.5.2.	Segunda etapa: Marco metodológico.....	214
8.5.3.	Tercera etapa: Recolección y análisis de resultados.....	215
8.5.4.	Cuarta etapa: Propuesta de mejora.....	216
8.6.	Secuencia metodológica y analítica de la investigación.....	217
8.7.	Sujetos participantes de la investigación.....	218
8.7.1.	Alumnos.....	218
8.7.2.	Profesores.....	219
8.8.	Muestra.....	219
8.8.1.	Determinación del tamaño de la muestra para alumnos.....	220
8.8.2.	Determinación del tamaño de la muestra para docentes.....	221
8.9.	Selección de instrumentos.....	222
8.9.1.	El cuestionario.....	223
8.9.1.1.	Cuestionario aplicado a los alumnos.....	227
8.9.1.2.	Cuestionario aplicado a los profesores.....	229
8.9.2.	La entrevista.....	231
8.9.2.1.	Entrevista a los alumnos.....	236

8.9.2.2. Entrevista a los profesores .....	239
8.10. Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	242
8.11. Validez de los instrumentos .....	243
8.12. Confiabilidad de los instrumentos aplicados .....	245
8.13. Análisis e Interpretación de los datos.....	246
8.14. Estadísticos utilizados .....	247
8.14.1. Análisis descriptivo .....	248
8.14.2. Análisis factorial .....	250
8.14.3. Análisis de datos cualitativos .....	252
8.14.4. Análisis de contenido .....	254

## **IX. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

9.1. Cuestionario aplicado a los alumnos.....	261
9.2. Cuestionario aplicado a los profesores .....	273
9.3. Comparación entre colectivos .....	292

## **X. ANÁLISIS FACTORIAL**

10.1. Cuestionario aplicado a los alumnos.....	302
10.2. Cuestionario aplicado a los profesores .....	309
10.3. Resumen del análisis de los colectivos de profesores y alumnos.....	321

## **XI. ANÁLISIS CUALITATIVO**

11.1. Entrevista a los alumnos .....	327
11.2. Entrevista a los profesores.....	327
11.3. Comparación del colectivo de profesores y de alumnos .....	328
11.4. Análisis de la pregunta abierta .....	340
11.5. Descripción de los hallazgos.....	342
11.6. Síntesis de informaciones establecidas en los programas de asignaturas.....	344
11.7. Descripción de los hallazgos.....	345
11.8. Síntesis general de la investigación .....	346

## **XII. LINEAMIENTOS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN**

12.1. Formación basada en el auto desarrollo profesional.....	361
12.2. Formación basada en la capacitación y actualización docente .....	362
12.3. Curso de formación para docentes en servicio en evaluación de los aprendizajes .....	365

## **XIII. RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN**

13.1. Credibilidad .....	378
13.2. Transferibilidad.....	379
13.3. Dependencia .....	379
13.4. Comfirmabilidad .....	380

13.5. Limitaciones en la investigación .....	380
13.5.1. Respecto al instrumento.....	381
13.5.2. Respecto a los sujetos investigados .....	381
13.5.3. Respecto al análisis de los datos .....	382
13.6. Cómo minimizar esas limitaciones .....	382

**XIV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

14.1. Conclusiones .....	387
14.2. Recomendaciones .....	389
14.3. Líneas de investigación .....	391

<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>393</b>
---------------------------	------------



**ÍNDICE DE CUADROS**

<b>Cuadro</b>		<b>Pág.</b>
1.	Diferencias entre los paradigmas .....	10
2.	Características de los paradigmas.....	15
3.	Perspectiva cualitativa y cuantitativa de evaluación .....	17
4.	Esquema de Stake para la recolección de datos.....	59
5.	Síntesis de los modelos de evaluación .....	65
6.	Generaciones de evaluación .....	93
7.	Comparación de las concepciones de evaluación .....	109
8.	Comparativo de los instrumentos legales .....	135
9.	Escala numérica .....	153
10.	Escala gráfica .....	153
11.	Escala descriptiva.....	153
12.	Ficha de registro .....	154
13.	Entrevista a los alumnos.....	238
14.	Entrevista a los profesores .....	241
15.	Comparación entre los colectivos .....	292
16.	Descripción de los hallazgos .....	328
17.	Resumen del docente evaluador .....	341
18.	Síntesis de informaciones establecidas en los programas de asignaturas .....	344

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura		Pág.
1.	Modelo de de objetivos .....	28
2.	Modelo basado en el método científico .....	37
3.	Modelo de objetivos .....	73
4.	La evaluación como proceso.....	77
5.	Diseño inicial de la investigación.....	213
6.	Secuencia metodológica y analítica de la investigación .....	217

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla		Pág.
1.	Población estudiantil .....	218
2.	Cuerpo docente .....	219
3.	Unidad muestral para alumnos .....	221
4.	Unidad muestral para docentes .....	222
5.	Planificación del sistema de evaluación.....	262
6.	Concepción de la evaluación .....	264
7.	Aspectos que evalúa.....	266
8.	Medios e instrumentos.....	268
9.	Tipos de evaluación utilizados .....	270
10.	Limitaciones.....	272
11.	Planificación del sistema de evaluación.....	274
12.	Concepciones de evaluación .....	276
13.	Usos de la evaluación.....	278
14.	Aspectos a evaluar .....	280
15.	Medios e instrumentos.....	282
16.	Manera como realiza la evaluación .....	284
17.	Momentos en que realiza la evaluación.....	286
18.	Actitud del profesor .....	288
19.	Limitaciones.....	290
20.	Planificación del sistema de evaluación.....	302
21.	Concepciones de evaluación .....	303
22.	Aspectos a ser evaluados.....	304
23.	Medios e instrumentos.....	305
24.	Tipos de evaluación .....	306
25.	Limitaciones.....	307
26.	Planificación del sistema de evaluación.....	309
27.	Concepción de evaluación.....	310
28.	Uso de la evaluación.....	311
29.	Aspectos a evaluar .....	312
30.	Medios e instrumentos.....	314
31.	Maneras de realizar la evaluación .....	315
32.	Momentos de la evaluación .....	317
33.	Actitud del profesor .....	318
34.	Limitaciones al evaluar .....	319

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico		Pág.
1.	Planificación del sistema de evaluación .....	263
2.	Concepción de la evaluación .....	265
3.	Aspectos que evalúa .....	267
4.	Medios e instrumentos .....	269
5.	Tipos de evaluación utilizados .....	271
6.	Limitaciones .....	273
7.	Planificación del sistema de evaluación .....	275
8.	Concepciones de evaluación .....	277
9.	Usos de la evaluación .....	279
10.	Aspectos a evaluar .....	281
11.	Medios e instrumentos .....	283
12.	Manera como realiza la evaluación .....	285
13.	Momentos en que realiza la evaluación .....	287
14.	Actitud del profesor .....	289
15.	Limitaciones .....	291

***Dedicatoria***

*A Elsy, mi esposa.*

*A Lore y Oscar, mis hijos.*

*A mis compañeros de curso y del Departamento de Evaluación y Estadística, quienes me motivaron a culminar este trabajo.*

*A los profesores que laboran en la Carrera de Educación Básica Integral, pues sin sus informaciones no hubiese sido posible realizar el trabajo.*

*Oscar*



## **RESUMEN**

La presente investigación busca conocer las diversas concepciones de evaluación de los aprendizajes que predominan en las prácticas educativas que llevan a cabo los docentes de la Carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes-Táchira. Su contenido queda organizado en dos partes. La primera parte presenta un marco referencial (Bases teóricas, conceptuales y legales de la evaluación; formación profesional e innovaciones educativas). La segunda parte, comprende la parte metodológica (bases de sustentación y análisis cuantitativo y cualitativo de los datos).

## **ABSTRACT**

This research pretends to know the different perceptions about learning-assessment which prevail in the educational activities performed by the professors in the Career of Education: "Básica Integral" at the University of Los Andes-Táchira. Its content is outlined into two parts: The first one shows a referential framework (theory, conceptual and legal approaches of assessment, professional training and educational changes). The second one refers to the methodological aspect (support approaches and quantitative-qualitative data analysis).





## INTRODUCCIÓN

La evaluación de los aprendizajes en las instituciones formadoras de docentes es una actividad que debe ser ejecutada de manera cabal por todo el cuerpo docente que tiene la responsabilidad de impartir las diversas asignaturas de la carrera. Quizá esta sea una forma de eliminar prácticas un tanto tradicionales en la cual se reproducen vivencias y experiencias que se obtuvieron como estudiantes de quienes fueron sus profesores y no las prácticas alternativas de evaluación que plantean las modernas posturas psicopedagógicas en la actualidad. En el caso de la carrera de Educación Básica Integral de la U.L.A.-Táchira, tal actividad se convierte en algo sumamente complejo dentro de la dinámica educacional, ya que por ser una institución de carácter autónomo, cada profesor en una aplicación equivocada de la autonomía académica hace lo que cree más conveniente, lo que implica una carencia de uniformidad de criterios para planificar los contenidos y la manera como serán evaluados los alumnos. Este tipo de situaciones genera diversas reacciones entre los profesores, muchos de los cuales se sienten confundidos en su labor y llegan hasta marginarse del colectivo docente, haciendo lo que consideran más conveniente.

El propósito de esta investigación es estudiar las prácticas de evaluación de los aprendizajes realizadas por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de los Andes-Táchira, a objeto de plantear alternativas que permitan mejorar esta actividad. Se buscan cambios en el desempeño docente que mejoren su profesionalidad y redunden en beneficio de los alumnos.

En la actualidad se ha avanzado en el discurso teórico sobre evaluación, pero son pocos los cambios realmente significativos que se han concretado y puesto en práctica por parte de los profesores.

La Universidad de Los Andes-Táchira oferta entre sus carreras de estudio la licenciatura en Educación Básica Integral, la cual se encarga de formar los docentes que se desempeñarán en la primera y segunda etapa del nivel de educación básica. Los profesores responsables de las diferentes asignaturas de la mencionada carrera asumen en su práctica evaluativa diversos enfoques o posturas de evaluación de los aprendizajes.

Dentro de la práctica de evaluación que llevan a cabo los docentes en las instituciones educativas, la tendencia preponderante referida a los aprendizajes, ha sido la concepción de logro de objetivos. Esta se encuentra fundamentada en el paradigma positivista y en la psicología conductista, pues se asume como una actividad terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje que se utiliza para determinar los niveles de rendimiento y/o logros que el alumno obtiene o demuestra en función de unos objetivos establecidos en forma específica en la planificación de la asignatura. El modelo educacional, en el cual se inserta esta postura de evaluación, es el transmisionista ya que el docente es el poseedor de los conocimientos y el estudiante es el receptor pasivo, que capta y reproduce a manera de evocación las informaciones y/o aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes y la asignación de calificaciones por parte del docente, son actividades que estos confunden en su praxis educacional, ya que la primera implica una reflexión por parte de los intervinientes en el proceso didáctico y sobre los aspectos o elementos que lo configuran, para así poder justipreciar y valorar una acción; la segunda denota la cuantificación de algo según una escala determinada.

En el proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes, se utiliza una gran variedad de medios e instrumentos que le sirven para recoger e interpretar los datos e informaciones. El examen se constituye en la herramienta fundamental que se utiliza para reconocer

administrativamente un conocimiento una vez que un sujeto es sometido a una situación de enseñanza. Aparte de este medio de evaluación, utiliza también para calificar a los alumnos: las exposiciones, las intervenciones en clase, trabajos de investigación, quick o prueba rápida, informes de observaciones, las producciones orales y escritas, etc.

Actualmente, existe una postura emergente de evaluación que se ha venido incorporando en la dinámica educacional en esta última década en las instituciones formadoras de docentes, la cual considera a la evaluación como un componente de la misma dinámica. Vista así, la evaluación es un proceso de investigación-acción incluida dentro del proceso de enseñanza; esta postura se enmarca en el paradigma interpretativo y en la psicología cognitivista y sus corrientes constructivistas que consideran al conocimiento como una construcción permanente.

El modelo educacional, al cual se corresponde esta postura, considera al docente como un mediador del conocimiento que comparte con los alumnos y demás miembros de la comunidad la responsabilidad del proceso de enseñanza. Por lo tanto, el proceso de aula es activo, el docente utiliza múltiples recursos y medios didácticos que estimulan a los estudiantes a participar, animándoles a contar las experiencias que ellos tengan o conozcan. De esta forma, el salón de clase se convierte en un medio que transmite un clima de autenticidad, de estimación y de saber oír y comprender a los demás compañeros.

La evaluación consiste en descripciones cualitativas llevadas en forma continua, paralela al mismo proceso de enseñanza incorporando la autoevaluación y la coevaluación como parte de la evaluación formativa.

Ante la perspectiva de coexistencia de diversas posturas de evaluación de los alumnos en la carrera de Educación Básica Integral de

la U.L.A.-Táchira, se planificó realizar una investigación que sirviera para cumplir con el requisito que tiene establecido la Universidad Rovira i Virgili, para los estudiantes del doctorado en Innovación y Sistema Educativo y que, a la vez, permitiera analizar cuales son las estrategias metodológicas y procedimentales de evaluación que utilizan los profesores de la Carrera de Educación Básica Integral de la U.L.A.-Táchira. Además, que las informaciones pudieran utilizarse para realizar una reflexión sobre la práctica evaluativa e implementar un programa de formación permanente dirigido a los docentes que laboran en dicha Carrera en esta área del saber pedagógico.

El trabajo se ha organizado en dos partes. La primera parte se refiere al marco teórico-conceptual, el cual contempla siete capítulos. El primero hace una revisión de las posturas epistemológicas. En el segundo capítulo se recogen los principales enfoques de evaluación educativa. El tercero esta dirigido a realizar un análisis de la evolución de la evaluación a través de las diversas épocas y describe el caso de la evaluación en Venezuela contemplada en las diversas leyes y reglamentos que han emanado durante la historia escolar. En el cuarto capítulo se analizó el reglamento de evaluación que rige para la Carrera de Educación Básica a la luz de los aspectos contemplados en el mismo. En el quinto capítulo se hace una revisión de las diversas tendencias de evaluación de los aprendizajes. En el sexto capítulo se exploran los principales medios e instrumentos que utiliza los profesores para evaluar a los alumnos en su cotidianidad. El séptimo capítulo contempla la evaluación de la docencia y la formación profesional permanente.

La segunda parte comprende el Marco Metodológico, el cual consta de cuatro capítulos. El capítulo ocho se refiere a la explicación del diseño de investigación y los aspectos concernientes al mismo. El capítulo nueve contempla el análisis descriptivo de los resultados encontrados. El

capítulo diez se refiere al análisis cualitativo de las informaciones y el procesamiento de las entrevistas de los informantes claves. El último capítulo se refiere a un análisis factorial que se realizó a los cuestionarios aplicados a los alumnos y profesores.



**PRIMERA PARTE**  
**MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL**





## **I. PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN**

---

- 1.1. Consideraciones generales sobre el término paradigma.
- 1.2. Conceptualización de paradigma.
- 1.3. Enfoques y paradigmas metodológicos de investigación.
  - 1.3.1. Positivismo.
  - 1.3.2. Interpretativo.
  - 1.3.3. Sociocrítico.
- 1.4. Paradigmas y perspectivas de evaluación.



# **CAPÍTULO I**

## **PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN**

### **1.1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL TÉRMINO PARADIGMA**

Para explicar el significado del término paradigma voy a valerme de una analogía tomada de unos acontecimientos que se presentaron en la Universidad de Los Andes-Táchira durante el lapso académico año 1996 originado por la realización de los exámenes finales. Estaban por finalizar las actividades de clase del mencionado periodo lectivo y los alumnos iniciaban un conflicto para que se les eliminara la obligatoriedad de presentar los exámenes finales y de reparación, como exigencia en la evaluación de los aprendizajes por cuanto el reglamento de evaluación estudiantil para los estudios por la modalidad de semestre por el cual se manejaba la carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira, establecía la obligatoriedad de realizar exámenes finales al finalizar cada semestre en concordancia con La Ley de Universidades, en el artículo 149, que señala: “el aprovechamiento y capacidades de los alumnos, se evaluará mediante exámenes y pruebas que se efectuarán durante el transcurso del período lectivo”. El artículo 151 indica que al término de cada período lectivo habrá un examen final. El artículo 154, por su parte, establece que para tener derecho a al examen final el alumno deberá tener un promedio de al menos diez (10) puntos; de igual manera se indica que el alumno tiene derecho a reparar aquellas asignaturas cuando su promedio de calificaciones es inferior a diez puntos como promedio general o que su calificación final no alcanzara esa nota.

Estos hechos en el sistema de evaluación de los alumnos llevan a los estudiantes a dirigirse al máximo organismo de dirección institucional con la finalidad de plantear que se eliminara la obligatoriedad de presentar el examen final como exigencia en la evaluación y el argumento de peso denunciaba que *sí la evaluación es realizada durante todo el semestre y forma parte de la actividad ordinaria de la enseñanza-aprendizaje no hace falta que se les vuelva a evaluar contenidos al final del semestre, que ya se le habían evaluado durante el desarrollo de las actividades de clase*, además de que los sometían a unas condiciones que en muchos casos lo que hacia era que bajaran sus promedios de calificaciones ya que los exámenes eran muy seguidos o bien se presentaban hasta dos exámenes un mismo día, lo cual afectaba su rendimiento general. Esta solicitud genera cierto desconcierto en el ámbito profesoral ya que en la práctica muchos profesores promediaban las calificaciones que obtenían los alumnos y la colocaban como si hubieren realizado el examen final, en cambio otros se regían por lo que se establecía en la Ley de Universidades y realizaban su examen final.

Este debate indica que el inconveniente es más profundo, pues se trata pues de dos posturas acerca de la manera de concebir la evaluación de los alumnos, una que consideraba que debía realizarse el examen final al término del semestre y la otra que consideraba que la evaluación debía realizarse como parte del proceso.

El Consejo de Núcleo con fecha 23-2-98, ante estas dos posturas, propuso un nuevo reglamento de evaluación del rendimiento estudiantil para la carrera de educación Básica Integral el cual fue aprobado en 1998 y es el que actualmente está vigente, en el cual se eliminan los exámenes finales y de reparación como exigencia del proceso de evaluación. Martínez, M. (1999: 22) señala que “en la actividad académica se ha vuelto imperioso desnudar las contradicciones, las aporías, las

antinomias, las paradojas, las parcialidades y las insuficiencias del paradigma..., prevaeciente”. El cambio de paradigma se produce cuando la propuesta nueva que se pretende establecer afronta con éxito algunas deficiencias que la teoría anterior no explicaba. Sin embargo, la sustitución de un paradigma por otro, para Alfaro, M. (2000: 73), “no obedece únicamente a los aportes conceptuales y metodológicas nuevas, sino también por el grado de afinidad de las nuevas explicaciones con los principales temas culturales e ideológicos de la época”.

En el planteamiento se vislumbran dos modelos de evaluación; uno que se enmarca en postura tradicional que reduce la certificación de los aprendizajes a la aplicación de un examen final, el cual sirve para comprobar el logro de los objetivos; esto constituye una visión meramente descriptiva de una realidad, que desprecia las múltiples relaciones y conexiones que se dan en la enseñanza-aprendizaje. El otro, que se maneja bajo un esquema de proceso y como tal la evaluación se va realizando durante el desarrollo de la actividad de enseñanza-aprendizaje, porque se valora en cualquier momento del proceso sin que necesariamente haya concordancia con los logros esperados.

## **1.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE PARADIGMA**

Kuhn, T. (1975: 13) considera al paradigma como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. El mismo Kuhn, T. (1981: 318) establece que “un paradigma es lo que los miembros de una comunidad científica y solo ellos comparten”. De la misma manera, para Popkewitz, T. (1988), la idea de paradigma llama la atención por el hecho de que la ciencia contempla diferentes concepciones, costumbres y tradiciones que constituyen reglas de juego que orientan la labor investigadora. En este mismo orden de ideas Castillo

y Gento (1995: 27) lo definen como “el marco de referencia ideológico o contexto conceptual que utilizamos para interpretar una realidad”. Martínez, M. (1991) concibe la noción de paradigma como el cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen como hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento.

Así, el paradigma vendría a ser una estructura constituida por una red de creencias teóricas y metodológicas (patrones o reglas operativas) entrelazadas que permiten la selección, evaluación y crítica de temas, problemas y métodos. Los paradigmas, de hecho, se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado.

Las funciones que cumple un paradigma para, Cook y Reichardt (1986: 61), son:

1. Sirve como guía para los profesionales de una disciplina porque indica cuáles son los problemas y las cuestiones importantes con los que ésta se enfrenta.
2. Se orienta hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio (es decir, modelos y teorías) que puede situar estas cuestiones y estos problemas en un marco que permitirá a los profesionales tratar de resolverlos.
3. Establece los criterios para el uso de herramientas apropiadas (es decir, metodologías, instrumentos y tipos y forma de recolección de datos) en la resolución de estos enigmas disciplinarios.
4. Proporciona una epistemología en la que las tareas precedentes pueden ser consideradas como principios organizadores para la realización del trabajo normal de la disciplina.

En nuestro caso, se considera el paradigma como una estructura constituida por un marco teórico conceptual y unas creencias metodológicas compartidas por una comunidad científica.

En las ciencias sociales se observa que existen diferentes formas o tendencias teóricas y metodológicas para abordar o explicar una realidad; por lo tanto, es innegable la coexistencia en forma conflictiva de distintas formas específicas para hacer ciencia.

### **1.3. ENFOQUES Y PARADIGMAS METODOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN**

Guba, E. (1989) define tres paradigmas a partir de las diferencias básicas que comprenden los aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que enmarcan unas interrogantes a examinar:

- ¿Cuál es la naturaleza de la realidad?
- ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el sujeto y la realidad?
- ¿Cómo puede ir el sujeto al encuentro de lo conocible?

En el cuadro N° 1 se recogen las diferencias entre los tres paradigmas:

**Cuadro N° 1**  
**Diferencias entre los paradigmas**

	<b>Post Positivista</b>	<b>Teoría Crítica</b>	<b>Constructivista</b>
<b>Ontológico</b>	Realismo crítico. La realidad existe, pero no es completamente aprensible. Sólo podemos aproximarnos a la realidad.	Realista crítica	Relativista, la realidad sólo existe en la forma de múltiples construcciones mentales y sociales. La realidad es un constructo social.
<b>Epistemológico</b>	Objetivismo débil. La objetividad como ideal regulativo. Sólo podemos aproximarnos a la verdad.	Subjetivista, en el sentido de que los valores son fundamentales para la investigación.	Subjetivista. No hay diferenciación entre sujeto y objeto del conocimiento
<b>Metodológico</b>	Es experimental y manipulativa. Persigue tres ideales que interactúan en la metodología científicista como entes reguladores, además de la objetividad: primacía del método, la verdad y el progreso. Las metodologías se perfeccionan con investigaciones realizadas en los laboratorios donde se emplea el método hipotético – deductivo.	Dialógica y transformativa. Promueve el uso de metodologías participativas. Incorpora en la investigación educativa la historia, la axiología y la ética. La producción de conocimientos es la producción de valores.	Hermenéutica y dialéctica. Estas metodologías están orientadas por la fidelidad al objeto de estudio y la complementariedad, que el investigador da a la investigación; utiliza metodologías etnográficas como: estudios de caso, trabajo de campo etnografía, descripciones, etc.

Carr y Kemmis (1988), desde el vértice de la teoría crítica de la enseñanza, establecen tres posturas paradigmáticas a partir de la relación entre teoría y práctica de las cuales se presenta una síntesis.

**1.3.1. Positivismo.** También llamado paradigma cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, ha sido considerado el modelo dominante en las ciencias sociales hasta tiempos recientes. Su finalidad es la de describir, explicar, controlar y predecir una realidad. Por su naturaleza, la metodología utilizada es experimental, manipulativa y cuantitativa. En los hechos y/o fenómenos observados debe privar la objetividad. Los



instrumentos para recabar las informaciones deben ser válidos y confiables; los resultados se analizan a partir de procedimientos estadísticos que son utilizados para hacer generalizaciones sin importar el tiempo y el contexto para finalmente formular teorías

Biddle y Anderson, en Wittrock (1989: 95), advierten que con este enfoque se debe procurar atender determinadas características entre las que se cuentan:

- a. Los estudios realizados dentro de esta perspectiva conceden especial importancia al cuidadoso diseño de la de investigación, a la medición fiable de las variables, a la manipulación estadística de los datos y al examen detallado de las pruebas.
- b. Se formulan hipótesis para expresar los conocimientos presumiblemente obtenidos y se considera a éstos confirmados cuando los corroboran las estadísticas deductivas que alcanzan determinados niveles arbitrarios de significación.
- c. Las hipótesis confirmadas (hallazgos) pueden generalizarse a otras poblaciones o contextos similares al estudiado.
- d. Se supone la existencia de relaciones simples entre los términos y conceptos técnicos del investigador, las operaciones de investigación, los descubrimientos y las conclusiones de la investigación.
- e. Se considera que la investigación social ofrece los medios de generar pruebas objetivas y evitar la subjetividad y los juicios de valor.
- f. Se asume que los resultados obtenidos son independientes del investigador de modo tal que se debería llegar a similares conclusiones cada vez que se estudia la misma hipótesis.

En el ámbito escolar la aspiración es descubrir las leyes por las cuales se rigen los fenómenos educativos, que lleven a formular teorías que orienten la acción. Al respecto Carr y Kemmis (1988) señalan que las teorías educativas deben ser elaboradas conforme a criterios científicos;

para ellos, la teoría es quien orienta la práctica. Las teorías deben ser explicativas y garantizar que el conocimiento sea objetivo, libre de estar contaminado por preferencias subjetivas e inclinaciones personales y utilizar como metodología el método hipotético-deductivo. Para ello se parte de una hipótesis que se formula a modo de leyes generales y su validación resulta al comparar sus consecuencias deductivas con los resultados de las observaciones y experimentos.

**1.3.2. Interpretativo.** También llamado paradigma cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico, engloba un conjunto de corrientes cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de lo que ocurre en un contexto determinado. Eisner, E. (1998) señala que el propósito de la investigación (clásica) es descubrir relaciones de causa y efecto mediante la experimentación o de ser posible mediante estudios correlacionales que indiquen correspondencia entre ciertas variables que se relacionan de manera consistente con otras y que la manipulación de una de ellas puede inducir a cambios en las otras. Mientras que la investigación cualitativa, intenta comprender lo que los profesores y los niños hacen en los grupos en que trabajan, cómo desarrollan trabajos basándose en la observación, el uso de los relatos de los propios sujetos, para comprender la experiencia de los propios sujetos de investigación, la descripción a través de la creación de textos escritos.

Es un intento de hacer aflorar desde dentro del sujeto la construcción de significados que permitan la retroalimentación, los rasgos relativos al entorno. La experiencia del investigador es un aspecto al que hay que prestarle atención, la aprehensión inteligente de las cualidades del contexto le da el sentido. La forma de representar los hallazgos es a través de la utilización de un lenguaje (discurso) preposicional, que se construye con aserciones y el cual disminuye los rasgos afectivos y

personales. En este mismo sentido, Arnal y otros (1992: 41) hablan de que en el paradigma interpretativo, se “pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción.” Su finalidad no es buscar explicaciones casuales de la vida social y humana, sino profundizar el conocimiento y comprensión del porqué de una realidad. El propósito dentro de esta postura es revelar el significado de las cosas, mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que indican las maneras de actuar de los individuos; es decir, la objetividad de las cosas se logra por acuerdos íntersubjetivos, los cuales se definen, según Flórez, R. (1999: 10), como “ciertos rasgos del ser humano que le permiten entenderse y ponerse de acuerdo con los demás acerca del sentido de las palabras y de las acciones que planean y coordinan entre ellos”.

**1.3.3. Sociocrítico.** Arnal y otros (1992: 41), resumen de Foster (1982), que “la teoría crítica nace como una respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas; con él se pretende superar el reduccionismo instrumental y técnico de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de que una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa”; sus contribuciones, de acuerdo con Pérez, G. (1998), se originan, “de los estudios comunitarios, de la investigación femenina y de la investigación participante entre otros”. Este paradigma tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Popkewitz (1988: 75) señala que algunos de sus principios son:

- a) “Conocer y comprender la realidad como praxis.
- b) Unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores.
- c) Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.
- d) Implicar al docente a partir de la autorreflexión”.

En el marco de este paradigma se cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia y por ende de la investigación a la que se le atribuye un carácter emancipador y transformador de las organizaciones y procesos educativos. Al respecto, Pérez, G. (1998: 34) apunta que: “así como la educación no es neutral, tampoco la investigación es neutral; es imposible obtener conocimientos imparciales ya que es falsa la neutralidad de la ciencia”. El paradigma sociocrítico incorpora el elemento ideológico de manera explícita; esta orientación exige que el investigador sea militante y de este modo incorpora procesos de autorreflexión permanente sobre los procesos y situaciones investigadas. Tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas lo que implica la generación de propuestas de cambio, es decir, construir una teoría a partir de las reflexiones de la praxis, como análisis crítico del hacer.

Entre algunas de sus características más importantes que sintetiza Pérez, G. (1998: 34) de Escudero (1987), se encuentran:

- a) “Asume una visión global y dialéctica de la realidad educativa. La educación es un fenómeno y una práctica social que no puede ser comprendida al margen de las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas que la conforman, y a cuyo desarrollo, en cierta medida, contribuye.
- b) La investigación crítica asume una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración. En esta sentido la actividad investigativa es una actividad participativa en la que tanto el investigador como los sujetos investigados comparten responsabilidades en la toma de decisiones.
- c) Subyace una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. Teoría y realidad están en una constante tensión dialéctica.

- d) La investigación crítica trata de articularse, generarse y organizarse en la práctica y desde la práctica. La investigación es construida desde una realidad situacional, social, educativa y práctica de sujetos que tienen intereses, preocupaciones y problemas.
- e) La investigación crítica está decididamente comprometida, no ya con la explicación de la realidad, tampoco con la comprensión de la inteligibilidad que los sujetos tienen de la misma, sino con la transformación de esa realidad desde una dinámica liberadora y emancipadora de los individuos implicados en ella.”

Barrios, Ch. (1997: 249) resume las características de los paradigmas a continuación:

**Cuadro N° 2**  
**Características de los Paradigmas**

<b>Paradigmas</b> <b>Dimensiones</b>	<b>Positivista</b> <b>(Normativo /</b> <b>Racional)</b>	<b>Interpretativo</b> <b>(Hermenéutico /</b> <b>Naturalista /</b> <b>Humanista / Cultural)</b>	<b>Socio-Crítico</b> <b>(Reconstrucción</b> <b>Social)</b>
<b>Marco Filosófico</b>	Positivismo / Funcionalismo	Fenomenología	Neomarxismo: Ciencia Social Crítica
<b>Objeto</b>	Establecer relaciones causa-consecuencia	Reflexionar sobre las interpretaciones de los profesores	Determinar las causas socio-históricas
<b>Finalidad</b>	Generalización / Comprobación	Construcción del proceso de construcción de significados	Reconstrucción social / mejora
<b>Concepción del Investigador</b>	Técnico objetivo	Facilitador	Actor
<b>Concepción del Profesor</b>	Individuos autónomos capacitados para resolver problemas / Aplicador de técnicas y estrategias diseñadas por otros	Personas que interactúan con profesores, alumnos, comunidad y cambian en función de esta interacción	Elementos cruciales en el proceso de la construcción de una sociedad justa y humana
<b>Tipo de Diseño</b>	Muy elaborado	Poco elaborado	Fruto del análisis y consenso
<b>Metodología Preferente</b>	Cuantitativa	Cualitativa I-A	Investigación-Acción Dialéctica

## 1.4. PARADIGMAS Y PERSPECTIVAS DE EVALUACIÓN

La discusión sobre los procedimientos metodológicos para llevar a cabo el proceso de evaluación está ligada a las posturas paradigmáticas que prevalecen en los modelos de investigación. Autores como Rodríguez, J y Beltrán, R. (1988), Fernández, M. (1995) Ruiz, J. (1996), Casanova, M. (1997) y Nevo, D. (1997) clasifican las perspectivas de evaluación en dos grandes categorías: cuantitativa y cualitativa

Perspectiva cuantitativa. (La tendencia cuantitativa de la evaluación aplicada al campo educativo). Se basa en la aplicación de procedimientos que requieran de la medición y cuantificación de los procesos y/o productos educativos. Mediante este tipo de evaluación se utilizan procedimientos apropiados que la garanticen la mayor objetividad posible en las informaciones. Por lo general sus resultados son expresados de manera numérica y existe la posibilidad de establecer generalizaciones a partir de los datos obtenidos.

Perspectiva cualitativa. Quienes abogan por los procedimientos cualitativos consideran a cada fenómeno educativo como algo único, el cual se encuentra condicionado por el contexto donde se produce, esto dificulta la posible generalización de sus resultados. Casanova, M. (1997: 111) señala: “esta situación de inadecuación se presenta cuando es preciso evaluar procesos, cosa que ocurre en la mayor parte de las situaciones educativas en mayor o menor medida”.

Con este tipo de evaluación se estudian los fenómenos educativos en su contexto natural y se utilizan procedimientos que permitan captarlos de manera integral.

Una comparación entre la perspectiva cualitativa y cuantitativa aparece en Cook y Reichardt (1986), el cual Rodríguez, J. y Beltrán, R. (1988), han esquematizado.

**Cuadro N° 3**

**Perspectiva cualitativa y cuantitativa de evaluación**

<b>Paradigma cualitativo</b>	<b>Paradigma cuantitativo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.</li> <li>• Fenomenologismo y comprensión de la conducta humana desde el propio marco de referencia y estados de quien actúa.</li> <li>• Observación naturalista y sin control.</li> <li>• Subjetivo.</li> <li>• Próximo a los datos, perspectiva “desde dentro”.</li> <li>• Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista.</li> <li>• Inductivo.</li> <li>• Orientado al proceso.</li> <li>• Válido: datos “reales, ricos y profundos”.</li> <li>• No generalizable: estudios de casos aislados.</li> <li>• Holístico.</li> <li>• Asume una la realidad dinámica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.</li> <li>• Positivismo lógico; “busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los subjetivos de los individuos.</li> <li>• Medición penetrante y controlada.</li> <li>• Objetivo.</li> <li>• Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”.</li> <li>• No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista e hipotético deductivo.</li> <li>• Orientado al resultado.</li> <li>• Fiable: datos “sólidos” y repetibles.</li> <li>• Generalizable: estudios de casos múltiples.</li> <li>• Particularista.</li> <li>• Asume una realidad estable.</li> </ul>





## **II. MODELOS DE EVALUACIÓN**

---

- 2.1. Clasificación.
  - 2.1.1. Clasificación de Popham.
  - 2.1.2. Clasificación de Pérez Gómez.
  - 2.1.3. Clasificación de Castillo y Gento.
  - 2.1.4. Clasificación de Monedero.
- 2.2. Algunos modelos de evaluación educativa.
  - 2.2.1. Modelo de logro de objetivos.
  - 2.2.2. Modelo libre de metas.
  - 2.2.3. Modelo basado en el método científico.
  - 2.2.4. Modelo de análisis de sistemas.
  - 2.2.5. Modelo orientado hacia la toma de decisiones.
  - 2.2.6. Modelo de acreditación o de la reseña profesional.
  - 2.2.7. Modelo de la crítica de arte.
  - 2.2.8. Modelo de juicio antagónico.
  - 2.2.9. Modelo de Stake.
  - 2.2.10. Modelo iluminativo.
- 2.3. Síntesis de los modelos de evaluación.



## **CAPÍTULO II**

### **MODELOS DE EVALUACIÓN**

#### **2.1. CLASIFICACIÓN**

Las concepciones de la evaluación educativa al igual que los enfoques epistemológicos responden a un momento histórico y por supuesto están relacionadas, pero en la práctica se olvida esta relación. Algunas de estas concepciones se caracterizarán por ser altamente complejas, sin embargo, son de gran utilidad, puesto que conducen a obtener resultados con gran margen de validez y confiabilidad; otras, en cambio, no son tan complejas para su puesta en práctica, pero sus resultados están impregnados de una alta carga de subjetividad. Por último, observamos otros de los enfoques en los que se refleja una mezcla de metodologías sin considerar el propósito que en el fondo enmarca la investigación. Castillo y Gento (1995: 27), al referirse a la evaluación de programas educativos, señalan que el paradigma evaluativo “supone una conceptualización general del modo más apropiado para llevar a cabo la evaluación. De esta conceptualización se derivan los modelos, métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos evaluativos más apropiados”.

Existen diversas clasificaciones para organizar y describir los diferentes enfoques o modelos de evaluación. En el caso del trabajo que se está abordando, vamos a utilizar el término modelo a fin de no perdernos en ese laberinto de métodos, enfoques y procedimientos. Esta acotación la hacemos con el fin de aclarar la confusión que existe sobre la forma de abordar la conceptualización de la evaluación y determinar su perfil en la educación.

**2.1.1.** Poham (1980) establece cuatro categorías descriptivas:

Modelo de Consecución de Metas. Concibe la evaluación básicamente como la determinación del grado en que se alcanzan las metas de un programa de enseñanza.

Modelos de Enjuiciamiento que se acentúan en criterios intrínsecos. En estos enfoques el evaluador ejerce una considerable influencia sobre la naturaleza de la evaluación, puesto que es el juicio del evaluador el que determina lo favorable o desfavorable de la evaluación.

Modelos de Enjuiciamiento que se acentúan en criterios extrínsecos. Los criterios extrínsecos están asociados a los efectos del objeto.

Modelos que facilitan la toma de decisiones. Su tarea principal consiste en recoger y presentar información que permitan analizar alternativas de decisión.

**2.1.2.** Pérez, A. (1989) analiza los enfoques y modelos de evaluación que han dominado la teoría y la práctica didáctica en dos grandes grupos.

Modelos experimentales cuantitativos. Su enfoque ha dominado la investigación y la práctica evaluativa durante la mayor parte del siglo XX. Se caracterizan por la búsqueda de la objetividad, por la aplicabilidad del método hipotético-deductivo, por la rigurosidad de la metodología estadística, por el énfasis casi exclusivo en los productos y por la cuantificación de la información mediante medio e instrumentos objetivos, sin identificar las diferencias individuales en el tratamiento de los resultados; de estos modelos están:

- Enfoque de análisis de sistemas.
- La evaluación como logro de objetivos.
- La evaluación como información para la toma de decisiones.

- La evaluación sin referencia a objetivos.

Modelos alternativos-cualitativos. En él se presenta un enfoque que busca opciones para entender y valorar la relevancia y los significados que guarda un proceso de enseñanza-aprendizaje que va más allá de los resultados observables, previamente establecidos como objeto de evaluación y se caracteriza por mantener un criterio relativo a la objetividad, ya que la evaluación de un fenómeno o conjunto de acontecimientos está sujeta a limitaciones y errores, por hacer descripciones e interpretaciones con sentido global, comprensible y natural y por el uso del método holístico-inductivo que da a la evaluación un carácter participante. Entre estos figuran:

- La evaluación basada en el modelo de la crítica artística.
- Modelos basados en la negociación.
- La Evaluación Iluminativa
- Los estudios de caso.
- La evaluación respondiente de Stake.
- La evaluación democrática.

**2.1.3.** Castillo y Gento (1995), por su parte, los clasifican en tres modelos:

Modelo Conductista-Eficientista. Se centra en la valoración de los objetivos tomando en cuenta la rentabilidad de los recursos en función de productividad y eficiencia. Ejemplo: la consecución de objetivos de Tyler; el C.I.P.P. de Stufflebeam, el C.S.G. de Alkin y la planificación educativa de Cronbach.

Humanístico. La preocupación se centra en valorar a los individuos y las actividades que ellos mismos realizan. Han sido llamados también modelos subjetivistas o fenomenológicos. Ejemplo: los estudios de

Owens, la crítica artística de Eisner y el modelo de atención al cliente de Scriven.

Holístico. La evaluación se centra en valorar de manera integral y global los diversos componentes que constituyen un programa. Ejemplo: los estudios respondientes de Stake, la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton y la evaluación holística de McDonald.

**2.1.4.** Monedero, J. (1998) agrupa los modelos de evaluación en dos grandes categorías:

Modelos clásicos. Son aquellos modelos que están enmarcados en la órbita empírico-racionalista y conductista. Manejan datos numéricos y los analizan, frecuentemente, a través de procedimientos estadísticos. Entre ellos tenemos:

- A) Modelos basados en la consecución de metas u objetivos.
- B) Modelos basados en la formulación de juicios.
- C) Modelos facilitadores para la adopción de decisiones.
  - Modelos alternativos. Están formados por todos aquellos modelos que han aparecido, generalmente, como reacción a los anteriormente señalados. Casi ninguno maneja datos numéricos, utilizan otro tipo de análisis y enfoque sobre la realidad evaluada. Como :
    - a) Evaluación como crítica artística.
    - b) Evaluación libre de metas.
    - c) Método del modus operandi.
    - d) Evaluación comunicativa.
    - e) Evaluación iluminativa.
    - f) Evaluación respondiente.

## **2.2. ALGUNOS MODELOS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA**

### **2.2.1. MODELO DE LOGRO DE OBJETIVOS**

Generalmente, cuando se piensa evaluar cualquier actividad que se haya realizado o esté en ejecución, preguntamos qué es lo que se va a evaluar. Se busca algo que nos oriente, es decir, se recurre a los objetivos, y si éstos no existen o no están claramente establecidos, el proceso de evaluación se hace difícil y los resultados a que se llegue imprecisos. Para Rotger, B. (1989: 47), “la falta de objetivos, hacen inviable una correcta evaluación de los resultados alcanzados,... no hay dirección en el proceso y los resultados serán impredecibles”. Alvira, F (1991), al conceptualizar el modelo de objetivos, señala que éste “es un modelo de evaluación bastante sencillo, que implica una relación directa que se establece entre los objetivos y los resultados”. El modelo consiste en formulaciones medibles de resultados propuestos; mediante la evaluación se pretende comprobar hasta qué grado los objetivos programados han sido alcanzados. Villarroel, C. (1974: 13) define la evaluación como “el proceso mediante el cual se comparan los objetivos previstos en un curso con los logros (aprendizajes) alcanzados en el alumno.” Tyler, R. (1973: 109) “afirma que el proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación”. Él fue uno de los primeros en presentar un esquema metodológico de organización del currículum que contempla cuatro cuestiones fundamentales, en la que la evaluación es una etapa esencial. Vilchez, N. (1991: 55) las define a continuación:

1. “¿Qué propósitos educacionales debe seguir la escuela?”
2. ¿Cómo seleccionar las experiencias educativas que ofrezcan la mayor probabilidad de alcanzar esos fines?

3. ¿Cómo organizar efectivamente las experiencias educativas?
4. ¿Cómo se puede comprobar si los alumnos han logrado los objetivos?”

Considerando los elementos anteriores, la actividad educativa es un proceso en el cual se puede distinguir tres focos principales: los objetivos educacionales, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de verificación. Lafourcade, P. (1974: 196), al comentar cada uno de estos focos, indica: “el establecimiento de los objetivos implica una primera toma de decisión que requiere una vasta información sobre los elementos o aspectos que intervendrán en el proceso, las reglas que pueden aplicarse, las posibilidades de éxito, los costos, todo incide a que la formulación se haga de una manera racional”.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, ellas implican la utilización de diversas alternativas y/o estrategias que garanticen lograr el cumplimiento de los objetivos previamente establecidos. Las estrategias de verificación son aquellas que proporcionan la información sobre la cantidad y calidad de objetivos logrados. De esta manera, la evaluación significa comprobar si los objetivos educacionales deseados se logran o no. En el modelo de evaluación por objetivos, según Colas y Rebolledo, (1993: 37) la evaluación “se concibe como un proceso terminal, orientado hacia la toma de decisiones” que se fundamenta en valorar la coincidencia real entre los objetivos del programa y los resultados obtenidos. El modelo puede ser aplicado en el ámbito institucional o para evaluar los aprendizajes. El primer caso referido a los objetivos de la institución comprende los logros concretos y específicos que se fija la institución como tal. El otro está relacionado con los objetivos del aprendizaje, los cuales enmarcan lo que el estudiante es capaz de hacer después de ser sometido a la acción instruccional.



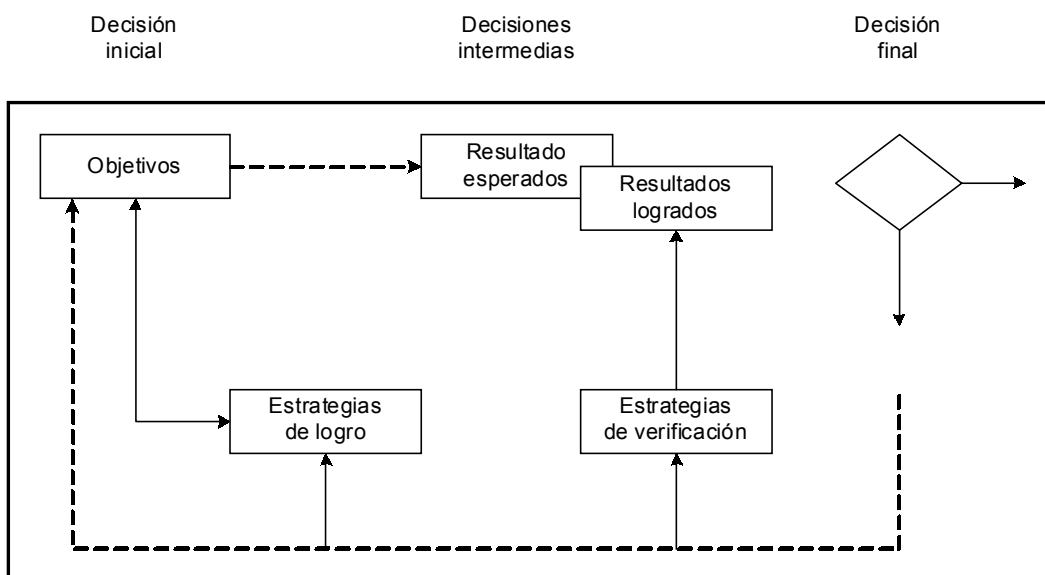
Respecto a la evaluación del centro educativo, la misma se basa en la comparación entre los objetivos y metas establecidos en los programas comparados con los datos recolectados, utilizando múltiples medios (test, cuestionarios), términos de la eficiencia y satisfacción de las expectativas.

Alvira, F. (1991) y Requena A. (1995) señalan una serie de etapas que se deben considerar cuando se diseña la evaluación de un programa, el cual contempla cinco grandes aspectos:

1. “Especificación de metas y objetivos del programa formulados operativamente.
2. Estricta delimitación de estos objetivos de modo jerárquico.
3. Selección o elaboración de los instrumentos adecuados para medir las situaciones o condiciones del programa en que se produce o no la consecución de dichos objetivos.
4. Recopilación de los datos necesarios utilizando los instrumentos de medida seleccionados en el punto tres.
5. Análisis comparativo de los logros, que se deduce de la información recopilada, y de lo que se quería conseguir. Es decir, ver hasta que punto se ha conseguido los objetivos propuestos”

En lo atinente a los aprendizajes, la evaluación se refiere a los cambios de conducta que el alumno alcanza a partir de unos objetivos, en el que los objetivos son definidos como aquellos cambios de conducta que deben alcanzar los alumnos (concepción educativa del conductismo), lo que implica la enunciación clara y precisa de sus propósitos y los resultados como aquello que realmente aprendió; el evaluador juzgará lo que el sujeto intentaba lograr, de la discrepancia entre lo previsto y la planificación inicial (clase, año o ciclo) y lo mensurado dependerá el éxito o el fracaso del estudiante. Stufflebeam y Shinkfield (1987) conceptualizan la evaluación como la valoración de los logros alcanzados por los estudiantes una vez que han sido sometidos a una acción

educativa. Popham (1975: 32), en este mismo orden de ideas, “considera a la evaluación básicamente como la determinación del grado en que los aprendices han alcanzado los objetivos.”



**Figura N° 1: El Modelo de Objetivos**

Tomado de Pedro Lafourcade, (1974: 196).

Sobre la consideración anterior es conveniente resaltar.

Está diseñado para desarrollarse de manera sincronizada, en la que los objetivos son la parte central de las expectativas iniciales de aprendizaje que serán expuestas a los sujetos. Este señalamiento supone la implantación de estrategias procedimentales, para hacer que los objetivos cumplan con los fines previamente establecidos.

Dentro del proceso deben planearse los procedimientos y medios que nos guiarán a conocer el grado de dominio de los objetivos, con lo que podemos establecer la confrontación entre lo logrado y lo esperado que conduce en una decisión que para algunos es “logro” o “no” del aprendizaje y para otros enriquecimientos de la conducta.

Entre las ventajas que se pueden apreciar con la aplicación de este modelo, según Lafourcade, P. (1969: 19-21), tenemos:

- “Saber cuáles objetivos fueron cumplidos a través del ciclo didáctico proyectado.
- Intentar un análisis de las causas que pudieron haber motivado deficiencias en el logro de las metas propuestas.
- Adoptar una decisión con relación a la causal que concurrió al logro parcial de los objetivos previstos.
- Aprender de la experiencia y no incurrir, en el futuro, en los mismos errores”.

House, E. (1980), por su parte, incorpora:

- Los enfoques evaluativos de objetivos tienen bastante validez.
- Su tecnología resulta altamente definible (sus pasos han sido detallados).

### Limitaciones

Aranguren, C. (1976: 11), al criticar esta postura, aprecia que “en ese planteamiento se pierde de vista el sujeto del proceso, el hombre hacedor y receptor del mismo para enmarcarlo en una conexión ahistórica, mecanicista y antidialéctica de verificación en cuanto a la relación existente entre los objetos... Es en la evaluación educativa, una de las áreas dentro del campo de las ciencias sociales, donde se observa con mayor empeño el tratar de aplicar los criterios de comprobación de los fenómenos de las ciencias naturales al proceso educativo...”

También se le atribuye su inflexibilidad en su determinación y organización, ya que por un lado los organismos de dirección educativa y

el propio docente coartan la participación de los sujetos en la fijación de los objetivos a desarrollar.

De igual manera, quienes adversan el uso del modelo de logro de objetivos como referencia de los aprendizajes en los alumnos, lo argumentan señalando que a través de él, se induce al docente a querer controlar la forma de ser, pensar y actuar de los alumnos, a cercenarle su imagen creativa, a acumular conocimientos, a actuar como una máquina dentro de una concepción conductista.

### **2.2.2. MODELO LIBRE DE METAS**

Como respuesta a los modelos en los que se advierte previamente cuáles son las metas y objetivos de la Institución para realizar evaluaciones de programas, Scriven propone la puesta en práctica de un modelo en el que el evaluador no conozca los propósitos y objetivos relacionados con lo que se evaluará, para de esta manera no verse atado a preceptos preestablecidos por los diseñadores del programa, y de esta forma evitar sesgarse y concentrarse, en consecuencia, tanto en los resultados planeados como en los no planeados. Al respecto Tejada, J. (1999: 52) señala que el modelo de evaluación “tiene la peculiaridad en principio de obviar los objetivos del programa, creyendo que con esta ignorancia por parte del evaluador, será más objetivo al evaluar los resultados del programa, tanto los previstos como los no previstos”. Es decir, la evaluación debe centrarse en indagar lo concerniente a los resultados reales de un programa, sin necesidad de conocer anticipadamente sus objetivos.

De acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1987), Scriven concibe la evaluación como la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto y subraya que los evaluadores deben ser capaces de llegar a juicios de valor basándose en la aplicación de pruebas a otros

objetos distintos, a la hora de satisfacer las necesidades del consumidor. La evaluación es preferentemente de carácter comparativo y atiende tanto a los costos como a los beneficios. Su énfasis lo centra en determinar las consecuencias reales y totales que se producen tras una intervención, considerando como referente principal las necesidades que confrontan y manifiestan los usuarios y consumidores y no los objetivos.

House, E. (1994) indica que para la evaluación libre de metas o de objetivos la preocupación más significativa es reducir al mínimo los efectos sesgados en la evaluación. El conocimiento de los objetivos indica cierta direccionalidad que encasilla al evaluador a no prestarle atención a otros aspectos. Popham (1975), al respecto, señala que el evaluador deberá estar atento a un número más amplio de resultados de los que podría captar un evaluador que se concentra en las metas, que se dedica a buscar resultados de acuerdo con los objetivos del proyecto.

En este modelo, a los efectos secundarios, es decir, los no planeados que giran en torno al objeto que se trata de evaluar, se les debe prestar atención, puesto que éstos inciden de manera positiva o negativa al valorar la actividad que se ejecuta; de lo contrario, se corre el riesgo de centrarnos solo en las metas fijadas como principales.

Alvira, F. (1991: 17) resalta entre los aspectos a considerar cuando se realiza un proceso de evaluación, y en el que no se conocen las metas establecidas, los siguientes:

1. “Antecedentes, contexto, recursos y función del programa que se quiere evaluar.
2. La descripción de los usuarios o población objeto de estudio.
3. El sistema de distribución del programa.
4. Las necesidades y valores de los que se ven realmente afectados.
5. La existencia o no de normas previas para la evaluación.

6. El proceso de intervención social.
7. Los resultados de la misma.
8. Los costos de la intervención.
9. La comparación con programas alternativos”.

Requena, A. (1995) considera que la evaluación se debe realizar valorando la calidad de las metas más que determinando si éstas han sido alcanzadas o no; en el proceso de evaluación se debe indicar las metas seleccionadas y la valoración que se establece a las mismas, desde la necesidad de los usuarios y explicitar los procedimientos utilizados para la consecución de los datos. De acuerdo con lo que se ha señalado, la evaluación consiste básicamente en emitir un juicio sobre el valor o mérito de un programa o actividad, lo que implica seguir unos criterios establecidos de forma clara considerando tres fases:

- a. Desarrollar criterios de mérito razonables que describan qué tiene que hacer o cómo tiene que funcionar un programa para ser considerado como bueno.
- b. Para cada uno de los criterios señalados, se deben especificar los estándares o normas de funcionamiento que indiquen los niveles o grado de mérito.
- c. La evaluación consiste en recoger la información sobre el comportamiento de estos criterios y determinar si han alcanzado o no los estándares prefijados de funcionamiento

El trabajo del evaluador en una situación “libre de metas” es bastante difícil, ya que no tiene una guía que le oriente en el programa, sino que su capacidad de indagación y deducción serán lo que le permitirán establecer el estado del programa; por lo tanto, ha de ser un experto dotado de conocimientos en disciplinas como: Planificación, Administración, Supervisión, Sociología, Política, Evaluación, etc., que le permita discriminar los aspectos reales de los concomitantes. En su labor

investigativa, House, E. (1980) advierte: el evaluador puede valerse de técnicas en las que se incluyan experimento de “doble ceguera” en la que ni el sujeto, ni el evaluador sabe cuál es el tratamiento real y cuál el placebo.

Otras técnicas incluyen un pre y post mezcla de elementos que se han de juzgar, consistente en sacar al individuo del personal del programa, establecer códigos de ética, reaplicaciones concurrentes, análisis secundario a cargo de personas independientes, etc.

Frente a esta realidad, se desprende una serie de ventajas que Tejada, J. (1999: 53), resume a continuación:

1. “Es una evaluación menos intrusiva que la evaluación basada en los objetivos.
2. Más adaptable a los cambios de metas repentinos.
3. Más solvente a la hora de encontrar los efectos secundarios.
4. Menos propensa a la tendenciosidad social.
5. Perceptiva
6. Más equitativa a la hora de tener en cuenta una amplia gama de valores”.

Entre las dificultades de este modelo, de acuerdo con lo investigado tenemos:

1. El subjetivismo en las conclusiones debido al desconocimiento de las metas institucionales, lo que conduce al análisis de problemas triviales o carentes de sentido que giran en el contorno institucional y que no inciden realmente en su desempeño; se pretende llegar a conclusiones y a propuestas de cambio curricular sin conocer qué finalidades, políticas y orientaciones tiene la institución, para la comunidad, la región y el país.

2. La falta de unos métodos específicos para realizar el proceso de evaluación. Al evaluador se le ve como un cazador, como un detective o un investigador dotado con una variedad de técnicas, pero no con una tecnología de pasos completamente especificados, como los ofrece el modelo de objetivos.
3. El estudio es costoso por el tiempo que dedicará el evaluador para investigar y determinar la relación entre la causa y el efecto; muchas veces dará la impresión de ser un delator que anda a la caza de información para transmitirle a sus jefes inmediatos y que a él, en lo particular, no le interesa.
4. Por otra parte, es importante que los encargados de realizar el proceso evaluativo, estimulen cierto grado de confianza hacia las personas que ejecutan el programa, de tal forma que proporcionen informaciones reales sobre la vida institucional y permita, determinar el desempeño, la identificación laboral en el cumplimiento de tareas, y el funcionamiento de unidades académico-administrativas.

Otro de los aportes de Scriven al campo de la evaluación es la distinción que establece entre evaluación formativa y sumativa: la formativa es la que se realiza pareja al proceso y su finalidad es ayudar al desarrollo del mismo; y la sumativa, es aquella que consiste en determinar el valor del objeto una vez que ha finalizado la actividad.

### **2.2.3. MODELO BASADO EN EL MÉTODO CIENTÍFICO**

Schuman es considerado su máximo exponente. De acuerdo con Stoffebleam y Shinkfield (1987: 119), “la investigación evaluativa es un tipo de investigación aplicada cuya meta a diferencia de la investigación no evaluativa, no es el descubrimiento de conocimientos, sino valorar la aplicación de ese conocimiento. Poniendo principalmente el énfasis en la utilidad, así como también en proporcionar la información para la



planificación del programa, su realización y su desarrollo.” Siguiendo a los autores antes mencionados, el mismo Schuman considera que la investigación evaluativa no tiene una metodología propia; como se trata de una investigación, debe acogerse a los principios del método científico tanto como le es posible. Por lo tanto, utiliza diversos planes de investigación y de técnicas científicas para recopilar y analizar los datos.

Los propósitos y principios de este modelo evaluativo para Stufflebeam y Shinkfield (1987: 114) son:

1. “Describir sí los objetivos han sido alcanzados y de qué manera.
2. Determinar las razones de cada uno de los éxitos y fracasos.
3. Descubrir los principios que subyacen en el programa que ha tenido éxito.
4. Dirigir el curso de los experimentos mediante técnicas que aumenten su efectividad.
5. Sentar las bases de una futura investigación sobre las razones del relativo éxito de las técnicas alternativas.
6. Redefinir los medios que hay que utilizar para alcanzar los objetivos, así como incluso las submetas, a la luz de los descubrimientos de la investigación”.

Según los principios y propósitos señalados, Tejada, J. (1999: 46) señala que “se observa una estrecha relación entre la planificación, desarrollo del programa y su evaluación. La investigación proporcionará la información básica para planificar y, si es necesario, replanificar”.

En tal sentido, la investigación se convierte en una alternativa metodológica de trabajo indispensable que para ayudar a comprender la realidad compleja del sistema educativo; debe establecer juicios precisos y tomar las decisiones con cierta base científica.

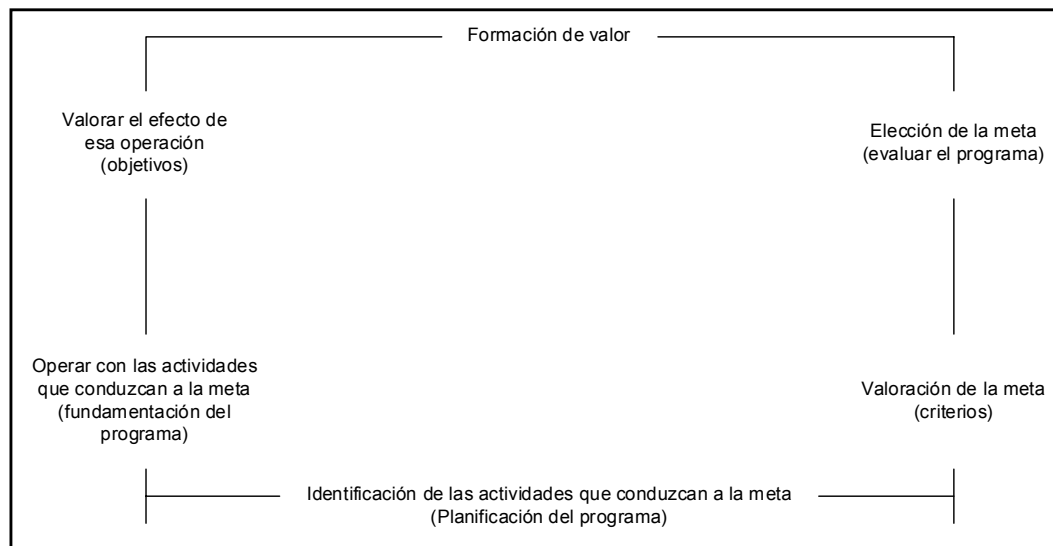
La actividad investigativa puede centrar su objetivo en el análisis de políticas, formas de enseñanza, currículo, uso de recursos, alumnado, procesos administrativos, auto-estudios institucionales, interacción, planificación, etc.

Rutman, L. (1974: 16) conceptualiza la investigación evaluativa “como el primero y más importante proceso de aplicación de procedimientos científicos para recoger informaciones válidas y confiables sobre la manera y alcance en que actividades específicas producen efectos particulares”. Weiss, C. (1978), por su parte, expresa que la investigación evaluativa consiste en aplicar las herramientas de la investigación al servicio de la evaluación para hacer más preciso y objetivo el proceso de juzgar.

En este sentido, la investigación evaluativa es un medio que nos provee información racional del estado en que se encuentra un centro escolar, información que nos permite tomar decisiones atinadas en materia de asignación de partidas presupuestarias y de planificación de programas.

El objetivo de la investigación evaluativa es medir los efectos de un programa y compararlos con las metas que se propuso alcanzar a fin de contribuir a la toma de decisiones que busquen mejorar el funcionamiento y la calidad institucional para ello. Para Schuman, en Stufflebeam y Shinkfield (1987), la investigación evaluativa es una investigación aplicada y su propósito es determinar hasta qué punto un programa ha conseguido el resultado deseado. Los resultados serán utilizados por el administrador para tomar decisiones respecto al programa.

Requena, A. (1995: 66) esquematiza a continuación el modelo de evaluación.



**Figura N° 2: Modelo basado en el método científico.**

De lo anterior se deduce que “la evaluación, al establecer un valor concreto (sea éste explícito o implícito), luego procede a definir el objetivo entre todos los objetivos planteados. Seguidamente se seleccionan los criterios para valorar la consecución de los objetivos.

La próxima etapa es la identificar las actividades para alcanzar el objetivo y la operacionalización de esta actividad, es decir, incluye la determinación del grado en que el programa operativo ha alcanzado el objetivo predeterminado. Finalmente, basándose en esta evaluación, se emite un juicio para determinar si la actividad dirigida hacia el objetivo ha sido útil”.

Del mismo modo, Schuman, en Alvira, F. (1991), establece tres tipos de investigación:

1. La evaluación última o de los resultados, se refiere a la determinación del éxito global de un programa o institución de acuerdo a los objetivos que se habían fijado.
2. La evaluación previa que se centra en la delimitación de necesidades, metas, objetivos y puesta en marcha de la intervención.

3. La evaluación durante el proceso para ver qué actividades o procedimientos son más útiles.

Por ultimo dentro del modelo de Schuman se establecen cinco categorías que contemplan los criterios de valoración para determinar el éxito o el fracaso de un programa:

1. Esfuerzo. Para la evaluación se considera la calidad y cantidad de las actividades producidas.
2. Trabajo. En esta se valoran los resultados del esfuerzo.
3. Suficiencia del trabajo. Éste se refiere al grado en que el trabajo efectuado coincide con las necesidades establecidas en los objetivos.
4. Eficiencia. Se determina al comparar los resultados obtenidos en proporción al esfuerzo realizado, tomando en cuenta la capacidad del individuo, la organización, las facilidades, y los procedimientos
5. Proceso. Para analizar el proceso se consideran: a) los atributos del programa; b) la gente a la que afecta el programa; c) el contexto en el que se desarrolla el programa y d) los diferentes tipos de efectos producidos por el programa.

### Características

1. Ha de responder al sentido de utilidad para la toma de decisiones. De ahí que las informaciones resguardaren el carácter técnico y veraz de la organización, a fin de señalar los casos que están obrando positiva o negativamente y así, quien tome las decisiones pertinentes lo haga sobre las bases más sustentadas en función de un cúmulo de reportes.
2. Se detecta en qué fase se han producido desajustes para establecer los medios retroalimentarios necesarios.
3. Hacer hincapié en utilizar procedimientos científicos.

4. La atención del investigador debe girar en los resultados, como en el comportamiento de los componentes del sistema
5. Debe estar muy bien planificada, a objeto de evitar improvisaciones sobre la marcha del proceso evaluativo o bien dejar escapar aspectos importantes.

Las ventajas de este modelo, según Tejada, J. (1999: 46) se derivan de la propia metodología de evaluación entre las que destacan:

1. Al considerara que es un proceso continuo y abierto, se aborda desde una actitud crítica y no dogmática o preestablecida.
2. Se trata de recoger y analizar datos para demostrar el valor de la actividad social y propiciar con ello decisiones administrativas más objetivas.

Sus limitaciones son igualmente variadas y pueden centrarse en torno a:

1. La utilidad de los resultados, muchas veces está motivada por intereses creados, y sobre todo por los propios administradores o gestores de programas educativos
2. El destinatario del programa se sigue considerando más desde un planteamiento conductual y así se siguen entendiendo los objetivos, de manera que sus actitudes, motivaciones etc., no tienen en cuenta para calibrar la valía del programa
3. El evaluador, con sus percepciones, creencias, o prejuicios puede mediar en el análisis de los resultados.
4. La instrumentalización y el proceso evaluativo quedan configurados desde un planteamiento eminentemente cuantitativo e incluso en situaciones experimentales en aras de la pretendida validez y fiabilidad de todo el proceso de investigación

## 2.2.4. MODELO DE ANÁLISIS DE SISTEMAS

El análisis de sistemas es un modelo de evaluación que concibe la enseñanza como un proceso tecnológico, que busca la optimización de los objetivos preestablecidos. En el mismo, de acuerdo con House, E. (1994), el evaluador define unas medidas de resultados, y trata de relacionar las diferencias que observa en los programas con las variaciones en los indicadores: los datos son de tipo cuantitativo y las medidas de resultados los realiza por medio de análisis de correlaciones y de otros procedimientos estadísticos.

El modelo fue desarrollado y promovido por Robert Mc. Namara en el Departamento de Defensa en sus inicios y posteriormente fue aplicado a otras áreas de interés social como la educación; se basa en criterios microeconómicos. La suposición básica consiste en que los individuos y las organizaciones se comportan de tal modo que eleven al máximo algún resultado, por lo que un analista debe ser capaz de escoger o elaborar formas organizativas, de deducir los objetivos deseados y la eficacia de las distintas estrategias para lograrlo. El esquema de evaluación, para Pérez, A. (1989: 432), “supone una replica exacta del modelo de investigación sobre enseñanza denominado “proceso-producto”, donde se intenta correlacionar las diferentes formas de comportamiento docente con los resultados pretendidos del programa..., para establecer tales relaciones causa-efecto entre programas, comportamientos docentes y resultados, se precisan potentes diseños experimentales que garanticen la objetividad y la replicabilidad de la evaluación.”. Así pues, las evaluaciones establecidas utilizarán los puntajes del test como la medida de éxito, aunque también se pueden considerar la proporción de alumno-profesor, el número de participantes, el tiempo de realización. Para House, la misión principal del proceso de evaluación es recolectar e integrar los resultados y no su distribución.

Entre las cuestiones y problemas que pueden tratarse con este modelo de evaluación, para Rossi y otros, citados por House (1994), se encuentran:

- ¿La intervención educativa alcanza a la población prevista?
- ¿El programa se ha desarrollado de acuerdo a como fue establecido?
- ¿Su eficacia?
- ¿Cuáles son sus costos?
- ¿El análisis de costos-beneficios?

La evaluación debe ser tan objetiva como sean posible, es decir, los resultados deben ser tan firmes que ellos no cambiarán si la evaluación fuera hecha por otros evaluadores o reaplicada por quienes la hicieron inicialmente.

Finalmente, es bueno resaltar que el modelo de sistemas utiliza fundamentalmente una metodología cuantitativa-positivista, en la que la objetividad se establece por medio de la confiabilidad de los instrumentos utilizados y los procedimientos para analizar los datos. La imparcialidad y la validez se sacrifican en aras de la confiabilidad.

### **2.2.5. MODELO ORIENTADO HACIA LA TOMA DE DECISIONES**

Mateo, J. (2000: 143) “considera la evaluación como un proceso continuo. La información evaluativa es recogida con el propósito de orientar adecuadamente la toma de decisiones”. El principal exponente del modelo es D. Stufflebeam, quien considera la evaluación “como el proceso de delinear, obtener y proveer información útil para enjuiciar las alternativas de decisión acerca de un programa educacional.”

Sobre estos componentes del concepto se comenta lo siguiente:

Es un proceso. Por cuanto responde a una planificación que involucra métodos, procedimientos y actividades a realizarse en un espacio y tiempo determinado.

La delineación. Se refiere a los requisitos informativos requeridos. Se debe tomar en cuenta las posibilidades y criterios con los cuales cuenta la institución.

La obtención. Contempla la recolección, organización y análisis de la información usando técnicas estadísticas o de programación.

La provisión. Es organizar la información a objeto de tenerla lista para usarla en el proceso evaluativo.

La información. Consiste en el conjunto de datos descriptivos o interpretativos, sobre la entidad, programas, operaciones, componentes, planes, objetivos y los propósitos mismos de la organización.

La utilidad. Se refiere a sí la información satisface ciertos criterios científicos, prácticos y razonables que la hagan válida, confiable objetiva pertinente, importante, alcanzable, manejable, interpretable, etc.

El juicio. Es elegir entre varias alternativas de decisión.

Posibilidades de decisión. Consiste en examinar las diferentes acciones que pueden llevarse a cabo como respuesta a una situación.

Para Pérez, A. (1989: 434), “La esencia del rol del evaluador es posibilitar que quienes adoptan decisiones curriculares, realicen su tarea de la forma más racional. La función y el carácter del proceso de evaluación se define, pues, en función del modelo que desarrolla y prescribe los procesos de adopción de decisiones”.



En este modelo la evaluación está vinculada a las diferentes etapas del desarrollo de proyectos, así como en aquellos programas ya en operación o en etapa de asimilación; de ahí que su importancia esté expresada por la cantidad y la calidad de información que pueda recoger el evaluador y por los diferentes programas alternativos de solución que se le presenten a quien compete tomar las decisiones.

A través del proceso se identifican cuatro tipos de evaluación:

- De contexto.
- De insumo.
- De proceso.
- De producto.

Con relación al contexto. El evaluador del mismo describe el estado del ambiente donde está inserto el sistema educacional, lo que incluye caracteres y normas que pueden ser: socio-culturales, religiosas, legales, geográficas que ya existen en el sistema. La actividad evaluativa se resuelve comparando los problemas y necesidades satisfechas e insatisfechas, los objetivos y metas establecidas en una relación presente-futuro.

En cuanto a los eventos de entrada. Los insumos constituyen las fuerzas alimentadoras del sistema, Alcalde, A. (1978: 15) lo conceptualiza “como todos aquellos elementos materiales e inmateriales que ingresan al sistema o que influyen de una u otra forma en el mismo. Entre tales insumos puede mencionarse los recursos humanos, materiales y financieros, el capital cultural acumulado, las normas legales, etc.” La función evaluativa, se basa en describir y analizar el uso y la distribución de los recursos materiales, humanos y financieros que permitan generar los productos deseados y los objetivos perseguidos.

Con respecto a los procesos. Los mismos están referidos a los procedimientos de conversión de los elementos de entrada, atendiendo a los objetivos que se persiguen; la actividad evaluativa se centrará en identificar los defectos y/o barreras que se encuentren a partir de las actividades ejecutadas.

Entre algunos de estos indicadores tenemos: estrategias de aprendizaje, investigaciones realizadas, procedimientos de evaluación, uso de los recursos y otros.

En cuanto a los eventos de salida. Estos se relacionan con los resultados que se obtengan a partir de los elementos de entrada, con los procedimientos empleados y los resultados obtenidos con relación a los objetivos esperados y las expectativas del contexto.

Entre algunos de los aspectos que se considerarían en este evento se observan: resultados de los aprendizajes, resultados de las investigaciones, aceptación de egresados en el mercado de trabajo, logro de los objetivos institucionales, etc.

Las decisiones a tomar promoverán disposiciones de cambio de apariencia homeostática, incrementalista, neomovilística y metamórfica.

Homeostática. Cuando la decisión no afecta el funcionamiento del sistema educacional. Por el contrario, busca su equilibrio.

Incrementalista. La decisión involucra el que los cambios se vayan haciendo de manera gradual y planificada, dirigida a mejorar la eficacia y eficiencia de la organización (cambios por partes).

Neomovilístico. La decisión involucra grandes esfuerzos para resolver problemas organizacionales.

Metamórficos. La decisión denota una actividad “utópica” que abarca la globalidad del sistema educacional, lo que algunos planificadores llaman cambio total o comprensivo.

La evaluación orientada hacia la toma de decisiones, según Isaac, S y Michael, W. (1982: 6), tiene utilidad para:

- a. Planificar decisiones, para determinar la influencia de metas y objetivos.
- b. Estructurar decisiones, para conocer cuál es el valor de las estrategias y procedimientos para alcanzar los objetivos derivados de la planificación.
- c. Implantar decisiones, es decir, proveer los medios para llevarlas a cabo y mejorar la ejecución de diseños, métodos y estrategias seleccionadas.
- d. Reciclar decisiones, lo que involucra si continuamos, cambiamos o terminamos la actividad propuesta

### Ventajas

El Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE) (1974: 50) considera entre las ventajas de este modelo las siguientes:

1. “Presta una función de servicio a los administradores y a los decidores encargados de la conducción del programa.
2. Es sensible a la retroalimentación.
3. Permite que la evaluación tenga lugar en cualquier etapa del programa”

### Limitaciones

Entre las limitaciones del modelo se hallan:

1. “Poco énfasis en lo que concierne a los valores.
2. El proceso de toma de decisión no es claro; la metodología no es definida.
3. Puede ser costoso y complejo si se emplea en su totalidad.
4. No todas las actividades son claramente evaluativos.”

### **2.2.6. MODELO DE ACREDITACIÓN O DE LA RESEÑA PROFESIONAL**

Para House, E. (1994) se concibe como la revisión profesional que hacen los especialistas de un campo determinado al trabajo de sus colegas.

Generalmente quienes participación en la inspección evaluativa son profesionales de otras instituciones. En este modelo, de acuerdo con lo expresado por Popham (1975), “el evaluador ejerce una influencia considerable sobre la naturaleza de la evaluación, puesto que es el juicio del evaluador el que determina lo favorable o desfavorable de la evaluación.”

Este tipo de evaluación, se realiza para acreditar escuelas o instituciones de educación superior a fin de obtener recursos financieros o mejorar la calidad institucional.

La evaluación consiste en contrastar el informe que elaboran los propios miembros de la institución con la visita que hace un equipo de expertos con el objeto de examinar el cumplimiento de objetivos en los planes operativos. Los aspectos están organizados en campos específicos de disciplinas o asignaturas tales como arte, idiomas, matemáticas, biología etc. Otros aspectos se refieren a los servicios apoyo como son: laboratorios, instalaciones, servicios estudiantiles, canchas deportivas, etc. Para cada uno de las dimensiones a evaluarse

se contempla un instrumento a objeto de ir chequeando algunas actividades o aspectos con lo observado. El evaluador comprueba cada aspecto de acuerdo con una escala de calificación que tiene varios niveles de gradación.

En este modelo el estudio evaluativo está dividido en tres fases.

Primera Fase: La auto evaluación. Consiste en la evaluación que realizan los equipos de trabajo de la misma Institución, reseñándose en ésta los puntos fuertes y las debilidades de cada área o programa objeto de evaluación. Deberán existir tantos subequipos como elementos sean objeto de posible evaluación; la razón para que el personal de la propia dependencia sea quien la realice, es debido a que ellos están familiarizados con su ambiente lo cual permitirá que se indiquen las bondades y facilidades de su unidad de trabajo, así como también las limitaciones o problemas que se tengan para alcanzar los objetivos señalados.

- El plan del autoestudio es básicamente un documento en el que se señalan las actividades a implementarse durante el proceso; es importante que el mismo sea suficientemente detallado, dándole la dirección adecuada para orientar el esfuerzo que el equipo visitante deba realizar a posteriori.
- Los principios de una buena planificación y evaluación deben ser observados en esta fase pues ella constituye la base del trabajo general.
- Las metas y los objetivos identificados, las técnicas utilizadas, los instrumentos elaborados, los datos recolectados, analizados y la utilización de métodos específicos tiene que ser algunos de los principios que deban tomarse en cuenta para el desarrollo de la evaluación.

- El autoinforme es enviado a una Oficina Central, la cual debe estudiar y proceder a conformar el equipo multidisciplinario de especialistas, quienes serán los encargados del desarrollo de la Segunda Fase.

Segunda Fase: Se inicia con la conformación de un equipo de especialistas en las diferentes áreas y unidades que se evaluarán, para lo cual se deberán tomar en cuenta las siguientes características de acuerdo con lo señalado por The NCA Guide for the self-study and team visit (1976: 17):

- a. “Ser ajeno a la institución que se evaluará.
- b. Debe actuar como examinador y no como factor beligerante en la toma de decisiones institucionales.
- c. Funcionar como observador e informador.
- d. Ser un profesional íntegro y cuidadoso en el ejercicio de sus funciones y en el informe de las observaciones y hallazgos.
- e. Estar motivado a innovar en el campo evaluativo y ser capaz de alentar a la institución a mejorar efectivamente”.

Lo positivo de la visita que haga el equipo visitante a la institución va a depender, en buena parte, de la pericia y habilidad de los especialistas en las áreas que les corresponda justipreciar; este equipo debe considerar el informe de la auto-valoración, realizado con anterioridad, lo que le faculta más para sugerir recomendaciones pertinentes.

Dado que el equipo tiene carácter multidisciplinario, cada subequipo adscrito a las diversas áreas del Instituto debe presentar su informe ante el equipo directivo del grupo visitante, quienes elaborarán las conclusiones globales a que se arribe y se suministrarán a los directivos institucionales quienes lo implementarán para buscar los cambios necesarios que beneficiarán a los docentes, alumnos, empleados y a la comunidad.

Tercera Fase: Se refiere a la puesta en práctica de las recomendaciones que genere el equipo de especialistas en su presentación final. Este informe debe comprender:

- a. Una introducción y comentario general concerniente a la situación institucional que se va evaluar.
- b. Una revisión detallada del proceso de evaluación, realizado por cada uno de los componentes del auto- informe, basado en los instrumentos utilizados en los procedimientos de recolección de datos y en las técnicas para analizar los datos y, finalmente, en la presentación de ellos.
- c. Una descripción de la situación encontrada en la Institución y su confrontación con el auto-informe previo.
- d. Un resumen de las compatibilidades y discrepancias básicas encontradas en los dos procesos de Evaluación.
- e. Recomendaciones y observaciones para cambios, objetivos, operaciones o programas en la Institución.

La acreditación, en sí, viene dada al comparar los datos obtenidos con criterios establecidos para el funcionamiento de Instituciones escolares a "X" nivel y de los reportes que haga la Institución a la oficina acreditadora donde demuestre que sí se está inquiriendo sobre las finalidades a que hace referencia el estudio evaluativo.

La North Central Association and Colleges and Schools nos señala algunos criterios de acreditación, entre los cuales menciona:

1. Los propósitos institucionales cumplen con las misiones que pautaron en los documentos pertinentes.
2. Está efectivamente organizada; existe personal adecuado, hay finanzas, se encuentran facilidades físicas y otros programas que permitan esos propósitos inmediatos.

3. La institución está llevando planes reales para adquirir y organizar recursos adicionales necesarios para lograr los propósitos.
4. La institución tiene el potencial suficiente para lograr la acreditación dentro de un período de tiempo prudencial.

Como se observa, este enfoque plantea el uso de criterios tanto intrínsecos como extrínsecos.

Intrínsecos, ya que la misma institución a través del auto-informe es quien revela el estado de su funcionamiento con el ánimo de mejorar, con la ayuda y recomendaciones de especialistas en áreas específicas.

Extrínsecos, porque del equipo visitante de especialistas, las sugerencias por lo general proceden de su experiencia profesional y de la manera de resolver situaciones. También existen patrones de comparación personal para estimar el comportamiento y organización institucional, que son de inapreciable valor.

Es innegable la contribución que realiza un proceso de evaluación orientado por juicios de expertos, con las acciones destinadas a ayudar a que la institución conozca y comprenda sus problemas y fallas en el proceso de auto evaluación e implante nuevas concepciones sobre la forma de abordar una situación con las recomendaciones que hacen los expertos de las disciplinas o áreas evaluadas al participar en el proceso de evaluación.

Este modelo lleva consigo la determinación de los criterios sobre los aspectos a evaluarse en las instituciones de enseñanza en los niveles y en las modalidades que se desee, en tal sentido deberá instituirse una división (sea la Universidad o Ministerio de Educación) que se encargue de conducir, y orientar los aspectos intrínsecos al propio proceso, como son, a manera de ejemplo, un registro de datos sobre el personal docente



que complete el nivel en que se desempeña, área de dominio, especialidad, lugar de ubicación etc., a objeto de facilitar su participación. Deberá crearse seccionales en las regiones o zonas a fin de que se organicen para participar en el proceso.

### **2.2.7. MODELO DE LA CRÍTICA DE ARTE**

De igual forma como existen críticos literarios, teatrales y cinematográficos, se precisa la existencia de críticos educacionales que valoren programas o sub.-programas curriculares, a partir de la determinación de ciertas cualidades que poseen los programas, situaciones o hechos. Para Pérez, A (1989: 438), “el modelo de la crítica artística aplicado a la evaluación educativa se asienta en una concepción de la enseñanza como arte y del profesor como artista. El evaluador es una especie de experto en educación que interpreta lo que observa y tal como ocurre en un medio cultural saturado de significados. Tal interpretación, depende de la comprensión del contexto, de los símbolos, reglas y tradiciones de los que participa cualquier persona, objeto, fenómeno o acontecimiento”.

El conocimiento educativo proporciona las bases para adentrarnos en los aspectos que envuelven un fenómeno educativo y de esta manera obtener los datos que se necesitan para actuar como críticos. Entendiéndose por conocimiento la parte correspondiente al arte de la apreciación y la crítica el de la revelación. Para hacer esto el crítico debe ser un experto en cuestiones educativas. Hacer de la crítica una forma de trabajo, implica que ésta será una tarea empírica y cualitativa, en la que se revelan cualidades de eventos o programas que se perciben mediante la pericia. Estas cualidades deben ser estudiadas, integradas y evaluadas.

Los criterios de evaluación pueden ser tomados:

1. En función de normas y patrones establecidos.
2. Como producto de las experiencias de trabajo.

La crítica no es una evaluación negativa, sino más bien la descripción e interpretación de las cualidades de un programa o fenómeno, para que se puedan hacer juicios acerca de su valor. Sería un grave error creer que el crítico educacional es una persona con facultades especiales, capaz de corregir por sí mismo los errores y desaciertos encontrados en su tarea. El debe adentrarse en la investigación, la teorización y el análisis de elementos para comprender lo más significativo de un componente curricular. A propósito de ello, Peran, E. (1985: C.4) comenta: “Uno se llena de teorías, istmos y se da cuenta luego que no está juzgando sino prejuzgando. Hay una insaciable búsqueda y ello es lo que define al crítico, sea de arte o de cualquier cosa”. Pérez, A. (1989: 439), al hablar sobre las cualidades que ha de poseer el crítico, señala que el mismo “utiliza, por lo tanto, teorías, modelos, esquemas y conceptos para distinguir y discriminar lo relevante y explicar lo complejo y latente, pero requiere también el uso de capacidades de intuición, de comprensión y empatía, para sumergirse en el curso vivo de los acontecimientos”.

En definitiva, el trabajo del crítico es reflexivo y complejo, por lo que éste ha de ser profundo conocedor de la temática para apreciar, percibir y reconocer cualidades substanciales del programa institucional. Este conocimiento le debe permitir separar los aspectos importantes de aquellos considerados menos trascendentes.

No se debe confundir las conclusiones y recomendaciones de la evaluación de un programa como la parte correspondiente a la crítica educacional, ya que ésta se centra en traer a colación lo más específico que se detecte en situaciones y procesos de los programas curriculares.

La tarea del crítico es ilustrar, interpretar y valorar las cualidades que ha experimentado; de esta manera, cada acto de crítica consiste en una reconstrucción que se hace mediante un restablecimiento en la que se describen e interpreta una situación.

La crítica educativa se puede implementar de acuerdo a Eisner, E (1998), en cuatro fases: descripción, interpretación, evaluación y temáticos:

Descripción. Consiste en describir como es el lugar o un proceso; el texto debe transmitir una sensación del lugar o el proceso y, en la medida de lo posible, la experiencia de quienes viven la situación. Para comprender el contexto de la escuela o situación se necesita que el informe sea lo suficientemente claro, que diga lo que realmente parecería estar allí. No es un conjunto de palabras vacías sin sentido, sino que la narración debe ayudar al lector a estar al tanto de las cualidades de la experiencia vivida.

La interpretación. Se refiere a explicar el significado de las acciones llevadas a cabo por el profesor y las actividades de los niños, apoyada en las ideas teóricas de las disciplinas científicas como mecanismo que sirva para justificar el significado de tales factores y hacerlo comprensible. En otras palabras, es justificar el porqué o el cómo.

Evaluación. La evaluación es un aspecto fundamental en el trabajo del crítico educativo, ya que nada se hace con describir lo que hacen los estudiantes o los procesos de la vida de un aula sino sabemos cómo establecer el valor de esa práctica o experiencia; de ahí que se requiera implantar los criterios de juicio que sirvan como base de comparación y que la crítica no se realice sin bases. Las comparaciones se pueden hacer tomando como referencia, un criterio, el grupo o el referente personal.

Temática. La formulación de temas significa identificar los contenidos recurrentes que prevalecen en la descripción narrativa de la situación o la persona. En cierto modo, los temas son el resumen de los rasgos esenciales que se han encontrado. En fin, es conveniente señalar que la crítica de arte como forma evaluativa es realmente nueva en el campo educacional, ya que la misma es vista como un procedimiento que en algunas ocasiones conduce a polémicas que desbordan las pasiones personales. Si no se asimila la parte constructiva envuelta en ella, en lugar de ser un apoyo en la solución de situación, se convierte en perturbador al ver que los intereses personales u organizacionales han sido aludidos a través de los señalamientos. Esto hace de la crítica una actividad estéril.

Tejada, J. (1999), señala entre las ventajas:

1. Es procesal y cualitativa, ya que es sensible a las cualidades que surgen en la vida del aula, de la institución educativa u otras realidades.
2. Trata de capturar lo singular, lo relevante, las relaciones que definen el comportamiento de las personas y el desarrollo de los procesos.

Entre sus limitaciones se cuentan:

La fiabilidad y la validez se logran a través del proceso de “corroboración estructural” y “adecuación referencial”. Es en este punto donde se le encuentra su mayor debilidad ya que son insuficientes los procedimientos de justificación metodológica, de búsqueda de evidencias.

### **2.2.8. MODELO DE JUICIO ANTAGÓNICO**

Se le considera como una metáfora o tropo jurídico, consistente en la simulación de juicios con jurados eminentes que, a través de paneles y

comisiones de discusión donde se presentan posiciones contrapuestas con argumentos en pro y en contra de una cuestión, orientan hacia la determinación de la tesis más apropiada. Se le llama casi legal, en razón de que la propuesta final no está apoyada en ningún ordenamiento jurídico (llámesele código, reglamento o ley), sino en la aceptación o no por parte de las autoridades competentes

El modelo supone básicamente una simulación jurídica donde participan: ponentes (quienes serán los elementos interesados con conocimiento de causa), jueces en audiencias organizadas en una supuesta corte como si se tratara de un procedimiento legal. Los ponentes (testigos) expondrán la tesis que sustentan sobre la situación estudiada, a la vez que señalarán las inferencias alternativas que vengán al caso y el tribunal asume la solemnidad de una corte judicial, tomando especial cuidado de oír toda la evidencia para la toma de decisiones.

Para su ejecución se consideran cuatro etapas:

1. Planteamiento del problema. Este consiste en identificar una serie de problemas, desde el punto de vista de todo el personal implicado en la situación.
2. Selección del problema. En esta etapa se reduce el número de problemas y se organizan en orden prioritario.
3. Preparación de argumentos. Consiste en que cada uno de los equipos evaluativos participantes preparan los argumentos sobre la base de los datos recopilados.
4. La audiencia. Esta etapa se divide en dos partes: a) En una sesión previa el presidente y los ponentes revisan sus argumentos y se ponen de acuerdo en cuanto a las reglas y procedimientos que bajo las cuales se realizará la audiencia y las cuestiones más específicas que servirán de guía a las deliberaciones. b) La audiencia propiamente dicha, la cual consiste en que una vez que se han presentado los

argumentos el jurado delibera y arriba a una decisión que se debe tomar.

Para Stufflebeam y Shinkfield (1987), en el caso educativo, los procedimientos de contraposición para la toma de decisiones no son para sustituir a las planificaciones ya existentes como procedimiento para la recopilación y el análisis de datos, sino que es una alternativa para presentar, interpretar y sintetizar las informaciones, por lo que de esta manera, los datos e informaciones presentados son más equilibrados y ponderados que los obtenidos únicamente mediante un cuestionario o un instrumento. House, E. (1994), subraya que “la situación del evaluador se resuelve con el uso de procedimientos casi-legales que otorgan la autoridad de la ley a la evaluación.”

Con respecto a su utilización, el modelo casi judicial puede servir para:

- a. Explorar los valores de un currículo nuevo o ya existente.
- b. Seleccionar nuevos libros de texto.
- c. Estimar la congruencia entre una innovación y el sistema ya existente.
- d. Revelar las distintas interpretaciones hechas por distintos representantes sobre los mismos datos.
- e. Informar a los profesores, directores y administradores.
- f. Resolver problemas en los contratos de trabajo.
- g. Llegar a la decisión que debe ponerse en práctica.

En una evaluación que se oriente por este modelo pueden entrar en funcionamiento los siguientes aspectos: el marco formal, el juez (o jueces) y el jurado y la información que servirá de guía para la decisión.

En el proceso, los participantes podrán ser miembros de la comunidad de los que están más involucrados e interesados por la

temática a estudiar; los mismos serán llamados para que expongan y defiendan sus puntos de vista (argumentos y alternativas) en el proceso de consulta y análisis, de forma tal que permita la elaboración de un documento técnico definitivo; cuando se refiere al papel de la audiencia, parte del supuesto de que los hechos en un caso se pueden comprobar mejor si cada lado se esfuerza lo más posible para presentar la evidencia más favorable que pueda ante la corte.

En la actualidad existen muchos procedimientos casi-legales que se aplican para evaluar programas, como el panel de expertos y los juicios por jurado.

El objetivo que se busca es resolver los problemas de una u otra forma. Su legitimidad depende de la aceptación que se dispense a los procedimientos utilizados, al instructor que presente los argumentos y al jurado que toma la decisión.

Stufflebeam y Shinkfield (1987) señalan entre sus ventajas:

1. Quien toma las decisiones tiene una amplia información del caso o problema, ya que cada una de las posturas presenta sus argumentos.
2. Cada uno de los lados debe presentar sus mejores argumentos para buscar convencer de las bondades de su propuesta.
3. Disminuye el síndrome de conocer la predilección de quien toma la decisión por cierto tipo de resultados.
4. El método de contraposición ayuda a clarificar y cambiar las percepciones que se originan en un desacuerdo.

Limitaciones

1. Lograr la conformación y acoplamiento del grupo que dictaminará sobre el valor de las propuestas presentadas.

2. El peligro de dejarse arropar por constreñimientos que puedan tener motivaciones políticas, económicas y/o personales, lo cual repercutirá en el juicio.
3. La pasividad y la apatía de nuestras comunidades en ayudar a resolver los problemas educacionales, ya que se está acostumbrado a que todo no sea impuesto y arreglado por quienes dirigen los destinos del subsistema educacional o de la institución en ese momento.

### **2.2.9. MODELO DE STAKE**

Se fundamenta en el análisis y confrontación de los elementos institucionales expresados en antecedentes, procesos y resultados de un programa, realizados en dos momentos (descriptivos y valorativos).

De acuerdo con Pérez, A. (1989: 444), “su propósito es responder a los problemas reales que se plantean, por ello buscan la ayuda de los evaluadores para comprenderlos y mejorarlos.” El modelo contempla dos matrices de datos que permiten la descripción y la emisión de juicios de valor que se desarrolla a través de tres niveles diferentes y sucesivos, que son el soporte para la evaluación. Alvira, F. (1991: 13) los define como:

1. Examen de la base lógica/conceptual del programa o servicio.
2. Descripción detallada del programa/servicio con aporte de información sobre tres aspectos/categorías distintivos del programa/ servicio:
  - Todos los antecedentes del mismo.
  - Las actividades que tienen lugar en el programa
  - Los resultados o consecuencia del mismo.
3. Valoración del programa / servicio en función de la comparación de los datos descriptivos del mismo (fase 2) con datos descriptivos de programas alternativos (o alternativas competitivas críticas) y con normas de calidad.



**Cuadro N° 4**  
**Esquema de Stake para la recolección de datos**

<b>Programa</b>	<b>Intención original</b>	<b>Observaciones originadas</b>	<b>Normas originales</b>	<b>Juicios originados</b>
<p>Antecedentes: Características del alumnado; características del docente; contenidos curriculares; materiales instruccionales; contexto curricular; planta física; organización escolar; comunidad escolar.</p> <p>Procesos: Flujo de comunicación, distribución del tiempo, secuencia de eventos, cronograma curricular. Ambiente social.</p> <p>Resultados: Logros de los estudiantes, destrezas psicomotoras, efectos sobre el maestro, efectos institucionales. Ingreso de promociones al mercado de trabajo.</p>				

### **Matriz descriptiva Matriz de juicio**

La parte descriptiva: constituye la fase de acopio la información, y comprende la intención original de lo que se pretende y las observaciones de lo que realmente sucede en lo que se refiere a los antecedentes, procesos y resultados y que se examinen sus congruencias y contingencias. Además de describir el programa, recomendaba que se investigara cuidadosamente la base lógica del programa. Una vez efectuada esta actividad, el evaluador puede utilizarla como punto de partida para considerar sobre las intenciones del programa.

En cuanto al juicio: Stake recomienda que las evaluaciones deberán reflejar los méritos y los defectos apreciados por los grupos de opinión involucrados con el programa a evaluarse.

Las fases de información del estudio comprenden:

**Antecedentes:** consiste en describir las condiciones institucionales y sus componentes antes de iniciarse el proceso de inducción curricular e incluye aspectos del alumno, del docente y del sistema en general.

**Procesos:** son la puesta en práctica de medios y procedimientos para organizar las vivencias educacionales.

**Resultados:** son el producto de las vivencias educacionales que se expresan a través de adquisición de conocimientos, actitudes, destrezas.

Las columnas que tienen el instrumento de trabajo incluyen:

1. Intención original. Es la idea inicial de conseguir algo, de obtener un resultado determinado a través de las metas y objetivos institucionales.
2. Observaciones originadas. Son datos descriptivos provenientes de la observación directa, entrevista, opiniones e informes de seguimiento, hojas de datos biográficos y listas de control.
3. Normas originadas. Constituyen los criterios necesarios para el funcionamiento de la organización; son establecidos por los docentes, administradores, alumnos y la comunidad educativa en general.
4. Juicios originados. Constituyen el resultado de la confrontación entre los hallazgos y los fines y metas propuestas originalmente.

El proceso, de evaluación para Stake en Pérez, A. (1989), acontece por la comparación y descripción entre lo que se tiene como meta y objetivo del programa y lo que en realidad se ejecuta, en términos de la congruencia o no, con las normas o principios establecidos y las definitivas que emanan a partir de las contingencias posibles en el desarrollo de la operatividad.

Para Requena, A. (1995: 75), entre los tipos de análisis que se pueden realizar están:

1. De congruencia. La finalidad es averiguar si los propósitos se han cumplido.
2. De contingencia. Consisten en identificar los resultados contingentes a antecedentes concretos y a determinados procesos didácticos.

Para su implementación, Stake describe del modelo en los siguientes términos. Para hacer una evaluación concertada, el evaluador diseña un plan de trabajo en el que se incluyen la participación de investigadores como observadores y con su ayuda prepara algunas narraciones breves, descripciones amplias, gráficos, esquemas, etc. Averigua qué es valioso para los usuarios, también reúne las opiniones de otras personas cuyos puntos de vista difieren y procede a pedirle al personal encargado del programa que se emita una opinión acerca de la precisión de las descripciones y a los usuarios del programa acerca de la importancia que puedan tener sus hallazgos. Finalmente procede a elaborar el informe final del estudio realizado.

### Limitaciones

Preocupa el grado de subjetividad que genera su puesta en práctica, la cual se patentiza a través de la metodología, su realización y la forma de presentar los resultados del proceso de evaluación por parte del equipo encargado de tal actividad, por lo que, frente a esta realidad, es indispensable la cooperación que se dé entre los evaluadores y quienes participan del programa, quienes con sus críticas y opiniones orientarán la elaboración del informe de evaluación. Como no hay uniformidad en cuanto a los procedimientos, presentación e interpretación de los datos, se recomienda que el evaluador elabore un plan en el que participen varios observadores, que permitan describir y presentar la situación

observada de manera neutral con relación a la Institución y que preserve dicho carácter en el juicio que se realizará.

Dentro de este espíritu, con la aplicación de este modelo existe la posibilidad de que los evaluadores sugieran alguna recomendación de cambio a implantar buscando subsanar las anomalías determinadas en la institución y, a la vez, fijar las normas y criterios para su realización.

### **2.2.10 EL MODELO ILUMINATIVO**

Este modelo de evaluación se enmarca dentro de las posturas cualitativas y se caracteriza porque al analizar un programa considera el contexto en el que este funciona. De acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1987: 320), “su principal preocupación es la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción”; de ahí que el proceso de evaluación tiene como finalidad básica según Castillo, S. y Gento, S. (1995: 63), “la de iluminar sus distintos componentes, para describirlos convenientemente y comprenderlos en relación con el propio contexto en que se desarrollan”. Por lo que se deben considerar las opiniones de las personas que participan del programa; interpretar el significado de sus palabras cuando asumen posturas, interactúan con otros usuarios del programa o cuando plantean soluciones a los problemas y considerar los diferentes escenarios y sus distintas perspectivas de manera que ayuden a comprender la situación y esclarecer los hechos cuando se elabore el informe de la situación.

Las características más significativas de este enfoque, de acuerdo con Pérez, A. (1989: 441), son las siguientes:

“Los estudios sobre evaluación deben comprender una tendencia holística y tener en cuenta el contexto en que funciona la innovación educativa.

Se preocupan más de la descripción e interpretación que de la medida y de la predicción.

Se orientan al análisis de los procesos más que al de los productos.

La evaluación se desarrolla bajo condiciones naturales o de campo y no bajo condiciones experimentales de tipo laboratorio.

Los métodos principales de recolección de datos son la observación y la entrevista”.

Stufflebeam y Shinkfield (1987) afirman que la adopción de una evaluación iluminativa requiere algo más que un intercambio de metodologías (con las tradicionales), es decir, no sólo pasar de las cuantitativas a las cualitativas, sino que también implica nuevas suposiciones, conceptos y terminología.

La evaluación iluminativa puede comprenderse mejor a la luz de dos aspectos básicos: a) el sistema de instrucción y b) el medio de aprendizaje.

El sistema de instrucción comprende el estilo o manera como se organizan los programas, planes y proyectos educativos. Cada uno puede definir un sistema de enseñanza e incluir cuales son sus objetivos, los contenidos a desarrollar e incluir detalles acerca de los criterios, procedimientos y los recursos a utilizarse. En la realidad del aula, el diseño del sistema de instrucción puede sufrir modificaciones a partir de su praxis, por ello sólo puede evaluarse dentro de las condiciones descritas en que se desarrolla.

El medio de aprendizaje está constituido por el ambiente psicosocial y contextual en el que trabajan los profesores y los alumnos; además, incluye aspectos culturales, sociales, institucionales y psicológicos que al

interactuar de forma muy compleja producen al interior de los grupos o cursos, unas normas, una manera peculiar de actuar, unas costumbres, unos estilos de trabajo que ordenan los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen.

Organización del estudio. Los autores antes señalados consideran que la evaluación iluminativa es una estrategia de investigación que se adapta para analizar los diversos ámbitos, estrategias y técnicas de evaluación. De esta manera provee al evaluador de una serie de tácticas de investigación. La decisión acerca de cuál es la estrategia a usarse en cada caso depende del problema, ya que ninguna metodología es utilizada de modo exclusivo o aislada, de lo que se deduce que lo más indicado es combinar distintas técnicas para que ilustren sobre el problema común. La preocupación del evaluador es acostumbrarse a unos acontecimientos de la realidad que investiga y percibirla desde una visión globalizadora. No tratar de manipular, controlar o excluir algunas variables situacionales.

En la evaluación iluminativa se distinguen las siguientes etapas las cuales han sido sugeridas por Briones, G (1985: 28):

1. Identificación de interlocutores que puedan señalar problemas y características importantes del programa.
2. Observación y entrevistas etnográficas por parte de los investigadores.
3. Profundización de los aspectos del programa encontrados en la primera etapa, mediante entrevistas con detalle, historias de vida, etc.
4. Validación de los resultados producidos por el programa. Esta validación recurre a diversas técnicas cualitativas y cuantitativas de acuerdo con el procedimiento general llamado "triangulación metodológica".
5. Redacción del informe final. Este informe se redacta en un lenguaje accesible a los usuarios del programa en el cual se colocan dibujos

simples, narraciones de hechos concretos, citas textuales de los participantes, con interpretaciones psicológicas y sociológicas.

### 2.3. SÍNTESIS DE LOS MODELOS DE EVALUACIÓN

**Cuadro N° 5**

**Síntesis de los Modelos de Evaluación**

<b>Modelos cuantitativos</b>	<b>Modelos cualitativos.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se centran más en el resultado o producto.</li> <li>• Utilizan como elementos principales de recolección de datos la observación sistemática y las encuestas.</li> <li>• Se basan en diseños experimentales y en la manipulación intencionada de variables.</li> <li>• Utilizan el método científico y sus instrumentos deben ser válidos y confiables.</li> <li>• Las actividades se realizan en función de objetivos preestablecidos.</li> <li>• El evaluador es un juez que dictamina la congruencia entre logros y objetivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se centran más en el proceso que en los resultados.</li> <li>• Utilizan como elementos principales de recolección de datos la observación y la entrevista.</li> <li>• Se orientan más hacia el diseño de campo que de laboratorio.</li> <li>• Utilizan más la descripción y la narración que la medida y la predicción.</li> <li>• Por lo general las actividades se basan en la negociación.</li> <li>• El evaluador es un experto que interpreta lo que sucede a su alrededor en un mundo lleno de significados.</li> </ul>

**Fuente:** Oscar Blanco.





### **III. TENDENCIAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

---

- 3.1. Generalidades.
- 3.2. La Evaluación en el paradigma conductista.
- 3.3. La Evaluación en paradigma cognitivo.
- 3.4. La Evaluación en el paradigma ecológico.



## **CAPÍTULO III**

### **PRINCIPALES TENDENCIAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

#### **3.1. GENERALIDADES**

En la evaluación educativa, tal como lo vimos en el capítulo uno, existen diferentes paradigmas los cuales dan origen a diferentes tendencias, enfoques, concepciones o modelos de concebir la evaluación.

Los enfoques de evaluación de los aprendizajes, de acuerdo con Franco, N. y Ochoa, L. (1997), y López, V. (2000) se comprenden cuando en su explicación se toman en cuenta los modelos de pensamiento (la racionalidad técnica y la racionalidad práctica) que los orientan, estos se derivan de los paradigmas y de las concepciones curriculares que le sirven de marco conceptual.

Para Domínguez, G y Diez, E. (1996: 354), “se pueden encontrar muchas y diferentes concepciones de evaluación en función de la perspectiva o paradigma explicativo de la realidad en que nos situemos”.

Román, R y Diez, E. (1989), por su parte, señalan que los paradigmas fundamentales en psicología y educación, vigentes en el siglo XX son tres:

1. Paradigma conductual.
2. Paradigma cognitivo.
3. Paradigma ecológico-contextual.

Cada uno de estos paradigmas ha sido utilizado para orientar los aspectos psicopedagógicos de modelos educativos en lo que respecta a cómo se concibe la enseñanza, el aprendizaje, y la manera de evaluar.

### 3.2. LA EVALUACIÓN EN EL PARADIGMA CONDUCTISTA

El conductismo ha sido una de las teorías psicológicas que ha servido de base durante décadas para organizar las prácticas educativas en las instituciones educacionales en Venezuela. Román, M. y Diez, E. (1989: 33), señalan que su metáfora básica es la máquina. “El modelo de interpretación científica, didáctica y humana es la máquina, en cuanto medible, observable y cuantificable. Parte de una concepción mecanicista de la realidad entendida como una máquina”. Porlán, R. (1993: 55) indica al respecto: “el reduccionismo maquinista aplica el modelo de maquina artificial a la maquina viva (alumnos)”, como afirma Morin citado por el mismo Porlan, R. (1993), que la tecnología se ha convertido en el soporte epistemológico de una simplificación y manipulación inconsciente en nombre de la racionalidad. Gimeno, J (1982: 10), por su parte, añade que “el experimentalismo de base positivista es la base metodológica del paradigma, acentuando el valor de lo observable y de lo cuantificable como requerimiento de cientificidad. Se trata de un modelo cuya misión básica es tecnificar el proceso educativo, sobre lo que llaman bases científicas y en el que resaltan el valor de los objetivos en la enseñanza”.

Es decir, que su plataforma de apoyo está referida a las posturas que se tienen sobre el aprendizaje, sobre la adquisición y modificación de las conductas y las condiciones de aprendizaje, utilizando métodos de condicionamiento, y tomando en cuenta las condiciones de control y la simplicidad del paradigma estímulo-respuesta. Los aprendizajes que se desean alcanzar en los alumnos se expresan en forma de objetivos específicos (propósitos) que vienen expresados en función de estímulos y de respuestas. De allí que se le conoce mediante la expresión (C= E+R), en el que la conducta es igual a estímulo más respuesta Desde este punto de vista se tiene la creencia que el alumno es un ser autómat

al cual se le suministra “X” información y produce un resultado determinado.

Para los conductistas el aprendizaje es la manifestación externa de una conducta sin importar los procesos internos que se dan en la mente del sujeto objeto del mismo. Desde esta perspectiva Román, M y Diez, E. (1989: 37) indican que “el modelo de enseñanza subyacente es un modelo que al condicionar facilita el aprendizaje. La enseñanza se convierte en una manera de adiestrar-condicionar para así aprender-almacenar... Y el aprendizaje es algo externo al sujeto y que se deriva de la interacción mecánica con el medio (familia, escuela)”. Es decir: en la situación de la enseñanza-aprendizaje, el profesor es considerado como una persona dotado de competencias aprendidas que transmite conforme a una planificación que se realiza en función de objetivos específicos; el alumno es considerado como un receptor de las informaciones, su misión es aprenderse lo que se le enseña. El sentido de la evaluación se centra en el producto, es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medirles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos.

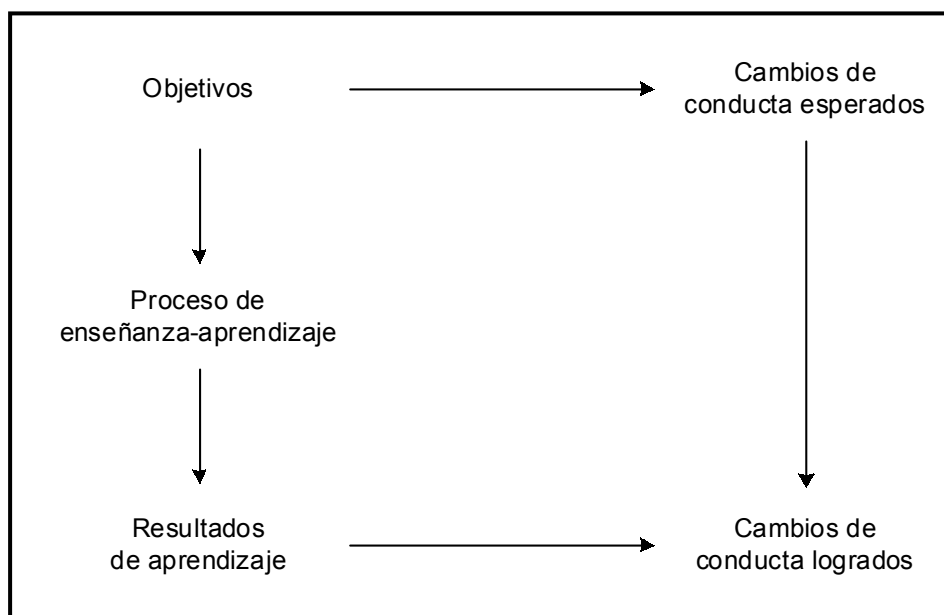
Domínguez, G y Mesona, J (Coord.), (1996: 355) señala “el concepto de evaluación para esta concepción viene marcado por la obtención de los datos prefijados y la comprobación de las hipótesis definidas a priori. La evaluación tiene como propósito recoger los resultados finales del proceso y valorar la eficacia del mismo en función de los porcentajes de obtención de los objetivos prefijados.” Cuando se evalúa en el marco del enfoque conductista se parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales, por lo tanto, todos reciben la misma información; y se evalúan generalmente de la misma manera, con los mismos instrumentos y pautas establecidas para calificarlos.

Una evaluación basada en criterios conductistas según Castro, O (1999: 23), se orienta hacia:

- Evaluación de los productos y no de los procesos de aprendizaje.
- Evaluación por objetivos expresados en función de conducta esperada.
- Evaluación externalista.
- Destaca la importancia de la retroalimentación
- Cuantificación de las conductas.
- La atención centrada en las conductas de tipo cognoscitivo y psicomotriz.
- Evaluación de conductas y posibilidad de respuestas
- Precisión de indicadores.
- Valoración de los cambios en el alumno como resultado del aprendizaje

Dentro de esta postura, el enfoque de objetivos es uno de los más difundidos. Tyler es considerado uno de sus máximos representantes, al asumir de acuerdo a lo expresado por Gimeno, J. (1982: 31) “una orientación psicométrica y la adopción de la teoría conductista del aprendizaje dan un significado muy decidido a los objetivos”. Para Bloom, B. y otros (1971: 47) “Tyler se basó en la premisa de que la educación es un proceso sistemático destinado a ayudar a producir cambios de conducta en el alumno por medio de la instrucción. La función de la evaluación, consiste en determinar el grado en que los estudiantes cambian o no en relación con un conjunto de conductas deseadas”. El esquema de instrucción, siguiendo a Monedero, J (1998), contempla las siguientes etapas:

1. Determinar y describir en términos claros y precisos los objetivos que se desean lograr con la enseñanza.
2. Determinar las actividades de enseñanza y las experiencias de aprendizaje en función del conocimiento de los alumnos.
3. Evaluar hasta qué punto se alcanzaron los objetivos.



**Figura N° 3: Modelo de objetivos.**

Tomado de Avolio de Cols, S. 1987: 43.

El proceso descrito se conoce como modelo de objetivos y la actividad evaluativa que implica se llama evaluación del logro de los objetivos.

Es decir, la evaluación como logro de objetivos implica determinar lo que el estudiante es capaz de hacer luego de ser sometido a un proceso de enseñanza-aprendizaje delineado a través de objetivos. Bloom y otros (1971), al respecto, indican: “puesto que los datos de evaluación se utilizan para formular juicios al finalizar el curso, la evaluación tuvo en gran medida una naturaleza sumativa: puso énfasis en la calificación, selección y certificación de los estudiantes, y en la determinación de la eficacia del currículo”.

La evaluación centrada en el logro de los objetivos ha hecho del examen (sea de ensayo, objetivo u oral) la herramienta por excelencia para medir la cuantía de aprendizajes (conocimientos) que el alumno demostrará como evidencia de su rendimiento educacional. Gallego, R. (1989: 28), agrega “a veces se recurren a las entrevistas y observaciones.

Con ellos pretenden medir actitudes, valores, variables de la personalidad, conocimiento y destrezas”.

El enfoque de logro de objetivos ha sido cuestionado por diversas razones, entre las cuales tenemos:

La evaluación es el punto terminal del proceso didáctico ya que la misma se realiza una vez que finaliza el objetivo o la actividad programada, de ahí que se vea como algo destemporalizado con relación a la dinámica que implica el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

La calificación (nota) se usa como una forma de presión para mantener callados a los alumnos e imponer la autoridad del profesor.

En la evaluación de los aprendizajes, el alumno es fundamentalmente el único objeto sujeto de la evaluación; hacia él se dirigen las acciones evaluativas, nos interesa conocer en qué medida se han dado los cambios de comportamiento y/o aprovechamiento.

Se basa en la cuantificación de los conocimientos y saberes que posteriormente se convierten en una mercancía de cambio.

Se confunde medición con evaluación.

### **3.3. LA EVALUACIÓN EN EL PARADIGMA COGNITIVO**

En contraposición con el paradigma conductista, el cognitivismo se basa en el desarrollo de teorías psicológicas sobre la personalidad y la inteligencia, con un enfoque sistémico caracterizado por el procesamiento de la información y una didáctica centrada en procesos con un currículo más abierto y flexible; en lo que concierne al diseño, la aplicación y la evaluación, se han incorporado principios de la tecnología educacional al



proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista del enfoque de sistemas.

Román, M y Diez, E. (1989: 39) señalan que “la metáfora básica subyacente es el organismo entendido como una totalidad. El ordenador como procesador de información... Es la mente la que dirige a la persona y no los estímulos”; al respecto, Mahoney (1974) en Pérez, A. y Almaraz, J. (1981: 414) expresan “el modelo de procesamiento de información pone su énfasis en la adquisición, almacenamiento y utilización de la información. Aunque el input (entrada) y el output (salida) se emplean todavía como puntos de referencia, el enfoque de procesamiento de información recurren a mediadores muy diferentes para relacionar estos dos momentos”.

En lugar de postular mecanismos ocultos de estímulo–respuesta, adopta características estructurales y funcionales de otras disciplinas como es el enfoque de sistemas, la teoría cibernética, los modelos computacionales, etc.

Stenhouse, L. (1984: 129) señala que el modelo curricular de proceso parte de la premisa que “el conocimiento posee una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios y que los contenidos pueden ser seleccionarse para ejemplificar los procedimientos más importantes, los conceptos claves y las áreas y situaciones en las que se aplican los criterios”.

Es decir, sienta las bases para planificar un curso, desarrollar la enseñanza y realizar la evaluación. Para Román, M y Diez, E. (1989), el modelo de enseñanza se centra en los procesos de aprendizaje del sujeto que aprende, por lo tanto, se debe partir de las habilidades y estrategias básicas que el alumno domina y de los modelos conceptuales que posee. El profesor cumple un papel de mediador y el alumno posee un potencial

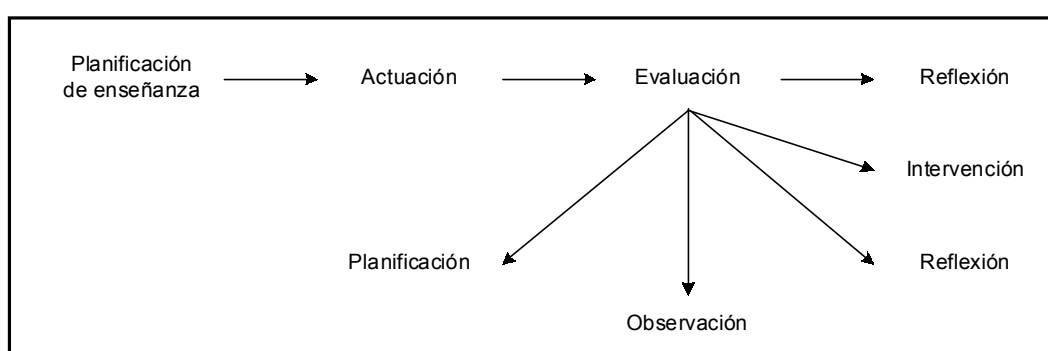
de aprendizaje que puede desarrollar por medio de la interacción profesor-alumno.

La planificación de las actividades instruccionales es abierta y flexible, los objetivos que se persiguen en la actividad de enseñanza-aprendizaje se formularán en términos amplios y vienen a actuar como orientadores de la acción pedagógica, de ahí que el modelo didáctico debe estimular la participación activa del alumno en su propio aprendizaje. Domínguez, G y Masona, J. (1996: 357) señalan “que en esta concepción la evaluación, además de los resultados, debe centrarse, sobre todo, en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica. La finalidad de esta son los procesos cognitivos, es decir, valorar los procesos mentales que desarrollan los alumnos durante el proceso de aprendizaje y los resultados de los mismos que son la toma de decisiones.”

Un proceso es llamado generalmente el conjunto integrado de fases sucesivas de un fenómeno específico, entre los cuales hay lugar a la continuidad y la simultariedad. Los procesos no son elaboraciones conceptuales que se pueden implantar en los alumnos; son, por el contrario, relaciones que se constituyen para dar paso a las transformaciones experimentadas en su aprendizaje.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser vista como una parte integrante del mismo y no como el acto terminal. Rosales, C. (1990: 75), al respecto, indica “que la evaluación forma parte indisociable de la enseñanza... y actúa como un instrumento de autorregulación y perfeccionamiento dentro del proceso instructivo.” Román, M y Díez, E. (1989: 40) añaden que se “valora tanto los procesos como los productos y será preferentemente formativa y criterial”.

La evaluación de procesos parte del supuesto de que el aprendizaje responde al flujo y reflujo de información que se construye y reconstruye al tener que enfrentarse a una nueva situación o buscar la manera de solucionar un problema; es decir, la evaluación de los aprendizajes consiste en el proceso de recoger información, realizar los juicios de valor pertinentes de manera que permitan la orientación y la toma de decisiones con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.



**Figura N° 4: La evaluación como un proceso.**

Tomado de Rosales, C. (1990: 76)

En fin, la evaluación no es el punto final del aprendizaje, sino un medio que debe guiarnos hacia la reflexión; por lo tanto, es preciso efectuar un replanteamiento de cómo se están efectuando las actividades, de qué manera se incorpora lo relativo a incentivar su estima personal y la importancia de un aprendizaje significativo en el que tenga sentido lo que aprende.

Entre las características de este enfoque de evaluación, para Castro, O. (1999: 24), se encuentran:

- La subordinación de la enseñanza al aprendizaje
- El protagonismo fluctuante del maestro y los estudiantes.
- La diversificación de los roles del maestro en la intervención, medición, coordinación y facilitación del aprendizaje de los alumnos.
- La evaluación basada en este paradigma debe estar orientada a la valoración, al análisis cualitativo de los

procesos, sus estadios intermedios y los productos, con una inspiración crítica y una finalidad formativa, educativa.

Para poner en práctica este enfoque se requiere un cambio de mentalidad en los docentes; según González, O. (1996: 1), “en nuestra cultura escolar la calificación ha asumido un rol de evaluador y sacó a la evaluación de la practica docente. De modo que en nuestras escuelas no se evalúa, pero si se califica”.

Entre otros aspectos que se deben tomar en cuenta de acuerdo al mismo autor están:

- Cambiar la naturaleza de los exámenes de actividades evocativas y repetitivas hacia aquellas que favorezcan el intercambio o interacción del alumno y el profesor, y hacer de ello una actividad productiva antes que reproductiva.
- Determinar los conocimientos previos que posee un alumno, ya que los mismos se utilizarán para incentivarlo a que alcance los de mayor complejidad.
- Cambiar la matriz de opinión de que en el aprendizaje lo importante no es la calificación obtenida, sino que el sujeto esté consciente de lo que aprende y cómo lo aprende.
- Incluir actividades funcionales para el alumno, funcionales que promuevan el aprendizaje significativo.
- Tomar en cuenta los conflictos cognitivos, el trabajo colaborativo, y promover las actividades necesarias para que se establezcan relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos.
- Planificar actividades de evaluación destinadas a que los alumnos afiancen sus conocimientos, revisen aspectos anteriores y aumenten progresivamente la complejidad.

La evaluación debe ser de tipo formativo y clínico; de esta forma se estimula al alumno en las actividades que realiza.

La evaluación debe contribuir a que el alumno aprenda a aprender. Ello implica que la retroalimentación recibida de la evaluación formativa le sirva de base para corregir conceptos, posturas erradas y le permita adquirir nuevos conocimientos.

La responsabilidad del aprendizaje ha de centrarse en el alumno, de manera que, se sienta feliz y disfrute de la actividad que realiza.

### **3.4. EVALUACIÓN EN EL ENFOQUE ECOLÓGICO**

Sin menospreciar los aportes de la psicología cognitivista y el constructivismo como marco explicativo del aprendizaje, ha ido ganando terreno el enfoque educativo que estudia la evaluación a partir de las relaciones que se establecen entre el sujeto y el entorno en el cual se desarrollan las actividades. Porlán, R. (1993: 46) indica: “la adopción de un enfoque ecológico para explicar el desarrollo del conocimiento humano implica sustituir el análisis sistemático de las actividades cognitivas por un análisis poblacional y sistémico de las mismas”.

De acuerdo con Román, M y Díez, E. (1989: 41), el modelo “utiliza como metáfora básica el escenario de la conducta escolar y se preocupa sobre todo por las interrelaciones persona-grupo y persona-grupo-medio ambiente. El aprendizaje contextual y compartido es una de sus principales manifestaciones.” Cano, M. y Lledo, A. (1995: 9), al explicar lo que se entiende por espacio o entorno escolar, consideran que el mismo se refiere no sólo al medio físico o material sino también las interacciones que se producen en dicho medio. Es por ello que se toma en cuenta la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura: dimensiones y proporciones, forma,

ubicación, calidades del material, etc. De igual manera, también se consideran las pautas de conducta que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen, las actividades que procuran, etc.

La escuela es interpretada desde el paradigma ecológico como un ecosistema social humano, ya que expresa en realidad un complejo entramado de elementos constituido por población, ambiente, interrelaciones y la tecnología y de relaciones organizativas que la configuran y la determinan como tal. Es decir, tenemos que ver a la institución educativa en toda su complejidad, considerando todos los factores que intervienen en su interacción entre sí y en su relación con el contexto en el cual se encuentra inmersa. De esta manera, el aula de clase se convierte en un espacio en el que los participantes construyen el significado en muchas situaciones (pautas de conducta, modos de pensamiento, actitudes) las cuales están en continua revisión y renegociación. El modelo educativo se corresponde a una enseñanza participativa e interactiva, ya que se centra en lo que ocurre en la cotidianidad. De esta manera se favorece que el aprendizaje sea significativo a partir de las experiencias y vivencias de los alumnos en sus contextos naturales y sociales.

El currículo es abierto y flexible, sujeto a cambios para facilitar redimensionar y reorientar el proyecto educacional acorde a las necesidades de los alumnos y del contexto. Al respecto, Cañal, P. (1988: 138) señala: “se propone un currículo muy relacionado con el contexto cotidiano del alumno, un currículo ambientalizado, en el que tenga cabida la reflexión sobre la problemática del entorno y el lugar del alumno respecto a la misma y en donde se produzca un verdadera permeabilización entre el sistema del aula y los sistemas adyacentes.”

Cano, M. y Lledo, A. (1995) sugieren algunas hipótesis a considerar:

El ambiente de la clase ha de potenciar el conocimiento de todas las personas del grupo humano y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de posibilitar la construcción de un grupo humano cohesionado con objetivos, metas e ilusiones comunes.

El entorno escolar ha de facilitar a todas y a todos el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales. Dicho contacto va desde el desarrollo de actividades libres de juego simbólico hasta tareas que impliquen una estructuración previa y que conduzcan a aprendizajes previamente determinados.

El entorno ha de ser diverso, y deberá trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Se ofrecerán escenarios distintos –ya sean contruidos o naturales– que dependan de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos.

El medio ambiente escolar ha de ofrecer distintos subescenarios, de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas en él según distintos estados de ánimo, expectativa e intereses.

El entorno ha de ser construido activamente por todos los elementos del grupo al que acoge, y se reflejarán las características del grupo, su propia identidad. Debiera ser, por tanto, un entorno dinámico y adaptable que va cambiando y evolucionando conforme lo hace el propio grupo en conocimientos, intereses y necesidades”.

Porlán, R (1993), por su parte, considera otros factores a tomar en cuenta en la construcción de conocimientos:

La estructura significado de los alumnos. Se refiere a los esquemas de conocimiento, representaciones y creencias que tiene sobre el mundo físico-natural, social y escolar. Las tácticas de procesamiento de la información que utilizan, las motivaciones, intereses, etc.

La estructura significado del profesor. Se refiere a los esquemas que tiene acerca del contenido, de los alumnos, de la metodología de enseñanza, sus creencias pedagógicas y científicas, las estrategias de enseñanza que utiliza, sus intereses personales y profesionales.

La adecuación entre las actividades propuestas y los intereses y necesidades de los alumnos.

La adecuación entre las estrategias didácticas utilizadas por el profesor y los esquemas de conocimiento de los alumnos.

Las características físicas y organizativas del contexto: recursos didácticos, mobiliario, espacio físico, horario, etc.

Con relación a la planificación, la misma debe ser realizada de manera globalizada en la que los objetivos se deban esbozar en bloques de contenidos, es decir, en los que se relacionen y refuercen unos con otros y que puedan lograrse gracias a actividades comunes. Con respecto a la evaluación, Porlán, R. (1993: 47) expresa: "Si el conocimiento se modifica históricamente, ¿por qué no habrá de hacerlo también el criterio para evaluar?. Rechacemos los criterios formales y abstractos como paradigma de la racionalidad, pero sustutiyámoslos por otros acordes con la multiplicidad conceptual." Domínguez, G y Mesona, J. (1996: 357) manifiestan en el marco de esta concepción su rechazo "al concepto de evaluación como control, puesto que significa una reproducción del sistema social; la evaluación tiene sentido como una valoración del proceso en el que tanto evaluador como evaluado forman un solo equipo



y han participado y pactado la definición de los criterios que van a servir como puntos de referencia en la evaluación”; se debe llegar a un consenso, a un acuerdo, a una negociación entre los participantes del hecho educativo para definir el “qué” y “él para qué” se evalúa. Para que los datos sean validos, se recopilarán la mayor cantidad de información posible de manera tal que ayude a revelar lo que subyace bajo una realidad y una apariencia externa.

Es decir, el proceso de evaluación de los alumnos debe ser realizado de manera cualitativa como algo natural que forma parte de las actividades ordinarias de clase, y no como una actividad especial que se realiza en un momento determinado del proceso de enseñanza-aprendizaje; consiste en hacer descripciones y narraciones de manera global y comprensiva de lo que ocurre en una situación de aprendizaje en el contexto en que se desarrolla. De esta manera, el docente tiene la apreciación de lo que ocurre en la clase y una vía expedita es la de llevar la evaluación continua de todos los procesos y acontecimientos que ocurren en la situación de enseñanza-aprendizaje. La participación del alumno en su propia evaluación y la de sus compañeros es de importancia en este enfoque.

Entre los medios de evaluación que puede utilizar el docente para recoger informaciones sobre los alumnos, tenemos: el sociograma, las observaciones, entrevistas, registros de actuación, diario del profesor, mapas conceptuales, actividades de indagación, ensayos, etc.

Entre las características de este enfoque de evaluación, de acuerdo con Castro, O. (1999: 27), se encuentran:

- Se expresa como un proceso de comunicación interactiva, de investigación en la acción y participativa en los diferentes contextos.

- Se estimula una evaluación formativa, cualitativa e integradora y una actitud responsable de los docentes y estudiantes.
- Se pone énfasis en los aspectos éticos de la evaluación y en el uso de técnicas etnográficas de evaluación como la observación, la autoevaluación, los estudios de caso y las entrevistas

Dentro de este paradigma, uno de las posturas más conocidas es la evaluación iluminativa. De acuerdo con Parlett y Hamilton (1976), en Gimeno, J y Pérez, A. (1989: 454): "la evaluación iluminativa toma en cuenta el contexto dentro de los cuales se desarrollan las innovaciones educativas. Su preocupación básica es la descripción y la interpretación antes que la medición y la predicción".

Para comprender la evaluación iluminativa se deben considerar el sistema de instrucción y el ambiente de aprendizaje.

Respecto al sistema instruccional, es decir, la planificación de la enseñanza-aprendizaje, los autores referidos indican que el mismo puede seguir existiendo como una idea compartida, pero cada situación adopta una forma diferente; sus elementos principales ganan o pierden importancia en función del contexto en que se desarrolla.

El ambiente de aprendizaje está conformado por un cuadro de relaciones que se establecen entre diversos factores como son: normativo, administrativo, recursos humanos, financieros y físicos al estructurar la enseñanza; en el ámbito docente existen postulados que actúan de manera subyacente como son el diseño curricular, los estilos didácticos y estrategias de evaluación; en el ámbito de los profesores tenemos: su formación profesional, el estilo didáctico, su práctica de evaluación, identificación con lo que hace; en el ámbito estudiantil resaltan: el interés, los conocimientos previos y la metodología de estudio.

Cómo síntesis general tenemos:

La concepción de evaluación planteada en la actualidad presenta ciertas transformaciones con relación a las posturas de épocas anteriores. Esto obedece de acuerdo a González, O. y Flórez, M. (2000) a las necesidades de cambios significativos en la práctica de evaluación tiene múltiples causas. Entre éstas puede mencionarse:

- La insatisfacción con la evaluación tradicional,
- Cambios en los enfoques de enseñanza-aprendizaje.
- La necesidad de una relación más estrecha entre evaluación, enseñanza y aprendizaje.

Para Coll, C. y Martín, E. (1993), se debe considerar tres dimensiones:

- La dimensión psicopedagógica y curricular.
- La dimensión referida a las prácticas de evaluación.
- La dimensión normativa.

En lo psicológico. Los avances en la psicología propugnan por un cambio en la comprensión de cómo se producen los aprendizajes, lo que incide en que deben modificarse los planteamientos con relación a la concepción tradicional que se tiene de que el aprendizaje consiste en la adquisición de conductas observables, sin importar los procesos mentales que se originan en los individuos, por un enfoque en el que se debe hacer énfasis en los principios del aprendizaje significativo, y en una concepción globalizadora de la enseñanza que haga énfasis en el proceso de aprender a establecer relaciones y conexiones entre la nueva información y los conocimientos anteriores.

En lo pedagógico. Se hace necesario también modificar la metodología tradicional basada exclusivamente en la exposición del profesor y el estudio del alumno, por una metodología activa en la que se

favorezcan situaciones en las que el alumno ha de ser participativo, respetuoso de las ideas ajenas, crítico, autónomo. El profesor deberá cambiar su rol, ya que de ser el que dirige, organiza y transmite las actividades de aprendizaje, pasará a un rol de mediador de experiencias y promotor de experiencias de los estudiantes, el crecimiento continuo e independiente, así como también el mejor aprovechamiento de todo el bagaje de conocimientos y experiencias a las que se ven expuestos tanto en el salón de clase como fuera de él.

Asimismo, ya que la metodología utilizada en clase es activa y participativa, la evaluación deberá corresponderse con estos principios; por lo tanto, la evaluación deberá valorar el grado de participación en la construcción de conocimientos.

En lo que concierne a las prácticas de evaluación. Incluye todo lo relativo a la revisión de las prácticas de evaluación de los alumnos a objeto de que sirva para promover y potenciar procedimientos y técnicas de evaluación nuevos y revisar las que se vienen empleando desde una perspectiva más amplia.

Con respecto a los aspectos normativos. Los mismos se revisarán las normas y reglamentos para adecuarlos y adaptarlos a las necesidades institucionales.

## **IV. LA EVALUACIÓN ESCOLAR**

---

- 4.1. Evolución histórica.
  - 4.1.1. Época pretayloriana.
  - 4.1.2. Época tyleriana.
  - 4.1.3. Época del realismo.
  - 4.1.4. Época del profesionalismo.
- 4.2. Generaciones de evaluación.
  - 4.2.1. Primera generación.
  - 4.2.2. Segunda generación.
  - 4.2.3. Tercera generación.
  - 4.2.4. Cuarta generación.
- 4.3. La evaluación en Venezuela.
  - 4.3.1. Época colonial.
  - 4.3.2. Época de la Independencia.
  - 4.3.3. Época de la formación de la República de Venezuela.
  - 4.3.4. Período guzmancista.
  - 4.3.5. Época de la hegemonía andina.
  - 4.3.6. Época de la transición democrática.
  - 4.3.7. Época del trienio octubrista.
  - 4.3.8. Época de la década militar.
  - 4.3.9. Época democrática.



## **CAPÍTULO IV**

### **LA EVALUACIÓN ESCOLAR**

#### **4.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA**

En este capítulo no se pretende hacer un estudio histórico propiamente dicho sobre evaluación, sino sistematizar la evolución de la evaluación como categoría pedagógica a partir de los aspectos más significativos que desde el punto de vista teórico están señalados en los reglamentos, leyes, decretos, instructivos, estatutos y resoluciones que el Estado venezolano ha promulgado en lo que concierne a evaluación educativa. Al mismo tiempo, relacionarlo con los diversos modelos, enfoques y posturas que han prevalecido en el acontecer educativo.

De esta manera se tiene una idea clara sobre su conceptualización actual.

Tejada, J. (1999: 26) señala que actualmente se dispone de síntesis bastante ilustrativas sobre la historia de la evaluación de autores tales como Guba y Lincoln (1982), Cabrera y Espin (1986), Stufflebeam y Shinkffield (1987), Garanto (1989), Salvador (1992), por citar algunos. Si bien no existe univocidad a la hora de articular los periodos o épocas históricas de la evaluación, sí existe coincidencia a la hora de significar que el fenómeno evaluativo en educación apenas cuenta con un siglo de tradición. Sea como fuere se considera de conformidad con los autores referidos al menos cuatro épocas claves como hitos históricos de la evolución de la evaluación, a partir de la consideración de Tyler como padre de la evaluación educativa, ellas son:

- Época Pretayleriana
- Época tayleriana

- Época del realismo
- Época del profesionalismo

Los aspectos más significativos de cada una de las épocas, se han tomado de: Stufflebeam (1987), Blanco (1992), Tejada (1999) y Mateo (2000).

#### **4.1.1. ÉPOCA PRETAYLERIANA**

- La evaluación aparecía identificada con la medición.
- Evaluación y medición son conceptos intercambiables
- Ambos conceptos están insertos en el paradigma positivista.
- Se centran en determinar las diferencias individuales
- Se orientan hacia medidas estandarizadas fundamentadas en las condiciones de aplicación y los grupos de referencia.
- Tiene poca relación con los programas escolares y con el desarrollo del currículo

#### **4.1.2. ÉPOCA TAYLERIANA**

- Se empieza a hacer referencia de que la evaluación es un proceso.
- Evaluar no consiste en aplicar instrumentos de medición, sino que supone también valorar esa información.
- Los objetivos claramente definidos son el criterio referencial para emitir los juicios de valor
- Los objetivos establecidos en términos de conducta son la base para organizar el proceso instruccional y su evaluación



### **4.1.3. ÉPOCA DEL REALISMO**

- Se supera el concepto de que la evaluación sólo se realiza a los alumnos y se pasa a considerar otros factores que inciden en el proceso.
- La evaluación intenta actuar dentro del propio proceso de desarrollo del curso sin esperar a que este haya finalizado.
- La evaluación se centra más en el estudio de las características estructurales del propio programa que en estudios de corte comparativo.

### **4.1.4. ÉPOCA DEL PROFESIONALISMO**

- La evaluación centrada en objetivos fue evolucionando hacia la orientada a la toma de decisiones.
- Recrudescen las críticas al modelo científico-lógico-positivista
- Se incorporan nuevos modelos y metodologías evaluativas fundamentadas en la diversidad paradigmática.

## **4.2. GENERACIONES DE EVALUACIÓN**

Guba, E. (1989), por su parte, apunta que la evaluación, tal como la entendemos hoy, ha tenido una larga historia en donde se ha producido un conjunto de factores interactuantes por procesos de construcción y reconstrucción de su concepción y planteamiento. En el devenir se identifican cuatro generaciones de evaluadores, quienes con su entendimiento y acción han creado tendencias y posiciones determinadas y claramente definidas.

**4.2.1. La primera generación en evaluación.** Centra su importancia en la medición de los conocimientos, con la finalidad de determinar en

qué medida los estudiantes logran y dominan el contenido de lo que se les enseña o a la que han estado expuestos. El supuesto contenido a aprender se valora como adecuado y apropiado cuando que se deriva o selecciona de marcos referenciales de autoridad.

Así pues, el propósito de la escuela es enseñar lo que se conoce como verdad y la de los estudiantes demostrar su dominio.

**4.2.2. La segunda generación en evaluación.** La misma presta importancia a determinar la congruencia entre logros y objetivos. Esta concepción se asocia con el esquema de Tyler, el cual consiste en determinar y describir en qué medida se han logrado los objetivos establecidos después que el alumno es sometido a un proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Esta postura significa un avance en la evaluación, ya que no sólo se centra en los cambios de conducta operados en el alumno sino que también puede servir para mejorar continuamente el currículo y la instrucción.

**4.2.3. La tercera generación en evaluación.** Esta se refiere al establecimiento de juicios a partir del diseño del proceso de instrucción y de la evaluación. El establecimiento de juicios es la función principal. De acuerdo con esto, el evaluador debería ser un juez, sin embargo, en la práctica se convirtió en un proveedor de información y juicios, para que otras instancias tomen las decisiones.

El enfoque metodológico de esta generación se apoya en el análisis de sistemas; su utilización en la evaluación de los alumnos deriva por la facultad que tienen los docentes como expertos para emitir juicios valorativos o relacionados con el rendimiento, progreso y/o actuación de los alumnos cuando es sometido a un examen.

**4.2.4. La cuarta generación en evaluación.** Se centra en la evaluación cualitativa; los nuevos paradigmas de la evaluación significan un divorcio con las concepciones cuantitativas e instrumentalistas de la evaluación de reducir los aprendizajes y saberes de los alumnos a un número, para dar cabida a posturas más amplias y naturalistas que describan lo que el alumno realmente hace en la enseñanza y en el aprendizaje.

A través de la evaluación cualitativa se procura liberar al docente y al alumno de la presión psicológica de sacar “X” calificación y a la vez, hace del salón de clase un lugar propicio en el que se respeten las diferencias individuales en cuanto a niveles de abstracción, ritmos de aprendizaje y capacidad de generalización.

**Cuadro N° 6**

**Comparación de las generaciones de evaluación**

<b>Generación</b>	<b>Cómo se concibe la evaluación.</b>	<b>Propósito</b>	<b>Rol del evaluador</b>
<b>Primera Generación</b>	Medición	Determinar los niveles de conocimientos que posee el alumno.	Es un técnico que aplica instrumentos validos para medir cualquier atributo.
<b>Segunda Generación</b>	Descripción	Determinar en qué grado se han alcanzado los objetivos	El papel técnico del evaluador se mantiene y se utiliza la medición como una herramienta que permite realizar la medición
<b>Tercera Generación</b>	Juicio	Busca el mejoramiento	El evaluador suministra información para la toma de decisiones al nivel de la instancia pertinente.
<b>Cuarta Generación</b>	Cualitativa	Proceso de valoración permanente, integral, negociado y reflexivo	El evaluador se convierte en un investigador de procesos para construir hechos que le permitan comprender el acto de aprender y, por lo tanto, valorarlo.

**Fuente:** Oscar Blanco

### **4.3. LA EVALUACIÓN EN VENEZUELA**

El estudio histórico de la evaluación en Venezuela no ha sido suficientemente analizado por los investigadores educacionales; por ello se ha recurrido a una organización de los periodos y/o épocas que se consideran como trascendentales en la historia socio-política de Venezuela.

#### **4.3.1. ÉPOCA COLONIAL**

Sumida Venezuela en la colonización española, las instituciones venezolanas eran un producto directo de la política y del régimen de colonización existente en la época, a lo cual no escapaba la educación. Tal como lo expresa Luna, J. (1970: 107): “España trajo a América lo que poseía y lo suministró en las condiciones en que podía hacerlo, pretender que a las colonias se les hubiese otorgado un sistema de educación del cual la Península carecía, es cosa por demás absurdo”. Al revisar los antecedentes de procesos evaluativos, se leen testimonios que “para 1567 la actuación de los encomenderos era examinada mediante un interrogatorio de 19 preguntas que les hacía el Visitador Baños a los caciques. Las respuestas que éstos proporcionaban eran tímidas e ingenuas y algunas llenas de temor y confusión como si no entendieran los que se les preguntaba”. Lucas Castillo (1973: 166).

En lo concerniente a las actividades educativas, la fuente más remota está representada por el Real Patronato Eclesiástico, institución mediante la cual la Monarquía y la Iglesia se asocian con el propósito de difundir el saber y la cultura en las colonias. Dentro de ese ambiente, la preocupación más inmediata era atender la educación primaria. El poder de los Reyes como factor de dominación y la Iglesia como elemento,

ideológico se unió desarrollándose una enseñanza de carácter legalista, regentada por los religiosos de manera dominante.

La educación, durante la época colonial, se caracterizó por ser teológica, escolástica, humanística y religiosa. Durante este período la comprobación de los conocimientos adquiridos se basaba en los interrogatorios orales que requerían de los alumnos respuestas exactas.

De esta manera, su función era la de comprobar si el alumno había aprendido a cabalidad aquello que se le había narrado verbalmente durante todo el año o si las respuestas se adaptaban a las lecciones preparadas por el docente. Esta concepción tradicional de la evaluación (poner a prueba el saber), requiere que el niño almacene el máximo de conocimientos posibles, dejando poco lugar a la reflexión. Al desarrollo del razonamiento y al espíritu crítico del alumno, también fue criticada por pedagogos de esa época, el Cuaderno de educación N° 46 (1977), dice que para Simón Rodríguez que “la enseñanza se reduce a fastidiarlos diciéndoles a cada instante y por años enteros, así, así, así y siempre así sin hacerlos entender porqué, ni con qué fin”, con lo cuál no inducía a la facultad de pensar sino a la memorización de los hechos y de las cosas.

Más adelante, en sus consejos de amigo, el mismo Simón Rodríguez expresa su inquietud sobre la manera de realizar los exámenes, al indicar que estos deberían hacerse “sin discursos académicos, refrescos, música, pastelitos, sin recitaciones de fábulas y sonetos, porque a los alumnos se les habrá hecho entender que, así como no se les paga por haber comido bien, tampoco se les ha de pagar, por haber aprendido lo que deben saber. Mandar recitar de memoria, lo que no se entiende, es hacer papagayos , para que... por la vida....sean charlatanes” .

Al comparar la manera como se realizaba la evaluación con las concepciones que en la actualidad manejan los expertos en evaluación

educativa, se puede decir que tal actividad se corresponde a lo que se conoce como la evaluación como juicio de los expertos, la cual, según Nilo. S. (1971: 52), “se caracteriza por ser un enfoque rudimentario y poco estructurado”, que se apoya en dos elementos esenciales: el establecimiento de un juicio de valor y el tener la suficiente experiencia en el área del conocimiento; establecer un proceso de evaluación, según esta perspectiva, es algo sencillo. Para ello no se requiere saber de evaluación, sino tener conocimiento del objetivo a evaluarse y dominar los contenidos temáticos.

#### **4.3.2. ÉPOCA DE LA INDEPENDENCIA (1810...)**

El modelo educativo es una continuidad en su concepción, propósitos y métodos implantados durante la colonización hispánica, y se caracteriza desde el punto de vista social por la selectividad, ya que una minoría era la que podía acceder a ella. Leal, I. (1963: 288) señala que “Ningún Título Universitario era otorgado, si el pretendiente no comprobaba ante el Rector ser hijo legítimo y limpio de toda mala raza, probar que sus padres y abuelos eran notoriamente blancos y no habían sido condenados por el Tribunal de la Inquisición, y que el propio graduando era hijo legítimo, educado cristianamente y que nunca había dado mala nota de su persona”.

Entre los aspectos más significativos relacionados con la evaluación se aprecian:

- Aparece un tipo de evaluación diferente a la que se realiza sobre los conocimientos programáticos, la cual tiene que ver con la pertenencia a una clase social, ya que quienes tenían derecho a estudios universitarios eran los descendientes de los españoles. Esto con la finalidad de preparar la clase que iba a ejercer y mantener el dominio político.

- En cuanto a la evaluación de los alumnos, se establece que se realice mediante un examen oral. Una vez concluido el examen, los examinadores se reúnen y proceden a la votación pública, con la finalidad de determinar la calidad del examen. El que apruebe es promovido al grado inmediato superior, el reprobado tiene que repetir la materia; de cada curso se escoge al estudiante más sobresaliente a juicio del Rector y de los examinadores, y se le impone una medalla como distinción académica en un acto solemne.

Como puede observarse, para la época (1832) los exámenes constituían un evento ceremonial que se realizaba de manera oral, y del mismo hacían una descripción sobre los resultados obtenidos y en función de ellos se establecían algunos criterios como son: méritos, recompensas y premios.

#### **4.3.3. ÉPOCA DE LA FORMACIÓN DE LA REPÚBLICA DE VENEZUELA (1830...)**

Separada Venezuela de Colombia, se comienza a legislar en lo que concierne al ámbito educacional de ese momento. En cuanto a las disposiciones en materia de evaluación de los alumnos se analizarán los siguientes documentos:

- La LEY del 12 DE MARZO DE 1842. Estableció los requisitos para los exámenes, los métodos de verificar la asistencia, la aplicación y aprovechamiento de los alumnos los cuales debían ser realizados conforme a lo establecido para las Universidades. En la educación primaria lo que interesaba era que el alumno demostrara saber leer y escribir. En aquel entonces, el alumno podía ingresar directamente a la Universidad, sin pasar por los colegios, siempre y cuando presentara un examen que lo acreditara que sabía leer y escribir correctamente,

que conocía los principios de la gramática y ortografía castellana, la aritmética, y así obtendría la certificación de competencia aprobatoria.

- En el CÓDIGO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1843, se observa que la evaluación es confundida con la aplicación de exámenes, los cuales se realizarían en forma oral y de manera pública. Los alumnos se calificarían en aprobados y reprobados, mediante votación secreta y a pluralidad absoluta. Se establecían premios para los tres mejores alumnos.

En resumen, podemos señalar que durante esta época la evaluación se caracteriza por la medición de conocimientos mediante la realización de exámenes orales en público. Los temas que en él se trataban eran sometidos a un sorteo realizado con antelación al inicio del examen. Se establece un sistema de calificación cualitativo con una escala de aprobado o reprobado. El resultado final obtenido era mediante una votación secreta la cual debería ser a pluralidad absoluta. Realizada la calificación se escogen los tres alumnos que resulten más sobresalientes, para concederles según sus méritos obtenidos premios, los cuales serán patrocinados por las diputaciones provinciales. Esto conlleva, en la práctica, que se estimule en los alumnos el espíritu de la competitividad estudiantil para obtener las mejores calificaciones y ganar distinciones honoríficas.

#### **4.3.4. PERÍODO GUZMANCISTA (1870...)**

Los aspectos más importantes durante esta época tienen que ver con el Decreto del 27 de junio de 1870 que establece la “Educación Gratuita y Obligatoria” como medida para combatir el analfabetismo. De ahí la importancia de crear escuelas e incorporar al sistema a un mayor número de alumnos. El significado de la evaluación continúa basado en los criterios tradicionales de medir conocimientos mediante la repetición en



forma mecánica y memorística de informaciones y la realización de exámenes orales.

#### **4.3.5. ÉPOCA DE LA HEGEMONÍA ANDINA (1899-1935)**

Las concepciones sobre evaluación dominantes durante este período pueden deducirse de los siguientes documentos:

- **DECRETO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1904.** La evaluación estaba centrada en la presentación de exámenes, los cuales son generalmente de memorización y conducen a la competencia estudiantil. Se establecen dos tipos de pruebas: una escrita y otro oral. La calificación de los alumnos se hacía cualitativamente atendiendo a los siguientes indicadores: Reprobado, Aplazado, Bueno, Distinguido y Sobresaliente. Se establecen juntas de examinadores de 3 y de 5 miembros para determinar la calificación definitiva de los alumnos. Se tomaba en cuenta el consenso mayoritario del jurado examinador. El alumno al cual se le calificaba como aplazado tenía derecho a un nuevo examen; los alumnos calificados como Distinguidos tenían derecho a alguna gracia académica en el curso de sus estudios y los calificados como Sobresalientes eran premiados en todos y cada uno de los exámenes presentados.
- **CÓDIGO DE INSTRUCCIÓN DE 1910.** En este instrumento legal se observa que el examen se realizaba sobre la base de preguntas que estaban formuladas por escrito y el alumno escogía al azar. Para la educación primaria el sistema de calificaciones utilizado era de aprobado o reprobado. Para los otros niveles del sistema educativo la escala de calificación eran: Reprobado, Aplazado, Pasable, Bueno, Distinguido y Sobresaliente. Las apreciaciones de los jurados se formulaban de manera escrita y en forma secreta.

- **CÓDIGO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1912.** Al revisar los aspectos contemplados en este código se observa que se mantiene el sistema de calificaciones utilizadas en el período anterior. Para la educación primaria hay dos formas: Suficiente e Insuficiente; para la educación secundaria se utilizan dos tipos de pruebas (oral y escrita); se incorpora por primera vez la utilización de escalas numéricas: los alumnos se calificaban con un número comprendido entre 0 y 20 que el jurado emitía de manera secreta. Si el promedio de notas era menor a 5 se consideraba reprobado, 6 y 8 aplazado, 9 y 15 aceptado y se considera bueno, 16 y 18 distinguido, 19 y 20 sobresaliente. En este código se prevé la realización de un examen parcial práctico o escrito el que se debía realizar en el mes de diciembre, cuya calificación debía ser promediada con la obtenida en el examen de fin de año y de esta forma conformar la calificación definitiva.
- **DECRETO ORGÁNICO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1914.** Con este decreto se incorpora la realización de pruebas experimentales cuando la naturaleza de la asignatura así lo permita.
- **REGLAMENTO DE EXÁMENES EDUCATIVOS NACIONALES DE 1915.** A través de este reglamento se establece que los exámenes se realicen de manera pública. Estos se clasifican en parciales e integrales. Los exámenes parciales se hacían en forma colectiva para todo el curso y las integrales de manera individual. Durante las actividades de enseñanza estaba previsto realizar pruebas a objeto de ir valorando el rendimiento de los alumnos y estimular sus aprendizajes. La nota mínima aprobatoria es de 10 puntos. El alumno que resultaba reprobado reparaba la asignatura o grado; de igual forma, se prevén penas y castigos para los alumnos que infringen las normas durante la realización de los exámenes.
- **LEY ORGÁNICA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1924.** Durante este período, se critica la excesiva cantidad de exámenes que eran

obligados a presentar los alumnos, lo que restaba tiempo a las actividades docentes. Entre repasos y pruebas transcurrían dos o tres meses. Se separa la labor docente y la examinadora, quedando esta última en manos de un consejo de instrucción.

En educación primaria se estableció la realización de dos formas de promover a los alumnos: la primera consistía en una prueba extraordinaria que se aplicaba a aquellos alumnos que demostraban un rendimiento excepcional durante las actividades de enseñanza aprendizaje, y la otra consistía en la prueba ordinaria que se realizaba al final del año. Para tal fin se aplicaba una trilogía de exámenes, los mismos eran: escritos, orales y prácticos.

Para la educación secundaria se estableció la realización de exámenes por asignatura y los temas eran seleccionados al azar de una lista elaborada por el consejo de instrucción. Cada alumno debía someterse a las tres pruebas y si resultaba aplazado en cualquiera de los exámenes debía presentarlos de nuevo en su totalidad.

Entre otras innovaciones significativas que se hicieron, tenemos:

- Se establece que la evaluación se realice a partir de la aplicación de dos pruebas: una oral y otra escrita, las cuales se desarrollaban sobre la base de preguntas que ya están formuladas por escrito y que el alumno selecciona al azar. La prueba escrita constituye una transformación en la forma de concebir la evaluación de los alumnos.
- La escala de calificación cualitativa pasa de dos indicadores (Aprobado-Reprobado) a cinco de: Reprobado, Aprobado, Bueno, Distinguido y Sobresaliente; se mantiene el criterio de que la calificación se haga mediante votación secreta y la decisión que resulte como acto final es por mayoría simple.
- Se conserva el sistema de premios para los alumnos calificados como distinguido y sobresaliente.

- Se instauran los exámenes de reparación para los alumnos que resultan aplazados.
- Los jurados examinadores deben escribir su apreciación como examinadores.
- Se implanta la escala de notas de 0 a 20 puntos; con nueve (9) se considera como aceptado, lo cual corresponde a bueno.
- Se instituye la realización de un examen parcial en el mes de diciembre.
- Se incorporan las pruebas experimentales.
- Los exámenes se dividen en parciales e integrales.
- Se indica que la evaluación ha de ser un proceso continuo y ha de estimular la consecución de los aprendizajes.
- La calificación aprobatoria se eleva a 10 puntos.
- Se separan las labores docentes y las examinadoras.
- La promoción de los alumnos puede ser ordinaria o extraordinaria.
- El examen final consta de tres pruebas: escrita, oral y práctica, las cuales son prelatas entre sí.

A pesar de estas reformas, la evaluación del rendimiento escolar del alumno, y en sí, los exámenes, en su fundamento y forma, continuaba plagados de formalismos que contradecían los principios pedagógicos que se manejaron durante ese periodo, pues la evaluación permanece la basada en la medición a través de la aplicación de exámenes, los cuales consistían en la evocación y repetición de hechos y conceptos. Mudarra, M. (1972: 157) señala que “es tal la crítica al sistema de exámenes, que hasta llegó a pensarse en pedir su eliminación por lo anacrónico y antipedagógico, sin embargo, era el único medio responsable y cierto con que se contaba para apreciar el rendimiento de los alumnos”.

#### **4.3.6. ÉPOCA DE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA (1936...)**

En el año de 1942 es promulgado un reglamento que norma la realización de exámenes parciales e integrales para la educación secundaria y normal. La concepción sobre la evaluación de los alumnos continúa siendo un proceso basado en la medición de los conocimientos. Los exámenes se clasificaban en dos tipos: parciales e integrales. Los primeros los realizaba el docente como parte de la evaluación continua y permanente que implicaba el proceso de enseñanza. Los segundos estaban a cargo del jurado examinador designado. Se mantienen los tres tipos de pruebas y el criterio de prelación. Para la conformación de la calificación final se tomaban en cuenta las que se obtenían de forma parcial. Si el promedio de notas parciales era igual o superior a los 19 puntos, se consideraba al alumno como eximido y no presentaba los exámenes finales.

Como síntesis de lo que se ha señalado, tenemos que el papel de la evaluación del rendimiento del alumno continúa siendo la medición de conocimientos. El profesor es el juez que dictamina los logros del alumno.

#### **4.3.7. ÉPOCA DEL TRIENIO OCTUBRISTA (1945...)**

Con el decreto ejecutivo No. 321, de 1946, sobre calificaciones, promociones y exámenes de la educación primaria, secundaria y normal se busca regular la evaluación escolar que ha sido cuestionada por vicios y defectos para sustituirlo por otro que responda a los adelantos pedagógicos.

En esta época se acentúan las críticas al sistema de exámenes por cuanto éstos no son más que un medio para medir conocimientos. El reglamento propugna que la evaluación consista en una apreciación integral del rendimiento escolar.

En la educación primaria se toma en cuenta la conducta, el rendimiento intelectual, el aseo, la puntualidad, la iniciativa, la sociabilidad y otros aspectos de la actividad escolar.

En educación secundaria, el sistema de evaluación establecía que el profesor debía entregar el proyecto de calificaciones de los alumnos, el informe de las actividades desarrolladas en el curso y el informe de las labores extra cátedra. Las calificaciones se conformaban bimestralmente y el alumno eximía a partir de los 15 puntos.

#### **4.3.8. ÉPOCA DE LA DÉCADA MILITAR (1948...)**

En el año 1949, por razones más que todo de tipo políticas que pedagógicas, surge un nuevo estatuto educacional a regir en el país. En lo que se refiere a la evaluación del rendimiento escolar no hay diferencias con lo establecido en el Decreto 321 ya que en sus finalidades señala que la evaluación del trabajo escolar se hará mediante pruebas, exámenes y observaciones que sirvan para apreciar el desarrollo de la personalidad de los alumnos.

En el estatuto provisional de 1949 se estableció que la evaluación del trabajo escolar se hiciera mediante pruebas escritas y observaciones que servirían para apreciar el desarrollo de la personalidad y el aprovechamiento académico. Además, la obligatoriedad de los alumnos de rendir pruebas a fin de apreciar sus conocimientos, las cuales se debían realizar sin previo aviso, como una actividad ordinaria de clase. Así mismo, se estableció la conformación de dos calificaciones periódicas: una en febrero y otra en junio, las cuales se harían entre un número comprendido entre 01 y 100 puntos. Aquellos alumnos que tuvieran un promedio de 80 puntos o más, serían eximidos y no presentarían el examen final, y a los que su promedio les diera 40 o menos no tendrían derecho al examen final.

En la LEY DE EDUCACIÓN DE 1955 se establece que las pruebas se realicen como algo ordinario de la clase, en función de la materia vista y debe ser tomada en cuenta para conformar la calificación definitiva del alumno. Se vuelve a la escala de 0 a 20 puntos y la mínima aprobatoria de 10 puntos.

En educación secundaria se establecen los exámenes de reparación para los alumnos que resulten aplazados en los de fin de año; si quedaba aplazado en dos o más asignatura repetía las materias aplazadas. A pesar de los cambios realizados, ambos instrumentos mantienen la medición de conocimientos como lo fundamental en lugar de evaluar de manera integral.

#### **4.3.9. ÉPOCA DEMOCRÁTICA (1959 hasta nuestros días)**

Durante este período, se inicia el proceso modernizador de la educación con la incorporación de innovaciones y cambios relacionados con la fundamentación teórica conceptual y en los aspectos instrumentales para realizar la evaluación de los aprendizajes. Hay tres hechos que marcan el curso del proceso educativo en esta época: la Reforma Educativa de 1970, La Ley Orgánica de Educación de 1980 y La Reforma Educativa de la Educación Básica de 1996.

- **REFORMA EDUCATIVA DE 1970.** Para esta época se plantea la primera gran reforma educativa venezolana de los gobiernos democráticos. La misma comprende los niveles de educación preescolar, primaria, media diversificada y profesional. Al analizar los cambios realizados en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes, se observa que la concepción de evaluación se adecua a los cambios que vienen dándose en la pedagogía contemporánea. En tal sentido, la misma es concebida como parte del proceso de

enseñanza aprendizaje, y se caracteriza por ser integral, continua, acumulativa, científica y cooperativa.

**Integral.** Se incorporan varios aspectos relacionados con las diversas manifestaciones de la personalidad del educando en el proceso de evaluación.

**Continua.** Se realiza a la par con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Acumulativa.** Las diversas calificaciones parciales se acumulan durante cada lapso.

**Científica.** Se realiza a través de métodos, técnicas e instrumentos.

**Cooperativa.** En la conformación de las calificaciones de lapso y finales participan todas las personas que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La calificación parcial de los alumnos es la resultante de considerar el rendimiento académico en las asignaturas y la apreciación que se tenga sobre otros rasgos de la actuación general. Esto representa un 60% de la nota y el examen de lapso equivale a un 40%.

Otro cambio formulado es el establecimiento de la promoción automática de primero a tercer grado de educación primaria con la asistencia a clase en un 75%; el establecimiento de las pruebas de ubicación para los alumnos con edades superiores a las que se prevé para cada grado y las pruebas extraordinarias para los alumnos de alto rendimiento.

- LEY ORGÁNICA DE 1980. Esta Ley establece que la evaluación forma parte del proceso educativo y se concibe como un proceso integral,



continuo y cooperativo que va a determinar de manera sistemática la medida en que se han logrado los objetivos. El docente deberá apreciar y registrar de manera permanente el rendimiento del educando y considerar otros factores que integran su personalidad. Se evaluará la actuación del docente y de todos los elementos involucrados en el proceso didáctico. Entre los cambios más resalante tenemos: el establecimiento de tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa; se incorpora la participación de los alumnos a través de los procesos de auto evaluación y coevaluación; se fijan varias formas de pruebas como: ubicación, parciales, finales de lapso, extraordinarias y de revisión; se modifican los porcentajes de las calificaciones: el 70% corresponde a la evaluación acumulativa del lapso y 30% al examen final de lapso. Se determina que cuando en un examen parcial o de final resulten aplazados 50% o más de los alumnos se aplicará a los interesados dentro de los 5 días hábiles siguientes una segunda forma de evaluación similar, sobre los mismos objetivos. Por último, se elimina la realización del examen final como exigencia de evaluación en todos los niveles.

- REFORMA EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 1996: Entre los cambios formulados para la educación básica, primera y segunda etapa, está lo concerniente al proceso de evaluación de los aprendizajes, el cual es conceptualizado como un proceso cualitativo de carácter descriptivo, narrativo e interpretativo de valoración continua sobre el dominio de competencia conforme a los contenidos y objetivos programáticos establecidos. El docente, al evaluar, no utiliza la escala numérica sino que el juicio se hace de forma descriptiva y en él se aprecia no sólo el rendimiento estudiantil, sino su actuación general y sus rasgos relevantes. Se caracteriza por ser realizada de manera constructiva, interactiva, reflexiva, global, negociable y criterial.

Constructiva. Parte de las experiencias previas que tiene el alumno para favorecer así el proceso de construcción de los aprendizajes.

Interactivo. Se establece la interrelación entre los participantes a través del diálogo, la comprensión y la búsqueda de soluciones.

Reflexivo. Permite que los sujetos analicen e interpreten su nivel de participación.

Global. Concibe al proceso de enseñanza como un todo.

Negociado. Los participantes (alumnos, docentes y representantes) concretan acuerdos.

Criterial. La valoración se hace a través de criterios establecidos.

Entre los medios e instrumentos para llevar a cabo el proceso de evaluación se incluye el portafolio, los diarios del profesor, los registros anecdóticos, las listas de cotejo, las escala de valoración, las tareas, las producciones orales y escritas y la hoja de control.

Se establecen tres tipos de evaluación: la diagnóstica o explorativa, la formativa o de procesos y la sumativa o de resultados.

En la Gaceta Oficial N°.5.428 del 5-1-2000 se señala que:

Para expresar el logro que los alumnos hayan alcanzado en el dominio de las competencias, bloques de contenido y objetivos programáticos se hará conforme a la siguiente escala alfabética:

- A. El alumno alcanzó todas las competencias y en algunos casos superó las expectativas para el grado.
- B. El alumno alcanzó todas las competencias previstas para el grado.

- C. El alumno alcanzó la mayoría de las competencias previstas para el grado.
- D. El alumno alcanzó la mayoría de las competencias previstas para el grado, pero requiere de un proceso de nivelación al inicio del nuevo año escolar para alcanzar las restantes.
- E. El alumno no logró adquirir las competencias mínimas requeridas para ser promovido al grado inmediato superior.

Comparación de las concepciones de evaluación basada en la época y en el tipo de evaluación.

**Cuadro N° 7**  
**Comparación de las concepciones de evaluación**

Época	Concepción	Tipo de Evaluación
Colonial	Juicio de experto	Cualitativa
Independencia	Juicio de experto	Cualitativa
República de Venezuela	Juicio de experto	Cualitativa
Guzmancista	Juicio de experto	Cualitativa
Hegemonía Andina	Juicio de experto Medición (1912)	Cualitativa. Cuantitativa
Transición Democrática	Medición	Cuantitativa
Trienio Octubrista	Medición	Cuantitativa
Década Militar	Medición Logro de objetivos(1955)	Cuantitativa
Democrática	Logro de objetivos (1969) Mejoramiento (1980) Constructivista (1996)	Cuantitativa. Cuantitativa Cualitativa.

**Fuente:** Blanco, Oscar

Como resumen final, se observa un predominio de las concepciones de evaluación educativa que se apoyan en la medición y cuantificación de los aprendizajes. A finales de ésta última década, las concepciones de

evaluación han derivado hacia posturas de tipo cualitativas, que se basan en describir y relatar el desarrollo y alcance de competencias establecidas.

## **V. LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESTUDIANTIL EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL**

---

### 5.1. Características del proceso de evaluación.

- 5.1.1. Proceso innovador.
- 5.1.2. Proceso continuo.
- 5.1.3. Proceso integral.
- 5.1.4. Proceso acumulativo.
- 5.1.5. Proceso Sistemático.
- 5.1.6. Proceso Reflexivo.
- 5.1.7. Proceso científico.
- 5.1.8. Proceso flexible.

### 5.2. Propósitos.

### 5.3. Funciones de la evaluación.

- 5.3.1. Formativa.
- 5.3.2. Pronóstico.
- 5.3.3. De desarrollo personal.
- 5.3.4. Informativa.

### 5.4. Tipos de evaluación.

- 5.4.1. Diagnóstica.
- 5.4.2. Formativa.
- 5.4.3. Sumativa.

### 5.5. Formas de evaluación.

### 5.6. Planificación de la evaluación.

### 5.7. Escala de calificación.

### 5.8. Meritos y reconocimiento.



## **CAPÍTULO V**

### **LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESTUDIANTIL EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-TÁCHIRA. (ULA-TÁCHIRA).**

Al analizar los fundamentos legales que rigen para la Carrera de Educación Básica Integral se debe considerar lo que está señalado en la Ley de Universidades (1970), Ley Orgánica de Educación (1980) y su reglamento (1986) y el Reglamento de Evaluación del Rendimiento Estudiantil para la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira (1998) de ahora en adelante identificaremos como: (RERE)

- En la Ley de Universidades vigente (1970), la concepción de la evaluación es la de un sistema de exámenes. Esto puede apreciarse no solamente en la denominación que da la ley al capítulo II cuando habla de la evaluación de los aprendizajes, cuando la identifican con la realización de exámenes con fines comprobatorios; en el Art. 149 se expresa que el aprovechamiento y capacidad de los alumnos se evaluará mediante exámenes y pruebas que se efectúan durante el transcurso del periodo lectivo; la Ley Orgánica de Educación (1980) y su reglamento en el artículo 63 por su parte señala: La evaluación se concibe como la determinación de los objetivos logrados, para lo cual deberá apreciar y registrar de manera permanente el rendimiento del educando, tomar en cuenta los factores que integran su personalidad y valorar la actuación del educador y de los demás elementos inmersos en dicho proceso. La concepción de evaluación expresada, se identifica con la evaluación para el mejoramiento, por cuanto la misma debe estimular las potencialidades de aprendizaje del alumno, así como determinar las que deben corregirse y reorientarse.

- El Reglamento de Evaluación del Rendimiento Estudiantil que rige para la Carrera de Educación Básica Integral de la U.L.A.-Táchira (1998) concibe a la evaluación de los aprendizajes como un proceso por cuanto la misma es una actividad fundamental y permanente del proceso pedagógico y no el acto terminal de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Consiste en conocer, comprender, valorar y reorientar las informaciones y evidencias relacionadas con los niveles de ejecución, dominio y participación de los estudiantes en el desarrollo de los objetivos y contenidos previstos en el proceso en cuestión y con los factores que inciden en el hecho educativo.

## **5.1. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN**

Los principios o características de la evaluación constituyen los ejes rectores que fundamentan la concepción de la evaluación. Las características generales de la evaluación están prescritas legalmente en el artículo cuatro (4) del RERE, el cual establece que la evaluación “es un proceso innovador, continuo, integral, acumulativo, sistemático, reflexivo, científico y flexible el cual se regirá de conformidad con las orientaciones y principios que se establecen y tendrá las siguientes características”.

### **5.1.1. ES UN PROCESO INNOVADOR**

Uno de los graves problemas que confrontan los profesores es la carencia de medios que permitan realizar un proceso de evaluación cónsono con las nuevas concepciones de evaluación; de ahí que el docente tenga que convertirse en innovador y creador de medios e instrumentos que faciliten su actividad evaluadora.

En la carrera de educación básica integral el proceso debe ser innovador por cuanto, “se deben desarrollar experiencias evaluativas y de expresión creativa de los estudiantes y profesores, que se orienten hacia



el mejoramiento y transformación de los procesos de construcción y elaboración de conocimientos”. Ramo, Z. y Gutiérrez, R. (1995: 73) definen la evaluación innovadora “como aquella que trata de mostrar nuevas técnicas y soluciones a los múltiples problemas, que la evaluación educativa presenta en un mundo en continuo cambio y de avance tecnológico”. El docente innovador es aquel que en su práctica educativa de manera permanente utiliza medios y procedimientos diferentes a lo cotidiano.

### **5.1.2. ES UN PROCESO CONTINUO**

Por cuanto es un proceso que se desarrolla antes, durante y al final de la acción educativa para verificar, apreciar u registrar la actuación general del alumno en función de los objetivos, con la finalidad de reorientar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tanto en el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación como en el RERE de la Carrera de Educación Básica Integral, se indica que la misma debe entenderse como una actividad permanente que se realiza en diferentes fases y operaciones sucesivas que se cumplen durante el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Pérez, M. (1998), la conceptualiza como “aquella que se realiza a lo largo del curso con el fin de ajustar la intervención educativa para que estimule el proceso de aprendizaje. La evaluación procesal o continua se realiza sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva dinámica y diacrónica”.

Diacrónica, por cuanto la evaluación no se establece para ser realizada en un momento determinado sino que la misma ocurre a lo largo de todo el curso y no de manera precisa con respecto al tiempo.

De acuerdo con Ferrández y otros (1977), a través de la evaluación continua se sustituyen las pruebas finales por actividades permanentes

que van insertas en el mismo proceso del trabajo escolar. De esta forma el profesor y el alumno son conscientes de los adelantos y de los atrasos que se van consiguiendo en la instrucción momento a momento y se pueden buscar soluciones a deficiencias instructivas en forma inmediata que estas se produzcan.

### **5.1.3. ES UN PROCESO INTEGRAL**

En los documentos analizados, al describirse a esta característica la idea de integralidad, esta referida a considerar al estudiante en su totalidad y en la multiplicidad de dimensiones de su actuación, como son el rendimiento académico, otros rasgos de su personalidad (actitudes, capacidades, participación en actividades extracátedra, etc.) y otros factores que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Es decir, que la evaluación se considera como integral porque a través de dicho proceso se evalúa la mayor diversidad de aprendizajes, así como las diferentes manifestaciones de la personalidad del educando y los factores que lo determinan y condicionan, aplicando la mayor variedad de técnicas conocidas.

### **5.1.4. ES UN PROCESO ACUMULATIVO**

Es un proceso con carácter acumulativo que consiste en registrar permanentemente cómo el estudiante va desarrollando las competencias profesionales. Cada resultado de aprendizaje que se establece en el programa tiene un valor específico en los objetivos a evaluar. El carácter acumulativo deviene al registrar las calificaciones parciales en la medida en que se van realizando las evaluaciones. En consecuencia, esto facilita establecer una relación entre las apreciaciones y juicios anteriores, y los que se producen en el presente. De esta forma se obtiene una opinión más amplia sobre la actuación del alumno. La realización de la evaluación

acumulativa incide en la evaluación sumativa o final pues al acumular los resultados de la evaluación continua, se aminora la importancia de realizar exámenes al final del tema o semestre.

### **5.1.5. ES UN PROCESO SISTEMÁTICO**

Al referirse al carácter sistemático de la evaluación, se dice que “es un proceso que permite identificar la evolución del estudiante en el aprendizaje y valorar y registrar cuantitativa y cualitativamente el progreso académico del mismo”.

Ramo, Z. y Gutiérrez, R. (1995: 47), por su parte, la definen como “aquella que está vinculada a un proceso determinado y obedece a un plan preconcebido”. Es decir, la evaluación sistemática es aquella que sigue un orden secuencial que permite reconstruir la forma como los alumnos van aprendiendo durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El carácter sistemático se corresponde a que:

- La actividad de evaluación de los alumnos no se realiza de manera improvisada, sino que responde a una planificación previa.
- Esta íntimamente ligada al proceso de la enseñanza-aprendizaje, es decir, a la acción didáctica y, por lo tanto, participa de todas sus actividades.

Responde a normas y criterios establecidos.

### **5.1.6. ES UN PROCESO REFLEXIVO**

Ya que busca el análisis, permanente del proceso pedagógico, para su evaluación y mejoramiento. El establecimiento de un juicio de valor no puede ser el resultado de un acto ni algo improvisado, sino que debe

originarse a partir del análisis de la propia actuación del sujeto. Para Santos, M. (1998), esta evaluación no es un momento final, sino un proceso que posibilita el cuestionamiento de diseño, criterios, instrumentos y resultados. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo. El proceso de reflexión se apoya en evidencias de diversos tipos, dentro de una visión holística que le permite valorar no sólo los que afectan a los alumnos sino a todo los aspectos que tiene que ver con el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

### **5.1.7. ES UN PROCESO CIENTÍFICO**

Se dice que es un proceso científico ya que se fundamenta en el empleo de diversas técnicas, métodos y procedimientos acordes con la naturaleza de los aprendizajes, de la asignatura y de la actividad a evaluar. A través de la evaluación no se busca demostrar nuevos conocimientos, sino que utiliza el método científico al aplicar procedimientos de otras disciplinas como la psicología, la biología, la estadística, etc., para realizar el proceso de evaluación. Rotger, B. (1989: 34) señala: “toda acción evaluativa tiene que caracterizarse por su rigor y objetividad. Para Alves, E. y Acevedo, R. (1999: 31), “la evaluación, en tanto actividad evaluativa, se ubica en el campo axiológico; en todo caso el método de indagación para la búsqueda de evidencias y datos de la realidad, puede ubicarse dentro de una metodología científica determinada. La manera como se conoce esa realidad va a depender del paradigma en que nos ubiquemos”.

### **5.1.8. ES UN PROCESO FLEXIBLE**

El carácter flexible le permite utilizar diferentes estrategias, momentos y posibilidades para realizar las actividades de evaluación o mejorar los resultados obtenidos. Por lo tanto, en el proceso se debe considerar la

naturaleza del área de conocimiento, de la asignatura, de la modalidad curricular y de los objetivos a ser evaluados.

Para Santos, M (1998), la evaluación flexible ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, no sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar. Es decir, que el proceso de evaluación no se puede concebir como algo rígido e inflexible, sino que es un proceso sujeto a cambios que se desprenden de la misma dinámica interactiva que se establece en la enseñanza-aprendizaje.

## **5.2. PROPÓSITOS**

Los propósitos que se persiguen con la evaluación enmarcan la importancia de saber para que evaluar y orientan en todo su desarrollo. El artículo cinco (5), del RERE de la carrera de educación básica integral de la ULA-Táchira establece los siguientes propósitos:

1. “Integrar métodos y procedimientos en un sistema organizado y coherente que permita evaluar el rendimiento académico de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
2. Planificar y dirigir las experiencias de aprendizaje en armonía con los objetivos previamente establecidos.
3. Determinar el nivel de conocimientos y de otros logros del estudiante, integralmente considerando, durante el lapso de estudios respectivos.
4. Proporcionar la información necesaria a los estudiantes sobre las dificultades de aprendizajes individuales y colectivos.
5. Establecer una base para la asignación de calificaciones.
6. Valorar la pertinencia de los contenidos programáticos en cuanto a extensión, complejidad y actualización; y estimular la efectividad de las estrategias y recursos de enseñanza”.

### **5.3. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN**

Las funciones que se le pueden asignar a la evaluación son diversas, y se vinculan con las finalidades que se pretenden alcanzar mediante su aplicación. Pérez, A. y otros (1993: 91) indican: “la evaluación desempeña diversas funciones, sirve a múltiples objetivos, no sólo al sujeto evaluado, sino de cara al profesor, a la institución escolar, a la familia y al sistema social. Esa multifuncionalidad de la evaluación introduce contradicciones y exigencias difíciles de compaginar, lo que se traduce en tensiones y posiciones muy distintas”.

Para Avolio De Cols, S. (2000: 90), la función básica de la evaluación es regular la acción, interpretar la situación y adoptar medidas necesarias para mantenerla o mejorarla.

El RERE, en el artículo seis (6), contempla como funciones de la evaluación:

- Formativa
- Pronóstico
- De desarrollo personal
- Informativa

#### **5.3.1. FORMATIVA**

Para Cabrera, F. (2000: 28), “una evaluación de esta naturaleza tiene la función de optimizar la formación a cualquier nivel, ayudando a los que planifican y la realizan a encontrar las mejores alternativas de acción”. Puede ser aplicada en cualquiera fase del proceso con la finalidad de perfeccionarlo antes de emitir el resultado final. En el R.E.R.E. la función formativa es aquella que es utilizada con la finalidad de orientar, corregir, mejorar y estimular a los alumnos que evidencien insuficiencias,

limitaciones, carencias en su rendimiento. Por su parte, Álvarez, J. (2001: 75) comenta: “Lo que se desea es convertir la evaluación en un instrumento para llevar a todos a adquirir el saber y apropiarse de él de un modo reflexivo, y no eliminar a los que, después de la salida, no consiguen adquirirlo debido a factores presentes en la propia escuela principalmente. Necesitamos concebir y practicar la evaluación como forma de aprender, de acceder al conocimiento y una oportunidad mas de aprender y continuar aprendiendo.”

La evaluación formativa debe realizarse durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, no está sujeta a períodos fijos sino que es deber del profesor localizar y/o determinar aquellos puntos donde el alumno presenta dificultades para proceder a su corrección y reorientación.

### **5.3.2. PRONÓSTICO**

Los resultados que se van obteniendo a través del proceso instruccional sirven de acicate para establecer bases sobre las posibilidades educativas del alumno. Blanco Felip (1992) concuerda con este planteamiento al indicar que el conocimiento la situación de partida sirve de base para que el evaluador pueda predecir o pronosticar posibilidades futuras. Dichas estimaciones predictivas podrá realizarlas intuitivamente o técnicamente (modelos estadísticos)... pudiendo utilizarlas como base orientadora. En el RERE, la función de pronóstico es asumida como una actividad “de investigación cuyos resultados servirán para verificar y pronosticar el desarrollo de competencias profesionales y de rasgos de personalidad en los estudiantes, así como tan bien, la pertinencia de las estrategias y contenidos de enseñanza”. De ahí que las actividades evaluativas deben responder a procesos sistemáticos y formales con el fin de que las evidencias y datos aportados sean creíbles

a la hora de establecer conjeturas sobre lo que puede esperarse del alumno.

### **5.3.3. DE DESARROLLO PERSONAL**

Los resultados que van obteniéndose a través del proceso de enseñanza-aprendizaje han de servir “para estimular en el estudiante el desarrollo de una personalidad crítica, constructiva, reflexiva, ética, participativa, creativa, segura de sí mismo, con autoestima y auto concepto, equilibrada y saludable mentalmente.” (RERE). Para valorar este aspecto, Glazman, R. (2001: 173) señala: “Es necesario conocer cómo se fortalecen las capacidades intelectuales y sociales de los estudiantes”. López, V. (2000: 69). Por su parte, indica que “se pone énfasis en el desarrollo personal del individuo, dentro de la búsqueda de una educación para la excelencia y para la vida.”

### **5.3.4. INFORMATIVA**

La función informativa cumple un papel fundamentalmente de carácter administrativo. Consiste en “proporcionar los resultados del proceso de aprendizaje a los agentes del currículo, administradores y organismos educacionales, para que tomen decisiones con el propósito de mejorar los planes de estudio, de ingreso, de permanencia, de formación y de capacitación de recursos humanos” (RERE). La información sobre los resultados, de acuerdo con Bélair, L. (2000), puede adoptar diferentes formas. En un contexto de evaluación formativa puede ser el momento para establecer un dialogo entre el alumno y el profesor sobre acciones llevadas a cabo, aprendizajes realizados y puntos débiles observados.

En la evaluación sumativa, la información sobre los resultados los realiza el profesor en función de la consecución o no de los objetivos y



competencias establecidas en la asignatura. Está dirigida a los alumnos y a los organismos de dirección educacional (locales y estatales).

Para Rue, D. (2001: 206), algunos de los propósitos informativos para los que puede servir la evaluación son:

- “Comunicarse mutuamente los profesores los resultados obtenidos.
- Informarse de las posibilidades de progreso de ciertos alumnos.
- Ofrecer a los tutores una información que les permita ejercer un seguimiento y un mejor control sobre los distintos alumnos.
- Informar a cada alumno acerca de las características de su aprendizaje y de su evaluación.
- Informar a los padres sobre la evaluación académica de sus hijos.
- Proporcionar recursos a los alumnos para que comprendan mejor sus propias estrategias de aprendizaje y puedan mejorarlas”.

#### **5.4. TIPOS DE EVALUACIÓN**

La evaluación continua, en atención a los propósitos y funciones de la evaluación se operacionaliza a través de tres tipos de evaluación, tal como se indica en el artículo N° 8 del RERE y en el artículo N° 92 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, en:

- Diagnóstica
- Formativa
- Sumativa

##### **5.4.1. DIAGNÓSTICA**

La evaluación diagnóstica, también llamada inicial, es aquella que de acuerdo con el RERE, es realizada en distintos momentos del proceso de enseñanza: al inicio, durante y al final del mismo en cada asignatura,

práctica, taller, seminario, pasantía y práctica profesional. Sus objetivos son: detectar las competencias, rasgos de personalidad, valores, actitudes, conocimientos previos o esquemas conceptuales y de información que los estudiantes han construido y/o transformado con el fin de reorientar la planificación de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes; y detectar las dificultades, limitaciones y carencias de los estudiantes para buscar las causas de las mismas. De acuerdo con el RERE los resultados de la evaluación diagnóstica no se toman en cuenta para calificar cuantitativamente al alumno, sin embargo, el docente puede emitir juicios descriptivos acerca de rasgos de conducta cognoscitiva, psicomotriz y afectiva que determinan la actuación del alumno.

Para Rue, D. (2001: 200), “La evaluación tiene dicho carácter cuando su propósito es intervenir durante el proceso educativo, para corregirlo y ajustarlo, al inicio del mismo o bien a lo largo del mismo”. Este tipo de evaluación, según Sacristán, en Pérez, A. y otros (1989), se justifica desde una perspectiva pedagógica cuando se utiliza como un recurso para conocer el progreso de los alumnos y el funcionamiento de los procesos de aprendizaje con el fin de mejorarlos. Ese poder diagnóstico se puede utilizar con el fin de:

- Conocer al estudiante para detectar los conocimientos previos.
- Conocer las condiciones personales, familiares o sociales del alumno.
- Tomar conciencia sobre el curso del proceso de aprendizaje.
- Determinar el estado final de un alumno después de un tiempo de aprendizaje.
- Diagnosticar cualidades de los alumnos.

Para Rosales, C. (1997), la evaluación diagnóstica se caracteriza porque:

- Se realizan no al final del proceso educacional, sino antes de comenzar el proceso de aprendizaje o en determinados momentos del curso de realización del mismo.
- Su misión específica consiste en determinar el grado de preparación del alumno antes de enfrentarse con una unidad de aprendizaje.
- Se utiliza para la determinación de las causas subyacentes a determinados errores o dificultades en el aprendizaje que se vaya precediendo a lo largo del proceso instructivo.

La utilización de la evaluación diagnóstica permite que el profesor, según Doménech, B. (1999), pueda:

- Iniciar el proceso educativo tal como lo tenía previsto.
- Remitir a los alumnos a fuentes complementarias a objeto de subsanar las fallas y/o deficiencias encontradas.
- Realizar cambios en la programación inicialmente prevista.

#### **5.4.1. FORMATIVA**

Se conceptualiza la evaluación formativa como “aquella que permite determinar el logro progresivo de los objetivos planificados. El docente deberá planificarla considerando los resultados parciales de manera que pueda reorientar e introducir cambios en el proceso de enseñanza. Dentro de este tipo de evaluación se incluyen la auto evaluación y la coevaluación”. (RERE). La evaluación formativa es la evaluación que se realiza en el proceso de aprendizaje con el fin de proporcionar la ayuda pedagógica más adecuada en cada momento.

Para Casanova, M. (1997: 71), “La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo

que en todo momento posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se realiza”. Blanco Felip (1992: 83), por su parte, indica: “La evaluación formativa tiene como objetivo la mejora de la actuación de los agentes educativos o de los programas durante el curso de la propia realización y las decisiones que se toman se dirigen a la mejora de la forma de actuar en ese momento”. Las apreciaciones se hacen de manera continua y sistemática durante todo el año, lo que facilita al docente adquirir información que le permita modificar una actividad de aprendizaje, una estrategia de enseñanza, un plan de trabajo o la creación de un material pedagógico.

Para Avolio De Cols, S. (2000: 94), la evaluación formativa tiene las siguientes características:

- “Es permanente, lo cual no quiere decir simplemente continua, pues se pueden obtener datos diariamente y, sin embargo, no utilizarlos para detectar problemas, descubrir sus causas, mejorar el proceso de enseñar y aprender.
- Es realimentadora, ya que no sólo dice si se alcanzó o no un objetivo, sino que a partir de ella se pueden establecer las mejoras necesarias para corregir las deficiencias.
- Es transparente, ya que los alumnos saben qué se espera de ellos en todo momento y con qué criterios se evalúa su aprendizaje.
- Exige reflexionar sobre los resultados de las pruebas, trabajos escritos, orales, individuales, grupales, con la finalidad de detectar los problemas y descubrir los motivos de los mismos.
- Requiere reflexión sobre las posibles soluciones”.

La evaluación formativa del aprendizaje permite comprobar como van progresando los alumnos en la consecución de unos objetivos, ayuda a conocer qué sabe, a comprender los errores y determinar lo que debe corregirse. Es decir, que la evaluación formativa va paralela al desarrollo

de las actividades que se desarrollan en la clase, sin embargo, los resultados que se van logrando deben irse analizando para remediarlos ya que su finalidad es la de consolidar un aprendizaje, por lo tanto, no deben ser calificados con una nota. Según Mayor, en Doménech (1999), la dificultad para llevar a cabo la evaluación formativa estriba en la dedicación que debe tener el profesor para saber en todo momento las dificultades y problemas que confrontan los alumnos, ya que conociéndolos se les ayuda plenamente. Aparte de esto, debemos agregar que lo arraigado que está en los docentes el modelo tradicional de dar clases y el alto número de alumnos por sección complican más el propósito de mejorar y perfeccionar el aprendizaje.

Entre las actividades propias de la evaluación formativa tenemos la auto evaluación y la coevaluación.

### **La autoevaluación**

Es la evaluación que cada alumno hace de sí mismo, consiste en un proceso reflexivo en el que cada alumno analiza su trabajo escolar. Antes de efectuar la autoevaluación se deben fijar los criterios de comparación y sobre la base de estos determinar las realizaciones de los alumnos. El docente no debe enfocar la autoevaluación como una tarea, sino tratar de que el estudiante compare o relacione lo que tenía que hacer con lo ejecutado.

La autoevaluación permite:

Al alumno:

- Analizar y considerar su actividad individual y en grupo.
- Identificar sus potencialidades y limitaciones
- Desarrollar una actividad de autocrítica.

Al docente:

- Actuar como orientador y facilitador de oportunidades de aprendizaje.
- Tener elementos de juicio para valorar su propia actuación.

### **La coevaluación**

Es la evaluación recíproca que realizan los alumnos sobre la actuación de cada uno de sus compañeros o del grupo como un todo. En la dinámica que se implementa participan el docente y los alumnos, quienes intercambian opiniones y sugieren recomendaciones que coayuden a reorientar y mejorar el proceso de aprendizaje y aportar soluciones para el mejoramiento individual y colectivo.

La coevaluación permite:

- Poner en práctica la convivencia grupal y dar oportunidades para asumir actitudes y opiniones como resultado de la reflexión y la crítica.
- Sugerir vías para el mejoramiento individual y colectivo.

### **5.4.2. EVALUACIÓN SUMATIVA**

Es aquella evaluación que se realiza al final de un período o curso académico. En el (RERE), se enuncia que la evaluación sumativa es aquella cuya finalidad es determinar mediante juicios cualitativos y cuantitativos, el rendimiento del estudiante y su respectiva promoción. Al respecto, Jorba, J y Sanmartí, N. (2000) señalan que la evaluación sumativa tiene por objeto establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Casanova, M. (1997), su finalidad es determinar el valor de un producto final, sea un objeto o un nivel de aprendizaje, decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil. Con esta evaluación no se pretende mejorar nada de manera inmediata,

sino establecer un juicio de valor definitivo para tomar una decisión. Rosales, C. (1997) señala que debe ser utilizada para:

- Determinar la posición relativa del alumno con respecto al grupo.
- Calificar con el fin de promocionar o no.
- Otorgar o no títulos.
- Situarlos en determinados niveles de eficacia según una escala de valoración.

No debemos entenderla como una evaluación de resultados, ya que ella se va desarrollando a lo largo del proceso; de esta forma ayuda a conocer cuáles aprendizajes han sido alcanzados y en qué nivel, es decir, la cuantificación del aprendizaje.

## **5.5. FORMAS DE EVALUACIÓN**

En el proceso de evaluación se emplean diferentes formas de evaluación. El artículo 13 del RERE las clasifica en:

Parciales. El proceso de evaluación se establecerá a partir de evaluaciones parciales, cada una de las cuales será el producto o seguimiento de una o más actividades evaluativas; la acumulación de las mismas expresará la calificación definitiva obtenida por el estudiante en la asignatura. “Las evaluaciones parciales tiene como propósito determinar los aprendizajes alcanzados por el estudiante a través de las experiencias de enseñanza y aprendizaje; con la finalidad de apreciar y valorar el desarrollo de habilidades, competencias y el aprovechamiento estudiantil en todos los aspectos de su formación, descubrir sus potencialidades e intereses y facilitar su desarrollo y realización”. Es decir, la evaluación procesal son los exámenes y actividades de evaluación que de manera continua y permanente se utilizan para determinar los niveles de logro y/o rendimiento de los alumnos durante el transcurso del período lectivo, las

calificaciones de los mismos se van acumulando y al final el profesor globaliza la calificación definitiva.

De recuperación. Son todas aquellas actividades a través de las cuales se intenta que el estudiante adquiera los conocimientos, habilidades y destrezas que no pudo alcanzar o adquirió deficientemente.

#### Art. 27. RERE

Según la temporalidad. De acuerdo con el momento en que se lleva a cabo el proceso de evaluación, se clasifica en:

Evaluación inicial. Se realiza al inicio del semestre o unidad temática para conocer la situación de partida de los sujetos que van a seguir una actividad instruccional y, por lo tanto, se prevén otros procesos de evaluación durante el desarrollo del mismo.

Ramo, Z y Gutiérrez, R. (1995), Coll, C. (1987) y Avolio de Cols (2000) la identifican con el diagnóstico que se hace con fines exploratorios para detectar la situación de cada alumno al iniciar un proceso de enseñanza en lo referente a:

- Ideas previas.
- Conocimientos ya adquiridos.
- Estrategias de razonamiento

Una vez que se tengan los resultados de la evaluación inicial se podrá incluir o suprimir contenidos, reforzar actividades que busquen mejorar las limitaciones detectadas y también se puede adecuar la planificación a las necesidades de los alumnos.

Evaluación del proceso. Para Avolio de Cols (2000: 126), “la evaluación no es un acto aislado, implica una serie de actividades en cierto número de pasos,” que han sido diseñadas en la planificación del



sistema de evaluación. Generalmente se dice que es aquella que consiste en valorar de manera continua y permanente los aprendizajes de los alumnos, mientras se desarrollan las actividades instruccionales, es decir, que el proceso de evaluación es consustancial al proceso de la enseñanza-aprendizaje, y puede servir para la revisión del mismo. Siguiendo a Cabrera, F. (2000: 40), esta forma de evaluación es la que “se lleva a cabo mediante un proceso que exige un cuidadoso plan de actuación”. Más bien puede decirse que no se trata de un único proceso, sino de un conjunto de procesos articulados entre sí; esto es, la evaluación no puede identificarse con un acto (pasar una prueba o aplicar un cuestionario) sino con un conjunto de operaciones evaluativas bajo el prisma que forman parte de un proceso que conduce a un mismo fin: emitir un juicio de valor”.

Desde esta perspectiva los actos no son independientes unos de otros, sino que conforman una red interconectada que se va realizando en diferentes momentos del proceso evaluativo. Es decir, cuando se habla de evaluación del proceso implica la existencia de una serie de actividades relacionadas entre sí a través de una serie de fases.

Casanova, M. (1997: 83) acota que “la evaluación procesual es netamente formativa, pues al favorecer la recogida continua de datos, permite la adopción de decisiones “sobre la marcha”, que es lo que más interesa al docente para no dilatar en el tiempo la resolución de las dificultades presentadas por sus alumnos “... De igual forma se mejora el proceso de enseñanza, ya que durante el tiempo que tiene lugar la ejecución es cuando se puede comprobar las fallas o lo que esta funcionando positivamente a objeto de subsanarlas o reforzarlas y establecer una reformulación en la planificación que se viene desarrollando.

Evaluación final. Se denomina también evaluación terminal o de resultados. Se conceptualiza como aquella que se realiza al concluir una actividad de enseñanza. Para ello toma en cuenta la acumulación de las evaluaciones parciales realizadas durante el curso, a fin de elaborar juicios de valor que definen el nivel de eficiencia alcanzado por los alumnos en relación con los objetivos del programa. Barberá, E. (1999: 183) indica: “Aunque la evaluación final está ligada a decisiones de carácter social en las que se concede o no la acreditación de los alumnos y se decide sobre su promoción, no se puede reducir a la expedición de notas o informes dirigidos a controlar a los alumnos. Evidentemente supone una comprobación de sus logros, pero se trata de una comprobación que implica al profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en sus resultados.” Es decir, que los resultados finales que se obtuvieren al final de un curso pueden ser un parámetro a utilizar para evaluar el rendimiento profesoral.

## **5.6. PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN**

La planificación de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje constituye la etapa previa a la ejecución de la evaluación. Se parte del hecho de que la evaluación es un proceso; por lo tanto, se requiere de un planteamiento sistemático que se convierta en una guía que sirva para orientar el qué, cómo; cuándo, con qué y para qué evaluar.

En el RERE se establece que los profesores deben presentar el plan de evaluación de la asignatura que tienen bajo su cargo al inicio de cada semestre (artículo 16). En el plan de evaluación deberá establecerse el valor porcentual de cada actividad evaluativa, tomando en consideración la naturaleza, la complejidad y la dificultad de los aprendizajes.

Escamilla, A. y Llanos, E. (1995), en este mismo orden de ideas, expresan que en la planificación del sistema de evaluación exige que

tomemos decisiones de diversa índole. Entre ellas destaca la determinación de su propia metodología, es decir, las técnicas y los instrumentos de evaluación, así como también el modelo para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Vista así la planificación del sistema de evaluación, implica un proceso que se desarrolla de manera sistemática, gradual y diversificada.

## **5.7. ESCALA DE CALIFICACIÓN**

La determinación del logro de los objetivos se formulará mediante una escala de calificaciones, cuyos resultados finales serán expresados cuantitativamente mediante un número entero comprendido en una escala de notas de cero (0) a veinte (20) puntos artículo 22 del RERE.

La calificación mínima aprobatoria será de diez puntos. Los alumnos que no alcancen la nota mínima quedarán aplazados.

## **5.8. MÉRITOS Y RECONOCIMIENTOS**

La Universidad de Los Andes tiene establecido un sistema de méritos y distinciones para estimular el rendimiento estudiantil de los alumnos; al final de cada semestre cada Facultad debe informar a las autoridades cuál es el alumno que obtuvo el promedio más alto, a objeto de premiarlo con una beca durante el período lectivo y entregarle un diploma como distinción.

En el caso de los alumnos graduandos, aquellos que tengan promedio igual o superior a 18,50 la mención SUMMA CUM LAUDE. Art. 43. Cuando el promedio de notas obtenidas se encuentra entre 17,50 y 18,49 la mención MAGNA CUM LAUDE Art. 44 y cuando el promedio de notas obtenidas se encuentra entre 16 y 17,49 la distinción CUM LAUDE. Art. 45. De la misma manera otorga diploma de reconocimiento al

estudiante que obtenga el promedio más alto de su promoción, en una mención específica. Art. 47.

**Cuadro N° 8**  
**Comparativo de los instrumentos legales**

	<b>Ley de Educación Superior</b>	<b>Reglamento de Ley Orgánica de Educación</b>	<b>Reglamento de Evaluación del Rendimiento Estudiantil</b>
<b>Objeto</b>	Alumno	Alumno Docente Recursos Planta Física	Alumno Docente
<b>Función</b>	Calificar	Estimular Orientar Promoción Reforzar Corregir	Formativa Pronóstico De desarrollo personal Informativa
<b>Características</b>	Continua	Continua Integral Cooperativa	Innovador Continua Integral Acumulativo Sistemático Reflexivo Científico Flexible
<b>Tipos</b>	Sumativa	Diagnóstica Formativa Sumativa	Diagnóstica Formativa Sumativa
<b>Medios e Instrumentos</b>	Exámenes. Pruebas	Observaciones Trabajos de investigación Exposiciones Trabajos prácticos Pruebas escritas, orales y prácticas	Pruebas Producciones escritas Exposiciones y Realizaciones creativas
<b>Formas de evaluación</b>	Parciales. Finales. Reparación.	Ubicación Parciales Finales de Lapso Extraordinaria De revisión De revalida De libre escolaridad	Parciales Recuperación
<b>Concepción</b>	Medición	Logro de Objetivos	Proceso

Fuente: Blanco, Oscar

En resumen, observamos que la Ley de Educación Superior vigente fue aprobada en 1970. Desde esa la fecha hasta el momento actual son

muchos los cambios que se han suscitado en el campo pedagógico; de ahí que hayan sido varios los intentos de modernizar la evaluación de los aprendizajes. De hecho, a través de los reglamentos y resoluciones se ha intentado ir adaptando algunas cosas y modificando otras como:

- La concepción de evaluación de los alumnos. Cambia de ser considerada como una actividad terminal centrada en la medición de los conocimientos, a una concepción en la que se le considera como parte del proceso instruccional.
- Los aspectos a considerar, ahora incluyen los cuantitativos y los cualitativos
- Se amplían las funciones de la evaluación, al indicar que la misma implica un proceso de comprensión, valoración y reorientación de los objetivos y contenidos.
- Se extiende lo metodológico: se induce al uso de diversos medios e instrumentos para realizar el proceso evaluativo
- Se amplía la participación de los agentes en el proceso: alumnos y profesores.
- Integra la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Estimula a los alumnos a través del establecimiento de distinciones y diplomas de mérito.



## **VI. MEDIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

---

- 6.1. Clasificación.
  - 6.1.1. Díaz, F. y Hernández, G.
  - 6.1.2. Mateo, J.
  - 6.1.3. Clasificación de acuerdo con los medios utilizados.
- 6.2. Medios de evaluación basados en pruebas escritas.
  - 6.2.1. Pruebas de composición.
  - 6.2.2. Pruebas tipo quick.
- 6.3. Medios alternativos.
  - 6.3.1. Trabajos del alumno.
  - 6.3.2. Portafolio.
  - 6.3.3. Exposiciones.
  - 6.3.4. Mapas conceptuales.
- 6.4. Medios basados en la observación.
  - 6.4.1. La observación.
- 6.5. Hojas de registro.
  - 6.5.1. Lista de cotejo.
  - 6.5.2. Escala de estimación.
  - 6.5.3. Hojas de registro abierto.





## **CAPÍTULO VI**

### **MEDIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

En todo proceso de evaluación se necesita el aporte de medios e instrumentos que propicien la obtención de datos y la interpretación de los mismos. El RERE, en su artículo catorce (14), establece: “Se entiende por medios de evaluación todos aquellas técnicas e instrumentos dirigidos a comprobar, controlar y apreciar o cuantificar la calidad y el grado de progreso obtenido por el estudiante en cualquier momento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y a detectar las insuficiencias que se presenten”.

#### **6.1. CLASIFICACIÓN**

Respecto a los medios e instrumentos de evaluación de los alumnos existen diferentes maneras de clasificarlos:

**6.1.1. Díaz, F y Hernández, G.** (1998) consideran una clasificación en términos al grado de formalidad y de estructuración con que se establecen las evaluaciones en:

##### 1. Técnicas informales.

Son aquellas que se utilizan cuando se está desarrollando las actividades de enseñanza-aprendizaje, Díaz, F. y Hernández, G. (1998: 188). Señalan que “dichas técnicas se distinguen porque el profesor no las presenta a sus alumnos como actos evaluativos, y en este sentido los alumnos sienten que no están siendo evaluados”.

Entre ellas podemos identificar:

- Observación de las actividades realizadas por los alumnos.

- Exploración a través de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.

## 2. Técnicas semiformales

Estas se caracterizan porque demandan mayor tiempo para su valoración y exigen a los alumnos respuestas más rigurosas (lo que implica que dichas actividades sean calificadas). Esta es la causa por la cual los alumnos las aprecian como actividad de evaluación.

Entre ellas tenemos:

- Ejercicios y prácticas que los alumnos realizan en clase
- Tareas que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlas fuera de clase.

## 3. Técnicas formales

Son aquellas que exigen un proceso de planeación y elaboración más explícito y se aplican en situaciones que implican un mayor nivel de exigencia por ello lo consideran como medios auténticos de evaluación. Díaz, F. y Hernández, G. (1998) señalan: “este tipo de técnicas suelen utilizarse en forma periódica o al finalizar un ciclo completo de enseñanza-aprendizaje. Dentro de ellas encontramos varias modalidades”:

- Pruebas o exámenes tipo test.
- Mapas conceptuales.
- Pruebas de ejecución.
- Listas de cotejo o verificación y escalas.

Es bueno acotar que la clasificación de los medios evaluativos que antes presentamos no son absolutos, ya que la percepción que se tengan

depende de la utilidad que se quiera de esta y de la manera como se le presenta a los alumnos.

**6.1.2. Mateo, J. (2000)**, por su parte, clasifica los procedimientos de evaluación en tres grandes categorías:

I. Procedimientos Tradicionales de evaluación.

Estos se refieren a la utilización de las pruebas objetivas como instrumento clásico que permite la comprobación de los aprendizajes en los alumnos.

II. Procedimientos Mixtos

Mateo (2000), al respecto, señala que históricamente apareció ubicado dentro de los procedimientos tradicionales, pero por su estructura interna se pueden adaptar, modificando algunos principios estratégicos, a la evaluación de los aprendizajes. Entre los cuales están:

- Pruebas libres escritas.
- Pruebas libres orales.

III. Procedimientos Alternativos

Se les considera como aquellos que se ajustan más a la evaluación divergente, o no predeterminada, en tal sentido “el instrumento utilizado o la estrategia aplicada, facilita que el énfasis de la evaluación se centre fundamentalmente en lo que aprende el alumno y en cómo lo hace y donde los alumnos, deben aceptar parte de la responsabilidad de su propio proceso evaluador.” Mateo (2000: 82). Entre estos tenemos:

- El portafolio.
- Prácticas reales.

- Desarrollo de proyectos.
- Ejecuciones en contextos de simulación.
- Resoluciones de problemas
- Estudio de casos.
- Los debates.
- La elaboración de un periódico escolar.
- La creación de una emisora de radio escolar.

### **6.1.3. Clasificación de acuerdo con los medios utilizados.**

Ventosa, V. (1992) los describe como:

#### Medios cualitativos

Son aquellos que nos aportan datos basados fundamentalmente en las observaciones, descripciones y apreciaciones que se realizan los docentes respecto a la ejecución de un proceso o actividad de aprendizaje.

#### Medios cuantitativos

Son aquellas que proporcionan datos cuantificables basados en la aplicación de instrumentos como las pruebas pedagógicas. Sus resultados se expresan de forma numérica con relación al nivel de logro o desempeño.

En el ámbito de educación superior los profesores tienen mucha autonomía a la hora de planificar las actividades de enseñanza-aprendizaje y del sistema de evaluación. En razón de que es muy variada la gama de métodos que se vienen utilizando para evaluar los aprendizajes de los alumnos es importante precisar algo sobre algunos de los que más se vienen utilizando en la carrera de Educación Básica Integral.

## **6.2. MEDIOS DE EVALUACIÓN BASADOS EN PRUEBAS ESCRITAS**

### **6.2.1. PRUEBAS DE COMPOSICIÓN**

Son aquellas pruebas en las cuales el alumno construye la respuesta de acuerdo a los niveles de conocimiento sobre el tema, con el enfoque y la extensión que crea conveniente.

Indicaciones para su elaboración y aplicación:

- Las instrucciones deben ser claras y precisas.
- El número de preguntas debe ser limitado a cuatro o cinco.
- Las preguntas deben ser redactadas con mucho cuidado, de tal manera que los alumnos se ciñan a lo que se les está preguntando y no confundan la respuesta.
- Las preguntas deben comprender lo más importante del programa.
- No hay que confundir la esencia de la respuesta con la forma.
- Tener claro los aspectos e interrelaciones que contendrán las respuestas.

#### Ventajas.

- Permite al alumno elaborar la respuesta.
- Se pueden observar los niveles de redacción.
- Se observa el uso de las reglas de ortografía.
- Ayuda a evaluar procesos mentales complejos (análisis, síntesis, evaluación)
- Es aplicable en casi todas las asignaturas y abarca grupos numerosos.
- Se facilita para aquellos alumnos que tienen facilidad de redacción

### Desventajas

- El número de preguntas es muy reducido, de tal manera que los contenidos que abarca son muy pocos.
- Como consecuencia de lo anterior su validez es muy baja.
- Lleva mucho tiempo en su corrección.
- En muchas ocasiones el docente se deja llevar por la manera como está redactada la respuesta, olvidando el objetivo que se persigue.
- En su valoración son muy subjetivas, ya que el docente puede variar su apreciación al corregir una misma pregunta a varios alumnos.
- Sus resultados no son confiables, ya que las respuestas dadas y la valoración de las mismas pueden variar al ser sometidas en dos situaciones diferentes.

### **6.2.2. PRUEBAS TIPO “QUICK”**

Son esas pruebas rápidas que se realizan como parte de las actividades ordinarias de la clase, y consisten en formular una pregunta para que el alumno la responda por escrito en un tiempo bastante corto lo que se le está requiriendo.

Indicaciones para su elaboración y aplicación.

- Las instrucciones deben ser claras y precisas sobre lo que debe hacer.
- Señalar con anticipación cuál es el tiempo previsto para ser respondida.

## **6.3. MEDIOS ALTERNATIVOS**

### **6.3.1. TRABAJOS DEL ALUMNO**

En este apartado se va a incluir todo tipo de tareas, ejercicios o actividades que los alumnos realizan en el aula de clase o fuera de ella. Resulta fundamental que, en función de los objetivos establecidos y los contenidos a desarrollar, el profesor establezca una serie de actividades como parte del proceso instruccional. Casanova, M. (1997: 145) señala: “Estas actividades deberán permitir, lógicamente, la evaluación del proceso de aprendizaje que está teniendo lugar y de los resultados que se alcanzan.

Por lo tanto, los trabajos del alumno (denominados así genéricamente) constituyen una fuente de datos insustituible para disponer de información precisa en los procesos de evaluación”. Para Escamilla, A. y Llanos, E. (1995: 56), el análisis de tareas “puede ser definido como el examen detallado que hace el profesor de las actividades que realizan los alumnos”.

Es decir, son todas aquellas actividades, asignaciones o ejercicios (trabajos individuales, trabajos en equipo, informes de visitas o experiencias de campo, informes de observaciones, producciones orales y escritas, resolución de ejercicios, etc.) que los alumnos realizan en clase o fuera de ella como parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje y que el alumno debe de realizar para alcanzar aprendizajes consistentes.

A través del análisis de tareas y/o asignaciones realizadas se pueden valorar diversos aspectos tanto en su dimensión personal (originalidad, orden, expresión) como en lo colectivo (distribución del trabajo, colaboración, integración) y en los resultados conseguidos (desarrollo de

contenidos, presentación, procedimiento seguido, percepción acerca de la actividad). También puede servirnos para averiguar cómo y qué aprende el alumno, y donde están los errores y dificultades que encuentra en su proceso de aprendizaje.

### **6.3.2. EL PORTAFOLIO**

El portafolio de acuerdo a Barbera, E. (1999) consiste en coleccionar en una carpeta una muestra de las producciones, trabajos y actividades que realiza el alumno durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, asimismo puede aportar evidencias respecto de la mejora progresiva lo que son capaces de hacer en un área o contenido específico. Bordas, M y Cabrera, F. (2001: 38), lo conceptualizan como “una colección selectiva, deliberada y variada de los trabajos del estudiante donde se reflejan sus esfuerzos, progresos y logros en un periodo de tiempo y en alguna área específica “. Para García, L. (1997: 134), “es una colección de documentos que reflejan la actuación y productos (papers, comentario de libros, presentaciones orales.) realizados por el estudiante durante su proceso de aprendizaje dentro y fuera de la escuela.” Esta estrategia, para Quintana, H (2000), promueve la creatividad y la autoreflexión. Mateo, J. (2000), señala que la muestra de materiales contenidos en el portafolio debe cubrir un extenso período de tiempo usualmente lo que corresponde a un periodo académico. De esta manera, los profesores, alumnos y representantes disponen de suficientes evidencias para analizar y determinar el avance y crecimiento del alumno durante ese periodo específico.

Para la evaluación de los aprendizajes, los portafolios son de gran utilidad ya que nos orientan sobre las producciones y realizaciones del alumno, a la vez que este puede intervenir en dicho proceso, al explicar el significado de sus producciones o defender los hallazgos de alguna



investigación. La importancia del portafolio no estriba sólo en que constatar si el estudiante ha encontrado la solución correcta a una situación planteada, sino también en los procesos que pone en práctica y en el desarrollo de habilidades motrices.

### Ventajas

Mateo, J. (2000: 83) señala las siguientes:

- “Permite al estudiante presentar sus creaciones al profesor, para que pueda juzgar su trabajo de manera global e integral y no fragmentada y desconecta de otros aspectos de su propia personalidad.
- Al tener que escoger los materiales que debe incluir en el portafolio le obliga a tomar conciencia de cuáles son los que mejor la evolución de los aprendizajes más significativos
- El alumno con esta actividad obtiene algo más que una puntuaciones, logra evidencias respecto de cómo lo ha hecho en realidad a lo largo del curso escolar.
- Provee también a los alumnos, profesores y padres de elementos sobre los cuales conversar de forma concreta e inteligente. Al debatir los contenidos del portafolio, todas las partes toman conciencia clara del grado de desarrollo y progreso del alumno, como persona y como estudiante”.

De Quintana (2000), complementamos:

- Nos ayuda a desarrollar procedimientos para planificar el aprendizaje en las clases, de modo que podamos conocer el trabajo real que los estudiantes llevan a cabo día a día.
- Los trabajos que los estudiantes seleccionan para su portafolio nos ofrecen una idea más real y completa de sus logros, del conocimiento adquirido y de las actitudes del estudiante.

### **6.3.3. LAS EXPOSICIONES**

Para García, L. (1997: 134), son “una demostración de las habilidades y competencias en el uso del conocimiento para un propósito definido en una tarea dada”. El contenido de la exposición puede ser elegido por el alumno o fijado por el docente. El estudiante mediante una disertación en la cual puede utilizar diversos recursos y materiales didácticos presenta un contenido a desarrollar ante los otros alumnos. Mateo, J. (2000) las señala como practicas reales, ya que el alumno tiene que realizar tareas que requieren la aplicación de destrezas semejantes e incluso idénticas a las que manejará en su vida profesional.

La importancia de este medio radica en que los alumnos participan en el proceso de evaluación a través de la autoevaluación y de la coevaluación una vez que se debe establecer la calificación.

### **6.3.4. MAPAS CONCEPTUALES**

Es una técnica pedagógica creada por Novack, J (1988) con el fin de ayudar a la autoconstrucción del conocimiento y, en especial, para la elaboración de conceptos. Tiene por objeto presentar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones y la misma es un recurso esquemático.

Como medio de evaluación, los mapas conceptuales pueden ser utilizados para evaluar: a) las proposiciones (es decir los conceptos con las palabras de enlace clave) b) la jerarquización (los conceptos mas generales incluyen a los más específicos) c) las relaciones cruzadas (muestran las relaciones entre los conceptos) d) los ejemplos (indican la comprensión o no de conceptos).

## **6.4. MEDIOS BASADOS EN LA OBSERVACIÓN**

### **6.4.1. LA OBSERVACIÓN**

Constituye uno de los medios por excelencia utilizados por los docentes para obtener informaciones sobre los alumnos; en el aula se suscita continuamente un proceso de interacción docente-alumno, donde se ponen de manifiesto actitudes, valores, acciones y procesos en la realización de actividades implicadas en el proceso de aprendizaje, así como también se implementan procedimientos de crítica y autocrítica, las cuales pueden ser valoradas a partir de la captación, o anotación de lo observado.

La observación puede clasificarse en:

- Directa
- Indirecta
- Planificada
- Casual

#### Observación directa

Es la captación del fenómeno de manera inmediata, en el lugar donde acontece: en el aula, en el laboratorio, en una visita de campo. El docente-observador se involucra en la situación como algo normal de la clase, capta el fenómeno y hace las anotaciones correspondientes, sin que el alumno se dé cuenta de que se le está observando, con el propósito deliberado de averiguar algún comportamiento o conducta. De esta manera obtenemos datos que nos permiten una mejor interpretación acerca de la actuación y rendimiento del sujeto.

### Observación indirecta

Es la captación del fenómeno o situación desde afuera, es decir, el observador no se involucra con los alumnos, pero sin que estos se den cuenta los observa (en el recreo, en el juego, en actividades extracurriculares) hace las anotaciones correspondientes que ayudarán a conformar una opinión de mayor amplitud y asidero sobre la personalidad y progreso de los alumnos.

### Observación planeada

Es la captación de una situación siguiendo un plan sistemático de observación. Al observador le interesa conocer el número de veces (la frecuencia) con que un fenómeno se repite, para así poderlo entender y darle la asistencia correspondiente a un alumno. Este tipo de observación también se la llama estructurada ya que se sabe lo que se quiere observar, y se cuenta con los medios para registrar lo observado.

### Observación libre

Llamada casual o espontánea, consiste en la captación de un fenómeno en el momento en que ocurre, sin tener el propósito para ello. Existen situaciones inherentes o no a lo que ocurre en la escuela, sobre las cuales el docente no tiene una clara determinación de lo que va a observar, pero suceden y de manera fortuita las capta lo que ayuda a configurar un juicio (positivo o negativo) sobre un alumno. Este tipo de observación debe ser utilizada con mucho cuidado cuando se va a emitir un juicio sobre un alumno ya que ha sido por casualidad que se ha captado el hecho.

A partir de la aplicación de la observación se pueden plantear otros medios para recoger y registrar las informaciones, como los que se basan en hojas de registro.

## **6.5. HOJAS DE REGISTRO**

Son aquellos instrumentos que se estructuran a partir de una matriz o parrilla de recolección, en la cual se indicaran las evidencias de aprendizaje que se están indagando, en un espacio destinado a registrar lo que acontece. Las hojas de registro se clasifican, a partir del nivel de estructuración que poseen, en cerradas y abiertas.

Las hojas de registro cerradas, según Alves, E. y Acevedo, R. (1999: 112), son aquellas que “poseen un gran nivel de estructuración, por cuanto presentan espacios donde se deben marcar o señalar la información. Los aspectos que conforman este instrumento deben ser minuciosamente seleccionados para que este contenga las posibles manifestaciones de aprendizaje que los estudiantes deberán evidenciar en el área trabajada.”

Los instrumentos preferentemente utilizados para registrar la actuación de los alumnos en la observación de una actividad “X” son las listas de cotejo y las escalas de estimación.

### **6.5.1. LISTA DE COTEJO**

Son instrumentos estructurados para que el docente registre la presencia o ausencia de un determinado evento, rasgo, aspecto o característica mostrada por el alumno. Barbera, E. (1999: 113), señala: “Consisten en un listado de posibles actuaciones del alumno ante una situación específica, cuya presencia o ausencia se quiere comprobar”. Casanova, M. (1997: 153) por su parte, indica: “la formulación de indicadores u objetivos debe ser clara, concreta, directa, unívoca (sólo uno en cada ítem), de modo que permitan su observación o recogida por otros medios sin ambigüedades ni posibles interpretaciones personales”.

Los resultados que se obtengan a partir de la aplicación de una lista de cotejo no comentan ni califican el comportamiento del alumno.

### Ventajas

Barbera, E. (1999) señala:

- Son de rápida aplicación.
- Obligan al profesor a seleccionar actuaciones de interés.

Casanova, M. (1997), por su parte, indica:

- Se tiene una visión de conjunto que facilita conocer la evolución del grupo y su funcionalidad.
- Es muy valioso para recoger datos de cualquier tipo.
- Permite una valoración continua sin grandes dificultades para el profesor.

## **6.5.2. ESCALAS DE ESTIMACIÓN**

Son instrumentos estructurados que permiten registrar a través de una escala, el grado de intensidad en el cual el rasgo o característica observada es constatado. Casanova, M. (1997: 156) indica que “las escalas de valoración consisten en un registro de datos en el cual se reflejan, ordenada y sistemáticamente, los objetivos o indicadores que pretenden evaluarse en relación con una persona o situación valorando cada uno de ellos en diferentes grados que pueden expresarse numérica, gráfica o descriptivamente”.

Las escalas numéricas: son las que valoran el grado ejecución de la actividad evaluada mediante un número de una serie ordenada.

**Cuadro N° 9**  
**Escala Numérica**

<b>Indicadores de una investigación sobre las prácticas de evaluación</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Planteamiento del problema				
Objetivos formulados				
Marco teórico				
Marco metodológico				
Conclusiones				

Escalas graficas: son las que valoran el grado de ejecución de la actividad mediante marcas que se van haciendo con puntos en las descripciones de las conductas o aspectos establecidos y posteriormente se unen para formar un gráfico.

**Cuadro N° 10**  
**Escala Gráfica**

	<b>Planteamiento del problema</b>	<b>Objetivos formulados</b>	<b>Bases teóricas</b>	<b>Marco Metodológico</b>	<b>Conclusiones</b>
<b>Muy bien</b>	●			●	
<b>Bien</b>		●			
<b>Regular</b>			●		
<b>Deficiente</b>					●

Escalas descriptivas: son las que valoran el grado de ejecución de las actividades mediante “expresiones verbales.” Barbera, E. (1999: 117) indica: “En este tipo de escalas las categorías se describen con una palabra breve y precisa de la característica que se quiere observar”.

**Cuadro N° 11**  
**Escala Descriptiva**

<b>Indicadores de una investigación sobre las prácticas de evaluación.</b>	<b>Mal</b>	<b>Regular</b>	<b>Bien</b>	<b>Muy bien</b>
Planteamiento del problema.				
Objetivos formulados				
Marco teórico.				
Marco metodológico.				
Conclusiones				

### 6.5.3. HOJAS DE REGISTRO ABIERTO

Para Alves, E. y Acevedo, R. (1999: 113): “Son instrumentos no estructurados, en los cuales el registro de la información se hace de manera amplia y detallada que el docente estructura a la hora de hacer el registro”. Dentro de este tipo de registro se destacan los registros anecdóticos, los cuales consisten en describir de manera amplia y detallada las circunstancias de los hechos tal y como acontecen en una situación determinada (frases, gestos, expresiones). De acuerdo con Barbera, E. (1999: 120), “se trata de registrar de manera puntual, y cuando suceda, un incidente o hecho ocurrido en clase”.

El profesor, en un cuaderno de diario que tiene a la mano, observa el hecho, lo describe y posteriormente lo interpreta. Es importante no confundir la descripción (incluir los detalles y circunstancias de los hechos como acontecen) con la interpretación.

La importancia de este tipo de registro es que proporcionan información muy valiosa para establecer un juicio sobre un alumno.

**Cuadro N° 12**  
**Ficha de registro**

Fecha: \_\_\_\_\_ Lugar y momento: \_\_\_\_\_

<b>Alumno</b>	<b>Descripción del hecho</b>	<b>Interpretación</b>



## **VII. EVALUACIÓN DEL DOCENTE Y LA FORMACIÓN PERMANENTE**

---

- 7.1. Significado de evaluar la docencia.
- 7.2. Evaluación de la docencia según Loredo y Grijalva.
  - 7.2.1. El Docente como persona.
  - 7.2.2. En el marco del currículo y la sociedad.
  - 7.2.3. La docencia como práctica social de un colectivo.
- 7.3. Estrategias para evaluar al docente.
  - 7.3.1. Opinión de los profesores.
  - 7.3.2. Opinión de los alumnos.
  - 7.3.3. Opinión del jefe del departamento.
- 7.4. Innovaciones educativas y formación profesional.
- 7.5. Tipos de cambios.
  - 7.5.1. Según los niveles de la implementación.
  - 7.5.2. Según la intensidad del cambio.
- 7.6. Las innovaciones educativas y estrategias de formación permanente.
- 7.7. Estrategias para la formación mediante la innovación.
- 7.8. Propósitos del centro educativo como unidad de cambio.
- 7.9. Actividades de formación.
  - 7.9.1. Según De La Torre.
  - 7.9.2. Según Tejada.
    - 7.9.2.1. Estrategias centradas en el desarrollo del centro educativo.
    - 7.9.2.2. Estrategias centradas en el profesor.
    - 7.9.2.3. Estrategias basadas en la interconexión escolar.
  - 7.9.3. Basada en medios informáticos.
    - 7.9.3.1. Clasificación de las Tic's.



## **CAPÍTULO VII**

### **EVALUACIÓN DEL DOCENTE Y FORMACIÓN PERMANENTE**

#### **7.1. EL SIGNIFICADO DE EVALUAR LA DOCENCIA**

Para Rotger, B. (1989) y Jiménez, B. (1997), en cualquier proceso educativo, los dos elementos claves son el alumno y el profesor. Ambos al entrar en interacción, realizan en cierta manera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluar la docencia significa que el objeto de la evaluación es el profesor y su actividad central, la enseñanza. En ella se consideran los diversos aspectos que conlleva tal actividad como son: la planificación, el contenido de la asignatura, la metodología, los medios, las estrategias de evaluación, etc. Tradicionalmente, la actividad evaluativa se ha realizado mediante la aplicación de instrumentos con la finalidad de determinar su eficiencia y/o competencia profesional. El Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa (1988) en Kenna, B. y otros (1998: 14), definen la evaluación del profesorado “como la valoración sistemática de la actuación del profesorado y/o las cualificaciones en relación con el rol profesional definido para el profesorado y el ideario del sistema escolar”. Para Nevo, D. (1997: 137), “la evaluación del profesor es el proceso de describir y juzgar los meritos y la valía de los profesores en función de sus conocimientos, destrezas, conductas y resultados de su enseñanza”.

Rotger, B. (1989: 87) considera, por su parte, que “se trata pues, de conocer el papel del profesor y de valorar su acción docente”.

En la actualidad existen instrumentos que se han elaborado con la finalidad de recoger informaciones referentes a las actividades que realiza

un profesor y que pueden ser unos indicadores para establecer un proceso de evaluación como:

El cuestionario de evaluación de la docencia, de Jiménez, B. (1999), el cuál contempla: 1. Conocimiento de la materia. 2. Presentación del programa: a) objetivos, b) contenidos, c) actividades, d) recursos y materiales, e) temporalización, f) evaluación. 3. Desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje: a) organización y gestión de la clase, b) aspectos comunicativos, c) aspectos puntuales, d) aspectos metodológicos, e) la evaluación. 4. Profesionalidad. 5. Relaciones con los alumnos. 6. Las relaciones con la institución. 7. Auto evaluación: aprender a aprender.

El esquema de conocimientos y competencias básicas que debe reunir un buen profesor, para Mateo, J y otros (1995), se contemplan:

- Conocimiento de la materia: a) en las áreas de su competencia, b) en materias transversales del currículum.
- Competencias instruccionales: a) destrezas comunicativas, b) destrezas de gestión, c) destrezas de programación y desarrollo.
- Competencias de evaluación: a) conocimientos sobre evaluación de los estudiantes, b) destrezas de construcción y administración de pruebas, c) clasificación / puntuación / calificación, d) registro e informe del rendimiento de los estudiantes.
- Profesionalidad: a) ética, b) actitud, c) mejora, d) servicio, e) conocimiento de los deberes, f) conocimiento de la escuela y su contexto.
- Otros deberes con la escuela y la comunidad.

Estos instrumentos no pueden ser aplicados a cualquier institución, sino que algunos de sus elementos se pueden utilizar como marco referencial para adaptarla a otra institución, por cuanto los contextos en

los cuales desarrollan las actividades los profesores varían. Gardner, H. (1998: 185) al respecto señala, “los materiales evaluadores diseñados para un público determinado no se pueden transportar directamente a otro entorno cultural”.

De acuerdo con su naturaleza y finalidad, la evaluación, para Cabrera, F. (2000: 25), “puede utilizarse como instrumento de control, de rendición de cuentas (evaluación sumativa o de control) o como un instrumento para perfeccionar, optimizar, la formación que se está haciendo evaluación formativa o de perfeccionamiento”. Dentro de un contexto de evaluación formativa, evaluar al docente, para Jiménez, B. (1997), significa dejar a un lado la parte correspondiente a su formación inicial, ya que la misma esta supeditada al diseño curricular de la carrera y a su perfil profesional y centrarse especialmente en su desarrollo profesional, su preparación y la calidad de su trabajo. Cabrera, F. (2000: 70), por su parte, indica: “en la evaluación formativa el énfasis se coloca en el perfeccionamiento del profesorado, en la mejora de sus competencias y actuación docente”.

Como puede observarse, evaluar al docente constituye un problema muy complejo, ya que se debe describir de manera muy clara lo que significa la calidad docente. El término calidad posee una variedad de significados, lo que indica que la calidad en educación es un concepto relativo, que no identificable con una estructura, única del proceso y producto educativo, sino que es una construcción más descriptiva que normativa. Para la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (O.C.D.E. 1991), la calidad descriptiva, es cuando se le considera como una cualidad; es decir, se refiere simplemente a un rasgo o atributo. Así, un alumno o profesor puede tener cierto número de cualidades o características. También es posible emplear calidad como término más gregario o colectivo, en este caso se refiere a la esencia

definitoria de una entidad. Es entonces más adecuado hablar de la calidad de aquello a lo que se alude, es decir, una clase, los profesores o un centro educativo. Desde una consideración normativa, la calidad significa grado de excelencia; esto implica que debe haber juicios de valor y de posición en una escala que denota lo bueno o lo malo.

En el caso de los docentes, para Jiménez, B. (1997), uno de los requisitos para que esto sea posible es determinar su profesionalidad. La profesionalidad es una característica que supone el dominio de unos conocimientos teóricos, unas habilidades o destrezas procedimentales (metodologías y técnicas) y unas habilidades y comportamientos adecuados en el campo de lo social. Palou de M, M (1998), indica que la profesionalización implica, además del dominio de la disciplina, la toma de conciencia de las propias contradicciones que enmarcan su práctica cotidiana. Las contradicciones permiten reflexionar sobre lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace.

A partir de estos referentes se pueden implementar mecanismos que faciliten evaluar el desempeño profesoral e implementar actividades y estrategias que busquen su mejoramiento. Un proceso de evaluación no puede ser algo aislado (aplicar un cuestionario), realizado a algunas individualidades, ya que los hechos aislados no tienen repercusión en el colectivo, sino que la misma debe formar parte de un proyecto integral articulado con un modelo educativo que busque de los procesos educativos. Rosales, C. (1997: 81) indica “dentro de un contexto de evaluación formativa, el objetivo más general, como punto de partida, viene a ser el logro de un progresivo perfeccionamiento del profesor como persona y como docente y, consiguientemente a esto, el perfeccionamiento del resto del componente y funciones que se dan en la instrucción”.

En la Universidad de los Andes-Táchira no existe, en la actualidad, un sistema de evaluación para el personal docente propiamente dicho, a pesar de que el reglamento de los departamentos establece esta función.

Las experiencias de evaluación docente se restringen a utilizarse como un procedimiento para obtener beneficios económicos en función de su productividad académica: los premios CONABA, CONANDES, PEI y PPI. De igual manera se han implementado procesos con carácter punitivo, ya que han servido de base para renovar o no los contratos de profesores.

## **7.2. EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA SEGÚN LOREDO Y GRIJALVA**

Para estos autores (2000: 104) la misma deberá realizarse considerando tres directrices:

1. El docente como persona.
2. La evaluación de la docencia como parte integral del currículo.
3. La docencia como práctica social de un colectivo.

### **7.2.1. EL DOCENTE COMO PERSONA**

Esta componente parte del principio de que el docente es un ser humano con capacidad de hacer una autorreflexión personal, de manera que el profesor proporcione información que permita conocerlo en lo que respecta a su formación académica, a su actuación en el aula y al dominio de la asignatura; así como también la parte afectiva y de su personalidad. Cabrera, F. (2000: 72), indica: “Es conveniente estimular la autoevaluación docente; es decir, hay que procurar crear condiciones que faciliten al profesorado procesos de auto análisis y valoración de su práctica docente.” Gardener, H. (1998), asume una postura humanista de

la evaluación y plantea un enfoque alternativo sustentado en el desarrollo humano.

Loredo, J y Grijalva, O (2000: 105), por su parte, consideran la evaluación desde una teoría centrada en la persona y orientada hacia su perfeccionamiento, lo cual le lleva a basarse en dos supuestos:

1. “La evaluación debe considerar la conducta de una persona y las relaciones interpersonales que se establecen en el aula”. El docente es un ser humano que está inmerso en un contexto determinado, el cual es dialéctico y cambiante, y él, como ser humano, confronta momentos de alegría pero también de dificultades. La manera como se establece la interacción entre el profesor y el alumno es fundamental para el proceso de aprendizaje. Para fines de la evaluación señala Glazman (2001: 172), “interesan el espacio de acción y comunicación del proceso educativo (aula, biblioteca, laboratorio, taller u otro escenario) por su importancia para promover el aprendizaje.

En lo psicosocial incluye las formas de comunicación e interacción entre profesores y alumnos, las estrategias y métodos que se emplean en el proceso educativo, en tanto que estos determinan la participación y responsabilidad de los involucrados en dicho proceso.

2. “La evaluación implica un encuentro con otros, con personas, y se concreta en un proyecto de mejoramiento que sirve para potenciar a los maestros a través del diálogo y la reflexión de su práctica”. Es decir, que la evaluación del docente no es un problema de aplicación de instrumentos para obtener datos, sino una postura que se apoya en una teoría del hombre, la escuela, la sociedad, los valores y el conocimiento.



## 7.2.2. EN EL MARCO DEL CURRÍCULO Y LA SOCIEDAD

Generalmente se dice que un currículo es la manera como se aplica en el aula una teoría pedagógica a la enseñanza real. Gimeno, J. (1988: 196) considera que sí el currículum es, antes que nada, una práctica desarrollada a través de múltiples procesos y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes, es obvio que el profesor sea un elemento de primer orden en la concreción de ese proceso. Evaluar las prácticas y metodologías de enseñanza que emplean los profesores en el marco curricular podría entenderse como lo indica González, A. (1999), “como el conjunto de decisiones que concretan el diseño curricular base para la actuación didáctica en un contexto específico”. Para la oficina de cooperación para el desarrollo económico (OCDE. 1991) dice que tal interpretación engloba no sólo lo que se enseña sino el modo y el porqué de tal docencia. Para Figueroa, A. (2000), existen diversas formas como los profesores practican el currículo. En algunos casos se consideran más importantes que el currículo formalmente establecido ya que el mismo implica una negociación conjunta entre los alumnos y el profesor acerca de los contenidos y significados a impartirse.

Para Loredo J. y Grijalva, O. (2000: 107) existen dos posturas:

1. El docente es un trabajador que cumple una tarea asignada y desarrolla una función establecida y controlada desde fuera. El profesor es un ejecutor de directrices”. Esta concepción considera que los problemas del aula se reducen más que todo a aspectos de carácter técnico y de competencia de los profesores.
2. El profesor “es un profesional que diseña el contenido de su actividad y tiene mejor control sobre su práctica, esta segunda imagen es más acorde con un discurso liberador de la función docente. El profesor

como investigador a la cual Stenhouse (1987), atribuye la investigación y desarrollo del currículo.

En el marco del paradigma proceso-producto, Pérez, A. (1989) señala que el rol del profesor es el de un transmisor de conocimientos. Santos, M. (1992), por su parte, dice que el profesor es un ejecutor (lo que hay es que transmitir) en el que todo está fijado: los objetivos, los contenidos, las formas de evaluación. El aprendizaje se fundamenta en la repetición.

Dentro del paradigma medicinal, el docente desempeña un rol de mediador en el proceso del aprendizaje, para lo cual parte del conocimiento de las necesidades del alumno y de las exigencias del currículo, a fin de crear las condiciones adecuadas para hacer posible el aprendizaje.

Román, M. y Díaz, E. (1988): clasifican los modelos de profesor acorde a los paradigmas:

En el paradigma conductual el modelo de profesor es el competencial, en todo momento debe saber que hacer en el aula y evitar así las improvisaciones que perturben la enseñanza-aprendizaje.

Para el paradigma cognitivo, el modelo de profesor es el de ser una persona reflexiva y crítica, que toma decisiones y genera rutinas propias para su desarrollo profesional; el profesor se concibe como un constructivista, que construye, elabora y comprueba sus teorías.

En el paradigma ecológico, el modelo de profesor es un técnico-crítico, hace el papel de un gestor en el aula, ya que potencia las interacciones, crea expectativas y genera un buen clima de confianza, su modelo de enseñanza está centrado en la vida y en el contexto.

Analizar la práctica del profesor es un punto de partida para conocer su perspectiva de la enseñanza y determinar algunos parámetros pertinentes a evaluarse y contribuir con ello a su formación pedagógica.

Los programas de formación profesional que en muchos centros educativos se llevan a cabo, se implementan a partir de estudios diagnósticos realizados sobre expectativas manifiestas por el mismo docente y no como resultado de un proceso de evaluación que refleje las verdaderas necesidades del profesor para mejorar desde el punto de vista personal y profesional.

### **7.2.3. LA DOCENCIA COMO PRÁCTICA SOCIAL DE UN COLECTIVO**

La docencia es la actividad que desarrollan los profesores en un aula de clase y en ella participan los alumnos a través de un proceso que se desarrolla de manera interactiva, por lo tanto, la acción educacional trasciende el límite de lo individual y se convierte en un proceso colectivo de aprendizaje. Como apunta Santos, M. (1988): La interacción es permanente y multipolar, siempre sé esta interactuando en al escuela. El profesor con sus alumnos, los alumnos con otros alumnos, todos en conjunto con las cosas, las tareas y la escuela interacciona también con el ambiente. Los tipos de interacción que se establece entre los miembros de la comunidad educativa son múltiples como, por ejemplo, la negociación de conocimientos, de sentimientos, de actitudes, de discurso y de práctica.

El profesor no puede seguir actuando de manera aislada recluido en el aula en la que el profesor ejerce su acción sobre el alumno. El mismo Santos, M. (2001: 105) indica: “el desarrollo de un currículo asentado en el individualismo empobrece el aprendizaje y dificulta la consecución de las pretensiones educativas. El paradigma de la colegialidad multiplica la

potencia de la acción, mejora las relaciones, facilita el aprendizaje y se constituye en un modelo para los destinatarios”. Cualquier directriz establecida en el currículo necesita ser interpretada por los profesores implicados. Esto conduce a que el docente deba compartir experiencias, preocupaciones y proyectos.

Ferreres, V. y Molina, E. (1995: 6), señalan que “el trabajo colaborativo de los profesores es entendido como una formula para la formación y el perfeccionamiento...su importancia radica, en que aún sin facilidades institucionales, existen casos en que grupos de compañeros, se constituyen en equipos de trabajo”. Gimeno, J. (1991) considera que abordar la actividad docente de manera colectiva y entender su posible mediatización en el currículo están fundamentados en tres factores.

a) Desde el punto de vista del logro de ciertas metas de los currículum

Los objetivos generales del currículo deben ser abordados conjuntamente por todos los profesores a través de las diversas etapas o niveles educativos o de las diversas áreas o disciplinas curriculares. La programación de las actividades curriculares en equipo responde a la necesidad de ofertar a los alumnos un proyecto pedagógico coherente.

Esta coherencia en la planificación permite:

- Buscar objetivos comunes a largo plazo.
- Plantear estrategias congruentes.
- Compartir unos significados mínimos del currículo global.

b) Desde el punto de vista de los profesores

El profesor que actúa de manera individualista en el desarrollo de sus actividades de enseñanza-aprendizaje en una institución educativa, no tiene el control sobre ciertas variables que son competencia del colectivo

de profesores, los cuales pueden impulsar de manera conjunta una metodología o un estilo educativo. Refugiarse en el aula como espacio natural de trabajo lleva a que en su actividad sólo tengan cabida algunas cosas como, por ejemplo, la fijación de determinados temas, de algunas opciones pedagógicas y de procesos de evaluación. La participación colectiva facilita el análisis de situaciones sociales, organizativas, institucionales y la planificación de alternativas de funcionamiento.

c) La relación de la escuela con la comunidad.

El centro educativo ha de relacionarse con la comunidad en la cual ésta funciona dentro de una filosofía educativa y sociopolítica, atendiendo a su cultura, aprovechando los recursos de que dispone y proyectándose en ella. Dichos requerimientos exigen un diseño del currículo que escape a las competencias individuales y exigen la participación colectiva para la elaboración del proyecto pedagógico del plantel.

A partir de esta postura, mediante la participación colectiva de los profesores se propicia el intercambio de experiencias, puntos de vista y se llegan a acuerdos que mejoren la práctica docente. Esto, por supuesto, conduce a fortalecer la profesionalidad docente.

### **7.3. ESTRATEGIAS PARA EVALUAR AL DOCENTE**

El proceso evaluación deberá ser realizado anualmente, para lo cual se hará triangular las opiniones que manifiesten:

- Los profesores.
- Los alumnos.
- Los jefes de departamento.

### **7.3.1. OPINIÓN DE LOS PROFESORES**

Los profesores deberán presentar un informe detallado de su actuación realizada durante el año escolar que será evaluado. En él deberán incluirse aspectos relativos a:

- 1) Desarrollo profesional (cursos, talleres, seminarios, y postgrados a los cuales ha asistido durante ese periodo).
- 2) Aspectos de la enseñanza (desarrollo del programa, metodologías utilizadas, estrategias de evaluación), en las que se indiquen las competencias logradas, las limitaciones encontradas y las estrategias para superarlas.
- 3) Logros alcanzados, en términos de alumnos inscritos, aprobados, reprobados, ausentes, unidades programadas y unidades desarrolladas.

### **7.3.2. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS**

Los alumnos, por su lado, presentarán su opinión a través de un instrumento semiabierto en el que se recogerán aspectos relativos al trabajo que desarrollan los profesores cómo:

- Da las clases.
- Realiza el proceso de evaluación.
- Son las relaciones personales con el profesor.
- Son las estrategias metodológicas que utiliza el profesor.
- Es la actitud del profesor.

### **7.3.3. OPINIÓN DEL JEFE DEL DEPARTAMENTO**

El jefe del departamento deberá también realizar un informe pormenorizado acerca de su visión de la actuación del profesor en:

- La planificación de la asignatura,
- El desarrollo de las clases, las reuniones a las cuales debe asistir,
- Las tareas que se le asignan,
- Los eventos y cursos en los que participa,
- Las producciones escritas realizadas,
- Los talleres dictados, etc.

Una vez que se haya recabado la información de las tres fuentes, se procede a realizar una triangulación y se diseña un plan de mejora que responda a las necesidades formativas de los profesores.

### **7.4. INNOVACIONES EDUCATIVAS Y FORMACIÓN PROFESIONAL**

Los estudios sobre la realidad de los centros educativos apuntan que un factor determinante para alcanzar instituciones de calidad es el propio profesor. Torres, J. (1995) indica que una formación académica y profesional densa, la capacidad elevada para reflexionar sobre su práctica educativa, el convencimiento de la importancia del trabajo colectivo y, en conjunto, capacitan al profesor para adoptar en su práctica los avances científicos, técnicos y pedagógicos que emergen en la contemporaneidad. De igual forma, garantizan una actuación docente rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente tanto en el centro educativo como en la propia aula.

La evaluación de la práctica docente tiene por objeto programar estrategias que permitan mejorar algún aspecto, introducir alguna

modificación que busque algún cambio o realizar cierta innovación. En el caso de la evaluación de los aprendizajes, transformar la cultura evaluativa de los profesores, exige pensar en un cambio en los sujetos antes que en la simple transmisión de información. La construcción de conocimientos supone analizar las concepciones evaluativas bajo un esquema que permita la mejora continua del saber y del hacer, el manejo teórico y práctico, como individuo y como miembro de un grupo. Para Carrillo, L. (1995: 8), “hablar de transformar la cultura evaluativa es abrir espacios a procesos auto-estructurantes y auto-organizativos en la relación con el otro, antes que hetero-estructurantes y hetero-organizados”. Por eso, cuando se habla de cambio en este trabajo, hablamos de incorporar innovaciones educativas para orientar la mejora de la práctica evaluativa. Medina, A. y Rodríguez, A. (1995: 438), sobre este aspecto señalan: “La construcción de este saber innovador exige a los profesores, día a día, el esfuerzo de contemplar su práctica educativa en el aula y en el centro con visión interrogadora, tratando de comprender, a través individual y colaborativa, el entramado personal y contextual que la define, para desde ahí indagar posibles mejoras.”

Una innovación constituye cualquier cambio realizado de manera intencional y planificada orientado hacia la mejora de algún aspecto del sistema.

En el ámbito educativo, De la Torre (1998: 19) señala: “La innovación es un proceso que permite actualizar el funcionamiento de la institución o de los currículos sin alterar su estructura y sus finalidades”, es decir, una innovación implica que se gesten cambios puntuales en ideas, en actitudes, prácticas o aspectos instrumentales hasta su consolidación. El mismo autor dice: “se debe evitar establecer innovaciones sin que se produzcan cambios”, como aquellas propuestas que solo sirven para que se muestre el protagonismo de algún agente de innovación, pero que en



la realidad no produce cambios significativos, ya que no toma en cuenta a los demás miembros de la comunidad educativa, sino que las propuestas le son impuestas. Giné, N. y Parcerisa, A. (2000: 140) indican: “Las decisiones de laboratorio, tomadas desde fuera de la realidad del aula y con carácter generalista, puede proporcionar un marco de intervención, pero las verdaderas innovaciones tendentes a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje dependen del profesorado”. Esta cuestión implica que para tomar decisiones adecuadas el profesor tiene que evaluar su propia práctica y solo a partir de la reflexión sobre ella se puede ir mejorando progresivamente.

Al abordar el significado del término innovación advertimos diferentes criterios de los autores sobre este término, por lo que se ha optado por citar a diferentes autores indicando lo que ellos expresan:

González, M y Escudero, J. (1987) cuando hablan de innovaciones educativas, se refieren a la serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en la práctica educativas vigentes.

De la Torre, S. (1998: 22), conceptualiza la innovación educativa “como un proceso dinámico y abierto, de carácter multidimensional y complejo, inserto en una realidad sociocultural y humana que busca el crecimiento personal, institucional y mejora social, por lo que requiere de estrategias de participación colaborativa.” Según Tejada, J. (1998), la idea de innovación va asociada con los intentos puntuales de mejora, con la práctica educativa, con el logro de mejor eficiencia, eficacia, efectividad y comprensividad en un contexto dado, más particular y más centrado en los agentes de la enseñanza. Para Rivas, M. (2000: 27), por la innovación educativa se entiende “la acción consistente en el proceso de incorporación de algo nuevo en el sistema de la institución escolar, cuyo

resultado es la modificación de su estructura y operaciones, de tal modo que mejoren sus efectos en orden al logro de los objetivos educativos.”

Como puede observarse en las definiciones suministradas, uno de los aspectos más frecuentes puestos de manifiesto en cada una de ellas es que incluye la idea de algo nuevo; de ahí la tendencia de asociar innovaciones con las propuestas de cambio educativo.

Los cambios de acuerdo con Ferreres, V. y Molina, E. (1995) deben ser planificados, para que tengan un mayor alcance y magnitud. De la Orden, A (2000), al referirse a la planificación de las propuestas que conduzcan a incorporar nuevas estrategias o procesos, indica que la planificación es un factor determinante en los procesos innovadores. La escuela o centro educativo constituye el contexto más apropiado para el desarrollo de las innovaciones educativas; esto no niega la posibilidad de que los profesores, por sí solos, implementen en sus actividades de la enseñanza y del aprendizaje algunas innovaciones en su práctica y que la institución promueva algunas reformulaciones o modificaciones de carácter curricular u organizativo.

A juicio de Fullan (1987), en Bolívar (1999: 40), debe haber tres factores básicos para poder hablar de una innovación/mejora:

- 1) “Uso de nuevos recursos instructivos o materiales curriculares (contenidos, orden secuencial, recursos utilizados, etc.)
- 2) Nuevas prácticas o acciones por los sujetos que intervienen en el cambio, tales como estrategias de enseñanza, cambios organizativos en el medio escolar.
- 3) Cambios en las creencias y actitudes que subyacen en los nuevos programas, lo cual exige conocer y comprender los postulados de la innovación, internalizar el nuevo marco conceptual y comprometerse para llevarlo a cabo”.

Los tres aspectos están interrelacionados por lo que no se puede hablar de innovación plena si sólo es utilizado uno de ellos, si bien el primero es el más visible, los más importantes tiene que ver con las prácticas que realizan de los profesores y las creencias y concepciones

Con respecto al término “cambio”. Para Bolívar, A. (1999), el proceso de cambio implica aprender nuevas ideas y cosas, por tanto, deben suscitarse cambios en los patrones de conducta y en el ámbito de las creencias de los sujetos. De ahí que se considere al desarrollo profesional como una condición necesaria para la puesta en práctica exitosa de una innovación.

Marcelo y otros (1995: 426), por su parte, indican: “es evidente que todo proceso de cambio en el ámbito de la escuela supone la modificación de algún elemento o la introducción de alguna práctica en el ámbito didáctico y organizativo que tiene influencia personal o cultural”.

El mismo Bolívar (1999), considera que juzgar un cambio como mejora, depende del marco interpretativo que utilizamos para valorarlo. Desde una postura técnico-burocrática todo cambio supone un diseño racional en el que se contempla las mejoras a realizar, ponerlo en práctica de modo fiel se considerará una mejora frente a los existentes anteriormente. Desde la lógica eficientista se considera como mejora aquella práctica instruccional cuyos resultados son cuantitativamente más altos en los alumnos. Desde una consideración cultural del cambio educativo. Se considera que el mismo se construye por la interacción que se establece entre la propuesta formulada y el conjunto de creencias y actitudes de los profesores y del centro educativo. No existe una reproducción instrumental de la innovación, sino que de la relación entre la innovación que se pretende y la situación concreta de la enseñanza, mediatizada por la actitud del profesor donde se juega el destino de la innovación. Más adelante Bolívar (1999), señala, “cuando se habla de

cambios, los mismos no constituyen un simple problema técnico, sino un proceso de internalizar la nueva cultura de la innovación, considerando las oportunas condiciones favorables”. Los cambios en el ámbito educativo que se planifican en el ámbito central no funcionan de manera uniforme al ponerlos en ejecución en los centros escolares, pues cada escuela es única, tiene su propia idiosincrasia, su modo de actuar. Cada cambio que se adecuará a ese modo particular del centro educativo.

## **7.5. TIPOS DE CAMBIOS**

**7.5.1.** De acuerdo con los niveles de la implementación. Los cambios pueden ser de tres tipos, según De la Torre, S (1998) y De la Orden, A. (2000):

- Cambios en el ámbito personal.
- Cambios en el ámbito de los programas y procesos,
- Cambios en el ámbito organizacional y/o institucional.

### Cambios en el ámbito personal

Uno de los aspectos claves en una innovación son las personas, ya que ellas establecen un sistema de relaciones y en la que sus expectativas y aspiraciones determinan las diferentes actitudes de involucrarse o de resistirse a los cambios. Los sujetos del centro educativo merecen una atención especial, porque son ellas las que pueden impulsar o motivar, frenar o bloquear el desarrollo de cualquier proyecto. Ejemplo desarrollo profesional, personal directivo.

### Cambios en el ámbito de los programas y procesos

La manera como se estructura el currículo de la institución, los recursos técnicos y didácticos de que se disponen y en los procedimientos constituye un aspecto que diferencia a una institución de otra. Cualquier

cambio, en alguno de ellos, es más fácil de descubrir que los que se producen en las personas o en el ámbito institucional.

### Cambios en el ámbito organizacional

Cada institución educativa tiene unos elementos estructurales, organizativos, funcionales y ambientales muy propios; es decir, lleva implícita una forma de proceder, lo cual indica que tiene una cultura que permanece a través del tiempo aunque cambien sus miembros.

En el contexto real, los tres tipos de cambios a los cuales hemos hecho alusión, se interrelacionan y en ocasiones se implican mutuamente.

**7.5.2.** Según la intensidad del cambio. Tim Mamullen (1973), en Tejada (1998: 35), clasifica en tres tipos las innovaciones a realizar:

- Marginales.
- Adicionales.
- Fundamentales.

Innovaciones marginales. En estas no se producen modificaciones esenciales en el rol del profesor, pero sí en otros elementos del sistema como: uso de material nuevo, sistema de exámenes, distribución de los espacios.

Innovaciones adicionales. A través de ellas no se transforma el rol del profesor pero sí los aspectos metodológicos como: los contenidos del currículo, las estrategias pedagógicas y los procesos docentes, en las actividades educativas y procesos discentes.

Innovaciones fundamentales. En estas se transforma el rol del docente y pasa de ser expositor a ser un facilitador.

**7.5.3.** Desde el punto de vista de la complejidad. De la Orden, A. (2000) considera varios niveles, a saber:

- La innovación como sustitución (cambios en los textos y manuales por otro tipo de materiales).
- La innovación como alteración (significa introducir nuevos conceptos en el currículo como, por ejemplo, informática, educación ambiental, trasdisciplinariedad).
- La innovación como reajuste (cambios en el turno de horarios, formas de organizar las secciones, ampliación del semestre).
- La innovación como reestructuración (cambios globales en la organización).
- La innovación como reorientación de valores básicos.

## **7.6. LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS Y ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN PERMANENTE**

Los avances que se han venido suscitando en diversas disciplinas del saber, el surgimiento de nuevos paradigmas y/o concepciones relacionadas con la visión de la escuela y de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, constituyen un aspecto catalizador para que se realicen actividades que conduzcan al docente a actualizarse para mejorar su práctica profesional.

Los procesos de innovaciones educativas, a juicio de Hernández, R (2001), se convierten, por efecto de las exigencias del entorno, en un medio estratégico que lleva más a prever y prefigurar los cambios que adaptarse a ellos, por lo cual, la tarea de aprender competencias para lograrlos se convierte en una necesidad y en una condición previa al proceso de innovación.

Un camino para la formación de docentes son los procesos de innovación, pues a través de ellos los profesores adquieren nuevos conocimientos, técnicas, metodológicas estrategias de evaluación, cambios en las actitudes y crecimiento personal y profesional. Marchesi, A. y Martín, E. (1998) expresan la formación permanente de los profesores es la respuesta necesaria a esos cambios y añade que la tarea de enseñar supone un aprendizaje permanente. Sólo mediante esta dinámica de aprendizaje, el profesor ampliará su competencia profesional, lo que le permitirá enfrentar con éxito distintas situaciones educativas (planificación, evaluación de los alumnos, estrategias de enseñanza, actitud, etc.) La formación permanente de los profesores es un aspecto fundamental en el desarrollo de la profesionalidad. La profesionalidad, para Ferreres (1992), en Barrios, Ch. (1997: 179), “es un proceso histórico y antropológicamente condicionado por diversas prácticas en las cuales el docente, no sólo como individuo, sino como grupo, debe participar y demostrar su competencia a través de tres dimensiones de su profesión: una alta preparación en la que la práctica debe ser el eje, una orientación del servicio en la que los intereses comunitarios estén por encima de los personales y en el que la autonomía esta basada en la razón dialógica y en la autocrítica profesional”.

El ejercicio de la profesión docente constituye una actividad bastante compleja en la realidad. De ahí que su preparación exija una calificación altamente especializada en diversos ámbitos (el dominio de una disciplina o asignatura, no aporta los elementos para ejercer la docencia en forma profesional); Goodlad (1990), citado por Tejada, J.(1998) indica que son tres los rasgos específicos que caracterizan la profesión docente:

- Un cuerpo codificado de conocimientos.
- La existencia de mecanismos de regulación y control en el reclutamiento, la preparación, el acceso y el ejercicio.

- Una responsabilidad ética ante los alumnos, la familia y la sociedad.

Gimeno, J (1993: 54) considera que “la profesionalidad docente como la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, constituyen lo específico de ser profesor”.

Como podemos observar en las definiciones anteriores, la profesionalidad tiene que ver con el ejercicio del profesor. Para que podamos tener una idea clara de lo que es la formación permanente, revisemos lo que algunos autores señalan al respecto. Para Imbernón (1989), “la formación permanente supone la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional.”

González, M. (1999), por su parte, la define como el conjunto de actividades de formación a las que se dedican los enseñantes tras su titulación profesional inicial con el objeto de mejorar sus conocimientos, sus competencias y sus actividades profesionales. Aseguran así más eficazmente la educación de los alumnos.

De la Torre, S. (1998: 86) citando a Dillon-Peterson indica: La formación permanente “es un proceso diseñado para fomentar el desarrollo personal y profesional de los individuos dentro de un clima organizativo respetuoso, de apoyo positivo que tiene como último fin mejorar el aprendizaje de los alumnos y una continua y responsable renovación para los educadores y las escuelas.” Es decir, que la idea de formación permanente indica la necesidad de avanzar en el ámbito personal y una actualización profesional para poder ejercer con éxito su función pedagógica y adaptarse y comprender los cambios que



constantemente se genera en la actualidad. La formación permanente permite elevar la competencia del profesor y la satisfacción personal.

Torres, J. (1996) señala que el Plan de Formación del profesorado en España, establece cuatro líneas de acción:

Estar basada en la práctica profesional

Quién más que el mismo docente, mediante un proceso de autoevaluación puede analizar su modelo de evaluación de los aprendizajes, sus actitudes, las estrategias utilizadas, etc. Mediante procesos de reflexión y deliberación se puede llegar a establecer acuerdos que nos lleven a pasar de las acciones individuales a las compartidas.

Estar centrado en la escuela

Cada escuela constituye un contexto particular que tiene su propia idiosincrasia, de ahí que el perfeccionamiento de los profesores deba darse en la misma institución de manera que se implique a todo el profesorado y se facilite la creación de grupos de trabajo para buscar soluciones adecuadas y de alguna manera comunes que surgen de la práctica educativa.

Promover estrategias diversificadas en un contexto organizativo flexible y abierto

Se parte del hecho de que la escuela constituye la unidad básica para establecer los procesos de formación; en ella conviven profesores que tienen diferentes necesidades. De ahí la importancia que las estrategias a utilizarse deban ser variadas y diferenciadas, con el fin de que se adapten los recursos y medios de que se dispone a sus propias

características y necesidades. De ese modo se propiciarán estructuras que den cabida a propuestas abiertas y flexibles.

### Su carácter descentralizado

Ya hemos señalado que cada institución y sus profesores constituyen la unidad básica a partir del cual se promoverán los cambios. Por consiguiente, se debe respetar la autonomía de cada centro y de sus profesores para desarrollar su propia cultura organizativa. Por su parte, Marchesi, A y Martín, E. (1998: 155) indican algunas estrategias que tienen mayores posibilidades para mejorar la práctica de los profesores, tienen entre sus características:

- Se relaciona los nuevos planteamientos con el conocimiento previo del profesor.
- Es posible discutir las nuevas ideas en grupo.
- Existe un proceso de práctica seguido de evaluación, reflexión y nueva práctica.
- Se utilizan distintos enfoques, entre los que ocupan un papel importante la observación del trabajo de profesores competentes y la evaluación de la propia práctica.
- Se aprende a través de la reflexión y la solución de problemas.
- Se relaciona la formación de los profesores con el progreso sus escuelas y con el tipo de cultura que es dominante en ellas.

## **7.7. ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN MEDIANTE LA INNOVACIÓN**

Se debe considerar el centro educativo como la unidad básica para impulsar los cambios; Ferreres y otros (1997), al respecto, señalan: "cada escuela constituye un elemento de integración y articulación organizativa más eficaz, cuando se apoya en una cultura de la participación y la

compartibilidad”. Para De la Torre, S. (1998: 42), en este mismo sentido expresa que “llevar a cabo una innovación que tenga como base el centro educativo, representa iniciar un complejo proceso de relaciones entre compañeros, de solución de problemas, de entrenamiento en debates, de información a través de lecturas, de construcción de instrumentos de análisis, de preparación de nuevos materiales, de solicitud de apoyo, de seguimiento y evaluación del proyecto”.

Es decir, sí lo que se busca es cambiar la cultura institucional, hay que traspasar la frontera de la individualidad y plantearse, como lo dicen Ferreres y otros (1995: 65), “el trabajo en equipo de profesores y por lo tanto las unidades organizativas (departamentos didácticos y equipos docentes) constituyen un fuerte elemento propulsor de cambio-mejora en los profesores que sin duda, elevara la calidad de la enseñanza mejorando su práctica en el contexto del aula y en el marco más amplio del centro escolar y a ellos mismo como profesionales”.

## **7.8. PROPÓSITOS DEL CENTRO EDUCATIVO COMO UNIDAD DE CAMBIO**

Tejada, J. (1998: 79), señala entre dichos propósitos:

- Contribuir a que los centros educativos desarrollen una capacidad institucional que les permita emprender procesos de autorevisión y de planificación estratégica orientada hacia la mejora institucional.
- Desarrollar la cultura de colaboración entre los agentes de innovación, de manera que el diálogo, la reflexión compartida de ideas, estrategias, aprender de manera conjunta constituye una norma de funcionamiento de la institución.

- El perfeccionamiento de procedimientos y técnicos que faciliten la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, es un marco de formación permanente de los profesores.
- Ampliar la profesionalidad de los profesores en el seno de una institución colaborativa que potencie la auto dirección sin menoscabo de las capacidades para responder a las necesidades tanto individuales como sociales.
- Institucionalizar los procesos de cambio como vía para la mejora institucional.
- Conjugar los aspectos pedagógicos con los organizativos.

## **7.9. ACTIVIDADES DE FORMACIÓN**

### **7.9.1. ACTIVIDADES DE FORMACIÓN SEGÚN DE LA TORRE, S. (1998)**

#### **1. Desarrollo profesional autónomo**

Consisten en actividades en las que los profesores deciden aprender por si mismos aquello que consideran necesario para su desarrollo profesional o personal (la autonomía viene dada por la responsabilidad, compromiso y toma de decisiones que va adquiriendo en su propia formación).

Unas veces será una formación individual (reflexión de su labor docente, profundización de lectura), y otras, de forma grupal entre iguales porque los abriga un interés por el perfeccionamiento o reflexión sobre un aspecto determinado de su práctica.

#### **2. Desarrollo profesional basado en la reflexión, apoyo profesional mutuo y supervisión**

La idea de reflexión de la propia práctica constituye un instrumento de desarrollo del pensamiento y la acción. El apoyo profesional mutuo, es aquella actividad que consiste en proporcionar apoyo personal u asistencia técnica a los profesores en su lugar de trabajo. La supervisión tiene como propósito la mejora instruccional mediante ciclos sistemáticos de planificación, observación y un intenso análisis intelectual.

### 3. Desarrollo profesional a través del desarrollo e innovación curricular y la formación en centros

Esta modalidad incluye aquellas actividades en la que los profesores desarrollan o adaptan un currículo, diseñan un programa o se incorporan en procesos de mejora de la escuela.

- Formación basada en cursos.

Consiste en los cursos que dicta un profesor experto en un tipo de conocimientos, ya sea disciplinar, psicopedagógico u organizacional. El experto es quien determina los contenidos a impartir.

- Desarrollo profesional a través de la investigación.

Esta modalidad se basa en la investigación-acción. El objeto de investigación es la práctica diaria y los resultados de la investigación incidirán en la misma práctica, todo ello en un proceso generado y desarrollado por los profesores que, de esta manera, se convierten en investigadores de su práctica docente.

## **7.9.2. ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN SEGÚN TEJADA, J. (1998)**

### **7.9.2.1. ESTRATEGIAS CENTRADAS EN EL DESARROLLO DEL CENTRO EDUCATIVO**

#### a. Basadas en una evaluación institucional

Son estrategias que parten de las necesidades que los propios miembros de la institución revelan, quienes al evaluar al centro educativo, identifican e informan de los resultados de las actividades que se llevan a cabo, además, constituyen un medio para el desarrollo profesional, así como para mejorar aspectos de la práctica educativa.

En la realización del proceso de evaluación institucional todos los miembros de la institución participan. Esto conduce, para Tejada (1998), a generar iniciativas de cambio al compartir ideas, percepciones, valoraciones, así como a fomentar la autocrítica, la reflexión y la elaboración del conocimiento para justificar las propias decisiones y acciones. Es decir, la propia institución puede implementar estrategias que le permitan mejorar ciertas prácticas o incorporar algunos elementos nuevos en el colectivo profesoral.

Nevo, D. (1997) señala que si la evaluación de un centro es realizada a lo interno por el personal de la misma institución, y la evaluación externa, a su vez, la realiza un equipo de expertos visitantes, se convierte en un diálogo para la mejora, en vez de acusaciones externas y defensivas internas.

La evaluación institucional genera procesos de innovación y mejora, ya que con las recomendaciones de cambio que hacen los evaluadores

externos se constituyen una base cierta para mejorar e incrementar la calidad de ciertos procesos y prácticas del profesor.

b. Estrategias basadas en el desarrollo organizativo.

Para Molina (1995), en Ferreres e Imbernon (1998), el desarrollo organizativo constituye una metodología que indica y orienta la manera por la cual una organización se ajusta al imperativo de un proceso en rápido cambio. Tejada, J (1998), por su parte, concibe el desarrollo organizativo como la capacidad que tiene la escuela para autorenovarse y, por lo tanto, desarrollarse como un organismo”. Así mismo, para Bennis en Ferreres (1995: 89), el desarrollo organizativo “se considera como una respuesta al cambio al indicar que es una compleja estrategia educacional con la finalidad de cambiar creencias, actitudes, valores y estructuras de las organizaciones, de modo que estas puedan adaptarse mejor a las nuevas tecnologías, mercados, desafíos y al aturdidor ritmo de los propios cambios.”

En síntesis, se observa cómo la idea de cambio está presente en los diferentes conceptos, así como también que toda la organización debe implicarse por cuanto como toda organización funciona como un sistema y cualquier cambio que se haga en determinado ámbito repercutirá en el resto de la organización.

### **7.9.2.2. ESTRATEGIAS CENTRADAS EN EL PROFESOR**

Considerar al profesor como un agente de innovación conlleva manejar varias estrategias que a continuación se describen.

a. Estrategias de formación del profesor basadas en el contenido

La evaluación sobre los conocimientos de los profesores y su práctica, supone examinar aquellos aspectos y competencias que deberá

poseer el docente como un profesional. Tejada, J. (1998) dice: “Esta estrategia supone la valoración del conocimiento pedagógico y didáctico para comprender mejor la realidad de la enseñanza y el currículo, de manera que ambos puedan ser analizadas y orientadas con un sentido de mejora”. Hoyle (1972), citado por Hernández, F. y Sancho, J. (1993: 134), clasifica a los docentes, como profesionales en: amplios y restringidos, lo que puede servir para orientar respecto al autoconocimiento, la revisión de la práctica y el desarrollo profesional.

El profesional restringido se caracteriza por:

- Un elevado nivel de competencia en el aula
- Estar centrado en el alumno o bien en la materia
- Tener una elevada capacidad para comprender y tratar a los alumnos
- Obtener gran satisfacción a través de las relaciones personales en clase
- Evaluar el rendimiento según sus propias percepciones de los cambios producidos en el comportamiento y las realizaciones de los alumnos
- Asistir regularmente a cursos de índole práctica.

El profesional amplio aparte de que debe tener las mismas características del profesional restringido tiene, además, estas otras como son:

- Considerar que su labor va más allá del contexto de la escuela y se extiende a la comunidad
- Participar en actividades profesionales (eventos, conferencias, seminarios y grupos de trabajo en el centro educativo)
- Preocuparse por unir la teoría con la práctica
- Se identifica con alguna forma de teoría acerca del currículo y alguna forma de evaluación.



Para que la evaluación produzca resultados exitosos, la misma deberá comprender a todos o a casi todos los profesores que trabajan en el centro educativo, porque sólo ellos como individuos serán capaces de describir y entender su práctica docente. Es decir, mediante la evaluación lo que se busca es conocer una realidad e implementar decisiones que permitan mejorar.

Santos, M. (1993), expresa: “Para que la evaluación produzca perfeccionamiento y dé paso a la mejora a través de decisiones racionales, no ha de ser entendida como una amenaza, como un juicio o como una intromisión. La evaluación ha de ser concebida como una ayuda, como un medio para el perfeccionamiento”. Las innovaciones o cambios en los que participe el profesor deben tener como propósito ayudarlo a perfeccionar su práctica docente.

b. Estrategias centradas en el desarrollo colaborativo.

Entre las estrategias basadas en la colaboración se manejan:

1. Investigación-acción colaborativa.

Consiste en una forma de indagación auto reflexiva, en el cual los sujetos aprenden de la experiencia junto a otros colegas. La colaboración que se prestan entre sí los docentes sobre la práctica docente, ayuda a mejorar ciertas actividades lo que incide en el desarrollo profesional.

2. El apoyo profesional mutuo o coaching.

Se fundamenta en el apoyo personal y la asistencia técnica a los profesores en su lugar de trabajo. Se puede considerar como una ayuda para que los profesores puedan transferir a su práctica estrategias de enseñanza y de aprendizaje estudiadas en los cursos de formación.

### 3. El apoyo profesional de compañeros.

Esta estrategia se basa en la ayuda que se prestan entre colegas al analizar la práctica educativa. A través de los procesos de reflexión que se realiza entre los profesores se puede mejorar la enseñanza.

### **7.9.2.3. ESTRATEGIAS BASADAS EN LA INTERCONEXIÓN ESCOLAR**

Son aquellas que se apoyan en la relación (colaboración, convenios) que se establece entre las instituciones, lo cual permite el desarrollo de las mismas. Entre ellas tenemos:

#### a) Los vínculos interinstitucionales.

Se fundamentan en la relación que se establece entre instituciones educativas mediante la cual se concertan planteamientos para mejorar la enseñanza en ciertas disciplinas y aspectos organizativos. Ejemplo de ello, lo tenemos en el convenio que se estableció entre la Universidad de los Andes y el Ministerio de Educación para el mejoramiento de docentes en servicio en áreas como Lenguaje, Ciencias Naturales y Capacitación de Directores y Supervisores.

#### b) Las redes Interinstitucionales.

Es una estrategia que traspasa a la institución como unidad generadora de cambios para apoyarse en lo que hacen otras instituciones. Consiste en el intercambio de experiencias sobre un aspecto determinado en cual se comparten experiencias y busca fijar una línea de acción.

### **7.9.3. ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN BASADAS EN MEDIOS INFORMÁTICOS**

La evolución que se ha experimentado en el ámbito de las nuevas tecnologías de la información durante los últimos años en el ámbito mundial es una realidad que nos lleva a reflexionar y plantear nuevas expectativas en el ámbito educativo, pues así como afectan el sistema educativo, también afecta otras estructuras sociales como en el caso del mundo laboral, los procesos de comunicación y de las relaciones humanas, la prestación de servicios económicos y de consumo, etc. En el caso educativo ha permitido reflexionar y plantear nuevas expectativas con respecto a los modelos enseñanza y a los procesos de formación. Ferrández y otros (2000: 87), al destacar la importancia de las nuevas tecnologías, señalan que las mismas constituyen un “aspecto clave en la política formativa de ámbito profesional”, mediante la implementación de nuevas propuestas pedagógicas que permitan mejorar los procesos de formación. Para Salinas, J. (2002: 4), “los cambios en el mundo productivo, la evolución tecnológica y la sociedad de la información demandan de sistemas de enseñanza-aprendizaje más flexibles y accesibles a los que pueda incorporarse cualquier ciudadano a lo largo de la vida”; las Tecnologías de la Información y Comunicación de ahora en adelante (TIC) generalmente se convierten en un elemento básico de soporte físico para la transmisión de la información y el conocimiento. Esta situación promueve el desarrollo de iniciativas para implementar modelos de enseñanza en la cuál se combinen y complementen las TIC con los materiales impresos (libros).

La elaboración de programas de formación mediante el uso de las TIC, de acuerdo con Fandos y otros (2002: 32), “no se limita a transformar los programas (talleres y cursos) que tradicionalmente se realizaban de manera presencial a un nuevo diseño o formato a ser dictado por medio

de la TIC, sino en acoger un modelo de enseñanza que nos permita reconceptualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y de construcción de los conocimientos”, en el que además de establecer los objetivos que se pretenden alcanzar, contemple una serie de actividades que deben seguir los sujetos en formación, de manera se garanticen unas competencias mínimas en termino de conocimientos, habilidades y destrezas.

Sandia, B. y Montilva, J. (2002) indican que “los estudios interactivos a distancia constituyen una modalidad de estudio que aprovecha las potencialidades de las TIC para transmitir conocimientos”. Este tipo de estudio se fundamenta en los procesos de interacción de los alumnos con el programa formativo, de manera que estos puedan trabajar de forma individual, sobre la base de sus intereses y en el horario que le convenga. Esta modalidad de estudio cuando se integra con la modalidad de presencial, permite a los educandos mejorar sus habilidades y complementar los conocimientos adquiridos en clase, mediante el acceso a tareas, actividades y demás informaciones colocadas en la red.

En la actualidad, la mayor parte de las universidades venezolanas se rigen por la modalidad de estudios presenciales, situación esta que afecta las posibilidades de ingresar a estudiar a esas casas de estudio, ya que la demanda estudiantil sobrepasa los límites que estas pueden aceptar. Por ello, las universidades deberán transformar el modelo de enseñanza y de aprendizaje, adoptando enfoques de formación flexibles.

Entre las ventajas de utilizar modalidades de estudio flexible, Salinas, J. (2002) señala:

- Se aplica a la enseñanza y el aprendizaje en cualquier lugar que estos ocurran: en el campus, fuera del campus, y a través del campus.

- Proporcionan flexibilidad en cuanto al lugar, tiempo, métodos y ritmo de enseñanza y aprendizaje.
- Es un modelo que se centra más en el alumno que en el profesor.
- Ayuda a que los estudiantes se conviertan en independientes y autónomos en la línea del aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Hay un cambio en el rol del profesor quien pasa a ser instructor y facilitador del aprendizaje, así como también del alumno.

El uso de las TIC, en el ámbito educativo, requiere realizar algunos cambios que Chacón, R (2001) distingue a continuación:

- Cambiar el énfasis de la enseñanza hacia el aprendizaje. Tradicionalmente en la escuela las labores de enseñanza por parte del profesor han sido el centro de atención del proceso educativo, ya que está se corresponde al modelo educacional que se basa en la transmisión de conocimientos, sin preocuparse de cómo aprenden los alumnos. Román, M. y Díez, M. (1989: 33) indican: “un buen método de enseñanza garantiza un buen aprendizaje”. El surgimiento de las teorías cognitivistas y las corrientes constructivistas con nuevos planteamiento sobre el aprendizaje, dan un viraje a la creencia de que la transmisión de las informaciones y conocimientos es lo fundamental en la actividad educacional; Marchesi, A. y Martín, E. (1998: 323), conceptualizan el aprendizaje escolar “como el proceso de modificación, ampliación y enriquecimiento de los esquemas de conocimiento del alumno como consecuencia de la actividad mental que la instrucción provoca”. Es decir, el alumno construye y reconstruye su aprendizaje.
- El rol del docente. El docente pasa de ser un transmisor de conocimientos (enseñanza tradicional) a ser considerado un mediador en el que, el modelo de enseñanza-aprendizaje deberá centrarse más en los procesos de aprendizaje, en el sujeto que aprende. Este, como

procesador de la información, debe comprender y darle sentido a lo aprendido. Para Hernández, F y Sancho, J. (1993), sobre todo han sido los aportes de Piaget, los que han fundamentado la concepción constructivista del conocimiento...basado en la actividad adaptativa y operatoria de la inteligencia, de naturaleza autoestructurante y transformadora. Esta epistemología sustituye la noción de que el conocimiento es una copia de la realidad por una construcción subjetiva que realiza el sujeto sobre un objeto o realidad.

- En la metodología de enseñanza. En la actualidad, buena parte de nuestras actividades se relacionan con el uso de Tecnologías de Información y Comunicación. Esta situación lleva a revisar las posturas que existen sobre cómo enseñar. De La Torre, S (1998), al respecto, señala que la metodología de enseñanza no ha ido pareja con los avances científicos y tecnológicos. Para el caso de las actividades educacionales, el uso de las TIC abre un abanico de posibilidades como crear nuevas formas de relacionarse, formar y evaluar; impulsar modelos educativos como la educación a distancia y en la enseñanza semipresencial. ( Salinas, J. 2002)
- En los medios y recursos. En las escuelas, generalmente el libro de texto constituye la única fuente de información y de orientación pedagógica. Para De la Torre, S (1998) la utilización de medios tecnológicos constituyen un aporte importante para la enseñanza y el aprendizaje, pues permiten al docente y a los alumnos interactuar con ellos. De esta manera se pasa de un modelo de clase, en la que el alumno sólo oye las explicaciones del profesor, a modelos activos en los que el profesor, alumnos, saberes y los medios se interrelacionan dinámicamente.
- En los ámbitos de formación. Las actividades formativas no sólo se realizan en los ámbitos formales (centros educativos), sino también en los no formales (centro de trabajo, la casa, la comunidad, medios de

comunicación). Cuando hablamos de estudios formales se hace referencia a los estudios que se organizan atendiendo a ciertos lineamientos oficiales establecidos (programas, asignaturas, grados, etc.) Ferrández, A. (1991), citado por González, S. (1999: 239), los define como “aquella educación estructurada institucionalmente, con un programa de estudio planificado y dirigido al reconocimiento formal del logro de ciertos objetivos educativos como créditos, diplomas, grados académicos o capacitación profesional”.

Los estudios no formales se refieren a la educación que se adquiere fuera del sistema educativo formalmente establecido; a diferencia de los estudios formales, señala González, S. (1999), su finalidad no es que se le reconozca oficialmente un diploma, título o grado académico. Aunque en ocasiones puede tener un reconocimiento académico.

En síntesis, tenemos que bajo la perspectiva de educación no formal, se enmarcan diversas actividades formativas abiertas a diferentes contingencias, incluyendo las TIC, pero que se pueden organizar como si se fueran acciones correspondientes a estudios formales.

### **7.9.3.1. CLASIFICACIÓN DE LAS TIC'S**

Existen diversas clasificaciones de las TIC's, como la que presentan Escamilla de los Santos. (1998) y Aguaded, Martínez y Salanova (1998). De ellas reseñaremos los medios de información y comunicación más usuales:

#### **a. Programas computacionales**

Los mismos constituyen una herramienta que coayuda a la transformación de la enseñanza y del aprendizaje, porque encamina, apoya y complementa cualquier información.

Las principales aplicaciones de los programas computacionales en el contexto educativo son:

1. Software educativo. Un programa que contiene diversos elementos multimedia y que sirve de herramienta auxiliar del docente al momento de impartir un tema específico que forma parte del programa educativo de la materia que dicta.
2. Simuladores. Tecnologías que permiten a las personas interactuar en un mundo simulado de manera que comprenden una situación o mejoren su campo experiencial mediante la representación de unos procesos que buscan la reproducción de una realidad.
3. Tutores Inteligentes. Programas que intentan cubrir las características de soporte e interacción que brinda un tutor humano.

b. Medios Audiovisuales.

Bajo esta denominación se agrupan las tecnologías que permiten la realización de una conversación a distancia, una interacción entre el tutor y el alumno.

Las principales aplicaciones de los medios audiovisuales en el contexto educativo son:

1. La teleconferencia. Mediante esta tecnología se establece la comunicación entre el alumno y el profesor. Cada uno expresa su punto de vista sobre algún aspecto que debe ser descrito; luego se establece una interacción ante la descripción del otro.
2. La videoconferencia. Es un medio que permite llevar una comunicación de un conferencista a muchos receptores. Cuando ésta se establece entre el punto de origen y un centro o sala virtual, se concreta en ambos sentidos. Ahora bien, cuando la comunicación es de un punto de origen hacia varios puntos de recepción, la misma



generalmente se da en un solo sentido. En este caso se pueden utilizar otros medios alternativos (fax, teléfono o Internet) para permitir la retroalimentación del alumno.

c. Multimedia.

Son programas que integran el uso de múltiples recursos (textos, sonido, imágenes en movimiento y la interactividad de estos soportes) en un proceso de enseñanza a través de computadora. Para Jarbouth, H. y Márquez, A. (2001: 18), “el programa es diseñado intencionalmente en segmentos, y las respuestas del usuario a las oportunidades de interacción que se le presenta en forma estructurada son de influencia en la secuencia, tamaño, contenido y desarrollo del programa”.

Los multimedia pueden tener diversos usos, pero en la instrucción es donde tiene mayor aplicabilidad; su efectividad depende de las relaciones que se establecen entre sus componentes y corresponde al diseñador instruccional prever los niveles de interacción que se han de suscitar.

Al hablar de que los programas instruccionales en multimedia interactiva está diseñada en segmentos, se hace referencia al hecho de que debe facilitar la navegación y responder a las necesidades y características individuales de cada usuario. Asimismo, debe incorporar situaciones de interacción que faciliten el aprendizaje de manera que las respuestas que emita el usuario sobre las actividades guiarán el desarrollo del programa.

Entre las principales aplicaciones de las aplicaciones de multimedia en el ámbito educativo figuran: las enciclopedias o grandes bases de datos que contienen información sobre un aspecto, tema o disciplina determinada, que se presentan en disquetes, CD, y en DVD.

#### d. Internet

Se refiere a la conexión de los ordenadores con una red de información en todo el mundo mediante la interconexión telefónica, y que pueden utilizarse para intercambiar información en diversos formatos, textos y video.

Los principales servicios de Internet son:

1. El correo electrónico. (e-mail). Es un sistema que permite intercambiar información entre los usuarios que tengan una dirección de correo en la red. Tiene la ventaja que de manera rápida y sencilla se pueden transferir datos sin limitaciones de tiempo y espacio, pues llega casi de inmediato. Mediante el correo electrónico se pueden enviar archivos informáticos de todo tipo como cartas, dibujos, sonidos, videos, etc. A cualquier ordenador del mundo que este conectado.
2. Pagina Web. La aparición de las WWW, se ha convertido en uno de los medios a través de los cuales se accede a un mundo en la que encontramos informaciones de los más variados tipos.  
El gran aporte que ofrecen las paginas WWW, para Aguaded, J. y otros (1998), es la presentación de la información a través de hipertextos, en la que la misma no se presenta de manera lineal como en los libros, sino de manera no secuencial, lo que permite dividir el texto en partes, que se relacionan entre sí, de manera que el usuario sobre la base de sus necesidades va saltando de uno a otro, no sólo en el mismo documento, sino dentro de la red. Mediante las WWW podemos realizar diversas actividades como leer periódicos, revistas, consultar precios de artículos y viajes, depositar dinero, actualizar el antivirus de nuestro computador.
3. Grupos de noticias. Son grupos de personas que comparten intereses y que se comunican e interactúan en un espacio llamado área donde se colocan y leen mensajes, con el fin de unir intereses, participar de

una investigación, compartir experiencias y opiniones o simplemente debatir.

Para que alguien pueda participar en un grupo de noticias es preciso que el mismo sea cliente y tener en su computador un lector de noticias conocido como NNTP (Network News Transfer Protocol)

4. Relay Chat. Son sistemas que permiten que los usuarios dialoguen entre ellos, de manera escrita u oral si se dispone de micrófono o mediante imágenes cuando se tiene una cámara de video, pareciéndose en este caso a una videoconferencia. El diálogo es simultáneo y el mensaje que se envía o se recibe se da de manera inmediata



**SEGUNDA PARTE**  
**MARCO METODOLÓGICO**



## VIII. La investigación

---

- 8.1. Naturaleza de la investigación.
  - 8.1.1. Investigación educativa.
  - 8.1.2. Empleo de métodos cuantitativos y cualitativos.
- 8.2. El problema objeto de estudio.
- 8.3. Propósitos de la investigación.
- 8.4. Diseño inicial de la investigación.
- 8.5. Fases de la investigación.
  - 8.5.1. Primera etapa: Marco teórico.
  - 8.5.2. Segunda etapa: Marco metodológico.
  - 8.5.3. Tercera etapa: Recolección y análisis de resultados.
  - 8.5.4. Cuarta etapa: Propuesta de mejora.
- 8.6. Secuencia metodológica y analítica de la investigación.
- 8.7. Sujetos participantes de la investigación.
  - 8.7.1. Alumnos.
  - 8.7.2. Profesores.
- 8.8. Muestra.
  - 8.8.1. Determinación del tamaño de la muestra para alumnos.
  - 8.8.2. Determinación del tamaño de la muestra para docentes.
- 8.9. Selección de instrumentos.
  - 8.9.1. El cuestionario.
    - 8.9.1.1. Cuestionario aplicado a los alumnos.
    - 8.9.1.2. Cuestionario aplicado a los profesores.
  - 8.9.2. La entrevista.
    - 8.9.2.1. Entrevista a los alumnos.
    - 8.9.2.2. Entrevista a los profesores.
- 8.10. Validez y confiabilidad de los instrumentos.
- 8.11. Validez de los instrumentos.
- 8.12. Confiabilidad de los instrumentos aplicados.
- 8.13. Análisis e Interpretación de los datos.
- 8.14. Estadísticos utilizados.
  - 8.14.1. Análisis descriptivo.
  - 8.14.2. Análisis factorial.
  - 8.14.3. Análisis de datos cualitativos.
  - 8.14.4. Análisis de contenido.





## **CAPÍTULO VIII**

### **LA INVESTIGACIÓN**

#### **8.1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN**

Una vez que se determinó cuál era el objeto que se investigaría, se presentó el dilema de establecer bajo qué perspectiva o paradigma de investigación se realizaría, de manera que si se opta por un procedimiento metodológico único para la realización del estudio, el mismo no era viable por múltiples razones, entre las que tenemos:

- Los objetivos de la investigación consideran múltiples variables que se corresponden con las dimensiones a investigar, las cuales involucran diversos niveles de descripción y narración de hechos.
- El objeto de estudio lo constituye la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira, durante el año 2001 del turno matutino.
- Para la recolección de la información se utilizaron instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo (cuestionario y entrevista), con la intención de que las informaciones se complementaran y se contrastaran.
- La diversidad de la interpretación de los resultados amerita el uso de técnicas de carácter cualitativo y cuantitativo
- En la actualidad las tendencias de investigación buscan superar el enfrentamiento que existe entre ambos paradigmas metodológicos a través de la complementariedad (Cook y Reichardt: 1986; Castillo y Gento: 1995; Carrasco y Calderero: 2000)

Luego de considerar los aspectos anteriores optamos por no aferrarnos a un esquema paradigmático en particular y seguir una postura que propiciara el acercamiento y la conciliación entre las dos perspectivas representadas, entre otros autores, por Shulman (1981), Cook y Reichardt

(1986), Bolívar, A. (1993), Cerda, H. (1994), Fernández, A (2000); en Venezuela por Martínez, M. (1983, 1989) y Salcedo, H. (1995) Esta postura constituye una manera pragmática de realizar la investigación en forma sistemática sin preocuparse por los fundamentos teóricos subyacentes a la misma.

La metodología de esta investigación se corresponde con un estudio exploratorio y descriptivo más que confirmatorio y explicativo. El carácter exploratorio, para La Torre y otros (1996), se evidencia en que el interés del investigador es explorar las relaciones de casualidad que ocurren en un contexto espacial y temporal determinado en un momento determinado. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Cohen, L. y Manion, L. (1989) indican que la mayoría de los estudios en educación son más descriptivos que experimentales, por cuanto se basan en observar a los sujetos, grupos, métodos y materiales utilizados con el fin de describir, comparar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos.

Es descriptivo, pues de acuerdo con Best, J (1970) pues “trata, de descubrir e interpretar lo que es”, lo que significa, precisar la naturaleza de una situación tal como se halla en el momento en que se realiza el estudio. Las investigaciones descriptivas son aquellas cuyos datos pueden ser cuantitativos o cualitativos o combinar el empleo de ambos tipos de datos. En ella no se busca comprobar una hipótesis sino buscar una información que ayude a tomar una decisión. Por su parte, Bolívar, A (1993: 51) señala que este tipo de estudio “no pretende tener un carácter confirmatorio de contrastación de hipótesis previamente formuladas con el posible objetivo de emitir leyes generalizables o conexiones causales; sino más bien hacer un análisis descriptivo de la situación”. Ary y otros (1982) señalan sobre este mismo aspecto, que “este tipo de investigación casi nunca busca la comprobación de

hipótesis”; simplemente presenta la situación sin ahondar en explicaciones.

Atendiendo a la naturaleza del contexto en que se realiza la investigación, la misma se inscribe en el contexto de una investigación educativa, área en la que se observa la coexistencia de una pluralidad de enfoques, métodos y técnicas sobre qué investigar, cómo hacerlo y para qué hacerlo.

En la actualidad, numerosos investigadores rechazan la discusión que se ha establecido entre las bondades de las metodologías cualitativas y cuantitativas. Se dice que las cualitativas son insuficientes desde el punto de vista científico y que las investigaciones científicas admiten únicamente la cuantificación de los fenómenos.

Para Bolívar, A. (1993: 52), “la metodología de investigación en educación ha sufrido en la última década- en paralelo (y por influencia) a la ocurrida en las ciencias sociales, motivadas a su vez por la nueva filosofía de la ciencia, por la crítica aducida contra la escasa incidencia que la investigación tradicional ha tenido en la realidad educativa- un cambio más o menos radical, interpretable como que estamos ante paradigmas inconmensurables o sólo ante metodologías complementarias”. Al respecto, Cerda, H (1994), dice en la práctica investigativa se ha ido descubriendo que la mayoría de las contradicciones que se dan entre ambos paradigmas en conflicto, no son tales, sus diferencias son secundarias las cuales tienen un origen más teórico que práctico u operativo. En el trabajo de campo los investigadores tienden a la articulación y complementación de los diversos métodos, instrumentos y técnicas que utilizan en su labor investigativa independientemente que pertenezcan o se asocien con uno u otro paradigma. De esta forma en la práctica se rompe con la pauta de que la adopción de un determinado paradigma implica la utilización de una

determinada metodología. El mismo Cerda, H. (1994: 11) expresa “el rompimiento de esta dualidad metodológica epistemológica fue el punto de partida para plantearse nuevas formas de integración y complementación entre los dos paradigmas, particularmente sobre la base del principio de consistencia (unidad dentro de la variedad), de triangulación y convergencia, y de la unidad dialéctica. O sea, alcanzar los niveles totales, lo cual no sólo posibilita el uso y la aplicación de todos los procedimientos metodológicos, epistemológicos y técnicos que sean pertinentes con el problema, el diseño y la realización de una investigación”. Compartimos con Bolívar, A. (1993) que en una época en la cual conviven diferentes matrices disciplinares y metodologías, si utilizar una determinada opción metodológica no implica asumir totalmente un paradigma en específico, porque serán los objetivos de la investigación los que indicarán los métodos a emplear. Desde esta perspectiva, las metodologías cuantitativas y cualitativas se utilizarán de forma complementaria.

En nuestro caso, ambas técnicas cuestionarios y entrevistas para recoger y análisis de datos, se han utilizado combinadas en la consecución de los objetivos trazados en la investigación.

### **8.1.1. EL PORQUÉ ES UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

- El aspecto que se está estudiando (las practicas de evaluación de los aprendizajes que realizan los profesores) se halla dentro del ámbito educativo.
- Lo que se pretende hacer es un análisis descriptivo de una realidad concreta, sin que se llegue a formular generalizaciones sobre los resultados y hallazgos encontrados a otras situaciones similares. Pero sí con el propósito de llegar a formular un plan de formación que ayude

a mejorar la práctica profesional de los docentes de la carrera de educación básica integral y la calidad educativa.

- Los datos que se manejan corresponden a información suministrada por los alumnos y profesores durante el semestre B del año 2001.
- La descripción de la situación se realiza basada en las apreciaciones que tienen los alumnos y profesores sobre la práctica evaluativa que se desarrolla en las clases.
- La finalidad de la investigación consiste en explicar y comprender una realidad (práctica de evaluación) de manera que la información obtenida permita la toma de decisiones acertadas y la implementación de procesos de cambio para mejorar.

### **8.1.2. RESPECTO DEL EMPLEO CONJUNTO DE LOS MÉTODOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS**

- A pesar de las diferencias filosóficas existentes en los fundamentos (ontológicos y epistemológicos) de la investigación cualitativa y cuantitativa, ambas cumplen funciones complementarias importantes en los intentos de comprender los fenómenos educativos. (Munby: 1988 en Bolívar, A. 1993: 54)
- En vez de ser rivales incompatibles, los métodos pueden emplearse conjuntamente según lo exija la investigación. Cook y Reichardt (1986: 42)
- Ya que nos encontramos en un período en que conviven diferentes matrices disciplinares y metodologías, la utilización de una determinada opción metodológica no implica asumir un paradigma específico. Cook y Reichardt (1986)
- La utilización en forma excluyente de un paradigma proporciona sólo una visión parcial del objeto de estudio y en consecuencia, se debe propiciar la utilización, en forma complementaria, de varios paradigmas. Salcedo, H. (1995: 59)

- Ambos enfoques son válidos y rigurosos para acercarse a un mejor conocimiento de la realidad social. Ahora bien, se puede optar por un determinado paradigma o por la complementariedad de ambos. Si aceptamos la complementariedad de ambos enfoques es preciso hacerlo con rigor y caminar hacia la búsqueda de la innovación y la creatividad”. Gloria, P. (1998: 76)
- La generación de conocimiento debe concebirse como producto de la interacción investigador-objeto investigado, es decir, como una relación bidireccional. Salcedo, H. (1995: 60)
- El proceso de investigación debe responder al contexto sociocultural, histórico e institucional en el que se realiza.
- Los métodos, técnicas y procedimientos a utilizar son determinados por las características del objeto en estudio
- La finalidad de la investigación es describir la práctica de la evaluación de los aprendizajes, el uso de cuestionarios para constatar con los profesores su práctica y la visión que tienen los alumnos sobre lo que hacen los profesores en el proceso evaluativo; es lógico utilizar complementariamente, como técnica de recogida de datos la entrevista para así dar una interpretación más amplia a los datos.

## **8.2. EL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO**

Uno de los aspectos sobre los cuales se hace énfasis cuando se habla del sistema educativo en Venezuela es el que concierne al sistema de evaluación.

La evaluación de las actividades educativas es una actividad amplia y compleja dentro del quehacer educativo, que esta determinada por el contexto socio-cultural en el cual tiene lugar; se le vincula como aspecto determinante de la calidad educativa, “porque de ella se derivan los

principales efectos o al menos los efectos más notables y evidentes de la acción escolar” Zabala, M. (1995: 224)

Existen diversas formas para establecer un proceso de evaluación dentro del ámbito educativo. Aquellas responden a concepciones, enfoques y posturas prevalecientes en un determinado espacio y tiempo histórico. En el caso de la evaluación de los aprendizajes en los alumnos, la misma no puede verse como algo aséptico y neutral aislado del contexto en que se encuentra, sino que también es afectada por factores sociales, económicos y políticos, por lo tanto, debe considerarse como un componente de un todo integrado y no como una actividad separada, sin relación alguna con los demás elementos de dicho sistema.

En este sentido es importante que se analicen los diversos aspectos y elementos inherentes al proceso de Enseñanza-Aprendizaje, como la planificación, las actividades de enseñanza utilizadas, las actividades para el aprendizaje y sus resultados, los materiales y recursos didácticos, entre otros.

Tradicionalmente, la evaluación es concebida como la etapa final del proceso de enseñanza-aprendizaje, con predominio absoluto de la función calificadora, sin tomar en consideración ni el proceso ni los elementos que influyen en el rendimiento de los alumnos. Su concepción esta basada en la cuantificación, por lo que evaluar se identifica con la medición de conocimientos; la Ley de Universidades en su artículo en la sección II, artículo 149 señala “el aprovechamiento y capacidades de los alumnos se evaluará mediante exámenes y pruebas”.

En el caso de la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-TÁCHIRA, contexto en el cuál se realizó la investigación, la evaluación es concebida como “una actividad inherente al proceso pedagógico y no el acto terminal de los procesos de enseñanza y de los aprendizajes.

Consiste en conocer, comprender, valorar y reorientar las informaciones y evidencias relacionadas con los niveles de ejecución, dominio y participación de los estudiantes en el desarrollo de los objetivos y contenidos previstos en cuestión”. Esta concepción se vincula con las reformas educativas que se han venido implantando en el nivel educativo de la educación básica que la considera como un proceso constructivo que busca el mejoramiento.

El reglamento vigente que sistematiza la evaluación de los alumnos, no es producto del consenso de los profesores que laboran en la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira, ni tampoco ha sido divulgado mediante cursos de formación al personal docente, sino que se señalan algunas pautas y los docentes las asumen como mejor las interpretan. Todo esto ha originado cierta confusión en los profesores adscritos a la Carrera de Educación Básica Integral, presentándose situaciones en que estos siguen evaluando de la misma manera que lo venían haciendo tradicionalmente; presentan resistencia a los cambios que se están realizando en la actualidad pedagógica, por lo que la evaluación se realiza al final de la actividad educacional y se basa en determinar los niveles de rendimiento o logro obtenido por los alumnos a partir de los objetivos específicos establecidos en el programa de asignatura.

En la evaluación tradicional, para la comprobación de los niveles de conocimiento, se valen de los exámenes como herramienta fundamental, además, los profesores emplean otros instrumentos y medios tales como: las exposiciones de clase, las intervenciones, los trabajos de investigación, las pruebas rápidas, los informes de observación y los ensayos de los cuales se obtienen datos que se cuantifican mediante una calificación numérica. Este sistema de evaluación se caracteriza entre otros aspectos por ser unidireccional, dirigido hacia el alumno, realizado



sobre aspectos observables y cuantificables, que estimula la competencia entre los estudiantes y se utiliza para controlar a través de premios y castigos, se aplica destemporalizadamente del proceso de enseñanza-aprendizaje Santos, M. (1988).

De acuerdo con la concepción actual de evaluación para la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira, los profesores deben ser más abiertos y flexibles y estar ganados a realizar cambios en su práctica de evaluación, ya que se considera que la misma es un componente de la enseñanza. Por lo tanto “constituye un proceso que se realiza de forma implícita al mismo proceso didáctico” Rosales. C. (1990: 75). Vista así, la evaluación es, pues, una actividad de investigación-acción incluida dentro del proceso de enseñanza. La evaluación se caracteriza porque utiliza estrategias metodológicas y procedimentales creativas que permitan recoger informaciones de manera continua y permanente, las cuales nos indican niveles de participación en la construcción de conceptos, procedimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

Los planteamientos anteriores, configuran la problemática en cuestión. Para averiguar tal situación utilizaremos como marco de referencia, los planteamientos de Tejada (1998) sobre las dimensiones básicas de la evaluación educativa, las fases y elementos implicados en la evaluación señaladas por Espin y Rodríguez (1994) y las dimensiones de evaluación que contemplan Trillo y Porto (1999). Esto nos llevará a para estructurar las interrogantes que formularemos para indagar las prácticas de evaluación que emplean los docentes del programa de Educación Básica Integral evaluar a sus alumnos.

### **8.3. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Considerando el contexto en que se realizó la investigación y el diseño que hemos seguido para la consecución de las informaciones nos hemos propuesto cuatro grandes objetivos:

#### **Objetivo general:**

Analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes que implementan los profesores de la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira

#### **Objetivos específicos:**

- a) Realizar una retrospectiva histórica referente a la evolución de la evaluación en Venezuela, a través de los diversos periodos o épocas históricas.
- b) Analizar las concepciones de evaluación de los aprendizajes utilizadas por los profesores en sus actividades de aula en la carrera de Educación Básica Integral de la ULA-TÁCHIRA.
- c) Describir los procedimientos y prácticas evaluativas que generalmente utilizan los docentes del programa de educación básica integral de la ULA-Táchira en sus actividades ordinarias de clase.
- d) Diseñar un plan dirigido a potenciar lo concerniente a la evaluación de los alumnos, como elemento propulsor del cambio-mejora de las prácticas profesionales.

## 8.4. DISEÑO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN

Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Obtener información sobre las estrategias de evaluación de los aprendizajes que utilizan los profesores de la Carrera de Educación Básica Integral.</li> <li>b) Obtener información sobre las necesidades de formación profesional y mejoramiento en evaluación de los aprendizajes.</li> <li>c) Propiciar un cambio de cultura de los docentes de Básica Integral en lo que se refiere a la evaluación.</li> </ul>
Responde a:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Presentar alternativas para mejorar la calidad educativa.</li> <li>b) Necesidad de presentar un plan de formación y mejoramiento de docentes en servicio.</li> <li>c) Demandas de la sociedad y de los estudiantes de la carrera Básica Integral.</li> </ul>
¿Cómo?	Investigación Cuantitativa (Estudio Descriptivo)
Contexto Espacio Temporal	Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira, turno matutino. Año 2001
Foco de atención	Centrado en el análisis del uso y manejo de medios, estrategias e instrumentos de evaluación por parte de los profesores de la carrera de Básica Integral.
Fundamentación teórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoría de la evaluación educativa y de los aprendizajes.</li> <li>• Fundamentos legales y la evaluación en la ULA.</li> <li>• La formación permanente en evaluación.</li> </ul>

**Figura N° 5. Diseño inicial de la investigación.**

## **8.5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN**

Para alcanzar los objetivos que señalamos anteriormente, se estructuró un plan de ejecución, por etapas que configuran el proceso de investigación. El orden que se estableció no implica necesariamente la secuencialidad en el desarrollo de las mismas, ya que en muchas ocasiones se desarrollaron de manera simultánea durante el tiempo en que se realizó el proceso de la investigación.

### **8.5.1. PRIMERA ETAPA: MARCO TEÓRICO**

Una vez que se determinó cuál era el problema que se quería investigar, se inició el proceso de revisar la bibliografía sobre la temática está actividad. Se realizó durante todo el proceso que llevo la investigación, para redactar el Marco Teórico-Conceptual y se buscaron antecedentes sobre investigaciones que trataran sobre el mismo tema. Finalmente, se procedió a establecer los objetivos que se pretendían a través de la investigación.

### **8.5.2. SEGUNDA ETAPA: MARCO METODOLÓGICO**

Asimismo, que se determinó cuál era el problema a investigar, se inició el proceso de diseñar y validar el instrumento que se iba a utilizar para recoger la información; mediante revisiones y ajustes correctivos y tomando en cuenta las sugerencias efectuadas por pares, expertos y el tutor del trabajo, se diseño el instrumento que se aplicó. Además, se realizaron pruebas pilotos con alumnos y profesores para probar si era comprensible a la hora de aplicarlo. Finalmente se les entregó a tres profesores para que lo evaluaran. Posteriormente se procedió a determinar su validez y el grado de confiabilidad.

### **8.5.3. TERCERA ETAPA: RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Tan pronto como se organizaron los cuestionarios a aplicar a profesores y alumnos, se procedió a determinar la muestra que se iba a estudiar (ver cálculo de la muestra más adelante en este mismo capítulo) con la finalidad de recoger las informaciones. Para procesarlas, se utilizó una tabla diseñada en Excel para tabular los datos y aplicar el programa estadístico SPSS 9.0 con el propósito de un análisis descriptivo a partir de las frecuencias obtenidas y un análisis factorial de ambos cuestionarios. En esta etapa también se procedió a realizar las entrevistas a informantes claves que servirían para tener otra visión del proceso de investigación de tal manera que ayuden a complementar las informaciones. Con los resultados alcanzados se elaboró un resumen que recoge el perfil de lo que dijeron tanto los alumnos como los profesores, el cual les fue mostrado a los mismo sujetos para que confirmaran si lo que habían dicho en la entrevista se correspondía con su práctica evaluativa.

Al aplicar el cuestionario a los profesores y alumnos se procedió a:

- Informarles cuál era la temática a que se refería el instrumento y los objetivos que se perseguían con la investigación.
- Se les indicó que deberían responder de la manera más sincera y de acuerdo a como se realiza en la práctica ordinaria de aula.
- Se les dio el tiempo suficiente para que la respondieran.
- En el caso de los alumnos se les solicito que señalaran de acuerdo con su apreciación hasta dos profesores que consideraban como buenos evaluadores y escribieran las razones para calificarlos como tales.
- Para la realización de las entrevistas a los profesores, se seleccionaron a ocho, los cuales representaba a cada uno los

departamentos académicos involucrados en la Carrera de Básica Integral. Entre aquellos que hubiesen sido seleccionados de manera predominante por los alumnos.

- Para el caso de los alumnos, se eligieron como informantes claves a ocho alumnos, entre aquellos que habían sido electos en los organismos de representación estudiantil como son: el representante ante el Consejo Universitario, ante el Consejo de Núcleo, ante el Consejo Interdepartamental, a los alumnos que trabajan como preparadores o ayudantes de clase.

#### **8.5.4. CUARTA ETAPA PROPUESTA DE MEJORA**

Como resultado de las conclusiones y recomendaciones de la investigación que hemos realizado, se desprende la necesidad de implementar un programa que facilite el mejoramiento en el área de evaluación de los aprendizajes.

## 8.6. SECUENCIA METODOLÓGICA Y ANALÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN

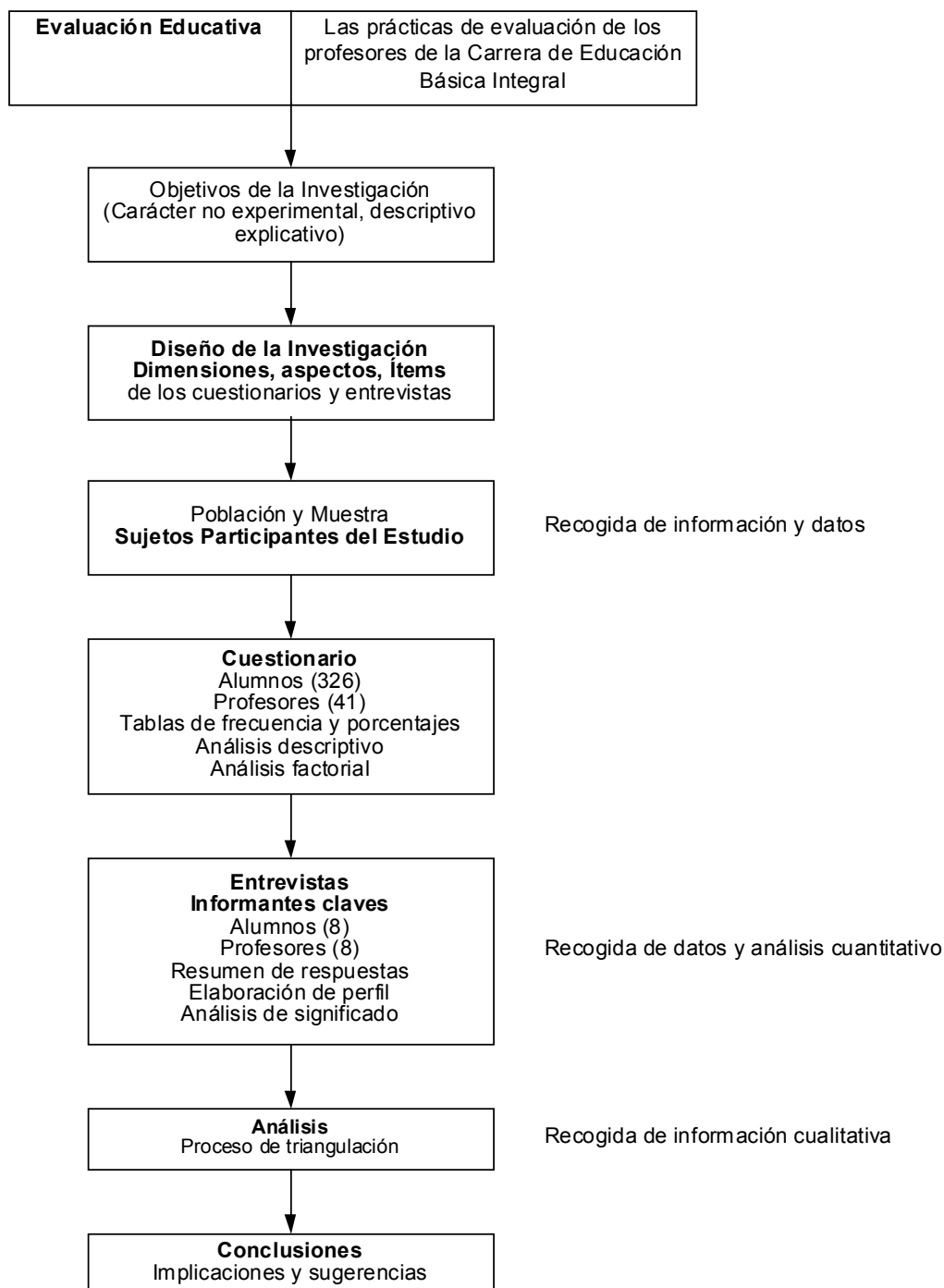


Figura N° 6. Secuencia metodológica y analítica de la investigación

## 8.7. SUJETOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

La población objeto de estudio, de acuerdo con los objetivos de esta investigación, esta conformada por:

- a) Alumnos.
- b) Profesores.

### 8.7.1. ALUMNOS

La población estudiantil de la Carrera Educación Básica Integral estuvo conformada por una matrícula de 326 estudiantes para el período 2000-2001, del turno matutino distribuida de la siguiente manera, de acuerdo al reporte de la oficina de registros estudiantiles de la Universidad de Los Andes-Táchira.

**Tabla N° 1**  
**Población Estudiantil**

<b>Semestre</b>	<b>Matrícula</b>
Segundo	39
Tercero	39
Cuarto	41
Quinto	42
Sexto	37
Séptimo	35
Octavo	38
Noveno	33
Décimo	22
Total...	326

Observación: no se incluyen a los alumnos del primer semestre, ya que los mismos habían ingresando recientemente a la Universidad y no conocían el sistema de evaluación que se aplicaban los profesores.



## 8.7.2. PROFESORES

El cuerpo docente que trabajó en la Carrera de Educación Básica Integral para el período 2000-2001 estuvo conformada por profesores contratados y personal ordinario que representan un total de 41 docentes distribuidos de la siguiente manera:

**Tabla N° 2**  
**Cuerpo docente**

Condición	Cantidad
Contratados	20
Instructores	02
Asistentes	07
Agregados	05
Asociados	01
Titulares	06
Total...	41

## 8.8. MUESTRA

El proceso de muestreo se realizó en dos etapas, a saber:

- Cálculo del tamaño adecuado de la muestra; y
- Selección de las unidades muestrales.

Para la determinación del tamaño adecuado de la muestra se aplicó el **MUESTREO ALEATORIO SIMPLE PARA POBLACIONES FINITAS** mediante la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N * Z^2 * \sigma^2}{Ne^2 + Z^2 * \sigma^2}$$

Donde:

N = Tamaño de la población

n = tamaño de la muestra

e = Nivel máximo de error admitido

Z = Nivel de Confianza

$\delta^2 =$  Varianza poblacional por defecto se toma el valor de  $\delta = 0.5$  por no existir antecedentes directos de la investigación.

### **8.8.1. DETERMINACIÓN DEL TAMAÑO DE MUESTRA PARA ALUMNOS**

N = 326

n = ?

e = 5%

Z = 95% Nivel de Confianza equivale a un valor de Z=1.96

$$n = \frac{326 * 1,96 * 0,5^2}{326 * 0,05^2 + 1,96^2 * 0,5^2}$$

$$n = 176,3492 \Rightarrow n \cong 176$$

#### **Selección de las unidades muestrales para alumnos**

Para la selección de los alumnos que conforman la muestra se utilizó un muestreo estratificado por afijación igual, en el cual el investigador, tomó aproximadamente el 54% (obtenido de calcular el porcentaje de la muestra  $176/326$ ) de los alumnos de cada semestre, quedando conformada de la siguiente manera:

**Tabla N° 3**  
**Unidades muestrales para alumnos**

<b>Semestre</b>	<b>Matrícula</b>	<b>Muestra Tomada (54%)</b>
Segundo	39	21
Tercero	39	21
Cuarto	41	22
Quinto	42	23
Sexto	37	20
Séptimo	35	19
Octavo	38	21
Noveno	33	17
Décimo	22	12
Total...	326	176

Observación: La escogencia de los alumnos a los cuales se aplicó el instrumento, se hizo al azar de acuerdo con la posición en el listado de la sección, previamente seleccionada.

### **8.8.2. DETERMINACIÓN DEL TAMAÑO DE MUESTRA PARA DOCENTES**

$$N = 41$$

$$n = ?$$

$$e = 5\%$$

Z = 95% Nivel de Confianza equivale a un valor de Z=1,96

$$n = \frac{41 * 1,96 * 0,5^2}{41 * 0,05^2 + 1,96^2 * 0,5^2}$$

$$n = 37.0462 \Rightarrow n \cong 37$$

#### **Selección de las unidades muestrales de docentes:**

Para la selección de los docentes que conforman la muestra se utilizó un muestreo estratificado con afijación proporcional obtenido de la aplicación de la siguiente fórmula:

$$nh = \frac{n}{N} * Nh$$

Donde:

Nh = Tamaño muestral del estrato

N = Tamaño de la muestra

Nh = Tamaño poblacional del estrato

N = Tamaño de la población.

Quedó conformada así:

**Tabla N° 4**

**Unidades muestrales de docentes**

Contratados	20	18
Instructores	02	02
Asistentes	07	06
Agregados	05	05
Asociados	01	01
Titulares	06	05
Total...	41	37

Observación: Los docentes a los cuales se les aplicó el instrumento fueron escogidos al azar de acuerdo con la posición en el listado suministrado por la coordinación de la carrera Educación Básica Integral, previamente seleccionada de números aleatorios.

## **8.9. SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS**

La selección de los instrumentos a utilizados en la investigación es un paso importante que orienta sobre el tipo de investigación que se realizó. Conocemos que existen instrumentos acordes con investigaciones cuantitativas y otros a investigaciones cualitativas. En el caso de esta investigación, utilizamos fundamentalmente datos de carácter cuantitativo y las informaciones se complementaron con informaciones cualitativas.

Esta combinación de metodologías ha sido empleada por muchos investigadores, entre los cuales tenemos a: Bolívar, A (1993), en un Análisis de una Innovación Curricular: El Currículo de Ética en EE.MM; también Chacón, R (2001), en su Tesis Doctoral al analizar el Uso de las Nuevas Tecnologías como Recursos Didáctico, ajustó la metodología del cuestionario con la realización de entrevista para complementarlas informaciones.

En lo que corresponde al estudio que se presenta, la recolección de la información se realizó mediante la aplicación de un cuestionario como un medio que permita conocer sobre las prácticas de evaluación que realizan los profesores en sus actividades ordinarias de clase, y saber de la visión que tienen los alumnos respecto a lo que hacen los profesores en lo concerniente a la evaluación. Además, se transcribe lo que se establece en los programas de asignaturas sobre la evaluación. El proceso de análisis se completó con una entrevista realizada a los alumnos y profesores de manera que dijeran como perciben e interpretan el proceso evaluativo. En este orden de ideas Cerda, H. (2001), expresa, si lo único que se desea es acercarnos a la verdad y al conocimiento de la realidad que se estudia, lo que a la postre constituye la razón y el sentido de la investigación, la flexibilidad y la adaptabilidad de los métodos a la practica investigativa es una de las eventuales soluciones que puede ayudar a resolver presuntas contradicciones, es una vía para lograr una contribución de manera que facilite los acuerdos y complementaciones.

### **8.9.1. EL CUESTIONARIO**

Para Casanova, M. (1997: 166), puede ser definido como “un conjunto de preguntas estructuradas acerca de un tema; habitualmente se aplica por escrito a un determinado número de sujetos. Es el instrumento adecuado para recoger la información mediante la técnica de la

encuesta”. Del Rincón y otros (1995), por su parte, han definido el cuestionario como una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito. Rodríguez y otros (1996: 186), consideran el cuestionario como “una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado. Así, escribirá unas preguntas, las acercará a aquellas personas que considera puedan proporcionarle información sobre el problema que está analizando y les pedirá que escriban su respuesta”.

De las definiciones anteriores se concluye que el cuestionario es un instrumento para recolectar información que consiste en un conjunto de preguntas que se formulan para que el sujeto investigado responda de forma escrita de acuerdo con sus conocimientos y apreciaciones. Pardinás (1973), señala que el cuestionario presupone el diseño de la investigación a seguir. Rodríguez y otros (1996), por su parte, lo asocian con los enfoques y diseños de investigación cuantitativos. Su objeto es contrastar puntos de vista, no con fines exploratorios; para analizar las informaciones, utiliza procedimientos estadísticos, como medio que le permite generalizar los resultados.

Para que el instrumento cumpla con la finalidad establecida se deben tomar en cuenta ciertas características a la hora de proceder a su elaboración hemos considerado de acuerdo a Best (1978), Ruiz, C. (1998) y Del Rincón y otros (1995) como más significativas:

- El tema o contenido sobre el que se trata de investigar debe ser significativo e importante.

- Debe ser lo más breve posible y su extensión depende de la naturaleza de los datos que se quieran averiguar.
- Debe tener un aspecto atractivo e impreso con claridad.
- Las instrucciones deben ser claras y precisas
- Las preguntas deben ser claras y comprensibles
- Las preguntas no deben inducir las respuestas.
- El instrumento debe facilitar su tabulación e interpretación
- Se deben diferenciar las distintas partes o dimensiones del cuestionario a objeto de facilitar el manejo y centrarse en la respuesta.
- Las instrucciones deben repetirse las veces que se considere necesario
- Finalizado el tiempo establecido para recoger el cuestionario, es conveniente dirigirse al encuestado enfatizando sobre la importancia del estudio y de su colaboración como informante.

En lo que se refiere a la contestación y devolución del cuestionario por los encuestados, Fox (1980) señala algunos aspectos que Rodríguez y otros (1996), describen a continuación:

- Limitación de la extensión del cuestionario para que los sujetos preguntados tengan que dedicar el menor tiempo posible a la tarea de contestarlo;
- Estructuración del modelo de respuesta en el mayor grado posible para reducir al mínimo lo que tengan que escribir los sujetos;
- Redacción del material introductorio de modo elocuente y sincero para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso que se hará de los datos y se convenzan de que es una finalidad útil y profesionalmente deseable; y por último,
- Arbitrar algún sistema para que los sujetos conozcan, si lo desean, los resultados de la investigación, de modo que el intercambio de información sea una calle de dos direcciones y no una sola.

### Ventajas

De acuerdo con Ander-Egg, E. (1974) tiene las siguientes ventajas:

- Con un mismo instrumento se puede abarcar un mayor número de personas.
- No es costoso, ya que se utiliza poco personal y el adiestramiento que se requiere es reducido.
- Menor tiempo para llegar a un mismo número de personas.
- Mayor libertad para responder ya que es posible mantener el anonimato.
- Menor riesgo de distorsiones, en cuanto no sufre de las influencias del encuestador.

Según Hernández Sampieri, R. (1999):

- Las preguntas cerradas son fáciles de codificar y preparar para su análisis.
- Asimismo, estas preguntas requieren de un menor esfuerzo por parte de los respondientes. Estos no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino simplemente seleccionar la alternativa que describa mejor su respuesta.

### Desventajas

Los cuestionarios tienen algunos inconvenientes y limitaciones que les son propios, de acuerdo con Landshere, G. (1971: 41):

- Rara vez es posible efectuar un exhaustivo análisis sin contar con un elevado número de preguntas
- Frecuentemente, las preguntas están concebidas en función de la manera en que el encuestador percibe la situación.



- Las preguntas que el investigador ha escogido llevan de por sí cierto rasgo de subjetividad. Las opiniones de los individuos también están impregnadas de subjetivismo.
- No es común que toda la población a la cual se aplique el instrumento es suficientemente informada o tenga el tiempo suficiente para reflexionar acerca de los problemas planteados
- En muchos casos las respuestas suministradas son el reflejo de conflictos interiores y no la expresión de una opinión razonada.
- Cuando el instrumento es demasiado extenso, se corre el riesgo que las respuestas no sea verdaderamente representativas a pesar de las precauciones que se tomaron para realizar el muestreo.

Respecto a este mismo aspecto, Ander-Egg (1974: 124) señala que este tipo de instrumento tiene las siguientes limitaciones e inconvenientes:

- Riesgo de un elevado porcentaje de cuestionarios sin respuesta, lo cual puede disminuir notablemente la representatividad de los resultados.
- Imposibilidad de ayudar al informante cuando no ha comprendido las preguntas o instrucciones.
- Dificultad para realizar el control y la verificación de la información.
- Recepción tardía de muchos cuestionarios remitidos después de la fecha indicada y consecuentemente no utilizables

### **8.9.1.1. CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS**

#### **Descripción de la muestra**

En nuestra investigación hemos trabajado con una muestra de 176 alumnos, de los cuales 170 cursan seis asignaturas y 6 cursan siete asignaturas. Dicha cantidad representa aproximadamente 54% del universo objeto de estudio que corresponde a los alumnos del turno

matutino, y no la totalidad de los alumnos, por los problemas que implica tal requerimiento. Sin embargo, la muestra acordada es bastante representativa para establecer una descripción confiable de una situación de práctica profesional en un momento determinado y establecer algunas inferencias que permitan el mejoramiento de la práctica en cuestión.

### **Sobre la aplicación**

Comenzando el nuevo semestre, se aplicó el cuestionario buscando que el encuestado recordara de manera fácil las situaciones relativas al proceso de evaluación por las que había acontecido en las diversas asignaturas.

1. Lo primero que se realizó fue explicarles a los alumnos el propósito que se perseguía con la aplicación de este cuestionario y las posibilidades de que se mejoraran ciertos aspectos del proceso de evaluación de los aprendizajes con la información que nos suministrarán.
2. No colocar el nombre en el cuestionario de manera que los informantes lo respondieran sin el temor a que se descubriera quien proporcionó la información.
3. Se dijo que la información se utilizaría con la finalidad de elaborar una Tesis de Doctorado
4. Los datos encontrados permitirían elaborar una propuesta de formación permanente de los profesores de la carrera de Educación Básica Integral en evaluación de los aprendizajes.
5. En la pregunta abierta en la primera página del cuestionario se solicitó al alumno que indicara el nombre de dos profesores a quienes ellos consideraban que mejor realizan el proceso de evaluación de los aprendizajes y explique las razones del por qué de ello. Con ello se delineó un perfil del profesor como evaluador, además, se buscó identificar de cada uno de los departamentos académicos los

- profesores que tuvieran mayor aceptación y proceder a para entrevistarlos para complementar las informaciones.
6. Las preguntas cerradas se calificaran mediante una escala tipo Lickert utilizando una escala de 1 a 4 en la que:  
1= Nunca. 2 = Algunas Veces. 3 = Regularmente. 4 = Siempre.
  7. El contenido de las preguntas, está basado fundamentalmente en:
    - a) La revisión de la literatura que sobre el tema se ha realizado
    - b) En las preguntas claves que se formulan universalmente sobre evaluación (qué, cómo, cuándo, con qué, qué uso le da)
    - c) En los objetivos, dimensiones e indicadores determinados.
  8. Las preguntas fueron numeradas en cada una de las dimensiones para facilitar la codificación y descripción de las informaciones.
  9. El instrumento se diseñó de manera que el alumno tomara en cuenta las asignaturas que había cursado, recientemente considerando las seis dimensiones o aspectos relacionados con la implementación del proceso de evaluación.
  10. Al final aparece un espacio abierto para que el alumno escriba alguna otra información que considere importante y a lo mejor no se está preguntando, o bien complete la información requerida.

### **8.9.1.2. CUESTIONARIO APLICADO A LOS PROFESORES**

#### **Descripción de la muestra**

En nuestra investigación hemos trabajado con una muestra de profesores que representa aproximadamente 90% del universo objeto de estudio que se corresponde a los profesores que laboran en el turno matutino; de ahí que la muestra acordada es bastante representativa para establecer una descripción confiable de una situación de práctica profesional en un momento determinado y también establecer algunas inferencias que permitan el mejoramiento de la práctica en cuestión.

Del total de profesores, 15 son mujeres y 22 son hombres, respecto al título de Pregrado, 34 son licenciados en educación y 3 son profesionales de otras áreas como Ingeniería y Geografía; 25 tienen título de Postgrado, de los cuales 4 poseen título de especialista, 16 el título es de Maestría y 5 su título es de Doctor.

### **Sobre la aplicación**

1. Lo primero que se hizo fue explicarles a los profesores el propósito que se perseguía con la aplicación de este cuestionario y las posibilidades de que con la información proporcionada, se pudieran mejorar ciertos aspectos del proceso de evaluación de los alumnos.
2. Que no se identificaría a los sujetos que respondieran el cuestionario, de manera que la información fuese lo más veraz y sin el temor a que se pudiesen identificar quien suministraba la información.
3. Se dijo que la información se utilizaría con la finalidad de elaborar una tesis de doctorado.
4. Asimismo, que la información recogida permitiría elaborar una propuesta de formación permanente de los profesores de la carrera de Educación Básica Integral en evaluación de los aprendizajes.
5. Las preguntas cerradas las calificarían con una escala tipo Lickert utilizando una escala de 1 a 4 en la que:  
1= Nunca. 2 = Algunas Veces. 3 = Regularmente. 4 = Siempre.
6. El contenido de las preguntas está basado fundamentalmente en:
  - a) La revisión de la literatura que sobre el tema se ha realizado.
  - b) Las preguntas claves que se formulan universalmente sobre evaluación (qué, cómo, cuándo, con qué, qué uso se le da)
  - c) Los Objetivos, dimensiones e indicadores determinados.
7. Las preguntas fueron numeradas en cada una de las dimensiones para facilitar la codificación y descripción de las informaciones.

8. A diferencia del instrumento aplicado a los alumnos que contemplaba seis dimensiones, en este se examinan tres apartados más con lo que buscamos reconfirmar ciertas respuestas suministradas por los informantes.
9. Al final aparece un espacio abierto para que el profesor escriba alguna otra información que considere importante

### **8.9.2. LA ENTREVISTA**

Generalmente, la entrevista se define como una conversación que se establece entre una persona llamado entrevistador, y otra(s) llamado(s) entrevistado(s) o informante(s), con la finalidad de recabar información relevante sobre un tema o aspecto determinado. Rodríguez y otros (1996: 167) admiten, “la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal”. Para Casanova, M. (1997), la entrevista “puede definirse como una conversación intencional”. Bisquerra, R. (1989: 103) indica: “el entrevistador la enfoca sobre el contenido especificado en los objetivos de la investigación, ya sea descriptiva, predictiva o explicativa”.

#### **Propósitos de la entrevista**

Para Kerlinger, F. (1988: 498), la entrevista puede usarse con tres propósitos:

- Ser un instrumento exploratorio para ayudar a identificar variables y relaciones, sugerir hipótesis y dirigir otras fases de la investigación.
- Constituirse en el principal instrumento de la investigación.
- Complementar otros métodos, seguir resultados inesperados, validar otros métodos y profundizar respecto de las motivaciones de los encuestados y de sus razones para responder en la forma en que lo hacen”.

Al usarla como una estrategia de investigación, la entrevista es un medio que nos permite ampliar con profundidad informaciones que con otros métodos de recogida de información se dificultarían. Del Rincón y otros (1995: 307) señalan que esta “permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra manera no estarían al alcance del investigador” Cohen y Manion (1990: 378), al ampliar esta información, consideran que mediante la entrevista se “hace posible medir lo que sabe una persona (conocimientos o información), lo que le gusta o disgusta a una persona (valores y preferencias) y lo que piensa una persona (actitudes y creencias)”.

### **Clasificación de la entrevista**

Especialistas clasifican los tipos de entrevistas de diferentes maneras:

- Para Bisquerra, R. (1989: 105), los principales tipos de entrevista son: 1) entrevista formal, 2) menos formal, 3) entrevista informal, 4) entrevista no directiva 5) entrevista focalizada.
- Cohen y Manion (1990: 379), consideran cuatro clases de entrevista: 1) la entrevista estructurada, 2) la entrevista no estructurada, 3) la entrevista no directiva, 4) la entrevista dirigida.
- Casanova, M. (1997: 139), a partir de los objetivos perseguidos para clasificar en: 1) formal (estructurada, semiestructurada o abierta) 2) informal.

Bisquerra las define en:

- Entrevista formal: es aquella que sigue un esquema previo. Se caracteriza por ser estructurada, cerrada, estandarizada.

- Entrevista menos formal: en este caso, el entrevistador puede modificar la secuencia de las preguntas, explicarlas, añadir información, en función de las respuestas del entrevistado.
- Entrevista informal: el entrevistador tiene unas claves, pero las utiliza siguiendo una conversación informal, sin ningún cuestionario previo. Es abierta y no estructurada.
- Entrevista no directiva: el entrevistador toma un rol subordinado.
- Entrevista focalizada: consiste en una forma especial de entrevista no directiva con cierto control.

Casanova, M (1997), por su parte las clasifica en:

- a) Entrevista formal: es la preparada previamente por el entrevistador. Si se considera su grado de estructuración, la misma podrá ser:
- Estructurada, cuando se sigue en ella un cuestionario elaborado con antelación, que sirve de guión al entrevistador y del que este no debe desviarse en ningún momento.
  - Semiestructurada, en la que se sigue el cuestionario preestablecido, pero con flexibilidad suficiente para modificar las preguntas abiertas que se considere necesario en función de las respuestas recibidas.
  - Libre o, cuando se conviene de antemano pero sin un guión predeterminado: se inicia con una cuestión cualquiera que da pie para la conversación y, según ésta se desarrolle, se irán planteando las preguntas adecuadas.
- b) La Entrevista Informal: es la que no tiene preparación previa alguna y en la que el entrevistador recoge la información relevante que puede aparecer en situaciones de encuentro espontáneo.

### **Planificación de la entrevista**

El proceso de planificar la entrevista como medio a utilizar en el proceso de investigación requiere, según lo planteado por Bisquerra, R. (1989: 103):

- a) “Especificar las variables objeto de estudio.
- b) Decidir el formato de las preguntas y el modo de las respuestas.
- c) Especificar si se trata de hechos, opiniones o actitudes.
- d) Construir el protocolo de entrevista”.

Respecto al protocolo de trabajo, se recomienda elaborar un guión en el que se especifique en qué consiste cada pregunta que se va a realizar a cada uno de los entrevistados. El orden en que se organizan las preguntas y la manera de formular son muy importantes. En la realización de la entrevista cuando se requiere confirmar una respuesta, no se debe aludir la respuesta esperada. Por último el registro de las respuestas puede hacerse por medio de resúmenes escritos o mediante grabaciones magnetofónicas.

Del Rincón y otros (1995) indican que el proceso de planificación de una entrevista requiere tener en cuenta las siguientes fases:

- a) fijar los objetivos de la entrevista
- b) determinar la muestra de personas a entrevistar
- c) desarrollo de la entrevista.

### **Objetivos de la entrevista**

Todo proceso de investigación persigue unos propósitos determinados. De ahí que la realización de una entrevista deba ser coherente con los establecidos en la misma.



### **Determinación de la muestra**

Significa seleccionar los sujetos a entrevistar por cualquiera de los procedimientos previstos que pueden ser los muestreos aleatorios en el cual los sujetos se eligen al azar o el muestreo opinático, que consiste en seleccionar a los sujetos de manera intencional porque son expertos en la temática, por su experiencia o porque pueden ser informantes claves.

### **Desarrollo de la entrevista**

Se refiere a la realización del proceso de recabar la información. Además de las características antes mencionadas, también se debe tomar en cuenta una serie de aspectos básicos como son:

- El contenido y naturaleza de las preguntas
- La organización y secuencia de las preguntas
- La creación de un ambiente apropiado para la relación entrevistador-entrevistado
- La manera como se expone las preguntas
- La obtención de respuestas y el registro de las mismas.

### **Ventajas**

Para Kerlinger, F. (1988: 498) se pueden mencionar entre estas:

- Puede proporcionar una gran cantidad de información.
- Es flexible y adaptable a situaciones.
- Puede emplearse cuando ningún otro método es posible o adecuado.
- Se puede saber cuando el encuestado no entiende una pregunta y así dentro de los límites repetirla o replantearla.
- Permite examinar dentro del contexto y las razones de las respuestas a las preguntas.

### Desventajas

Casanova, M. (1997: 137) señala entre ellas:

- El tiempo y la dedicación que precisan su preparación y su ejecución, especialmente cuando debe entrevistarse a un gran número de sujetos.
- La preparación previa que supone su correcta realización para la obtención de los datos prefijados.
- El sesgo de la información que puede presentarse en el entrevistador por su conocimiento anterior de la situación.

Bisquerra, R. (1988: 105) las complementa indicando que:

- El principal problema está en la codificación de las respuestas abiertas. Pues ello implica categorizarlos.
- Es imprescindible asegurar la validez y la fiabilidad de la entrevista.

#### **8.9.2.1. LA ENTREVISTA A LOS ALUMNOS**

Una vez que se aplicaron los cuestionarios, se procedió a escoger a los ocho alumnos que se consideraron como informantes claves, de los cuales cuatro (4) son hombres y cuatro (4) son mujeres, cuatro (4) son preparadores y cuatro (4) representantes estudiantiles. La edad promedio es de veintidós años y el promedio del semestre cursados es de 6,5.

Requisitos para ser informante clave:

- 1) No identificar al informante por su nombre para que hable sin temor a represalias por lo que dijera.
- 2) Ser alumno de la carrera de Educación Básica Integral cursante del quinto semestre en adelante, por cuanto ya son alumnos que han cursado la asignatura evaluación educativa.

- 3) Ser representante estudiantil ante alguno de los organismos de cogobierno universitario.
- 4) Ser preparador (ayudante del profesor) en alguna asignatura de la carrera de Educación Básica Integral mediante concurso.
- 5) Ser delegado de curso
- 6) Haber cursado la asignatura Evaluación Educativa.

### **Propósitos de la entrevista**

La entrevista se realizó con la finalidad de que los alumnos pudieran decir y completar algunos aspectos que se hubieran omitido con la aplicación del cuestionario.

### **Tipo de Entrevista**

La entrevista se realizó a partir de un guión que se elaboró con un conjunto de preguntas semiestructuradas para que los alumnos respondieran de acuerdo a sus vivencias. No se les interrumpió en las respuestas que iban proporcionando.

Las preguntas estaban referidas a los mismos apartados establecidos en el cuestionario. Aparte de ello, se incorporó una pregunta en la cual se indagaba acerca de algunas recomendaciones que permitan mejorar el proceso de evaluación. Las respuestas sirvieron para averiguar sobre qué bases se deberían implementar algunas estrategias de formación en el área de evaluación de los aprendizajes.

**Cuadro N° 13**  
**Entrevista a los alumnos**

<b>Pregunta</b>	<b>Propósito</b>
Al inicio del semestre, los profesores deben dar a conocer el programa de la asignatura y el sistema de evaluación.  <b>¿Pudieras indicarme algunos aspectos que toma en cuenta el profesor cuando planifica la evaluación?</b>	Que el alumno señale sí el profesor planifica el proceso de evaluación a realizar durante el semestre y cuáles son los aspectos que establece o negocia con los alumnos respecto a la evaluación.
La praxis educativa que se desarrolla en las aulas implica una manera de concebir la enseñanza y de efectuar la evaluación de los alumnos.  <b>¿Puedes explicarme cómo realiza el profesor la evaluación?</b>	Averiguar cual es la concepción de evaluación que prevalece en los profesores en sus actividades ordinarias de clase.
<b>¿Pudieras indicarme para qué le sirven las informaciones y datos que va obteniendo el profesor a través del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje?</b>	Averiguar cuál es el uso que le da el profesor a los resultados del proceso de evaluación.
<b>¿Pudieras indicarme algunos aspectos que el profesor toma en cuenta para establecer la evaluación al final del semestre?</b>	Cuales son los aspectos aparte de los exámenes que el profesor considera a la hora de establecer los resultados del proceso evaluativo establecido en la asignatura.
<b>¿Puedes indicarme cuáles medios e instrumentos utiliza el profesor para realizar el proceso de evaluación?</b>	Averiguar cuáles son los mecanismos de evaluación de que emplea el profesor para realizar las actividades de evaluación durante el semestre, de seta manera se delinea un perfil de los mecanismos de evaluación utilizados por los profesores de la carrera de Educación Básica Integral de la ULA-TÁCHIRA.
En el proceso de evaluación de los alumnos se utilizan diferentes tipos de evaluación sea el caso de evaluación diagnostica, formativa o sumativa.  <b>¿Cuáles de estos tipos de evaluación aplica el profesor durante el semestre?</b>	Averiguar cuales son los tipos de evaluación que el profesor emplea durante la realización del proceso de evaluación.
<b>Ahora bien, ¿puedes indicarme que limitaciones, percibes afectan la realización del proceso de evaluación</b>	Averiguar cuales son los principales problemas que afectan o se convierten en un problema para llevar acabo un buen proceso de evaluación.
<b>Por último, ¿pudieras indicar qué recomendaciones harías con el fin de mejorar la realización del proceso de evaluación?</b>	Obtener información con la finalidad de establecer estrategias que ayuden a mejorar la práctica profesional en lo referente a la evaluación de los alumnos.

### **8.9.2.2. ENTREVISTA REALIZADA A LOS PROFESORES**

Una vez que se aplicaron los cuestionarios a los alumnos, se les pidió que indicaran los nombres de hasta dos profesores que consideres son quienes mejor realizan el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Esto se realizó con la finalidad de poder de hacer un inventario de los profesores que tenían mayor aceptación por la manera como realizaban el proceso de evaluación y proceder a seleccionar a un profesor como informante clave de cada uno de los departamentos académicos, que prestan servicio o enseñan alguna asignatura en la carrera de Educación Básica Integral ocho en total.

#### **Descripción de los entrevistados**

La información de los informantes claves fue sacada de los expedientes que se llevan de cada profesor de la institución y que reposan en la oficina de asuntos profesoriales de la institución.

Respecto a los entrevistados en cuanto al sexo, 7 son hombre y 1 mujer; respecto a su titulación ocho son licenciados en Educación, 3 tiene título de Maestría, 1 es Doctor en Educación, 1 cursa Doctorado en Educación. El promedio de haber egresado de la Universidad es de 20,25 años y de haber ingresado a la institución a dar clase es de 8,62 años.

#### **Requisitos para ser informante clave:**

1. Haber sido seleccionado por los alumnos como uno de los de que tienen mayor aceptación por la manera como realiza el proceso de evaluación.
2. Estar adscrito a cualquiera de los departamentos académicos de la ULA-TÁCHIRA, que a continuación se mencionan: Orientación y

Psicología, Evaluación y Estadística, Idiomas, Pedagogía, Básica Integral, Ciencias, Ciencias Sociales y Comunicación Social

3. Ser profesor de alguna de las asignaturas de la carrera de Educación Básica Integral.
4. Tener al menos tres años de experiencia docente en la carrera de Educación Básica Integral de la ULA-TÁCHIRA.
5. La entrevista se realizó sin identificar al informante para que sus respuestas no se vieran limitadas por temor a que se les estuviera evaluando su práctica profesional en lo que respecta a sus conocimientos sobre evaluación de los aprendizajes.

### **Propósitos de la entrevista**

La entrevista se realizó con la finalidad de que los profesores pudieran profundizar y completar algunos aspectos que se pudieron haber escapado cuando se aplicó del cuestionario.

### **Tipo de Entrevista**

La entrevista es similar a la que se les hizo a los alumnos, para lo cual se estructuró un guión con un conjunto de preguntas semiestructuradas para que los profesores respondieran de acuerdo a sus conocimientos y experiencias de aula en lo que se concierne a la evaluación de los alumnos. Las preguntas estaban referidas a los aspectos y dimensiones establecidas en el cuestionario. Aparte de ello se le agregó una pregunta en la cual se indagaba acerca de algunas recomendaciones que permitieran mejorar el proceso de evaluación. Esta se utilizó para detectar sobre que bases se debería implementar algunas estrategias de formación en el área de evaluación de los aprendizajes.

**Cuadro N° 14**  
**Entrevista a los profesores**

<b>Pregunta</b>	<b>Propósito</b>
Al inicio del semestre, los profesores deben dar a conocer el programa de la asignatura y el sistema de evaluación.  <b>¿Pudieras indicarme algunos aspectos que tomas en cuenta al evaluar a tus alumnos?</b>	Averiguar si el profesor, al planificar el proceso de evaluación del semestre indica cuáles son los aspectos que establece o negocia con los alumnos respecto a la evaluación.
La praxis educativa que se desarrolla en las aulas implica una manera de concebir la enseñanza y de efectuar la evaluación de los alumnos.  <b>En tu caso, explícame como concibes la evaluación.</b>	Averiguar cuál es la concepción de evaluación que prevalece en los profesores en sus actividades ordinarias de clase.
<b>¿Pudieras indicarme, para qué te sirven las informaciones y datos que obtienes a través del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje?</b>	Averiguar cual es el uso que le da el profesor a los resultados que va obteniendo a medida que se realiza el proceso de evaluación.
<b>¿Pudieras indicarme algunos aspectos que tomas en cuenta al evaluar a tus alumnos?</b>	Determinar cuales son los aspectos aparte de los exámenes que el profesor considera a la hora de establecer los resultados del proceso evaluativo establecido en la asignatura.
<b>¿Puedes indicarme cuáles medios e instrumentos utilizas para evaluar a los alumnos?</b>	Averiguar cuales son los mecanismos de evaluación de que emplea el profesor para realizar las actividades de evaluación durante el semestre. De esta manera se delinea un perfil de los mecanismos de evaluación utilizados por los profesores de la carrera de Educación Básica Integral de la ULA-TÁCHIRA.
En el proceso de evaluación de los alumnos se utilizan diferentes tipos de evaluación sea el caso de evaluación diagnóstica, formativa o sumativa.  <b>¿Cuáles de estos tipos de evaluación aplicas en tu asignatura durante el semestre?</b>	Averiguar cuales son los tipos de evaluación que el profesor emplea durante la realización del proceso de evaluación.
<b>¿Qué limitaciones consigues al realizar la evaluación de los alumnos?</b>	Averiguar cuales son los principales problemas que afectan o se convierten en un problema para llevar acabo un buen proceso de evaluación.
<b>Por ultimo, ¿pudieras indicar qué recomendaciones o sugerencias harías con el fin de mejorar la realización del proceso de evaluación?</b>	Que sirva para obtener información con la finalidad de así establecer estrategias que ayuden a mejorar la práctica profesional en lo referente a evaluación de los alumnos.

Con ambas entrevistas se hizo un análisis de contenidos a partir de la lectura y relectura de los argumentos correspondientes y se determinaron las unidades de significado correspondientes.

## **8.10. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS**

Al asumir la posibilidad de utilizar de manera complementaria los modos de investigación de carácter cuantitativo y cualitativo, se hace necesario revisar cómo conciben los positivistas la validez y la confiabilidad de los instrumentos, así como también sus implicaciones para los investigadores cualitativos.

### **La validez**

Es una de las características fundamentales que debe tener todo instrumento de medición. Lemus, L. (1974: 40) expresa: “por validez entendemos el hecho de que una prueba sea de tal manera concebida, elaborada y aplicada que mida realmente lo que se propone medir. Es la característica más importante y se refiere al valor específico del instrumento, en el sentido de que está destinado a un propósito, a un contenido, a un grupo de alumnos y a unas circunstancias especiales.” Es decir, es necesario que el instrumento que se vaya a utilizar, además de ser confiable, sea válido; es decir, que sirva para medir aquello que se pretende medir, en este caso vamos a destacar la validez de contenido. La validez de contenido para Hernández N, R. (1995), se refiere al grado por el cual el instrumento representa el contenido a ser medido y la comprensión de la habilidad o actitud que el instrumento medirá. En la determinación de la validez de contenido el investigador debe averiguar ¿Qué tan bien representa el universo total de contenido que debería ser medido? Para tener validez de contenido, Thorndike, R. (1973) señala que las preguntas representadas en el cuestionario deben corresponderse con los objetivos y contenidos que se desean evaluar. Ruiz, C. (1998), por



su parte indica que la validez de contenido, es una cuestión de juicio... por lo general se estima de manera subjetiva o íntersubjetiva.

## **8.11. VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS**

El procedimiento que se utilizó para la validación de los instrumentos, fue el juicio de expertos. Una vez elaborados los instrumentos se les facilitaron a tres expertos, junto con los objetivos, dimensiones de la investigación y una planilla de validación para que juzgaran de manera independiente la bondad de las preguntas en función de congruencia, claridad y tendenciosidad; asimismo que señalaran las observaciones que deberían incorporarse al instrumento para mejorarlo. Ya con esto se realizaron los ajustes finales para diseñar el instrumento definitivo que se aplicó a los profesores y a los alumnos.

En el caso de las entrevistas, la validez de contenido se estableció a partir de los procesos de triangulación de las informaciones.

### **Confiabilidad**

La confiabilidad de un instrumento de evaluación se refiere a la capacidad que tiene el mismo de medir algo en forma consistente o confiable. Karmel, L (1974: 128) establece que “la confiabilidad de un test se refiere a su capacidad para demostrar consistencia y estabilidad en las puntuaciones”.

Generalmente se dice que está es una de las características que debe poseer todo instrumento de medición y se describe como la precisión o seguridad con qué un instrumento debe medir algo, es decir, que el resultado sea el mismo o similar al que se obtenga cuando se aplique o haya aplicado en otra ocasión. Existen varios procedimientos para determinar la confiabilidad de los instrumentos como son: el

coeficiente del test-retest, el coeficiente de formas paralelas, el coeficiente de consistencia interna.

El procedimiento utilizado para calcular la confiabilidad fue a través de la determinación de la consistencia interna, la cual permite determinar si las preguntas de la prueba están correlacionadas entre sí. Karmel, L. (1974), al referirse a la confiabilidad, indica que esta es una condición necesaria y de especial importancia como apoyo, pero no como sustituto del análisis y estimación de la validez de contenido.

El método específico utilizado en la investigación fue el Alpha de Cronbach, Aiken, L. (1997: 90) indica que “se trata de una fórmula para calcular la confiabilidad de una prueba que consiste en reactivos a los que se le asignan dos o más valores estimados de calificación a las respuestas” Hernández Sampieri (1999) añade que el procedimiento alfa de Cronbach requiere de una sola administración del instrumento de medición y se expresa a través de una correlación que se establece por un coeficiente comprendido entre 0 y 1.

Para Best, J. (1978), “el significado de un coeficiente de correlación depende de la naturaleza de los factores relacionados, del número de casos implicados, de la amplitud las puntuaciones y de los propósitos de la aplicación de la medida”. Por su parte, Sachs, G. (1970: 127) señala que “no pueden establecerse patrones arbitrarios para la determinación de los valores de los coeficientes de fiabilidad que se considerarán satisfactorios. Como es natural se exigirán los valores más elevados cuando sea preciso tomar decisiones importantes sobre individuos sobre la base de un solo test”.

Para la interpretación del Coeficiente de Confiabilidad, existen tablas que permiten interpretar el significado de los coeficientes como la de Best, J. (1978: 247).

Valor del coeficiente	Relación
De 0.00 a +/- 0.20	Despreciable
+/- 0.20 a +/- 0.40	Baja o ligera
+/- 0.40 a +/- 0.60	Moderada
+/- 0.60 a +/- 0.80	Sustancial o marcada
+/- 0.80 a +/- 1.00	Alta o muy alta

Para Ruiz, C (1998: 55), “por lo general el Coeficiente de Confiabilidad se considera aceptable cuando esta por lo menos en el límite superior a (0.80)”.

La fórmula para determinar el grado de confiabilidad de un instrumento de medición es la que a continuación se señala.

$$R_{tt} = \frac{n}{n-1} * (1 - \frac{\sum S_i^2}{\sum St^2})$$

Donde:

n = número total de ítems

$\sum S_i^2$  = Sumatoria de la varianza individual por ítem

$\sum St^2$  = Sumatoria de la variancia total por sujeto

## 8.12. CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS

Para determinar la confiabilidad del instrumento aplicado a los estudiantes se aplicó una prueba piloto conformada por 10% de los sujetos que integran la muestra, aproximadamente 17 estudiantes. Para la misma fue utilizado el programa estadístico SPSS 9.0 (véase anexo) que arrojó el resultado de:

$$R_{tt} = 0.97$$

En el caso de los docentes se aplicó la prueba piloto al 10% de la muestra aproximadamente 5 docentes, y se calculó el coeficiente de

confiabilidad, a través del paquete estadístico SPSS 9.0 (véase anexo), y se obtuvieron los siguientes resultados:

$$R_{tt} = 0.8421$$

Si se ubican estos resultados dentro de la escala que hemos utilizado, observamos que el resultado se ubica dentro de la categoría de confiabilidad muy alta, lo cual significa que las preguntas están relacionadas entre sí y tienen consistencia interna.

La entrevista diseñada en esta investigación también fue sometida a procedimientos para determinar su consistencia desde la óptica del paradigma cualitativo, a pesar de la imposibilidad de aplicar el concepto de confiabilidad como es sustentado en el paradigma positivista. El problema más grave es la estabilidad de los datos ya que se pueden suscitar cambios de opinión en los profesores y los alumnos, debido a la dinámica cambiante propia de los seres humanos o a la adquisición de nuevas informaciones. No obstante, existen procedimientos que se utilizan para determinar el grado de dependencia de los hallazgos. En nuestra investigación se aplicó una entrevista a informantes claves y, posteriormente, los registros de las informaciones fueron evaluados por los mismos a fin de que corroboraran la información y realizaran las sugerencias pertinentes sobre la información.

### **8.13. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

En esta etapa se entrelazan dos metodologías (cuantitativa y cualitativa) que involucran un conjunto de operaciones ordenadas de manera tal que faciliten realizar interpretaciones significativas de los datos que se reacogerán en función de las bases teórico-conceptuales que orientan el sentido de la investigación. Para Selltiz y otros (1976: 430), “El propósito del análisis es resumir las observaciones llevadas a cabo de

forma tal que proporcionen respuestas a las interrogantes de investigación”. El análisis implica el establecimiento de categorías, la ordenación y manipulación de los datos para resumirlos y poder sacar algunos resultados. Es decir, reducir los datos a una forma comprensible para poder interpretarlos. De acuerdo con Carrasco, J. y Calderero, J. (2000: 52), “Una vez recogidos los datos, el investigador deberá sacar de ellos las conclusiones generales que apunten a esclarecer el problema formulado en los inicios de la investigación”. Es decir, debemos organizarlos a objeto de que faciliten su manejo e interpretación, si los datos son cuantitativos, se procesaran a través de procedimientos estadísticos para lograr una rápida y clara comprensión. Se presentan, según Sabino, C. (1980: 197), “como un conjunto de cuadros, tablas y medidas, calculándole los porcentajes y dándole forma definitiva”. Si son informaciones cualitativas el mismo Sabino plantea: “la primera labor que se requiere es ordenar esa masa de datos, clasificarla de modo que puedan permitir una inspección sistemática y profundizada”, es decir, lo que Carrasco, J. y Calderero, J. (2000: 53), llaman hacer un análisis de contenido, el cual consiste en” encontrar una tipología de respuestas posibles en concordancia con los planteamientos teóricos que guían la investigación y asignar a cada categoría de respuesta un código particular, un numero o letra que servirá para agrupar detrás de sí a todas las respuestas u observaciones que sean idénticas o que al menos aparezcan como equivalentes”.

#### **8.14. ESTADÍSTICOS UTILIZADOS**

El análisis estadístico consiste en la aplicación del conjunto de métodos y procedimientos destinados al estudio de datos numéricos o cuantificables, provenientes de las informaciones. Su objetivo es el de facilitar procedimientos y principios referente a la recolección, organización, presentación e interpretación de los datos. Colas, M. y

Rebolledo, M. (1993: 153) indican, “la extensa y amplia complejidad de técnicas existentes hacen necesario establecer un marco conceptual amplio, que facilite el discernimiento de la más adecuada a cada problema. Existen numerosos esquemas generales confeccionados con el propósito de ayudar a la selección de pruebas estadísticas precisas, utilizando distintos y variados criterios. Uno de los más extendidos utiliza como referentes la naturaleza de los datos, las variables independientes y las condiciones experimentales”

Para Briones, G. (1985: 241), “En la investigación cuantitativa se entiende por análisis el tratamiento estadístico de los datos con el fin de establecer diferentes formas de estructuración. Estas estructuraciones se expresan, en su mayoría en términos numéricos y pueden referirse a una o más variables contenidas en la información (distribuciones de frecuencias, correlaciones, etc.)”. Ary, D. y otros (1982: 341), en este sentido, expresan, “las técnicas estadísticas que habrán de emplearse dependen del diseño”. Entonces, el investigador decide cuál diseño le permitirá observar las relaciones hipotéticas y dependiendo de esto selecciona el procedimiento de tal manera que se adecue con las preguntas y con la índole de datos. Los resultados obtenidos constituyen la base para poder realizar las explicaciones e interpretaciones a que den lugar. En la evaluación de la presente investigación, los datos que se obtuvieron se analizan por medio del paquete estadístico SSPS.9.0; en tal sentido nos valemos del:

- a) Análisis descriptivo.
- b) Análisis factorial.

### **8.14.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO**

Cuando se habla de análisis descriptivo, pareciera entenderse que son aquellos estudios que consisten en hacer una descripción de los

datos, sin embargo, en la práctica no es verdad, ya que no solamente describen la información, sino que también la amplían al mismo tiempo con una explicación. Arnal y otros (1992: 170) indican que “los métodos descriptivos exploran relaciones y, para ello, tratan de asociar y comparar grupos de datos”. Briones, G. (1985: 242), por su parte señala, “él termino descriptivo se refiere a expresiones estadísticas que permiten caracterizar en forma cuantitativa,... las propiedades de funcionamiento de un programa”. Los estudios descriptivos pueden clasificarse de acuerdo con Del Rincón y otros (1995), en estudios longitudinales, transversales y de tendencias o predicciones. Los estudios longitudinales son aquellos que recogen información durante un tiempo el cual puede variar en su extensión; los estudios transversales son aquellos que producen un retrato de lo que acontece en un momento determinado respecto a una población y los estudios de tendencia se refieren a sí estudian algunos factores seleccionados continuamente durante un lapso, cuya duración puede ser larga o relativamente corta. La forma más común de presentar los datos es a través de la una distribución de frecuencias. Kerlinger, F. (1988: 148) indica que las distribuciones de frecuencias se utilizan principalmente con propósitos descriptivos.

Entre algunos de los propósitos del análisis de frecuencias encontramos: a) permite establecer la naturaleza de las relaciones entre las variables. b) puede emplearse para organizar en forma conveniente los datos para proceder al análisis estadístico. c) también se pueden calcular índices de asociación d) otro propósito es el control de las variables.

En la investigación que se está presentando el análisis descriptivo de los datos correspondientes a los cuestionarios aplicados a los alumnos y a los profesores de la carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira, se procedió de la siguiente manera: a) se elaboró una matriz para

vaciar los cuestionarios, b) se aplicó el programa spss9.0 para procesar los datos. c) a cada pregunta se le describió el propósito y la intención de conformidad al modelo de Hernández, R. (2002) y se comentaron las frecuencias más significativas.

### **8.14.2. EL ANÁLISIS FACTORIAL**

Respecto al análisis factorial existen diversas definiciones, aunque todas están referidas a un procedimiento estadístico que permite reducir el número de variables de una investigación a unas pocas a fin de facilitar su interpretación. Namakforoosh, M. (1993: 367) indica que “el análisis factorial es un modelo estadístico que permite analizar la interrelación entre un número de variables y explicarlas en términos de un factor común”. El análisis de los componentes principales trata de hallar componentes (factores) que sucesivamente expliquen la mayor parte de la varianza total. Entonces, el primer factor o componente sería aquel que explica una mayor parte de la varianza total, el segundo factor sería aquel que explica la mayor parte de la varianza restante, es decir, lo que no explicaba el primero, y así sucesivamente. Por su parte, Kerlinger, F. (1987: 648) señala que el análisis factorial reduce la multiplicidad de pruebas y medidas a una mayor simplicidad. Nos dice, en efecto, que pruebas o medidas corresponden a un mismo colectivo con las cuáles podría medirse la misma cosa, reduciendo así el número de variables que debe tratar el investigador.

Con el análisis factorial se pretende hallar un nuevo conjunto de variables, menor en número que las variables originales, De acuerdo con Rodríguez y otros (1998: 29), “la obtención de un número de factores menor que el total de variables supone una economía interpretativa suficientemente notable para aceptar el modelo”. El análisis de los



componentes principales busca factores que sucesivamente expliquen la mayor parte de la varianza total.

Entonces, el primer factor o componente sería aquel que explica una mayor parte de la varianza total, el segundo factor sería aquel que explica la mayor parte de la varianza restante, es decir, lo que no explicaba el primero y así sucesivamente.

Es decir, que con la ayuda del análisis factorial los datos suelen reducirse y hallar un nuevo conjunto de variables, menor en número que las variables originales, que exprese lo que es común a esas variables y que haga más fácil su manejo.

La realización de un análisis factorial tiene dos propósitos principales, según Namakforoosh, M. (1993):

1. Resumir la información contenida en un conjunto de variables en función de otra menor. Las nuevas variables se llaman factores.
2. Explicar un fenómeno complejo en función de unas cuantas variables o factores.

Pasos para realizar un análisis factorial, siguiendo el esquema de Bellido [en línea]

1. Elaboración de una matriz de correlaciones en la que se ubiquen todas las correlaciones entre las variables consideradas.
2. Extracción de factores iniciales de la matriz de correlaciones

El más utilizado es el de los componentes principales. Este procedimiento busca el factor que explique la mayor cantidad de la varianza en la matriz de correlación. Este recibe el nombre de “factor principal”. Esta varianza explicada se resta de la matriz original produciéndose una matriz residual. Luego se extrae un segundo factor de

esta matriz residual y así sucesivamente hasta que quede muy poca varianza que pueda explicarse. Los factores así extraídos no se correlacionan entre ellos, por esta razón se dice que estos factores son ortogonales.

### 3. Rotación de los Factores Iniciales

Con frecuencia es difícil interpretar los factores iniciales, por lo tanto, la extracción inicial se rota con la finalidad de lograr una solución que facilite la interpretación. Hay dos sistemas básicos de rotación de factores: los métodos de rotación ortogonales (mantienen la independencia entre los factores rotados: varimax, quartimax y equamax) y los métodos de rotación no ortogonales (proporcionan nuevos factores rotados que guardan relación entre sí)

## **8.14.3. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS**

El proceso de investigación realizado se enriqueció con el aporte de informaciones cualitativas que se obtuvieron a partir de aplicación de una entrevista realizada a informantes claves; de los documentos oficiales que existen en la institución sobre la materia que estaba investigando (reglamento de evaluación, ley de educación superior, programas de asignatura y de la pregunta abierta que contemplaba el cuestionario) Briones, G. (1985: 231) expresa: “Este análisis se refiere a datos cualitativos, es decir, expresados y/o recogidos en palabras y no en números”.

Colas, M y Rebolledo, M. (1993: 160), señalan: “Los métodos para el análisis cualitativo de datos abarcan una extensa gama de procedimientos que incluyen tanto descripciones narrativas como análisis cuantitativo de componentes narrativos (palabras, frases, párrafos, temas, etc.). El proceso a seguir en la investigación cualitativa es interactivo, lo cual hace

que en muchas ocasiones exige volver sobre los datos, analizarlos y replantear el proceso”. Es decir, las personas que siguen este tipo de investigación van realizando interpretaciones de los datos que van obteniendo, las cuales pueden llevarlo a realizar alguna modificación en lo que se planificó inicialmente. Pérez, A. (1998: 104) manifiesta: “El objetivo que pretende el análisis de datos cualitativos es la búsqueda de tendencias, tipologías, regularidades o patrones y la obtención de datos únicos de carácter ideográficos”. En el análisis cualitativo, Briones distingue los siguientes aspectos principales:

- Categorización y codificación.
- Elaboración de formatos.
- Tipificación y clasificación.
- Determinación de conexiones.

La Categorización y codificación. En la investigación cualitativa nos conseguimos con informaciones provenientes de diferentes fuentes, esto hace difícil el análisis e interpretación de los datos; de ahí la necesidad de reducirlos a formas más fáciles de manejar la información. El modo más expedito es agruparlos por temáticas similares y asignarle un símbolo de identificación que llamaremos código. Las categorías pueden establecerse con anticipación en función de los temas que se están investigando, o bien se pueden ir asignando una vez que se emprende el análisis de los datos.

Elaboración de formatos. Consiste en elaborar cuadros que permitan sintetizar la información. Como, por ejemplo, trozos de textos, proposiciones, frases, nombres de personas.

Los formatos más usuales son las matrices de datos y las representaciones graficas.

Tipificación y Clasificación. En este caso, la tarea consiste en realizar una clasificación significativa de los datos sin recurrir a esquemas preestablecidos.

Determinación de Conexiones. Esta tarea consiste en establecer relaciones entre los procesos y los resultados. Pérez, A. (1998), considera tres fases para dicho análisis:

- El análisis exploratorio, que implica el desarrollo de categorías a partir de los datos obtenidos.
- La descripción, que consiste en el examen de todos los segmentos de cada categoría con el fin de establecer patrones en los datos.
- La interpretación, que supone integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías de datos.

El procedimiento utilizado en la presente investigación para el análisis cualitativo de los datos de las entrevistas aplicadas a docentes alumnos y de la pregunta abierta en el cuestionario de los alumnos fue el análisis de contenidos, el cual se describe a continuación.

#### **8.14.4. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO**

En el cuestionario que se entregó a los alumnos, la primera pregunta era abierta para que los alumnos describieran cuando consideran a un profesor como buen evaluador. Para entender el significado del contenido de las informaciones recogidas es preciso analizarla. Para Colas, M y Rebolledo, M (1993: 135), “el análisis de contenido trata de estudiar con detalle el mensaje de la comunicación escrita, oral o visual”. Autores como Hayman (1969); Landshere (1971) y Kerlinger (1988) advierten que se trata de un método para describir de manera objetiva y sistemática las características de una comunicación verbal. Sea esta escrita u oral.

Al decir de Rodríguez y otros (1996: 206), “los criterios para dividir la información en unidades pueden ser muy diversos. Considerando que los datos aparecen en forma de textos, el criterio aplicable para la segmentación, es el de considerar las unidades de información en función del tema abordado” Pérez, G. (1998) señala que hay dos tipos de análisis, el manifiesto, o sea, lo que aparece y el latente, o que puede interpretarse.

En el primer caso, el investigador transcribe textualmente la respuesta que se dice en el instrumento de recogida de información. En el segundo caso se codifica el significado de la respuesta en concordancia con lo expresado por Carrasco, J y Calderero, J. (2000: 123): “El sentido del análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en reducir; categorizar; clasificar; sintetizar; y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio”. La identificación y clasificación de las ideas, conceptos o aspectos es la actividad que se realiza cuando categorizamos y codificamos los datos.

### **Procedimientos para realizar la categorización**

Para Rodríguez y otros (1996; 208), “la categorización constituye sin duda una importante herramienta en el análisis de datos cualitativos, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Una categoría soporta un significado o tipos de significados. Las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, métodos y estrategias, procesos”. La categorización se da simultáneamente cuando se determinan las unidades atendiendo a los criterios temáticos. La codificación es una operación que consiste en asignar códigos a las categorías incluidas.

Martínez, M. (1999), por su parte, señala que la categorización tiene por finalidad resumir el contenido de la respuesta dada en pocas ideas o conceptos más fáciles de manejar y de relacionar

Autores como Santos Guerra (1993), Martínez, M. (1999), Carrasco, J. y Calderero, J. (2000) han establecido esquemas a seguir para categorizar y codificar las informaciones. De dichos esquemas presentaremos un resumen.

Santos, M. (1993) esboza un análisis llamado arbóreo que al representarlo adquiere la figura de un árbol. El mismo se desarrolla a través de cuatro niveles de análisis, los cuales se esbozan a continuación.

- La Unidad Mínima de Análisis (UMA): se refiere a la opinión emitida por los sujetos consultados sobre un aspecto determinado. Ej. Sobre la planificación, tipos de evaluación,
- El Conjunto de Unidades Mínimas de Análisis (CUMA): es la síntesis de las diversas opiniones emitidas por los diversos sujetos consultados a través de los distintos instrumentos utilizados. Ej.: Lo que piensan los alumnos y profesores sobre la evaluación.
- La Suma de Unidades Mínimas de Análisis (SUMA): es la agrupación de las opiniones de los diversos sujetos consultados (alumnos, profesores, Informantes claves) sobre una serie de aspectos determinados.
- El Total de Unidades Mínimas de Análisis (TUMA): es la visión global de la institución, en la que se consideran las opiniones de todos los miembros de la comunidad obtenida con los diversos instrumentos utilizados en el proceso de evaluación.

Martínez, M. (1999: 135) establece cuatro pasos para analizar los contenidos:

- 1er. Paso. Releer la entrevista subrayando las palabras relevantes o significativas.
- 2do. Paso. Dividir el contenido en unidades temáticas (párrafos que expresan una idea o concepto central)
- 3er. Paso. Categorizar con un término o expresión el contenido de cada unidad temática
- 4to. Paso. Si hay categorías que se repiten y alguna tiene propiedades diferentes asignarle una subcategoría, que puede referirse a alguna dimensión, atributo, propiedad, condición o consecuencia importante.

Carrasco, J. y Calderero, J (2000: 123), tomando como referencia el modelo de Tesh (1987), señala cuatro fases para realizar el análisis de datos:

- a) El análisis exploratorio: se refiere a reducir un texto a través de categorías que pueden ser códigos o símbolos que indiquen las unidades de significado relevantes.
- b) Descripción: consiste en exponer y presentar la información (datos) de una manera sistemática e intuitiva; normalmente se utilizan las matrices, las redes y los mapas conceptuales.
- c) Interpretación: supone integrar, relacionar y establecer conexiones entre las diferentes categorías, así como realizar comparaciones.
- d) Teorización: consiste en formular juicios y razonamientos basados en las relaciones surgidas a partir de las conexiones realizadas entre las categorías o datos.

Para analizar la información obtenida en la investigación se toman los principios de la metodología indicada por Martínez, M. A partir de esta se elaboró un perfil que se constituyó en la base para describir los aspectos más significativos.





## **IX. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

---

- 9.1. Cuestionario aplicado a los alumnos.
- 9.2. Cuestionario aplicado a los profesores.
- 9.3. Comparación entre colectivos.



## **CAPITULO IX**

### **PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

#### **RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS**

El procedimiento seguido en el análisis de los cuestionarios toma como base, aunque modificado por el autor, el modelo de Hernández D, R. (2002) El análisis implica una descripción general de la dimensión estudiada, indicando su finalidad e intención.

Posteriormente se realiza la presentación de los resultados agrupados en una tabla resumen donde se destaca por ítem las frecuencias simples (recuento) y relativas (%) para cada opción de respuesta según la escala utilizada. Seguidamente se hace una descripción y un comentario general destacando los aspectos más relevantes que se observan para cada ítem.

#### **9.1. CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS**

Los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario a los alumnos se han procesado mediante el programa SSPS 9.0; constituyen la fuente de los datos de las tablas que se muestran a continuación.

El instrumento se inicia con una pregunta abierta, para que los alumnos indiquen hasta dos profesores que consideren realizan un buen proceso de evaluación y justifiquen el porqué de ello.

Seguidamente La primera pregunta cerrada, examina aspectos relacionados con la planificación del sistema de evaluación

Referencia e intención. La finalidad de estas preguntas es determinar si cuando el profesor planifica el sistema de evaluación. Contempla una serie de aspectos que le permite orientar y sistematizar el proceso.

**Tabla 5**  
**Planificación del sistema de evaluación**

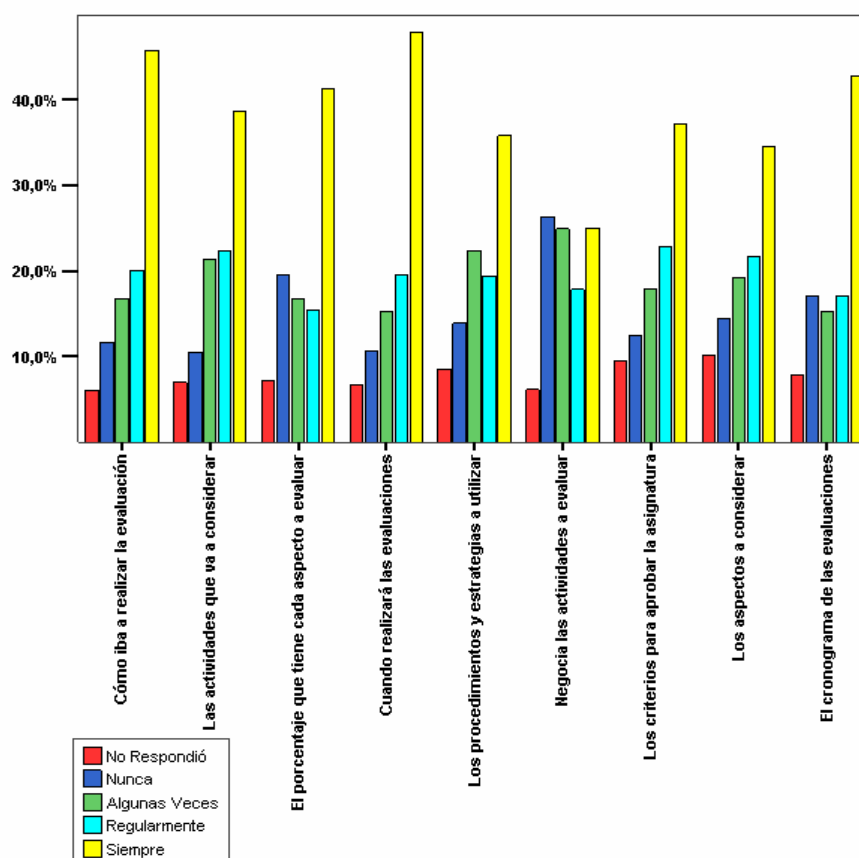
		No Respondió	Nunca	Algunas Veces	Regularmente	Siempre
Cómo iba a realizar la evaluación	f	64	124	177	212	485
	%	6,0%	11,7%	16,7%	20,0%	45,7%
Las actividades que va a considerar	f	74	112	227	238	411
	%	7,0%	10,5%	21,4%	22,4%	38,7%
El porcentaje que tiene cada aspecto a evaluar	f	75	207	178	164	438
	%	7,1%	19,5%	16,8%	15,4%	41,2%
Cuando realizará las evaluaciones	f	70	113	163	207	509
	%	6,6%	10,6%	15,3%	19,5%	47,9%
Los procedimientos y estrategias a utilizar	f	90	148	238	206	380
	%	8,5%	13,9%	22,4%	19,4%	35,8%
Negocia las actividades a evaluar	f	65	279	264	189	265
	%	6,1%	26,3%	24,9%	17,8%	25,0%
Los criterios para aprobar la asignatura	f	101	133	190	243	395
	%	9,5%	12,5%	17,9%	22,9%	37,2%
Los aspectos a considerar	f	108	154	204	230	366
	%	10,2%	14,5%	19,2%	21,7%	34,5%
El cronograma de las evaluaciones	f	83	181	161	182	455
	%	7,8%	17,0%	15,2%	17,1%	42,8%

Descripción General: Los datos de la tabla 5, nos demuestran que el alumno percibe al docente con ciertos criterios autocráticos donde él es el único que participa en el proceso de planificación de la evaluación, estableciendo pautas con respecto a: cómo va a realizarla (45,7%), porcentajes (41,2%), fechas (47,9%), cronogramas (42,8%) y estrategias a aplicar (35,8%) durante los actos evaluativos. No se brinda oportunidad para que el estudiante participe en este proceso exponiendo sus puntos de vista. El aspecto que menos considera es la negociación de las actividades de evaluación: así lo expresa el 26,3%. Esto definitivamente

coloca al docente en una concepción tradicional como organizador de las actividades de evaluación.

El siguiente gráfico ilustra los datos presentados en la tabla de valoraciones.

**Gráfico 1**  
**Planificación del sistema de evaluación**



A continuación se indagó sobre la concepción de evaluación.

Referencia e intención. El propósito de estas interrogantes es averiguar con cuáles premisas, modelos y prácticas de evaluación desarrolla el profesor las actividades de evaluación en su aula de clase al evaluar a los alumnos.

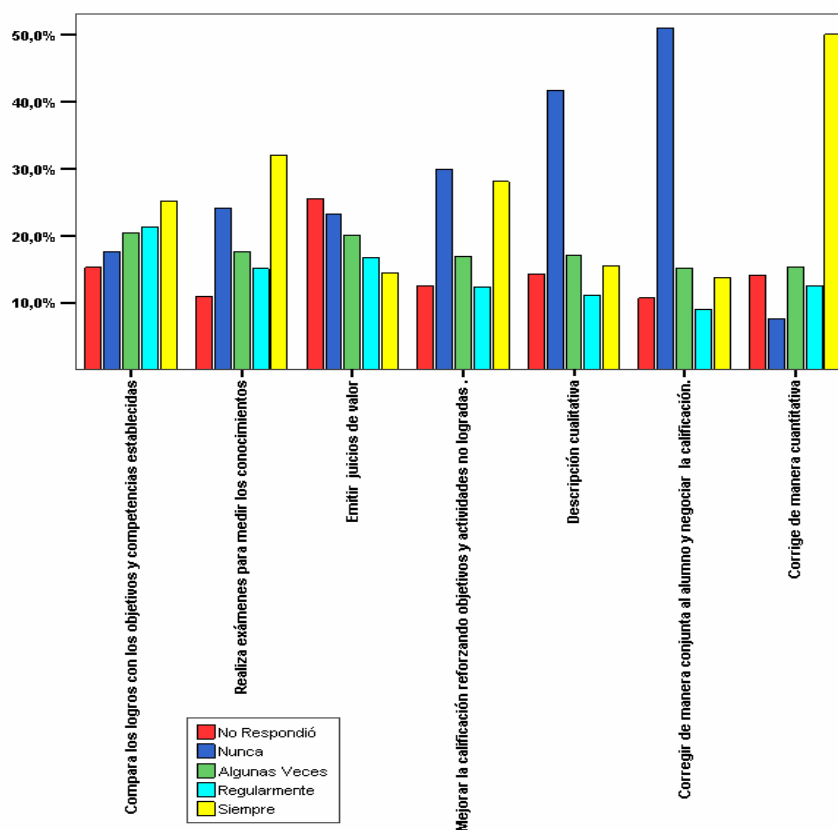
**Tabla 6**  
**Concepción de la evaluación**

		No Respondió	Nunca	Algunas Veces	Regularmente	Siempre
Compara los logros con los objetivos y competencias establecidas	f	162	188	218	226	268
	%	15,3%	17,7%	20,5%	21,3%	25,2%
Realiza exámenes para medir los conocimientos	f	117	257	187	160	341
	%	11,0%	24,2%	17,6%	15,1%	32,1%
Emitir juicios de valor	f	272	246	213	178	153
	%	25,6%	23,2%	20,1%	16,8%	14,4%
Mejorar la calificación reforzando objetivos y actividades no logradas	f	133	318	181	132	298
	%	12,5%	29,9%	17,0%	12,4%	28,1%
Descripción cualitativa	f	152	443	182	119	166
	%	14,3%	41,7%	17,1%	11,2%	15,6%
Corregir de manera conjunta al alumno y negociar la calificación.	f	114	543	161	97	147
	%	10,7%	51,1%	15,2%	9,1%	13,8%
Corrige de manera cuantitativa	f	151	81	164	134	532
	%	14,2%	7,6%	15,4%	12,6%	50,1%

Descripción General. Al analizar los datos (ver tabla 6) correspondientes a las preguntas relacionadas con las prácticas de evaluación implementadas a través del proceso, los resultados confirman el hecho de considerar al docente enmarcado dentro de una corriente netamente cuantitativa (50,1%) de los encuestados lo expresan; también considera la evaluación como un instrumento para medir conocimientos (32,1%) lo señalan, menospreciando concepciones evaluadoras contemporáneas que consideran a la evaluación de los aprendizajes desde otras perspectivas.

A continuación presentamos el gráfico con los datos correspondientes a las diferentes concepciones de evaluación.

**Gráfico 2**  
**Concepción de la evaluación**



Posteriormente pasamos a preguntarles sobre los aspectos que considera al evaluarlos

Referencia e intención. El propósito de la misma es determinar cuáles son los aspectos, indicadores y actividades que el profesor considera para establecer la evaluación de los aprendizajes en los alumnos.

**Tabla 7**  
**Aspectos que evalúa**

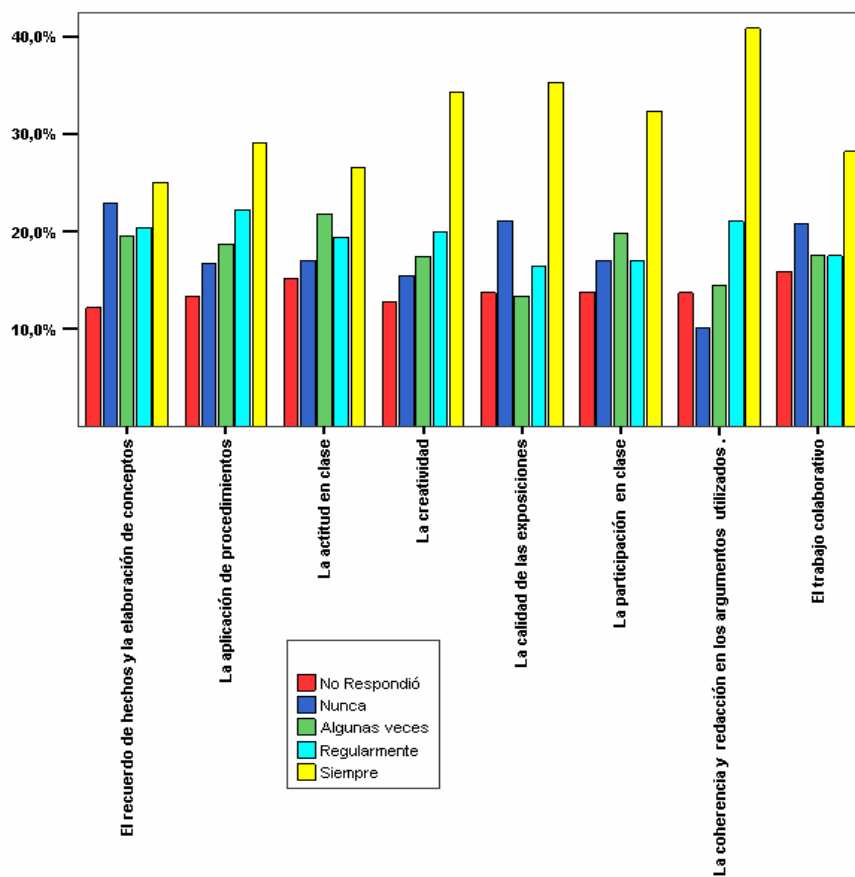
		No Respondió	Nunca	Algunas veces	Regularmente	Siempre
El recuerdo de hechos y la elaboración de conceptos	f	130	243	207	217	265
	%	12,2%	22,9%	19,5%	20,4%	25,0%
La aplicación de procedimientos	f	141	177	199	236	309
	%	13,3%	16,7%	18,7%	22,2%	29,1%
La actitud en clase	f	161	181	232	206	282
	%	15,2%	17,0%	21,8%	19,4%	26,6%
La creatividad	f	136	165	185	212	364
	%	12,8%	15,5%	17,4%	20,0%	34,3%
La calidad de las exposiciones	f	146	224	142	175	375
	%	13,7%	21,1%	13,4%	16,5%	35,3%
La participación en clase	f	147	181	210	181	343
	%	13,8%	17,0%	19,8%	17,0%	32,3%
La coherencia y redacción en los	f	145	107	154	223	433
	%	13,7%	10,1%	14,5%	21,0%	40,8%
El trabajo colaborativo	f	169	221	186	186	300
	%	15,9%	20,8%	17,5%	17,5%	28,2%

Descripción General. Al analizar los datos suministrados (ver tabla 7), se aprecia que la posición del docente en esta dimensión es de integralidad. Por lo que considera diversos aspectos que le permiten acceder a la información desde una visión globalizadora del proceso de la enseñanza y el aprendizaje, como: la coherencia, redacción y argumentación en las respuestas (40,8%); la creatividad (34,3%); las exposiciones en clase (35,3%) y la participación en clase (32,3%). Este hecho lógicamente es reforzado por la naturaleza de que en buena parte de las asignaturas del pensum de la Carrera de Educación Básica Integral, los alumnos deben combinar la teoría con la práctica de aula, crear los recursos en la experiencia, que significa dar clase frente a un grupo de alumnos.

A continuación el gráfico que nos representa esta situación:



**Gráfico 3**  
**Aspectos que evalúa**



Con la pregunta siguiente se investigó sobre los medios e instrumentos utilizados en el proceso de evaluación.

Referencia e intención. La finalidad que se pretende con estas preguntas es descubrir cuales son los medios, e instrumentos utilizados por el profesor para realizar el proceso de evaluación de los alumnos.

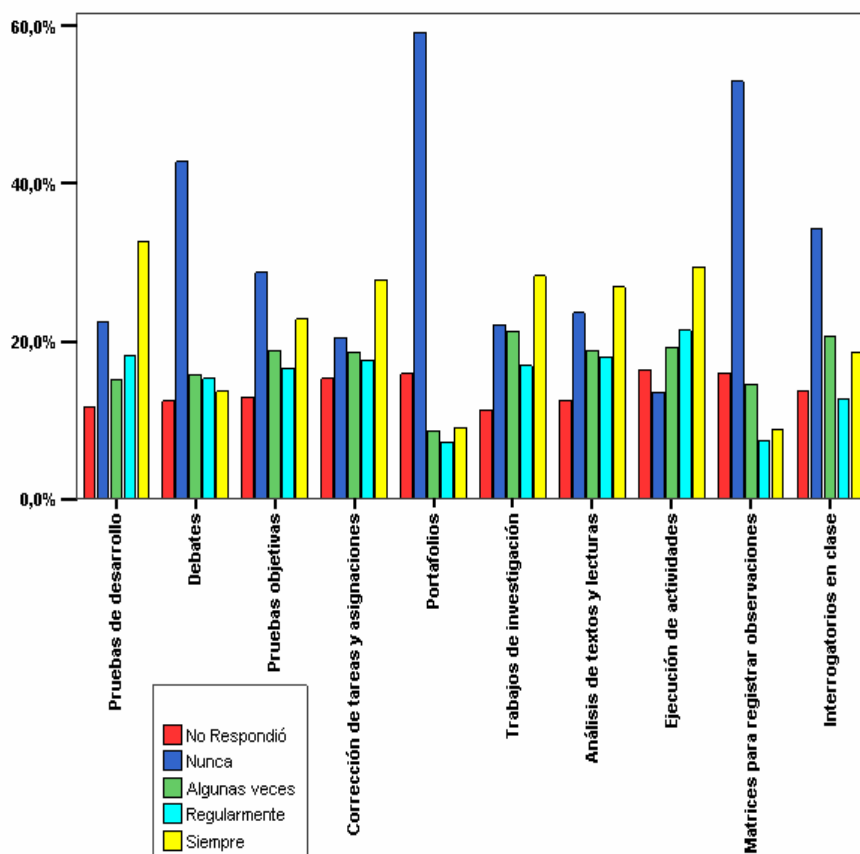
**Tabla 8**  
**Medios e instrumentos**

		No Respondió	Nunca	Algunas veces	Regularmente	Siempre
Pruebas de desarrollo	f	124	238	161	192	347
	%	11,7%	22,4%	15,2%	18,1%	32,7%
Debates	f	132	455	168	162	145
	%	12,4%	42,8%	15,8%	15,3%	13,7%
Pruebas objetivas	f	138	305	201	176	242
	%	13,0%	28,7%	18,9%	16,6%	22,8%
Corrección de tareas y asignaciones	f	163	218	199	187	295
	%	15,3%	20,5%	18,7%	17,6%	27,8%
Portafolios	f	169	629	92	76	96
	%	15,9%	59,2%	8,7%	7,2%	9,0%
Trabajos de investigación	f	120	235	226	180	301
	%	11,3%	22,1%	21,3%	16,9%	28,3%
Análisis de textos y lecturas	f	133	251	201	191	286
	%	12,5%	23,6%	18,9%	18,0%	26,9%
Ejecución de actividades	f	174	144	205	227	312
	%	16,4%	13,6%	19,3%	21,4%	29,4%
Matrices para registrar observaciones	f	170	563	155	80	94
	%	16,0%	53,0%	14,6%	7,5%	8,9%
Interrogatorios en clase	f	145	363	220	136	198
	%	13,7%	34,2%	20,7%	12,8%	18,6%

Descripción General. Analizando los datos arriba expuestos se evidencia en la tabla 8 que de los medios utilizados por los docentes la preferencia es la de utilizar pruebas escritas (32,7%), ejecutar actividades (29,4%), asignar trabajos de investigación (28,3%) y tareas y asignaciones (27,8%), dejando de lado los medios alternativos como: la elaboración de portafolios, la realización de debates y el uso de matrices para registrar datos. Simplemente el profesor evalúa lo que es palpable, por tanto, el alumno se ve obligado a reproducir lo que él establece.

A continuación la representación gráfica de los datos:

**Gráfico 4**  
**Medios e instrumentos**



Otra de las preguntas planteadas se refiere a los tipos de evaluación.

Referencia e Intención. En este aparte el propósito es el de averiguar cuáles son los tipos de evaluación utilizados por el profesor durante la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

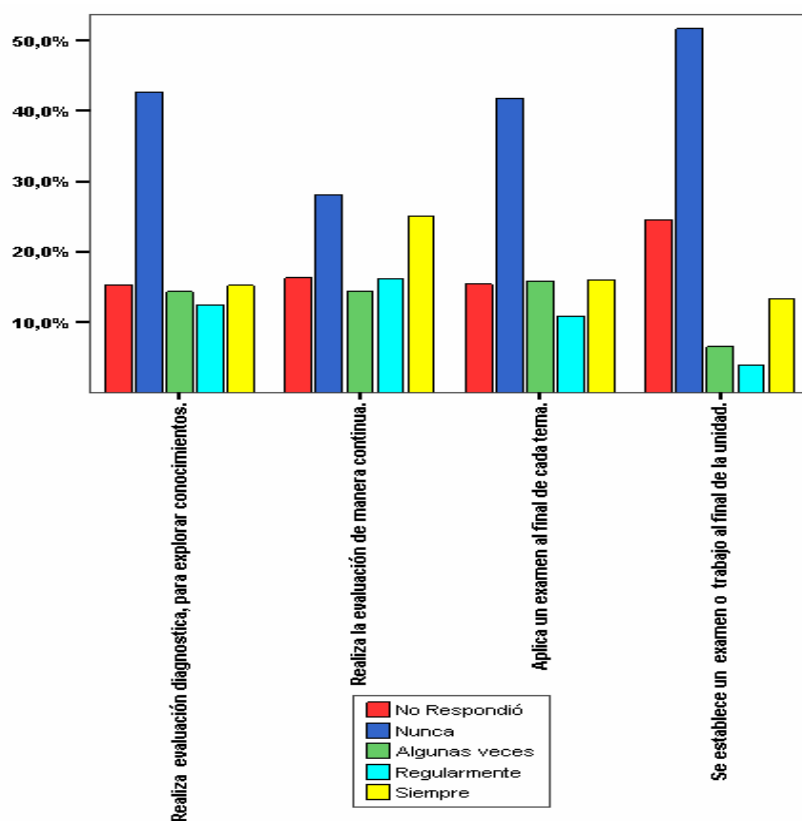
**Tabla 9**  
**Tipos de evaluación utilizados**

		No Respondió	Nunca	Algunas veces	Regularmente	Siempre
Realiza evaluación diagnóstica, para explorar conocimientos.	f	163	454	152	132	161
	%	15,3%	42,7%	14,3%	12,4%	15,2%
Realiza la evaluación de manera continua.	f	173	298	153	172	266
	%	16,3%	28,1%	14,4%	16,2%	25,0%
Aplica un examen al final de cada tema.	f	164	444	168	116	170
	%	15,4%	41,8%	15,8%	10,9%	16,0%
Se establece un examen o trabajo al final de la unidad.	f	261	549	69	41	142
	%	24,6%	51,7%	6,5%	3,9%	13,4%

Descripción General. Las respuestas dadas implican que no hay claridad acerca de los tipos de evaluación que debe aplicar el profesor durante la realización del proceso de evaluación de los alumnos; el docente no hace un uso correcto de los tipos de evaluación. Esto se refleja en que no realiza evaluación diagnóstica (42,7%), desaprovechando así el campo experiencial del estudiante; mantiene la tradición de acumular varios temas para realizar una evaluación global (51,7%). Esta situación evidencia la urgente necesidad de actualizar a los docentes a través de cursos y otros tipos de actividades que conduzcan a mejorar su formación docente en materia de evaluación.

El siguiente gráfico nos representa estos datos.

**Gráfico 5**  
**Tipos de evaluación**



Por último se pidió a los alumnos que indicaran todos aquellos datos que considerasen constituyen una limitación para realizar el proceso de evaluación.

Referencia e Intención. La finalidad es descubrir algunos problemas o dificultades que impiden la realización de un buen proceso de evaluación de los alumnos.

**Tabla 10**  
**Limitaciones**

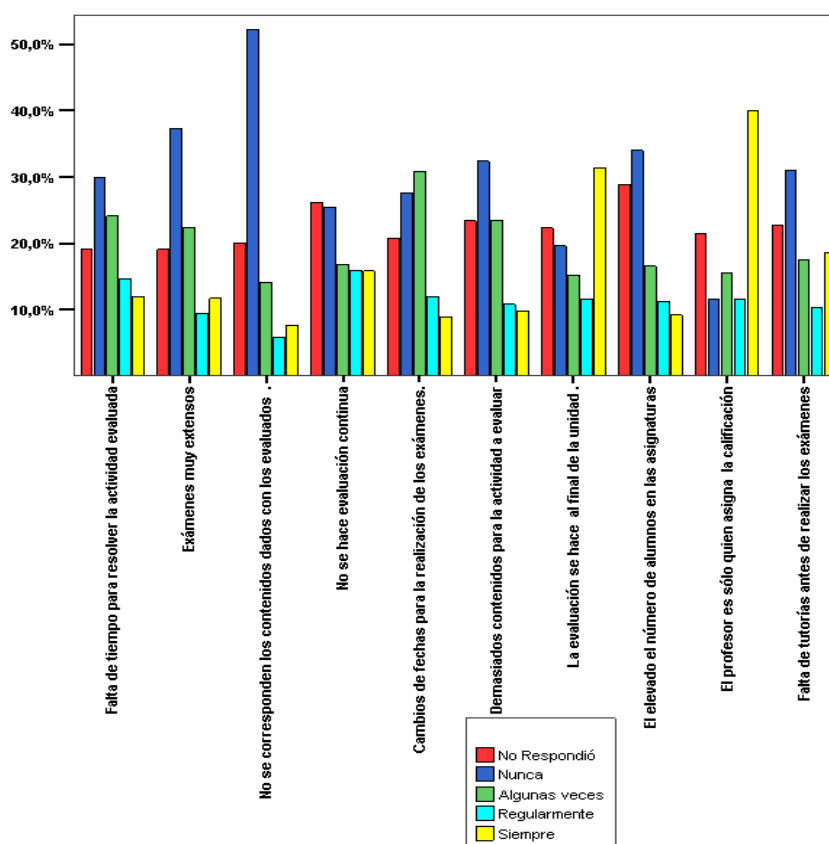
		No Respondió	Nunca	Algunas veces	Regularmente	Siempre
Falta de tiempo para resolver la actividad evaluada	f	204	319	256	156	127
	%	19,2%	30,0%	24,1%	14,7%	12,0%
Exámenes muy extensos	f	203	396	238	101	124
	%	19,1%	37,3%	22,4%	9,5%	11,7%
No se corresponden los contenidos dados con los evaluados .	f	213	555	150	63	81
	%	20,1%	52,3%	14,1%	5,9%	7,6%
No se hace evaluación continua	f	277	270	178	169	168
	%	26,1%	25,4%	16,8%	15,9%	15,8%
Cambios de fechas para la realización de los exámenes.	f	221	293	328	126	94
	%	20,8%	27,6%	30,9%	11,9%	8,9%
Demasiados contenidos para la actividad a evaluar	f	249	344	250	115	104
	%	23,4%	32,4%	23,5%	10,8%	9,8%
La evaluación se hace al final de la unidad .	f	237	208	161	123	333
	%	22,3%	19,6%	15,2%	11,6%	31,4%
El elevado el número de alumnos en las asignaturas	f	307	361	176	120	98
	%	28,9%	34,0%	16,6%	11,3%	9,2%
El profesor es sólo quien asigna la calificación	f	227	122	166	122	425
	%	21,4%	11,5%	15,6%	11,5%	40,0%
Falta de tutorías antes de realizar los exámenes	f	242	329	186	109	196
	%	22,8%	31,0%	17,5%	10,3%	18,5%

Descripción General. En relación con las limitaciones (ver tabla 10) que afectan la realización del proceso de evaluación de los alumnos, señala que el docente es el juez que emite la calificación acerca de la actuación del alumno (40%) en su mayor parte cuantitativa; esta situación se convierte en un obstáculo con respecto al proceso de evaluación, al dejar bajo control de una persona el juicio valorativo y la decisión que ello implica: otro aspecto que resaltan se refiere a que la evaluación se realiza al final de la unidad o tema (31,4%) A esto se suman agentes externos al hecho evaluativo y propio del contexto universitario, como el elevado número de alumnos por sección, cambios de fechas para la realización de los exámenes por paralizaciones de clase, la acumulación de contenidos,

ya que se deja para evaluar al final de la unidad o tema y no responde a un carácter continuo, entre otros.

A continuación el gráfico que nos ilustra la situación.

**Gráfico 6**  
**Limitaciones**



## 9.2. CUESTIONARIO APLICADO A LOS PROFESORES

La primera pregunta se refiere a la Planificación del sistema de evaluación.

**Tabla 11**  
**Planificación del sistema de evaluación**

		No Respondió	Nunca	Algunas Veces	Regularmente	Siempre
Los objetivos y/o competencias a lograr	f	3	1	2	4	27
	%	8,1%	2,7%	5,4%	10,8%	73,0%
Los porcentajes que se le asignan a cada aspecto que se	f	4	1	3	4	25
	%	10,8%	2,7%	8,1%	10,8%	67,6%
Los medios con qué se realizará la evaluación	f	2	0	0	5	30
	%	5,4%	,0%	,0%	13,5%	81,1%
Los mecanismos de recuperación evaluativa	f	3	9	0	14	11
	%	8,1%	24,3%	,0%	37,8%	29,7%
Cómo serán evaluados	f	7	0	1	2	27
	%	18,9%	,0%	2,7%	5,4%	73,0%
Los momentos cuando realizará actividades de evaluación	f	3	2	2	6	24
	%	8,1%	5,4%	5,4%	16,2%	64,9%
El cronograma de evaluaciones	f	3	3	1	13	17
	%	8,1%	8,1%	2,7%	35,1%	45,9%

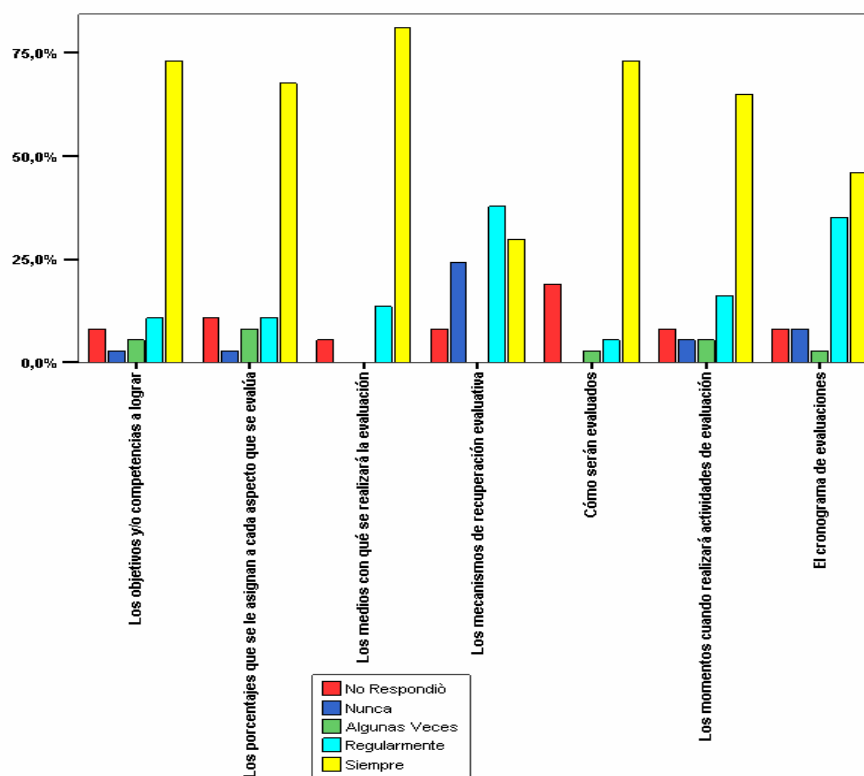
Referencia e Intención. La finalidad que se persigue con las mismas es conocer si el profesor, al planificar la evaluación de los alumnos, considera una serie de aspectos relacionados con el proceso a seguir.

Descripción General De la información recogida, se constata en la tabla 11, que se refuerza la opinión de los estudiantes de que el docente es quien planifica el proceso de evaluación, en él según la lo señalaron se establecen: los medios de evaluación (81,1%), los objetivos (73%), las fechas (64,9%) y el cronograma de actividades (45,9%), no considera en la planificación la incorporación de mecanismos a emplear para realizar actividades de recuperación evaluativa, sin embargo, en la práctica las efectúa.

El siguiente gráfico nos ilustra la situación



**Gráfico 7**  
**Planificación del sistema de evaluación**



Seguidamente se consultó acerca de las concepciones de evaluación.

Referencia e Intención. El propósito de esta dimensión es averiguar con cuáles premisas, modelos y prácticas de evaluación desarrolla el profesor las actividades de evaluación en su aula de clase cuando evalúa a los alumnos.

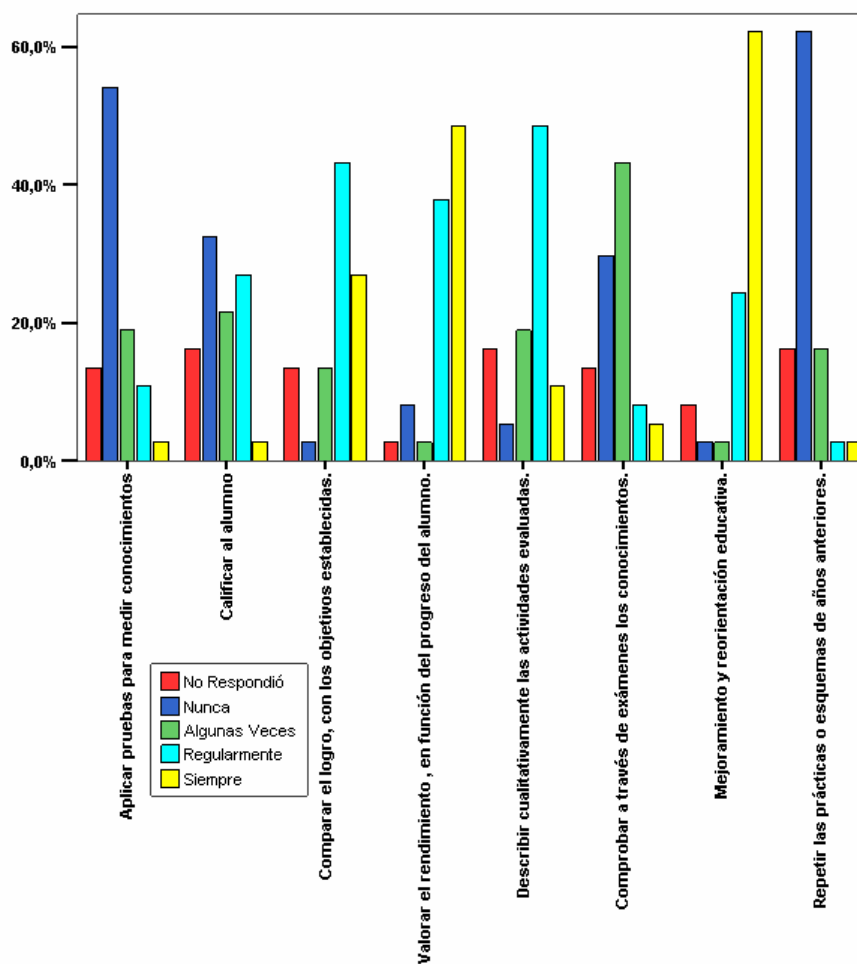
**Tabla 12**  
**Concepciones de evaluación**

		No Respondió	Nunca	Algunas Veces	Regularmente	Siempre
Aplicar pruebas para medir conocimientos	f	5	20	7	4	1
	%	13,5%	54,1%	18,9%	10,8%	2,7%
Calificar al alumno	f	6	12	8	10	1
	%	16,2%	32,4%	21,6%	27,0%	2,7%
Comparar el logro, con los objetivos establecidas.	f	5	1	5	16	10
	%	13,5%	2,7%	13,5%	43,2%	27,0%
Valorar el rendimiento , en función del progreso del alumno.	f	1	3	1	14	18
	%	2,7%	8,1%	2,7%	37,8%	48,6%
Describir cualitativamente las actividades evaluadas.	f	6	2	7	18	4
	%	16,2%	5,4%	18,9%	48,6%	10,8%
Comprobar a través de exámenes los conocimientos.	f	5	11	16	3	2
	%	13,5%	29,7%	43,2%	8,1%	5,4%
Mejoramiento y reorientación educativa.	f	3	1	1	9	23
	%	8,1%	2,7%	2,7%	24,3%	62,2%
Repetir las prácticas o esquemas de años anteriores.	f	6	23	6	1	1
	%	16,2%	62,2%	16,2%	2,7%	2,7%

Descripción General. Los datos, de la tabla 12, nos muestran, de modo contrario a la opinión de los alumnos, que el docente manifiesta tener una concepción de la evaluación que busca el mejoramiento y la reorientación educativa (62,2%). Sin embargo, en la praxis este hecho puede ser difícil de demostrar y estar sujeto a contradicciones, ya que los alumnos por su parte dicen que la evaluación se realiza fundamentalmente, basada en la medición del rendimiento sobre la base de los logros alcanzados.

A continuación el gráfico que nos ilustra esta situación.

**Gráfico 8**  
**Concepciones de evaluación**



Con la pregunta siguiente tratamos de saber los usos que le da a la evaluación.

Referencia e Intención. El propósito es ayudar a revelar con qué finalidad utiliza el profesor el proceso de evaluación de los alumnos.

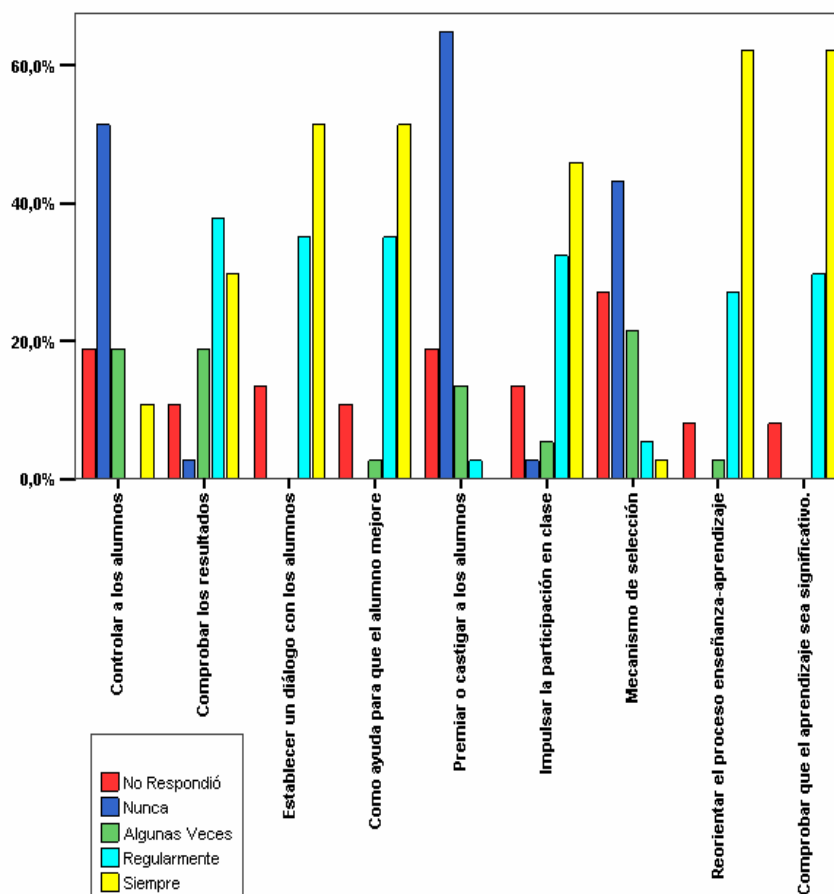
**Tabla 13**  
**Usos de la evaluación**

		No Respondió	Nunca	Algunas Veces	Regularmente	Siempre
Controlar a los alumnos	f	7	19	7	0	4
	%	18,9%	51,4%	18,9%	,0%	10,8%
Comprobar los resultados	f	4	1	7	14	11
	%	10,8%	2,7%	18,9%	37,8%	29,7%
Establecer un diálogo con los alumnos	f	5	0	0	13	19
	%	13,5%	,0%	,0%	35,1%	51,4%
Como ayuda para que el alumno mejore	f	4	0	1	13	19
	%	10,8%	,0%	2,7%	35,1%	51,4%
Premiar o castigar a los alumnos	f	7	24	5	1	0
	%	18,9%	64,9%	13,5%	2,7%	,0%
Impulsar la participación en clase	f	5	1	2	12	17
	%	13,5%	2,7%	5,4%	32,4%	45,9%
Mecanismo de selección	f	10	16	8	2	1
	%	27,0%	43,2%	21,6%	5,4%	2,7%
Reorientar el proceso enseñanza-aprendizaje	f	3	0	1	10	23
	%	8,1%	,0%	2,7%	27,0%	62,2%
Comprobar que el aprendizaje sea	f	3	0	0	11	23
	%	8,1%	,0%	,0%	29,7%	62,2%

Descripción General. Al analizar los datos de la tabla 13 se destaca el hecho de emplear la evaluación como un medio que sirva para: reorientar los procesos de enseñanza y del aprendizaje (62,2%); comprobar si los aprendizajes son significativos (62,2%); emprender diálogos con los alumnos a fin de orientarlos para mejorar (51,4%) y comprobar resultados (37,8%).

A continuación un gráfico de frecuencias en el que se representa los usos que hace de la evaluación.

**Grafico 9**  
**Uso de la evaluación**



Otra pregunta tiene que ver con los aspectos que considera al evaluar a los alumnos.

Referencia e Intención. En este apartado se esbozan un conjunto de preguntas que tienen el propósito de averiguar cuales son los aspectos que el profesor toma en cuenta durante la realización de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

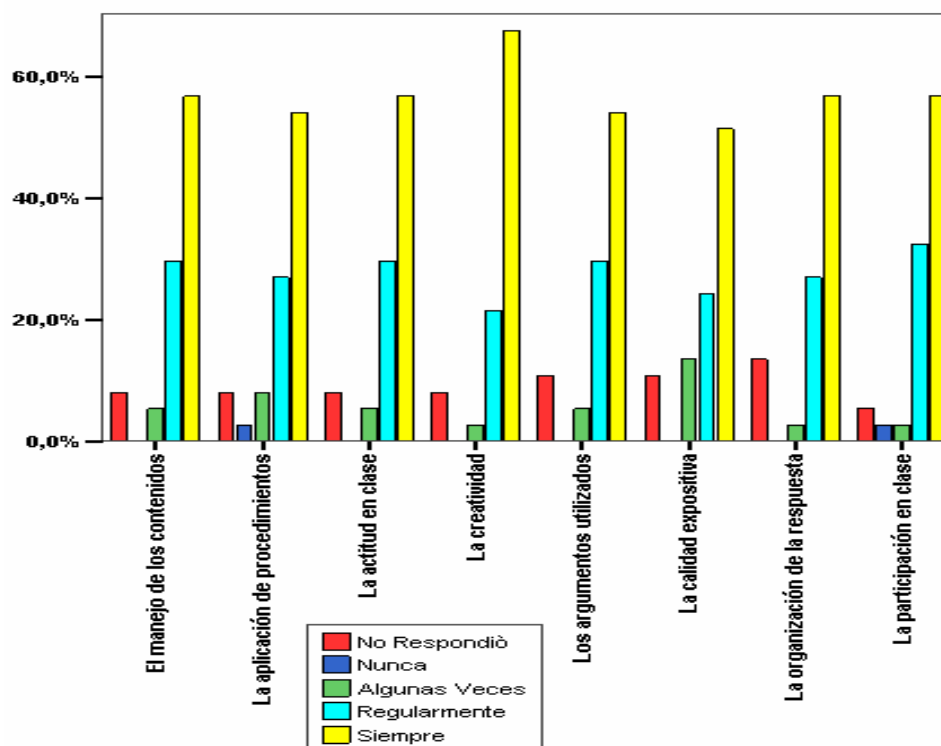
**Tabla 14**  
**Aspectos a evaluar**

		No Respondió	Nunca	Algunas Veces	Regularmente	Siempre
El manejo de los contenidos	f	3	0	2	11	21
	%	8,1%	,0%	5,4%	29,7%	56,8%
La aplicación de procedimientos	f	3	1	3	10	20
	%	8,1%	2,7%	8,1%	27,0%	54,1%
La actitud en clase	f	3	0	2	11	21
	%	8,1%	,0%	5,4%	29,7%	56,8%
La creatividad	f	3	0	1	8	25
	%	8,1%	,0%	2,7%	21,6%	67,6%
Los argumentos utilizados	f	4	0	2	11	20
	%	10,8%	,0%	5,4%	29,7%	54,1%
La calidad expositiva	f	4	0	5	9	19
	%	10,8%	,0%	13,5%	24,3%	51,4%
La organización de la respuesta	f	5	0	1	10	21
	%	13,5%	,0%	2,7%	27,0%	56,8%
La participación en clase	f	2	1	1	12	21
	%	5,4%	2,7%	2,7%	32,4%	56,8%

Descripción General. Al analizar los datos de la tabla 14 se observa que el profesor, al establecer el proceso de evaluación de los aprendizajes, trata de integrar diferentes aspectos cognoscitivos y actitudinales, en la idea de integralidad y amplitud, como: la creatividad (67,6%); el manejo de contenidos (56,8%); la actitud en clase (56,8%); la organización de las respuestas (56,8%); la participación en clase en un (56,8%); la aplicación de procedimientos (54,1%); los argumentos utilizados en las respuestas (54,1%) y las exposiciones (51,4%).

A continuación el gráfico mediante el cual representamos los datos obtenidos al respecto

**Grafico 10**  
**Aspectos que evalúa**



Seguidamente pasamos a preguntarle sobre los medios e instrumentos de evaluación que utiliza.

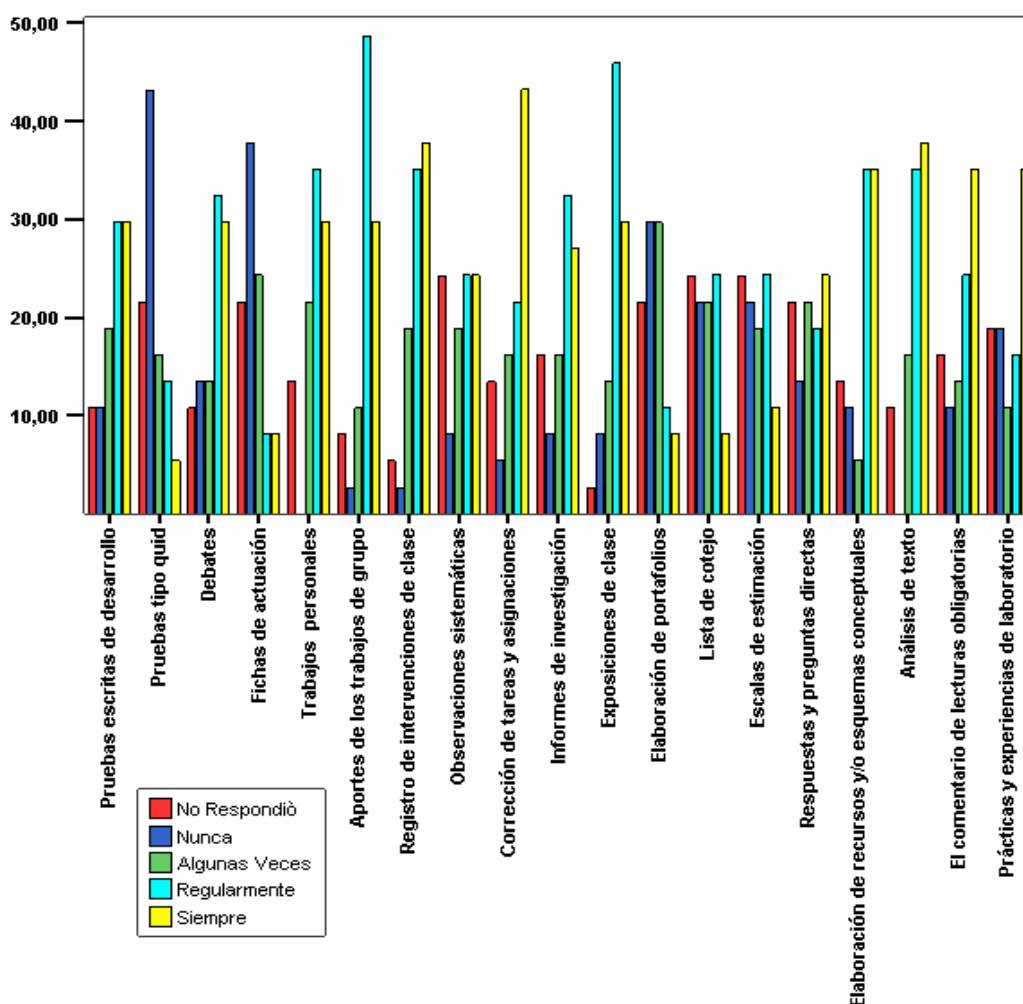
Referencia e intención. La misma está conformada por preguntas cuyo propósito es revelar cuáles son los medios e instrumentos utilizados por el profesor para realizar la evaluación de los alumnos.

**Tabla 15**  
**Medios e instrumentos**

		No Respondió	Nunca	Algunas Veces	Regularmente	Siempre
Pruebas escritas de desarrollo	f	4	4	7	11	11
	%	10,8%	10,8%	18,9%	29,7%	29,7%
Pruebas tipo quid	f	8	16	6	5	2
	%	21,6%	43,2%	16,2%	13,5%	5,4%
Debates	f	4	5	5	12	11
	%	10,8%	13,5%	13,5%	32,4%	29,7%
Fichas de actuación	f	8	14	9	3	3
	%	21,6%	37,8%	24,3%	8,1%	8,1%
Trabajos personales	f	5	0	8	13	11
	%	13,5%	,0%	21,6%	35,1%	29,7%
Aportes de los trabajos de grupo	f	3	1	4	18	11
	%	8,1%	2,7%	10,8%	48,6%	29,7%
Registro de intervenciones de clase	f	2	1	7	13	14
	%	5,4%	2,7%	18,9%	35,1%	37,8%
Observaciones sistemáticas	f	9	3	7	9	9
	%	24,3%	8,1%	18,9%	24,3%	24,3%
Corrección de tareas y asignaciones	f	5	2	6	8	16
	%	13,5%	5,4%	16,2%	21,6%	43,2%
Informes de investigación	f	6	3	6	12	10
	%	16,2%	8,1%	16,2%	32,4%	27,0%
Exposiciones de clase	f	1	3	5	17	11
	%	2,7%	8,1%	13,5%	45,9%	29,7%
Elaboración de portafolios	f	8	11	11	4	3
	%	21,6%	29,7%	29,7%	10,8%	8,1%
Lista de cotejo	f	9	8	8	9	3
	%	24,3%	21,6%	21,6%	24,3%	8,1%
Escalas de estimación	f	9	8	7	9	4
	%	24,3%	21,6%	18,9%	24,3%	10,8%
Respuestas y preguntas directas	f	8	5	8	7	9
	%	21,6%	13,5%	21,6%	18,9%	24,3%
Elaboración de recursos y/o esquemas	f	5	4	2	13	13
	%	13,5%	10,8%	5,4%	35,1%	35,1%
Análisis de texto	f	4	0	6	13	14
	%	10,8%	,0%	16,2%	35,1%	37,8%
El comentario de lecturas obligatorias	f	6	4	5	9	13
	%	16,2%	10,8%	13,5%	24,3%	35,1%
Prácticas y experiencias de laboratorio	f	7	7	4	6	13
	%	18,9%	18,9%	10,8%	16,2%	35,1%



**Grafico 11**  
**Medios e Instrumentos**



Descripción General. En relación con los medios e instrumentos que utiliza con mayor asiduidad para evaluar a los alumnos (ver tabla 15) se destaca el uso de medios reproductivos como: corregir las tareas y asignaciones (43,2%); pruebas de desarrollo (29,7%) y medios en los que se da una producción parcial por parte del estudiante como en los trabajos de investigación, las intervenciones en clase, exposiciones, elaboración de mapas conceptuales, análisis y presentación de informes

El conjunto de preguntas que a continuación planteamos examina la manera como realiza la evaluación.

Referencia e Intención. Este apartado se incorpora con el propósito de confirmar algunas practicas de evaluación que el profesor emplea en la realización del proceso de evaluación de forma tal que orienten sobre las tendencias de evaluación de los aprendizajes.

**Tabla 16**  
**Manera como realiza la evaluación**

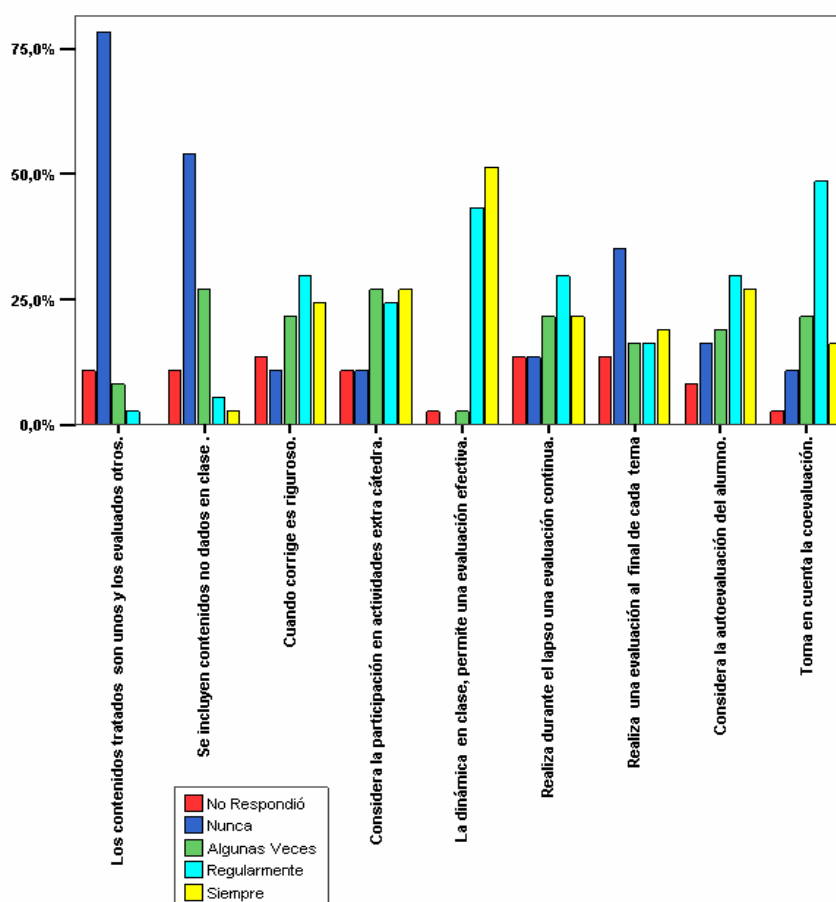
		No Respondió	Nunca	Algunas Veces	Regularmente	Siempre
Los contenidos tratados son unos y los evaluados otros.	f	4	29	3	1	0
	%	10,8%	78,4%	8,1%	2,7%	,0%
Se incluyen contenidos no dados en clase .	f	4	20	10	2	1
	%	10,8%	54,1%	27,0%	5,4%	2,7%
Cuando corrige es riguroso.	f	5	4	8	11	9
	%	13,5%	10,8%	21,6%	29,7%	24,3%
Considera la participación en actividades extra cátedra.	f	4	4	10	9	10
	%	10,8%	10,8%	27,0%	24,3%	27,0%
La dinámica en clase, permite una evaluación efectiva.	f	1	0	1	16	19
	%	2,7%	,0%	2,7%	43,2%	51,4%
Realiza durante el lapso una evaluación continua.	f	5	5	8	11	8
	%	13,5%	13,5%	21,6%	29,7%	21,6%
Realiza una evaluación al final de cada tema	f	5	13	6	6	7
	%	13,5%	35,1%	16,2%	16,2%	18,9%
Considera la autoevaluación del alumno.	f	3	6	7	11	10
	%	8,1%	16,2%	18,9%	29,7%	27,0%
Toma en cuenta la coevaluación.	f	1	4	8	18	6
	%	2,7%	10,8%	21,6%	48,6%	16,2%

Descripción general. Al analizar la manera como realiza la evaluación (ver tabla 16) observamos que el docente señala que toma en cuenta la dinámica de la clase para ir evaluando a los alumnos (51,4%); considera

la auto evaluación que hacen los mismos alumnos (27%) y la participación de los alumnos en clase (27%).

El siguiente gráfico nos representa estos datos.

**Gráfico 12**  
**Manera como realiza la evaluación**



Seguidamente pasamos preguntarle sobre los momentos en que evalúa

Referencia e Intención. El propósito que se pretende es determinar cuándo y cuáles tipos de evaluación utiliza el profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Tabla 17**  
**Momentos en que realiza la evaluación**

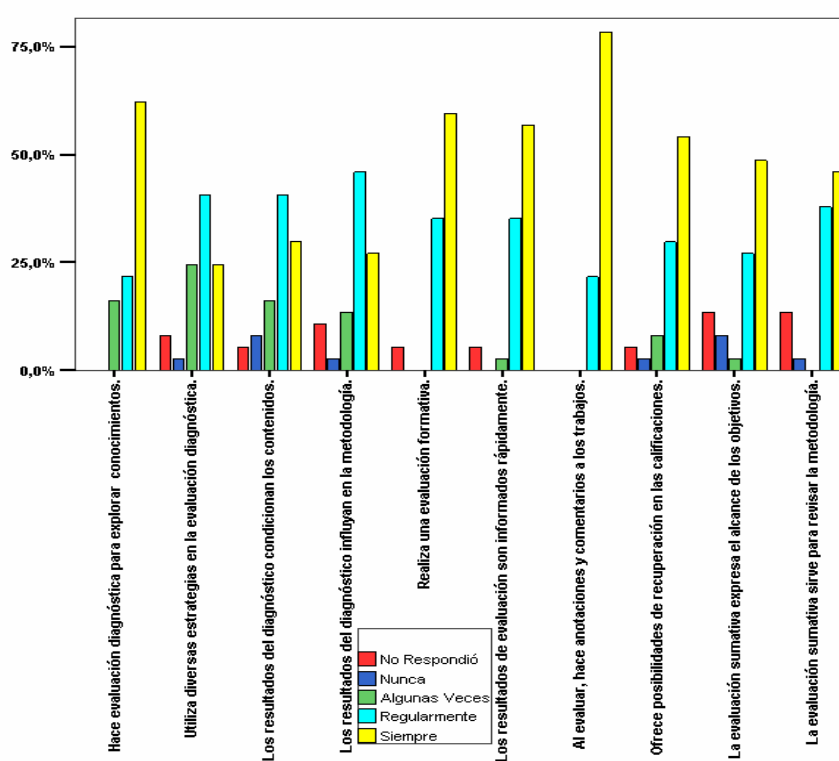
		No Respondió	Nunca	Algunas Veces	Regularmente	Siempre
Hace evaluación diagnóstica para explorar conocimientos.	Recuento	0	0	6	8	23
	%	,0%	,0%	16,2%	21,6%	62,2%
Utiliza diversas estrategias en la evaluación diagnóstica.	Recuento	3	1	9	15	9
	%	8,1%	2,7%	24,3%	40,5%	24,3%
Los resultados del diagnóstico condicionan los contenidos.	Recuento	2	3	6	15	11
	%	5,4%	8,1%	16,2%	40,5%	29,7%
Los resultados del diagnóstico influyen en la metodología.	Recuento	4	1	5	17	10
	%	10,8%	2,7%	13,5%	45,9%	27,0%
Realiza una evaluación formativa.	Recuento	2	0	0	13	22
	%	5,4%	,0%	,0%	35,1%	59,5%
Los resultados de evaluación son informados rápidamente.	Recuento	2	0	1	13	21
	%	5,4%	,0%	2,7%	35,1%	56,8%
Al evaluar, hace anotaciones y comentarios a los trabajos.	Recuento	0	0	0	8	29
	%	,0%	,0%	,0%	21,6%	78,4%
Ofrece posibilidades de recuperación en las	Recuento	2	1	3	11	20
	%	5,4%	2,7%	8,1%	29,7%	54,1%
La evaluación sumativa expresa el alcance de los objetivos.	Recuento	5	3	1	10	18
	%	13,5%	8,1%	2,7%	27,0%	48,6%
La evaluación sumativa sirve para revisar la metodología.	Recuento	5	1	0	14	17
	%	13,5%	2,7%	,0%	37,8%	45,9%

Descripción general. Al examinar los datos correspondientes (ver tabla 17), se puede comprobar que, contrario a la opinión de los estudiantes los cuales señalan que no se realiza evaluación diagnóstica como tal, el docente manifiesta pluralidad en la aplicación a los diferentes tipos de evaluación en el caso de la evaluación diagnóstica. Dice emplearla con la finalidad de explorar los conocimientos previos (62,2%). Así mismo, hace uso de procesos de evaluación formativa (59,5%) como: cuando evalúa hace anotaciones y comentarios a los trabajos (78,4%.); da oportunidad de recuperación de la calificación (54,1%) y de establecer

la evaluación sumativa como la expresión final del proceso mediante la calificación.

Seguidamente el gráfico que recoge los momentos de evaluación.

**Gráfico 13**  
**Momentos en que evalúa**



Los aspectos contemplados en este apartado tienen que ver con la actitud profesoral.

Referencia e Intención. Se pretende averiguar la postura que asume el docente durante la realización del proceso de evaluación; de esta manera analizamos, en parte, la visión que tiene del proceso de evaluación.

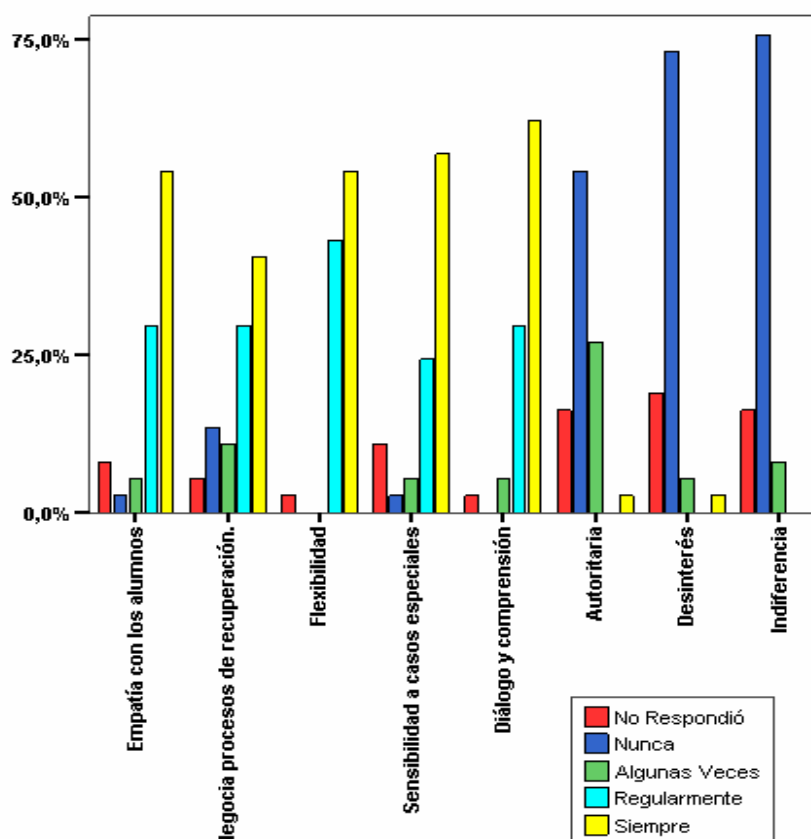
**Tabla 18**  
**Actitud del Profesor**

		No Respondió	Nunca	Algunas Veces	Regularmente	Siempre
Empatía con los alumnos	f	3	1	2	11	20
	%	8,1%	2,7%	5,4%	29,7%	54,1%
Negocia procesos de recuperación.	f	2	5	4	11	15
	%	5,4%	13,5%	10,8%	29,7%	40,5%
Flexibilidad	f	1	0	0	16	20
	%	2,7%	,0%	,0%	43,2%	54,1%
Sensibilidad a casos especiales	f	4	1	2	9	21
	%	10,8%	2,7%	5,4%	24,3%	56,8%
Diálogo y comprensión	f	1	0	2	11	23
	%	2,7%	,0%	5,4%	29,7%	62,2%
Autoritaria	f	6	20	10	0	1
	%	16,2%	54,1%	27,0%	,0%	2,7%
Desinterés	f	7	27	2	0	1
	%	18,9%	73,0%	5,4%	,0%	2,7%
Indiferencia	f	6	28	3	0	0
	%	16,2%	75,7%	8,1%	,0%	,0%

Descripción General. Al analizar los datos de la tabla 18, relacionado con la actitud del profesor, observamos que este se perfila como una persona democrática y pluralista, lo cual se manifiesta a través de actitudes de dialogo y de comprensión (62,2%) con los alumnos, de sensibilidad ante casos especiales (56,8%), de flexibilidad (54,1%) y de empatía con los alumnos (54,1%)

En el siguiente gráfico representamos las actitudes profesoriales.

**Gráfico 14**  
**Actitud del Profesor**



Finalmente indagamos sobre las limitaciones que confronta al evaluar a los alumnos.

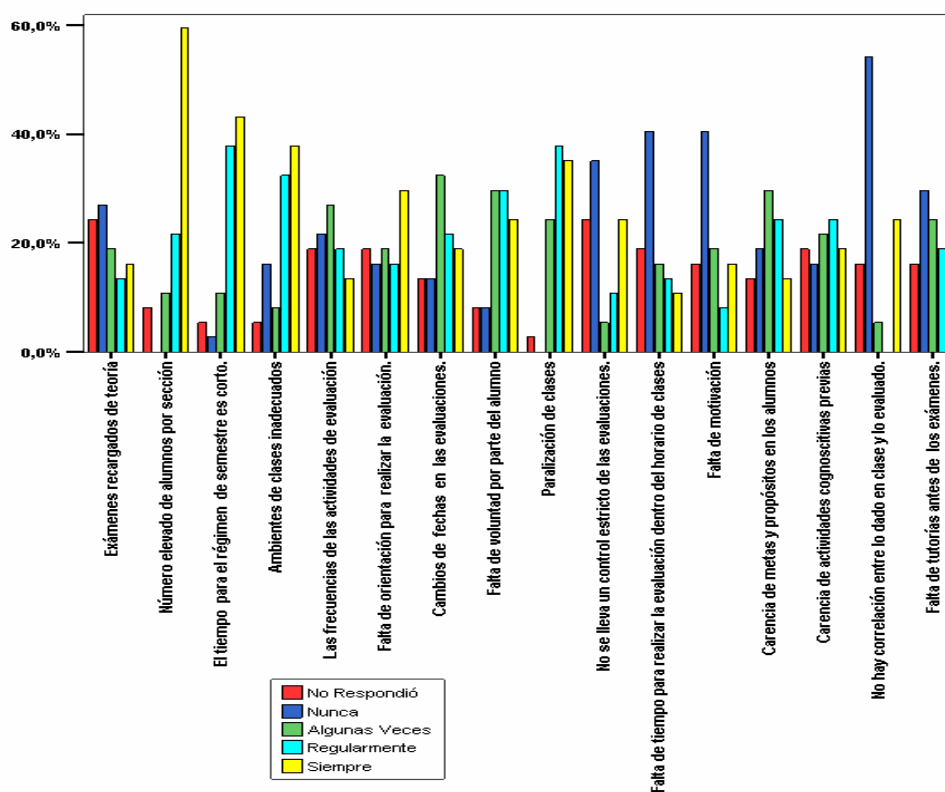
**Tabla 19**  
**Limitaciones**

		No Respondió	Nunca	Algunas Veces	Regularmente	Siempre
Exámenes recargados de teoría	f	9	10	7	5	6
	%	24,3%	27,0%	18,9%	13,5%	16,2%
Número elevado de alumnos por sección	f	3	0	4	8	22
	%	8,1%	,0%	10,8%	21,6%	59,5%
El tiempo para el régimen de semestre es corto.	f	2	1	4	14	16
	%	5,4%	2,7%	10,8%	37,8%	43,2%
Ambientes de clases inadecuados	f	2	6	3	12	14
	%	5,4%	16,2%	8,1%	32,4%	37,8%
Las frecuencias de las actividades de evaluación	f	7	8	10	7	5
	%	18,9%	21,6%	27,0%	18,9%	13,5%
Falta de orientación para realizar la evaluación.	f	7	6	7	6	11
	%	18,9%	16,2%	18,9%	16,2%	29,7%
Cambios de fechas en las evaluaciones.	f	5	5	12	8	7
	%	13,5%	13,5%	32,4%	21,6%	18,9%
Falta de voluntad por parte del alumno	f	3	3	11	11	9
	%	8,1%	8,1%	29,7%	29,7%	24,3%
Paralización de clases	f	1	0	9	14	13
	%	2,7%	,0%	24,3%	37,8%	35,1%
No se lleva un control estricto de las evaluaciones.	f	9	13	2	4	9
	%	24,3%	35,1%	5,4%	10,8%	24,3%
Falta de tiempo para realizar la evaluación dentro del horario de clases	f	7	15	6	5	4
	%	18,9%	40,5%	16,2%	13,5%	10,8%
Falta de motivación	f	6	15	7	3	6
	%	16,2%	40,5%	18,9%	8,1%	16,2%
Carencia de metas y propósitos en los alumnos	f	5	7	11	9	5
	%	13,5%	18,9%	29,7%	24,3%	13,5%
Carencia de actividades cognoscitivas previas	f	7	6	8	9	7
	%	18,9%	16,2%	21,6%	24,3%	18,9%
No hay correlación entre lo dado en clase y lo evaluado.	f	6	20	2	0	9
	%	16,2%	54,1%	5,4%	,0%	24,3%
Falta de tutorías antes de los exámenes.	f	6	11	9	7	4
	%	16,2%	29,7%	24,3%	18,9%	10,8%

Referencia e Intención. El propósito de este apartado es determinar cuáles son los principales problemas y dificultades le impiden llevar a cabo una buena actividad de evaluación de los aprendizajes.



**Grafico 15**  
**Limitaciones**



Descripción General. Al estudiar la dimensión limitaciones (ver tabla 19) que afectan la realización del proceso de evaluación, el docente, de modo contrario a la opinión de los estudiantes, coloca en primer lugar los aspectos externos al hecho evaluativo y propios del contexto universitario como: Excesos de alumnos por aula (59,5%), el lapso de tiempo establecido para régimen de semestre es corto 43,2% y los ambientes de clases son inadecuados (37,8%); paralización de clases (35,1%) y en un segundo plano alude a la falta de voluntad del estudiante y a problemas técnicos de los instrumentos de evaluación: extensión y la no-correspondencia entre los contenidos dados y los evaluados.

### 9.3. COMPARACIÓN ENTRE LOS COLECTIVOS

Una vez que reseñamos las informaciones suministradas por los alumnos y los profesores a través de los cuestionarios conviene integrar la visión de los mismos. Mediante la contrastación se realizará una descripción de su actuación como profesor-evaluador en el contexto real de la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira. En el proceso de análisis vamos a apoyarnos en las dimensiones que se establecieron en el cuestionario, instrumento que comprende los aspectos fundamentales del proceso de evaluación de los aprendizajes y en las observaciones que hicieron los alumnos y profesores.

**Cuadro 15**  
**Comparación entre los colectivos**

	<b>Aspecto Alumnos</b>	<b>Profesores</b>
<b>Planificación de la evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo va a realizar la evaluación.</li> <li>• Los porcentajes de cada aspecto.</li> <li>• Los momentos para evaluar.</li> <li>• Los aspectos a considerar.</li> <li>• Los criterios para aprobar.</li> <li>• Los procedimientos de evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Señala los objetivos y competencias a lograr.</li> <li>• El peso de los aspectos a evaluar.</li> <li>• Los momentos cuando evaluar.</li> <li>• Los medios e instrumentos.</li> <li>• La manera como será evaluado.</li> </ul>
<b>Concepción de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuantitativa.</li> <li>• Medición.</li> <li>• Mejoramiento.</li> <li>• Logro de objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar y reorientar la acción educativa.</li> <li>• Determinar el rendimiento en función del progreso del propio alumno.</li> <li>• Comparar logros alcanzados con los objetivos y competencias establecidas.</li> </ul>
<b>Uso de las informaciones</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer un diálogo con los alumnos.</li> <li>• Mejorar en su rendimiento.</li> <li>• Reorientar estrategias.</li> <li>• Comprobar aprendizajes.</li> <li>• Impulsar la participación.</li> </ul>

**Cuadro 15 (Continuación)**

		<b>Profesores</b>
<b>Aspectos a evaluar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción, coherencia y argumentos en los exámenes y producciones.</li> <li>• Creatividad.</li> <li>• Exposiciones.</li> <li>• Participación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El manejo de contenidos en los exámenes.</li> <li>• La aplicación de procedimientos.</li> <li>• La creatividad.</li> <li>• La actitud.</li> <li>• La participación en clase.</li> <li>• Los argumentos utilizados.</li> <li>• La organización de la respuesta.</li> </ul>
<b>Medios e Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas de desarrollo.</li> <li>• Trabajos.</li> <li>• Análisis de lecturas y textos.</li> <li>• Tareas y asignaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas y asignaciones.</li> <li>• Registro de intervenciones en clase.</li> <li>• Análisis de textos comentario de lecturas.</li> <li>• Elaboración de mapas y esquemas.</li> <li>• Exposiciones en clase.</li> <li>• Trabajos en equipo y exámenes de desarrollo.</li> </ul>
<b>Maneras</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción en clase.</li> <li>• Participación en actividades extra-cátedra.</li> <li>• Considera la autoevaluación.</li> </ul>
<b>Momentos Tipos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sumativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnostica para determinar conocimientos previos.</li> <li>• Formativa al corregir hace anotaciones y comentarios.</li> <li>• Sumativa determinar resultados.</li> </ul>
<b>Actitud</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo y comprensión.</li> <li>• Sensibilidad.</li> <li>• Empatía.</li> <li>• Flexibilidad.</li> <li>• Negociadora.</li> </ul>
<b>Limitaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La calificación sólo la realiza el profesor.</li> <li>• La evaluación se hace al final del tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevado numero de alumnos.</li> <li>• El tiempo establecido para el semestre.</li> <li>• Ambientes de clase inadecuados.</li> <li>• Paralización de clases.</li> </ul>

Anexo (instrumento aplicado a los profesores).

### **Planificación del sistema de evaluación**

En este apartado consideramos que la valoración de la planificación del proceso de evaluación que han realizado tanto de los alumnos como de los profesores, predominan las coincidencias entre ambos colectivos.

Están de acuerdo en que el proceso de evaluación se planifica, y en él se incluyen: los medios con qué realizarla, los porcentajes que tendrá cada actividad a evaluarse, los aspectos a tomarse en cuenta y cuándo realizarla; difieren en la manera como se organiza. Los alumnos sostienen que el profesor impone lo que va a realizar, lo que corresponde a la evaluación de los aprendizajes en la asignatura; de las observaciones que los alumnos aportan al indagar esta dimensión apuntamos: “las actividades de evaluación no son negociadas, pues el profesor las impone, lo que hace es comentar lo que tiene previsto realizar como la evaluación”. Los profesores dicen que ellos negocian con los alumnos la parte correspondiente a la evaluación; de las consideraciones que los profesores realizan tenemos: “se trata de negociar con el estudiante”; para que “los alumnos aprueben el plan de evaluación”. Da la impresión de que el hecho de dar a conocer como se realizará el proceso de evaluación significa negociar; se obvia que la negociación significa consenso o ponerse de acuerdo respecto a algo.

### **Cuál es la concepción de evaluación**

Respecto a la concepción de evaluación que sigue, los alumnos consideran que el profesor utiliza fundamentalmente la evaluación cuantitativa; esto quiere decir que el profesor sigue aferrado a las prácticas tradicionales de calificar mediante una escala numérica, postura que prevalece en nuestra institución como expresión de la evaluación ya que el reglamento de evaluación así lo establece; para ello se apoya preferente en la aplicación de exámenes, ya que de esta manera con una actividad evalúa a todos los alumnos.

Los profesores, por su parte, consideran que la evaluación debe ser una actividad que impulse el mejoramiento y la reorientación educativa. Al respecto indican, “más para reorientar el proceso o reafirmar aprendizajes, que el alumno retroalimente sus potencialidades y

capacidades, así como detecte sus limitaciones y las corrija”. Esta concepción evaluativa se encuentra expresada en el Reglamento de Evaluación del Rendimiento Estudiantil de 09/1998.

En los esquemas de trabajo docente conviven dos concepciones de evaluación que no se contradicen, por cuanto el mismo reglamento de evaluación establece que la calificación será expresada mediante un número (Cuantitativa) (Art.22 del RERE) e incorpora los procesos de recuperación (mejora) los cuáles están contemplados en el Art. 27 del mencionado reglamento. Considero que la combinación de ambas posturas no es contradictoria, por el contrario, enriquece el proceso de evaluación de los alumnos, ya que la compatibilidad y complementariedad de ambas concepciones exigen tomar lo mejor de cada una.

### **Qué aspectos evalúa**

Al examinar las informaciones sobre los aspectos que se consideran para realizar la evaluación, puede determinarse que los alumnos y profesores, concuerdan en los aspectos a considerar para establecer el proceso de evaluación de los aprendizajes. De todos ellos podemos apuntar: el manejo de los contenidos en los exámenes, la organización de las respuestas, la aplicación de procedimientos, la actitud en clase, la creatividad, las exposiciones de clase y la participación en clase.

### **Con qué evalúa**

En este apartado, tal y como puede comprobarse en las informaciones suministradas por los alumnos y los profesores, de nuevo predominan las similitudes respecto a los medios e instrumentos que se utilizan en el proceso de evaluación. Subrayan entre los que generalmente utilizan: las pruebas escritas de desarrollo (o de composición), los trabajos (sean de manera individual o en grupo),

investigaciones (monografías e informes de experiencia de campo), analizar lecturas y textos y las exposiciones de clase. Los profesores amplían la información sobre los medios utilizados para realizar la evaluación de los aprendizajes e incorporan entre sus observaciones: “elaboración de mapas conceptuales y epistémicos”, “redactar ensayos en el aula”, y “el desarrollo de micro-talleres”.

### **Cuáles tipos de evaluación utiliza**

Respecto a los tipos de evaluación utilizados en la evaluación de los aprendizajes, se observan diferencias significativas en las informaciones suministradas. Se contradicen con respecto a la utilización de la evaluación diagnóstica. Los docentes afirman que sí aplican la evaluación diagnóstica, estas pueden realizarse en varios sentidos, las citas a continuación así lo indican: “sobre la base de las discusiones del grupo”, sin uso de una prueba formal”. Los alumnos, al contrario, consideran que esas actividades informales emprendidas por el profesor no constituyen ninguna evaluación diagnóstica.

En cuanto a la evaluación formativa, ambos coinciden sobre la aplicación de estrategias formativas que lleven a los alumnos a mejorar su rendimiento (calificación). Las notas que traemos a colación así lo dejan ver: la implementación de “un proceso de reconsideración”, que contempla las posibilidades de recuperación de las actividades evaluadas o para “reafirmar conocimientos”. La evaluación formativa alcanza de igual manera el ámbito docente, pues la misma se utiliza en el “desarrollar las competencias docentes”.

En lo que respecta a la evaluación sumativa, también hay coincidencias, ya que los resultados (calificaciones) que se van obteniendo a través del proceso se van acumulando para integrar la calificación final, situación que obedece al hecho de que los exámenes

finales fueron eliminados como exigencia en el reglamento de evaluación de la carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira. La nota final se expresa mediante un número comprendido en una escala de cero (0) a veinte (20) puntos

### **Uso de la evaluación**

En lo referente a la utilización de los resultados que se derivan del proceso de evaluación de los aprendizajes existen discrepancias entre ambos colectivos. Los profesores la esgrimen básicamente para establecer un diálogo o conversación con los alumnos al fin de indagar sobre aspectos relacionados con la asignatura a objeto de que mejoren su rendimiento; estimularlos a mejorar y a que se interesen más por la materia; otro beneficio es que permite reorientar la manera como estudia; también sirve para comprobar si los aprendizajes son significativos y para que el docente mejore su práctica profesional. Los alumnos tienen una postura contraria, expresa que la evaluación sólo sirve para calificar.

### **Limitaciones**

Al analizar las limitaciones en el proceso de evaluación, se puede apreciar que no hay acuerdos en relación con los aspectos que afectan la realización del proceso de evaluación los profesores indican que el exceso de alumnos por sección, afecta la implementación de actividades que permitan realizar una evaluación efectiva; el tiempo establecido para el régimen del semestre es corto; la paralización de clases es otro factor que afecta el rendimiento estudiantil. También le achacan falta de voluntad (motivación) a los alumnos.

En opinión de los alumnos, la mayoría considera que el hecho de que sea sólo el profesor quien asigne la calificación constituye un problema, él

se erige en juez que dictamina el rendimiento estudiantil. Otro problema que resaltan son los cambios de fechas para realizar la evaluación.



## **X. ANÁLISIS FACTORIAL**

---

- 10.1. Cuestionario aplicado a los alumnos.
- 10.2. Cuestionario aplicado a los profesores.
- 10.3. Resumen del análisis de los colectivos de profesores y alumnos.



## **CAPITULO X**

### **ANÁLISIS FACTORIAL**

Debido a que el número de variables de los cuestionarios aplicados a los alumnos y profesores no coincidían respecto al número de ítems y de dimensiones analizadas, se consideró pertinente recurrir a un procedimiento estadístico que permitiera tener una visión sintetizada de la situación. Por tales hechos, se consideró el análisis factorial como el más adecuado en función de la naturaleza de la investigación.

El conjunto de encuestas correspondientes a las muestras de docentes y de alumnos fue sometido a tratamiento estadístico mediante la técnica de análisis factorial a través del programa SPSS 9.0, procediéndose a la rotación ortogonal por el método "Tarimas". La misma supone una rotación definida de modo automático por el ajuste de la "nube" de variables a un modelo más simplificado en cuanto a la interpretación, y, además, caracterizado por su ortogonalidad. Esto equivale tanto como señalar la ausencia de correlaciones entre los factores. Mediante este procedimiento no se pretende comprobar alguna hipótesis, sino describir la situación de la evaluación de los aprendizajes, tal y como es considerado por los colectivos de docentes y alumnos estudiados y procurar una explicación coherente.

De manera resumida se exponen a continuación los resultados del análisis factorial efectuado a los cuestionarios aplicados. Cada uno de los factores resultantes se estructuran a partir de la ordenación de las variables de mayor a menor saturación.

## 10.1. CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS

A continuación se presentan los resultados.

### 1) Planificación del sistema de evaluación.

**Tabla 20**  
**Planificación del sistema de evaluación**

Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>

	Componente	
	1	2
Cómo iba a realizar la evaluación	,866	,265
Las actividades que va a considerar	,803	,340
Cuando realizará las evaluaciones	,761	,418
El porcentaje que tiene cada aspecto a evaluar	,716	,450
El cronograma de las evaluaciones	,642	,501
Los criterios para aprobar la asignatura	,287	,861
Los aspectos a considerar	,420	,800
Negocia las actividades a evaluar	,325	,672
Los procedimientos y estrategias a utilizar	,573	,600

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Las nueve variables que conforman este núcleo de análisis (ver tabla 20) se han agrupado en dos factores: puntualización de la evaluación y determinación de normas y procedimientos que explican el 73,312 por ciento de la varianza.

Factor uno. Puntualización de la evaluación: contempla la determinación de cómo evaluar, las actividades a considerar, el porcentaje que tiene cada aspecto y cuando evaluará. En un segundo plano de saturación, el cronograma de las evaluaciones.

Factor dos. Determinación de normas y procedimientos: expresado por la determinación de los criterios para aprobar la asignatura, de los aspectos que se van a considerar, de los procedimientos y estrategias a utilizar y negociar las actividades a evaluarse.

## 2) Concepciones de evaluación.

**Tabla 21**  
**Concepciones de evaluación**

**Matriz de componentes rotados** <sup>a</sup>

	Componente	
	1	2
Descripción cualitativa	,865	-1,87E-02
Corregir de manera conjunta al alumno y negociar la calificación.	,768	,148
Compara los logros con los objetivos y competencias establecidas	,652	,470
Mejorar la calificación reforzando objetivos y actividades no logradas .	,627	,466
Emitir juicios de valor	,488	,428
Corrige de manera cuantitativa	3,326E-02	,851
Realiza exámenes para medir los conocimientos	,237	,765

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Al analizar la dimensión concepciones de evaluación (ver tabla 21), observamos que estas se han agrupado en dos factores: concepción

alternativa de evaluación y concepción tradicional de evaluación que comprenden el 62,914 por ciento de la varianza.

Factor uno. Concepción alternativa de evaluación: identificada por: fundamentarse en descripciones cualitativas; corregir en presencia del alumno y llegar a acuerdos sobre la calificación. Las calificaciones pueden mejorarse mediante el refuerzo de los objetivos y actividades no logradas.

Factor dos. Concepción tradicional de evaluación: caracterizada por corregir de manera cuantitativa y realizar exámenes con el propósito de medir conocimientos.

### 3) Aspectos a ser evaluados.

**Tabla 22**  
**Aspectos a ser evaluados**

Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>

	Componente	
	1	2
La calidad de las exposiciones	,790	,302
La participación en clase	,782	,337
La coherencia y redacción en los argumentos utilizados .	,781	,300
La creatividad	,776	,405
El trabajo colaborativo	,745	,361
La actitud en clase	,647	,539
El recuerdo de hechos y la elaboración de conceptos	,281	,900
La aplicación de procedimientos	,503	,668

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Al analizar los resultados de la rotación de las variables correspondientes a esta dimensión (ver tabla 22), se constata que las ocho variables que la conforman se han agrupado en dos factores:

aspectos de la personalidad y aspectos cognoscitivos que explican el 73,660 por ciento de la varianza.

Factor uno. Aspectos de la personalidad: compuesta por la actitud en la clase, su creatividad, la calidad de las exposiciones, la participación en clase, la ordenación y composición de argumento utilizados y los trabajos en conjunto.

Factor dos. Aspectos cognoscitivos: contempla el conocimiento de hechos y la aplicación de procedimientos.

#### 4) Medios e instrumentos

**Tabla 23**  
**Medios e instrumentos**

Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>

	Componente		
	1	2	3
Análisis de textos y lecturas	,747	,198	,288
Trabajos de investigación	,741	9,117E-02	,236
Debates	,733	,196	,139
Interrogatorios en clase	,683	,286	,234
Corrección de tareas y asignaciones	,681	,220	,213
Ejecución de actividades	,670	,310	,244
Pruebas de desarrollo	,206	,865	,146
Pruebas objetivas	,307	,817	,117
Portafolios	,237	,108	,830
Matrices para registrar observaciones	,327	,159	,709

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Al examinar los efectos de la rotación de las diez (10) variables correspondientes a los medios de evaluación (ver tabla 23), se observa que las mismas se han vinculado en tres factores: producciones y medios

orales, aplicación de pruebas y elaboración de portafolio y uso de hojas de registro que explican el 59,171 por ciento de la varianza.

Factor uno. Producciones y Medios orales: se refiere a la importancia en las creaciones que manifiesta, en las tareas asignadas, en las investigaciones realizadas, cuando analiza textos y lecturas, y cuando se suscitan ciertas actividades a través de debates e interrogatorios.

Factor dos. Aplicación de Pruebas: la evaluación se realiza fundamentalmente a partir de la aplicación de pruebas de desarrollo o composición y pruebas objetivas.

Factor tres: Elaboración de Portafolio y Uso de Hojas de Registro: la evaluación se apoya en la realización de portafolios y en establecer hojas de registro para llevar los datos e informaciones

## 5) Tipos de evaluación

**Tabla 24**  
**Tipos de evaluación**

Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>

	Componente	
	1	2
Realiza evaluación diagnóstica, para explorar conocimientos.	,832	7,369E-02
Realiza la evaluación de manera continua.	,740	7,745E-02
Aplica un examen al final de cada tema.	,706	,220
Se establece un examen o trabajo al final de la unidad.	,145	,984

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.



Al estudiar los resultados correspondientes al bloque de preguntas sobre los tipos de evaluación (ver tabla 24), se confirma que las variables se agrupan en torno a un solo factor: tipos de evaluación el cual comprende el 69,701 por ciento de la varianza.

Factor único. Diversidad de evaluaciones: realiza evaluaciones diagnóstica, continua y aplica exámenes al finalizar cada tema

## 6) Limitaciones en el proceso de evaluación

**Tabla 25**  
**Limitaciones**

Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>

	Componente		
	1	2	3
No se corresponden los contenidos dados con los evaluados .	,817	8,436E-02	,226
Exámenes muy extensos	,761	,342	,182
Demasiados contenidos para la actividad a evaluar	,601	,550	,156
Falta de tiempo para resolver la actividad evaluada	,543	,225	,442
Cambios de fechas para la realización de los exámenes.	,523	,356	,411
Falta de tutorías antes de realizar los exámenes	,243	,823	,117
El profesor es sólo quien asigna la calificación	,186	,785	,329
La evaluación se hace al final de la unidad .	,228	,576	,511
El elevado el número de alumnos en las asignaturas	,147	,248	,791
No se hace evaluación continua	,352	,142	,732

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Al examinar los resultados correspondientes a las variables de las preguntas relacionadas con las limitaciones (ver tabla 25), observamos que las mismas se agrupan en tres factores: amplitud y desavenencia con los contenidos, unidireccionalidad y falta de tutorías, problemas organizativos los cuales explican el 69,962 de la varianza.

Factor uno Amplitud y desavenencia con los contenidos: se refiere a amplitud de los exámenes, a la cantidad de contenidos a evaluar, además, no hay correspondencia entre lo que se evalúa y los contenidos dados en clase.

Factor dos. Unidireccionalidad y Falta de Tutorías: fundamentalmente se centra en que el profesor es quien establece la calificación y no se efectúan tutorías antes de realizar los exámenes.

Factor tres. Problemas organizativos: en este factor se hace referencia al elevado número de alumnos por asignaturas, y la no-realización de la evaluación de manera continua.

## 10.2. CUESTIONARIO APLICADO A LOS PROFESORES

### 1) Planificación del sistema de evaluación

**Tabla 26**  
**Planificación del sistema de evaluación**

Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>

	Componente		
	1	2	3
El cronograma de evaluaciones	,921	9,120E-02	,279
Los objetivos y/o competencias a lograr	,844	-4,47E-03	,348
Los momentos cuando realizará actividades de evaluación	,647	,444	-,366
Cómo serán evaluados	-7,93E-02	,855	,105
Los porcentajes que se le asignan a cada aspecto que se evalúa	,271	,765	-8,97E-03
Los medios con qué se realizará la evaluación	9,858E-02	,491	,783
Los mecanismos de recuperación evaluativa	,247	-,111	,662

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Al estudiar los resultados correspondientes al bloque de preguntas referente a la planificación del sistema de evaluación (ver tabla 26), observamos que las ocho variables se organizan en tres factores: objetivos y tiempo, sistema de evaluación y recursos de la evaluación que representan el 75,707 por ciento de la varianza.

Factor uno. Objetivos y tiempo: constituido porque el profesor informa sobre un cronograma de evaluación, los objetivos y competencias y los momentos cuando realizará las evaluaciones.

Factor dos. Sistema de evaluación: constituido por señalar cómo serán evaluados y asignar los porcentajes a cada aspecto.

Factor tres. Recursos de la evaluación: compuesto por los medios con que se realizará la evaluación y los mecanismos de recuperación evaluativa.

## 2) Concepción de evaluación

**Tabla 27**  
**Concepción de evaluación**

Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>

	Componente		
	1	2	3
Comprobar a través de exámenes los conocimientos.	,809	-3,34E-02	8,549E-02
Calificar al alumno	,676	,137	3,725E-02
Aplicar pruebas para medir conocimientos	,583	8,454E-02	,186
Repetir las prácticas o esquemas de años anteriores.	,484	-5,00E-02	,423
Mejoramiento y reorientación educativa.	-,138	,876	,218
Valorar el rendimiento , en función del progreso del alumno.	,369	,754	-,294
Describir cualitativamente las actividades evaluadas.	,101	-7,42E-02	,847
Comparar el logro, con los objetivos establecidas.	,281	,482	,708

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Este bloque esta formado por nueve variables (ver tabla 27), se agrupan en tres factores: concepción cuantitativa, concepción de mejoramiento y concepción basada en la comprobación y descripción) los cuales explican el 63,848 por ciento de la varianza.

Factor uno. Concepción cuantitativa: se comprueba a través de exámenes lo que se trataba de enseñar; se califica al alumno y se aplican pruebas para medir conocimientos.

Factor dos Concepción hacia el Mejoramiento: busca reorientar el proceso de enseñanza-aprendizajes así como también valorar el rendimiento del alumno tomando en cuenta su propio progreso.

Factor tres. Describir y comparar: las valoraciones consisten en describir las actividades evaluadas y comparar el logro de los objetivos.

### 3) Uso de la evaluación

**Tabla 28**  
**Uso de la evaluación**

Matriz de componentes rotados

a

	Componente	
	1	2
Como ayuda para que el alumno mejore	,883	1,625E-02
Establecer un diálogo con los alumnos	,777	,147
Reorientar el proceso enseñanza-aprendizaje	,714	,186
Premiar o castigar a los alumnos	,664	,422
Impulsar la participación en clase	,652	,313
Comprobar que el aprendizaje sea significativo.	-5,08E-02	,802
Comprobar los resultados	,226	,743
Mecanismo de selección	,366	,697
Controlar a los alumnos	,481	,592

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Las nueve variables que forman este núcleo de preguntas (ver tabla 28), se han agrupado en dos factores: uso comprensivo y uso fiscalizador que explican en conjunto el 61,568 por ciento de la varianza.

Factor uno. Uso Comprensivo: en este caso da importancia al dialogo, a las ayudas con el fin de que mejoren, a la reorientación del proceso, al establecimiento de premios o castigos y a impulsar la participación en clase.

Factor dos. Uso Fiscalizador: el profesor utiliza la evaluación con la finalidad de comprobar aprendizajes, resultados, seleccionar y controlar a los alumnos.

#### 4) Aspectos a evaluar

**Tabla 29**  
**Aspectos a evaluar**

**Matriz de componentes rotados** <sup>a</sup>

	Componente	
	1	2
El manejo de los contenidos	,857	9,397E-02
La creatividad	,757	,135
La participación en clase	,756	-4,80E-02
Los argumentos utilizados	,742	,378
La calidad expositiva	,607	,253
La aplicación de procedimientos	-,171	,853
La organización de la respuesta	,315	,736
La actitud en clase	,368	,561

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Este bloque está formado por ocho preguntas (ver tabla 29), las cuales se han agrupado en dos factores: aspectos personales y aspectos procedimentales que explican el 61,040 por ciento de la varianza. Su descripción es la siguiente:

Factor Uno. Aspectos Personales: Valoración que hace el profesor sobre el manejo de contenidos. La creatividad, la participación en clase, los argumentos utilizados y las exposiciones.

Factor Dos. Aspectos procedimentales: se refiere a la aplicación de procedimientos y la organización de la respuesta.

#### 5) Medios e Instrumentos.

Las diecinueve preguntas que forman este bloque (ver tabla 30), se han agrupado en cuatro factores: Tácticas rápidas, medios de registro, trabajos e informes, trabajos e informes y producciones que explican el 73,425 por ciento de la varianza.

Factor uno. Tácticas rápidas: contempla el uso de debates, pruebas tipo quid, respuestas a preguntas directas formuladas en clase.

Factor dos Medios de registro: se refiere al uso de escalas de estimación y listas de cotejo.

Factor tres. Trabajos e informes: contempla la valoración de los informes de investigación y los aportes de los trabajos en grupo.

Factor cuatro. Producciones: Fundamentalmente se centra en el comentario de lecturas obligatorias y en el análisis de textos.

**Tabla 30**  
**Medios e instrumentos**

**Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>**

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Debates	,761	-,198	-8,18E-02	-1,79E-02	,225	1,410E-02
Pruebas tipo quid	,747	,219	-6,47E-02	6,621E-02	6,601E-02	6,640E-02
Respuestas y preguntas directas	,743	,279	,174	,133	-1,68E-02	1,969E-02
Elaboración de recursos y/o esquemas conceptuales	,645	,302	-2,27E-02	,279	1,645E-02	,438
Registro de intervenciones de clase	,586	3,939E-02	,204	,239	-,310	-,417
Trabajos personales	,577	9,160E-02	,423	-,166	-,219	,212
Fichas de actuación	,547	,406	,240	3,001E-02	-7,16E-02	2,967E-02
Escalas de estimación	4,777E-02	,863	,156	-2,98E-02	-5,20E-02	,126
Lista de cotejo	,275	,786	,103	,259	8,930E-02	,128
Prácticas y experiencias de laboratorio	,205	,556	-5,03E-02	,533	-8,20E-02	-3,47E-02
Observaciones sistemáticas	,497	,519	,463	,188	,109	-2,23E-02
Informes de investigación	5,256E-02	-1,89E-02	,790	,351	-,124	,248
Aportes de los trabajos de grupo	5,611E-03	,289	,731	,360	3,167E-02	-,353
Corrección de tareas y asignaciones	,181	,322	,592	-9,95E-02	,423	,259
El comentario de lecturas obligatorias	,252	,124	,267	,738	-4,89E-02	5,867E-02
Análisis de texto	-,135	5,437E-02	,238	,723	,278	,290
Exposiciones de clase	3,942E-02	,181	-8,17E-02	8,997E-02	-,841	-,103
Pruebas escritas de desarrollo	,145	,253	-,146	,393	,777	-4,53E-02
Elaboración de portafolios	,152	,181	,156	,235	7,837E-02	,790

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 17 iteraciones.



## 6) Maneras de realizar la evaluación

**Tabla 31**  
**Maneras de realizar la evaluación**

Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>

	Componente		
	1	2	3
Los contenidos tratados son unos y los evaluados otros.	,807	-,303	,109
Se incluyen contenidos no dados en clase .	,725	,171	,162
Realiza una evaluación al final de cada tema	,670	,153	-,232
Toma en cuenta la coevaluación.	-1,92E-02	,870	-,213
La dinámica en clase, permite una evaluación efectiva.	,181	,772	7,691E-02
Considera la autoevaluación del alumno.	-3,59E-02	,670	,379
Realiza durante el lapso una evaluación continua.	-,139	-9,23E-02	,819
Cuando corrige es riguroso.	,536	,176	,621
Considera la participación en actividades extra cátedra.	,430	,385	,547

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Los ítems que integran este apartado (ver tabla 31), se han agrupado en tres factores: valoración de contenidos no explicitados, evaluación interactiva y formativa, evaluación rigurosa y continua) que explican el 65,876 por ciento de la varianza. Los factores se definen a continuación.

Factor uno. Valoración de contenidos no explicitados: integrada por realizar una evaluación al final de cada tema asimismo porque los contenidos que se dan en clase son unos y los evaluados son otros.

Factor dos. Evaluación Interactiva y Formativa: la dinámica que se establece en clase permite una evaluación efectiva; además, considera la autoevaluación y la coevaluación realizada por los alumnos.

Factor tres. Evaluación Rigurosa y Continua: permanentemente está evaluando y es riguroso al corregir

#### 7) Momentos de la evaluación.

Las preguntas que conforman este bloque (ver tabla 32) se agrupan en tres factores: evaluación formativa, evaluación sumativa y evaluación descriptiva y diagnóstica que explican el 73,066 por ciento de la varianza.

Factor uno. Evaluación Formativa: el proceso se realiza de manera formativa; se prevé que se puedan recuperar las calificaciones y el diagnóstico realizado sustente los contenidos a desarrollar.

Factor dos. Evaluación Sumativa: la evaluación sirve es para expresar el alcance de los objetivos, los resultados alcanzados y revisar la metodología.

Factor tres. Evaluación Descriptiva y Diagnóstico: en este caso el profesor hace comentarios y observaciones a lo evaluado, y en la evaluación diagnóstica utiliza diversas estrategias con fines exploratorios.

**Tabla 32**  
**Momentos de la evaluación**

**Matriz de componentes rotados** <sup>a</sup>

	Componente		
	1	2	3
Ofrece posibilidades de recuperación en las calificaciones.	,866	1,713E-02	5,551E-02
Realiza una evaluación formativa.	,863	,147	-3,22E-02
Los resultados del diagnóstico condicionan los contenidos.	,825	,134	,249
La evaluación sumativa expresa el alcance de los objetivos.	-8,51E-02	,859	,104
Los resultados de evaluación son informados rápidamente.	,117	,807	-,132
La evaluación sumativa sirve para revisar la metodología.	,419	,747	,289
Los resultados del diagnóstico influyen en la metodología.	,598	,615	,200
Al evaluar, hace anotaciones y comentarios a los trabajos.	-,229	,227	,765
Hace evaluación diagnóstica para explorar conocimientos.	,265	-,122	,729
Utiliza diversas estrategias en la evaluación diagnóstica.	,492	,125	,653

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

## 8) Actitud del profesor

**Tabla 33**  
**Actitud del profesor**

Matriz de componentes rotados

a

	Componente	
	1	2
Indiferencia	,786	,358
Desinterés	,721	,124
Empatía con los alumnos	,703	,140
Autoritaria	,680	,290
Negocia procesos de recuperación.	,653	-,173
Diálogo y comprensión	-6,96E-03	,893
Flexibilidad	,116	,814
Sensibilidad a casos especiales	,428	,635

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Al estudiar los resultados de las ocho variables que integran esta dimensión (ver tabla 33) observamos que las mismas, se agrupan en dos factores: apatía y elocuencia y amplitud que explican el 60,750 por ciento de la varianza.

Factor uno. Apatía y elocuencia: El profesor es indiferente y desinteresado en sus labores, pero busca ganarse a los alumnos y brinda la oportunidad de que se recuperen.

Factor dos. Amplitud: El profesor es dado a conversar con los alumnos, flexible y sensible ante casos especiales.

## 9) Limitaciones al evaluar

**Tabla 34**  
**Limitaciones al evaluar**

Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>

	Componente			
	1	2	3	4
Carencia de actividades cognoscitivas previas	,867	,152	,154	9,626E-02
Falta de motivación	,855	,320	,132	1,748E-02
Carencia de metas y propósitos en los alumnos	,822	,193	,129	4,289E-02
Falta de tutorías antes de los exámenes.	,769	,469	2,702E-02	1,155E-02
Falta de orientación para realizar la evaluación.	,732	,300	,320	3,616E-03
Las frecuencias de las actividades de evaluación	,698	-,184	,103	,481
Falta de tiempo para realizar la evaluación dentro del horario de clases	,684	,241	,105	-6,50E-02
Exámenes recargados de teoría	,581	,412	,128	9,566E-02
No se lleva un control estricto de las evaluaciones.	,216	,747	,108	8,443E-02
Falta de voluntad por parte del alumno	,339	,704	,199	,292
No hay correlación entre lo dado en clase y lo evaluado.	,592	,676	,134	-,206
Paralización de clases	,217	,169	,827	-,108
Ambientes de clases inadecuados	-,111	,293	,811	-1,44E-02
Número elevado de alumnos por sección	,348	-8,37E-02	,756	,108
Cambios de fechas en las evaluaciones.	,375	,322	,236	,676
El tiempo para el régimen de semestre es corto.	,282	-5,80E-02	,413	-,666

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 12 iteraciones.

Al aplicar el análisis factorial a este bloque de preguntas (ver tabla 34), observamos que las mismas se han agrupado en tres factores: causas derivadas del alumno y el profesor, causas derivadas del propio proceso, a factores vocacionales y causas institucionales que explican el 73,046 de la varianza.

Factor uno. Causas provenientes del alumno y el profesor: se refiere a la carencia de actividades cognoscitivas previas, la falta de motivación y de metas en los alumnos; a la falta de tiempo, de tutorías y de orientaciones antes de realizar los exámenes.

Factor dos. Causas derivadas del propio proceso y a factores vocacionales: alude a que no se tiene un control estricto de las evaluaciones, ni hay correspondencia entre lo que se da en clase y lo que se evalúa, asociado con la falta de voluntad del alumno.

Factor tres: Causas institucionales: contempla la paralización de las clases, los ambientes inadecuados y un elevado numero de alumnos por sección.

### 10.3. RESUMEN DEL ANÁLISIS DE LOS COLECTIVOS DE PROFESORES Y ALUMNOS

<b>Criterios</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Profesores</b>
Planificación de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puntualización de la evaluación.</li> <li>• Determinación de normas y procedimientos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos y tiempo.</li> <li>• Organización del sistema de evaluación.</li> <li>• Medios de evaluación y mecanismos de recuperación.</li> </ul>
Concepción de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alternativa.</li> <li>• Tradicional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuantitativa.</li> <li>• Mejoramiento.</li> <li>• Describir y comparar.</li> </ul>
Uso de las informaciones		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensivo.</li> <li>• Fiscalizador.</li> </ul>
Aspectos a evaluar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalidad.</li> <li>• Cognoscitivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalidad.</li> <li>• Procedimentales.</li> </ul>
Medios e Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producciones y medios orales.</li> <li>• Aplicación de pruebas.</li> <li>• Elaboración de portafolios y uso de matrices de registro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tácticas rápidas.</li> <li>• Medios de registro.</li> <li>• Trabajos e informes.</li> <li>• Producciones.</li> </ul>
Maneras		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración de contenidos no explicitados.</li> <li>• Interactiva y formativa.</li> <li>• Rigurosa y continua.</li> </ul>
Momentos / tipos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidad de evaluaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formativa.</li> <li>• Sumativa.</li> <li>• Descriptiva y diagnóstica.</li> </ul>
Actitud		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apatía y elocuencia.</li> <li>• Amplitud.</li> </ul>
Limitaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amplitud y desavenencia con los contenidos a evaluar.</li> <li>• Unidireccionalidad y falta de tutorías.</li> <li>• Problemas organizativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provenientes del alumno y el profesor.</li> <li>• Originadas del propio proceso y a factores vocacionales.</li> <li>• Institucionales.</li> </ul>

Fuente: Oscar Blanco.

#### Descripción de las informaciones

En el apartado planificación del sistema de evaluación se puede observar que los estudiantes se preocupan más por las fechas (cronograma) de realización de los exámenes, el peso o ponderación asignadas a los mismos y los aspectos a evaluar.

Por otro lado, el docente principalmente prefiere tener claro el cronograma de las evaluaciones, resaltando también los objetivos y/o competencias que debe lograr el alumno en la asignatura, indicando posteriormente la forma y los medios a utilizar en las evaluaciones.

Respecto a la concepción de evaluación, puede observarse que el estudiante concibe la evaluación como un proceso que consiste en comparar los logros de los objetivos y las competencias establecidas a través de la aplicación de los exámenes que miden sus conocimientos (concepción cuantitativa). Por su parte, el docente se centra fundamentalmente en la reorientación del proceso enseñanza-aprendizaje (concepción para mejorar), valorando el rendimiento a partir del progreso del alumno, incluyendo aspectos cualitativos. Asimismo, compara el logro de los objetivos con las metas establecidas.

En lo que concierne a los aspectos que se toman en cuenta en el proceso de evaluación: para el alumno, lo más importante se relaciona con el desarrollo de actividades en el aula como: la participación, aplicación de procedimientos y las exposiciones, restándole importancia a la actitud y disposición hacia la cátedra y a su interrelación con los compañeros. El docente, tratan como importante el manejo de los contenidos, la creatividad y la participación en clase.

Respecto a los medios e instrumentos, tanto los alumnos como los profesores coinciden en el empleo de actividades que tienen que ver con los procesos de interacción verbal que se establece en clase llámese interrogatorio, debate o respuesta a preguntas directas; la realización de trabajos de investigación y el análisis de textos.

Con relación a los tipos de evaluación, al examinar las respuestas de los alumnos y de los profesores respecto a estas observamos que ambos le dan importancia al manejo de los diferentes tipos de evaluación.



Finalmente respecto a las limitaciones que afectan la realización del proceso de evaluación, en este apartado se observan coincidencias en lo que respecta a causas derivadas de la institución (paros, número de alumnos por sección) y otras atribuibles a la carencia de tutorías antes de realizar actividades de evaluación, a los contenidos a evaluarse.



## **XI. ANÁLISIS CUALITATIVO**

---

- 11.1. Entrevista a los alumnos.
- 11.2. Entrevista a los profesores.
- 11.3. Comparación entre los diferentes colectivos.
- 11.4. Análisis de la pregunta abierta.
- 11.5. Descripción de los hallazgos.
- 11.6. Síntesis de informaciones contempladas en los programas de asignaturas.
- 11.7. Descripción de los hallazgos.
- 11.8. Síntesis general de la investigación.



## **CAPÍTULO XI**

### **ANÁLISIS CUALITATIVO**

Para analizar la información correspondiente a las entrevistas realizadas a los alumnos y profesores, se utilizó la técnica de reducir datos de Martínez, M. (1999) que prevé cuatro fases para el proceso de análisis:

- Releer la entrevista para subrayar aspectos significativos.
- Dividir el contenido en párrafos que expresan una idea o concepto.
- Asignar un código que identifique el contenido de cada tema.
- Si se consiguen categorías repetidas y tienen alguna propiedad diferente asignarle una subcategoría para diferenciarlas.

#### **11.1. ENTREVISTA A LOS ALUMNOS**

Para facilitar la indagación de las informaciones obtenidas se ha realizado un resumen de los aspectos más importantes de la entrevista a los alumnos referente a la evaluación que realizan los profesores de la carrera de educación básica integral de la ULA-Táchira.

Anexo (texto de la entrevista y resumen de la respuesta).

#### **11.2. ENTREVISTA A PROFESORES**

Para facilitar la explicación de las informaciones obtenidas se ha realizado un resumen de los aspectos más importantes de la entrevista a los profesores respecto a la evaluación que realizan en la carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira y la sistematización de los aspectos importantes.

Anexo (texto de la entrevista y el procesamiento)

### 11.3. COMPARACIÓN DEL COLECTIVO DE PROFESORES Y DE ALUMNOS

**Cuadro 16**  
**Descripción de los hallazgos**

<b>Criterio</b>	<b>Aspecto</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos</b>
Cuándo evalúa	Planificación del sistema de evaluación	Cronograma Criterios de evaluación Cuáles tipos de evaluaciones Cómo serán evaluados Aspectos a evaluarse Trabajo final Porcentajes de cada aspecto	Cronograma Tipos de evaluación Aspectos a evaluarse
	Durante el proceso	Gradual	Gradual Negocia los porcentajes
Qué evalúa	Aspectos cognitivos	Conocimientos Comprensión Capacidad de análisis Aplicación Coherencia de ideas Ortografía Trabajo en equipo	Conocimientos Ortografía
	Aspectos individuales	Creatividad Presentación del trabajo Trabajo final Participación Asistencia Interés Responsabilidad Actividades extra-cátedra Exposiciones. Investigaciones Exámenes.	Responsabilidad Presentación Ambientaciones Participación Asistencia Interés Tareas Exámenes Exposiciones Cumplimiento del programa

<b>Criterio</b>	<b>Aspecto</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos</b>
Cómo evalúa		Permanente Dialogo Negociada Progresiva Mejorar Calificar con notas	Continua Permanente Dialogo Negocia los porcentajes Impuesta Progresiva Mejoramiento del alumno Controlar al alumno Calificar con notas Esquemas Tradicionales
Tipos de evaluación	Diagnostica	Conocimientos previos. Nivel de entrada Indagar. Conocerlos.	
	Formativa	Manejar conceptos previos Corregir Reforzar	Saber su evaluación continua Evaluación permanente
	Sumativa	Acumulación de notas Exámenes Calificaciones Juicio de experto	Resultados Exámenes Trabajo final Medir
Con qué evalúa	Escritos	Pruebas escritas Tareas Trabajos Memorias descriptivas Listas de cotejo Escalas de estimación Portafolios Quid Registros de datos Producciones	Pruebas escritas Investigaciones Ensayos Trabajos Informes de observaciones
	Orales	Exposiciones Participación	Intervenciones Debates Exposiciones Participación
	Otros	Observaciones Practicas	
Uso de la información		Controlar Conocer rendimiento docente Conocer rendimiento alumno Mejorar actividades Mejorar materiales Hacer evaluación formativa Reorientar el proceso Calificar Mejorar las calificaciones Seleccionar Reflexionar Dialogar Innovar contenidos	Controlar Conocer el rendimiento Autoevaluarse Calificar Mejorar Medir capacidades Premiar o castigar
Concepción de evaluación	Cuantitativa	Calificar	Medición Exámenes Calificaciones
	Constructivista	Basado en el hacer	

<b>Criterio</b>	<b>Aspecto</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos</b>
	Proceso	Interacción permanente Rendimiento del mismo alumno	
	Cualitativa		
Limitaciones		Animosidad al examen Exceso de alumnos Miedo a hablar en publico Falta de vocación Exceso de evaluaciones Régimen de estudio Falta de interés Bajo nivel académico Falta de recursos didácticos	No hace evaluación formativa Alumnos no preparados Le da miedo hablar Falta de interés Examen como chantaje No hace evaluación diagnostica Falta de formación cambiar la actitud profesoral Improvisación en la evaluación
Recomendaciones	Profesores	Curso de formación Organizar círculos de estudio Compartir estrategias Realizar evaluación formativa Ética al evaluar Informar al docente de nuevo ingreso del proceso evaluativo	Curso de formación Organizar círculos de estudio Evaluar a los profesores Analizar en el departamento lo que se realiza
	Normativas	Revisar el reglamento de evaluación para ajustarlo Reducir el número de alumnos	Revisar el reglamento de evaluación para ajustarlo

Una vez que realizó el estudio de cada uno de los colectivos entrevistados es importante integrar la visión que tienen cada uno en relación con la evaluación educativa.

#### 1) Planificación del sistema de evaluación.

El proceso de evaluación implica que esta actividad debe ser realizada de manera organizada, es decir, que debe responder a un plan previamente establecido de manera que se evite la improvisación. Los profesores señalan que se planifica al inicio del semestre y se entrega a los alumnos.



En esta se incluyen el cronograma tentativo de las evaluaciones, las pautas a regir, los aspectos a considerar; los porcentajes pueden ser negociados. Los siguientes esbozos reflejan este aspecto:

- “A cada estudiante se le entrega su plan de evaluación, él lo mantiene hasta terminar el semestre y él sabe cual es el contenido a evaluarse y el valor del mismo, y no puede modificarse a través del semestre: ni por capricho del profesor ni de los estudiantes” Informante 1
- “Las normas y principios de la evaluación se establecen en el programa y los alumnos cuentan con ese programa, que pueden solicitarlo al departamento.” Informante 5.

Los alumnos confirman que el profesor es quien propone como se desarrollará el sistema de evaluación las expresiones recogidas de los informantes. En las siguientes notas se aprecian los señalamientos de los profesores:

- “Por lo general los profesores llegan con su plan de evaluación establecido; uno lo acata y lo respeta”. Informante 2.
- “La mayoría de los profesores presentan un cronograma de evaluación para el semestre, lo que va a evaluar y el tipo de evaluación a emplear”. Informante 5.

## 2) Qué aspectos evalúa

En el proceso de evaluación de los aprendizajes se deben considerar aspectos relacionados con la adquisición de los conocimientos así como también otros rasgos de la personalidad, por cuanto el aprendizaje no se refiere a la parte cognoscitiva sino que comprende el desarrollo de valores, habilidades y destrezas. Los profesores resaltan los siguientes aspectos:

- Aspectos cognitivos. Fundamentalmente los exámenes escritos. De estos se incluye: el manejo de conocimientos, la aplicación de procedimientos, la interpretación, redacción, ortografía y coherencia de ideas; producciones e investigaciones.
- Aspectos individuales. Se evalúa asimismo la responsabilidad, la presentación de los trabajos, las ambientaciones del aula, su participación en clase, la asistencia a clase, el interés, la creatividad y las exposiciones.
- Otras actividades. Se incluye también la participación en eventos y en actividades extracatedra.

Las siguientes citas de los profesores informantes resumen estas ideas.

- “Yo trabajo mucho con el desarrollo de valores. ¿Cuáles valores?. La participación, la solidaridad, el trabajo en equipo, el interés por el estudio, las habilidades”. Informante 1.
- “Si hay alguna actividad que se sale de la cátedra y que es complementaria, yo la estimo en el proceso de evaluación”. Informante 6.
- “Es considerada la asistencia del alumno, su participación, sus realizaciones, sus trabajos escritos. Ya en la prueba escrita, las preguntas son más abiertas; se dirigen a conocer cómo interpreta y comprende el alumno y de su aplicación práctica”. Informante 5.

Los alumnos coinciden con lo expresado por los profesores en lo que respecta a los aspectos a considerar:

- Aspectos cognitivos. Medir conocimientos mediante la aplicación de exámenes.

- Otros rasgos de la personalidad. Se evalúan también la responsabilidad, la presentación de los trabajos, la creatividad, su participación en clase, la asistencia, y tareas.

Difieren en que estos dicen que la participación en actividades extracatedra no es evaluada.

Las citas de los profesores informantes reflejan lo indicado en el esquema anterior.

- “A ellos por supuesto siempre se les evalúa la parte de los conocimientos, se evalúa la parte de la presentación, de ortografía, de acentuación, lo que yo hablaba anteriormente de responsabilidad, presentación del trabajo”. Informante 3.
- “Ellos toman como primer aspecto la manera como responden los exámenes. La manera textual o el análisis del material. También consideran las exposiciones, los talleres, ejercicios y tareas. Ambientaciones de aula, la participación, la asistencia, el interés del alumno.” Informante 4.

### 3)Cuál es la concepción de evaluación

En esta dimensión los alumnos informan que el profesor concibe a la evaluación como un proceso fundamentalmente de carácter cuantitativo realizado mediante esquemas tradicionales que consisten en medir, examinar y calificar mediante una nota. Las revelaciones siguientes lo confirman:

- “En la mayoría de los casos los profesores conciben la evaluación en una nota, en medir ese conocimiento; no enfatizan en qué medida se aprendió sino en colocar una nota a los exámenes, trabajos y exposiciones”. Informante 2.

- “La mayoría no ven la evaluación como algo formativo, lo ven como la parte cuantitativa. No corrigen sino que la calificación es definitiva”  
Informante 7

Los profesores en la entrevista indican que se manejan en diversas posturas evaluativas:

- a) En el ámbito cuantitativo coinciden con lo afirmado por los alumnos, las razones obedecen a que la evaluación se expresa mediante una calificación numérica.
- b) Señalan que la evaluación que realizan es constructivista, puesto que se considera el hacer, el descubrir, la productividad.
- c) También indican que el modelo de evaluación que aplican responde a una visión de proceso, ya que la misma se establece a partir de la interacción permanente en clase. Las notas siguientes confirman lo narrado por los informantes:

- “Se evalúa sobre la base de la bibliografía de lo que se discute en clase, pero se hace énfasis también en las discusiones y a los aportes que hay en clase. Se debe orientar hacia la práctica, hacia la aplicación. En muchos casos les doy un párrafo y les digo estas son las partes de X, hay cuatro errores, reconózcalos”. Informante 4
- “Tengo las evaluaciones cada vez que nos entrevistamos, cada equipo me trae la información del trabajo de campo, y le voy colocando letras que se van modificando de acuerdo a como se va desarrollando la intervención del muchacho. La evaluación la mido sobre la base del interés de ellos por descubrir la verdad”.  
Informante 5.

- 4) Con qué medios e instrumentos evalúa.

Respecto a los medios e instrumentos utilizados en el proceso de evaluación al analizar las entrevistas, los alumnos comunican que principalmente utiliza: las pruebas escritas, exposiciones, trabajos, exámenes, investigaciones e informes de observaciones. Con menor asiduidad hace uso de debates y la participación en la clase. Sobre el particular traemos a colación algunas de las contestaciones:

- “Pruebas escritas, trabajos de investigación, intervenciones en clase, debates y exposiciones”. Informante 1.
- ‘Exámenes y trabajos más que todo’. Informante 2.

Los profesores coinciden con los alumnos en que los medios que utiliza especialmente son: las pruebas escritas de composición, la participación en clase, la elaboración de trabajos y las exposiciones. Pero hay un grupo de mecanismos de evaluación en los que discrepan a los cuales se recurren en menor grado como es: analizar lecturas, elaborar proyectos, portafolios, aplicar quid (prueba rápida), memorias descriptivas y producción de materiales. Las citas a continuación refuerzan lo indicado:

- “Bueno los medios a evaluar, hay varios tópicos: los tradicionales que son la elaboración de pruebas; alrededor de esos, vienen los trabajos en equipo, las exposiciones, el desarrollo de material didáctico y las lecturas”. Informante 1.
- “Hago una evaluación escrita, una exposición y la participación”. Informante 2.

##### 5) Tipos de evaluación que utiliza

Los alumnos informan que el profesor emplea la evaluación formativa, sin embargo, la confunden por la continuidad en el proceso evaluativo y no por su naturaleza formadora (mejorar, reorientar, corregir, etc.); así mismo hace uso de la evaluación sumativa ya que mediante la

misma expresa los resultados de exámenes, trabajos y el rendimiento final. La mayoría de los entrevistados concuerdan en que el profesor no realiza evaluación diagnóstica.

Las afirmaciones siguientes sostienen lo descrito anteriormente:

- “El profesor nunca aplica una prueba diagnóstica, porque él no se preocupa por los resultados que esta arroje. Formativa tampoco porque es ir corrigiendo los errores para ir mejorando. La sumativa se va dando durante todo el semestre”. Informante 1.
- “Bueno, la mayoría utiliza muy poco la diagnóstica; la evaluación final que produce resultados es la que más se ve, siempre buscan hacer exámenes o trabajos. La formativa, los profesores entregan las notas, pero no se detienen a saber porque lo hizo mal”. Informante 2.

Los profesores, por otra parte, señalan de modo divergente a la opinión de los alumnos que sí emplean la evaluación diagnóstica con la finalidad de determinar el nivel de entrada, o los conocimientos previos; del mismo modo la utilizan para realizar actividades indagatorias en clase. Concuerdan en el señalamiento de utilizar la evaluación formativa más no en su finalidad puesto que los profesores indican que se aprovecha en el manejo de conceptos previos, para corregir y reforzar actividades; y en la que sí hay coincidencias es con relación a la evaluación sumativa y el uso de la misma (la acumulación de las notas, calificar, aplicar exámenes). Las notas tomadas de los informantes confirman lo señalado anteriormente:

- “Se va hacia las ideas previas, como evaluación diagnóstica. Como evaluación formativa siempre durante todo el semestre... y de examen propiamente dicho que sería la sumativa”. Informante 2.
- “La diagnóstica no la construyo, sino antes de cada clase y en el transcurso de la clase, yo voy diagnosticando. Cuando vamos a

empezar un tema, empiezo a plantear preguntas. La formativa, como puede ir cambiando los preconceptos o cambiando incluso la forma como debe estudiar. La sumativa es la prueba”. Informante 3.

#### 6) Uso de las informaciones

En este apartado los alumnos exponen que los resultados que se obtienen a través del proceso de evaluación se utilizan principalmente para calificarlo; por otra parte, también indican que sirve para conocer como es el rendimiento mediante la medición de sus capacidades. Los informantes hacen señalamientos como:

- “Toda la información que puedan recabar los profesores no las toman en cuenta; ellos se preocupan por asentar una nota y cumplir con un programa establecido. Ir chequeando al estudiante y ver qué puede ir mejorando”. Informante 1
- “Las calificaciones que va obteniendo de los alumnos sirven para saber qué alumnos tienen buen rendimiento”. Informante 5.

Los profesores, en cambio, expresan que coinciden con los alumnos en que la misma se utiliza para calificarlos y que ayuda a conocer cómo es el rendimiento; difieren en que los profesores expresan que la evaluación de los alumnos le ayudan a conocer su labor como docente, reorientar la enseñanza y establecer diálogos con los fines de que mejoren. Las notas, a continuación reflejan la descripción:

- “Sencillamente, para analizar cuál es mi rendimiento como profesor, no solamente el rendimiento de los estudiantes, ya que cuando se coloca una prueba y esa prueba no es suficientemente contestada por los estudiantes, entonces sí viene un proceso de conversación con los estudiantes. Cuando uno llega a casos extremos hemos tenido que repetir la prueba en común acuerdo con ellos”. Informante 1.

- “Con el proceso de evaluación, uno puede reorientar el proceso y saber si está llegando a los alumnos, primero que todo”. Informante 3.

#### 7) Limitaciones en el proceso de evaluación.

Los alumnos, principalmente, atribuyen los problemas que derivan de su evaluación al profesor; por tanto, este debe procurar cambiar su actitud frente a la evaluación y buscar conocer otros procedimientos para salir de los procedimientos rutinarios ya que el examen escrito ha sido el medio utilizado regularmente para realizarla. La falta formación profesional en evaluación de los aprendizajes es otra limitante, así mismo, consideran que la evaluación no se realiza de manera formativa. Los siguientes comentarios corroboran lo enunciado:

- “En principio, la mala concepción del examen para atemorizar a los alumnos, para medirlos...falta conocer otros procedimientos de evaluación para salir de los rutinarios... cambiar la mentalidad de los profesores en cuanto a la evaluación”. Informante 4.
- “La falta de disposición para hacer una mejor evaluación, siguen enfrascados en el viejo esquema de una prueba escrita y hay que cambiar la mentalidad profesoral con relación a la evaluación”. Informante 7.

Los profesores opinan de manera diferente, le imputan que parte de los problemas se debe a que los alumnos, tienen un bajo nivel académico, que no tienen vocación, que no les gusta que los evalúen a través de exámenes; otras causas se deben a la administración del mismo currículo, ya que en las asignaturas hay demasiados alumnos inscritos por sección, situación que dificulta la realización de la evaluación. Ante esta pregunta cabe referir:

- “El estudiante no quisiera hacer pruebas, exámenes”. Informante 1.



- “Número de alumnos, la forma como entra el muchacho a la carrera, la disposición, la vocación, la salud física y mental”. Informante 2.
- “El alumno viene con otro interés. El nivel académico”. Informante 6.

### **Recomendaciones**

Los alumnos consideran que para mejorar su proceso de evaluación se deben implementar planes de formación para los profesores Instructores (en formación) y de escalafón; evaluar a los profesores, para conocer de su desempeño. Algunos comentarios lo explicitan:

- “Cada vez que un docente se inicia en clase debe informársele como evaluar a los alumnos”. Informante 3.
- “Que los profesores hagan talleres de evaluación para formarse y darles a conocer nuevas estrategias de evaluación. Que en los departamentos se discuta sobre la evaluación que realizan”. Informante 4.

Los profesores concuerdan con los alumnos sobre la necesidad de implementar cursos de formación permanente en evaluación. Difieren en que consideran que el actual reglamento de evaluación del rendimiento estudiantil debe ser revisado y reducir el número de alumnos por asignatura a objeto de facilitar la realización del proceso de evaluación. Las acotaciones siguientes corroboran lo indicado:

- “En el ámbito de profesores hace falta una atención al docente desde el momento en que ingresa. Cada cual va aprendiendo como va viendo; no hay un manual, una normativa que te indique a ti como hacer la evaluación en el mundo de la realidad. Cada departamento debe informar lo que es la evaluación, la planificación hasta la parte administrativa”. Informante 2.

- “Una, es reducir el número de alumnos por sección, para que se haga más fácil realizar y controlar la evaluación. Otra sugerencia es que en el departamento se discuta cómo se debe realizar la evaluación e implementar cursos de mejoramiento en evaluación”. Informante 7.

#### **11.4. ANÁLISIS DE LA PREGUNTA ABIERTA**

Con respecto a la pregunta abierta contemplada en el cuestionario para que el alumno expresara cuando se consideraba a un profesor como un buen evaluador, se consideró pertinente proseguir con los principios metodológicos señalados por Martínez, M. (1999), los cuales se explicaron al analizar las entrevistas realizadas a los informantes claves.

Anexo (cuadro resumen del análisis de la pregunta abierta)

A partir de los resultados del análisis de la pregunta abierta, se elaboró un RESUMEN DEL DOCENTE EVALUADOR, en el cual se establecen las características profesionales y personales que el alumno considera significativos en el proceso evaluativo.

**Cuadro 17**  
**Resumen del docente evaluador**

<b>Dimensión Aspectos a considerar</b>		
Qué Evalúa	Aspectos Cognitivos	Proyectos Exposiciones Conocimientos Comprensión Análisis
	Aspectos individuales	La actitud El progreso El desempeño La personalidad Opiniones Dificultades La participación Responsabilidad
Cómo Evalúa	Proceso	Continua Constante Permanente Dinámica Acumulativa Individualizada Amplia Flexible Comprensiva Negociada Amena Integral Valida Justa Clara Precisa Concreta Directa Objetiva Estricta Sencilla
Cuando Evalúa	Durante el Proceso	Para mejorar
	Al final del tema	Comprobar.

Cuadro 17 (Continuación)

Dimensión Aspectos a considerar		
Medios e Instrumentos	Escritos	Exámenes de desarrollo Pruebas de interpretación Pruebas de análisis Ensayos Resúmenes
	Orales	Exposiciones Debates Participación
	Tareas y asignaciones	Trabajos Investigaciones Tareas
Tipo De Evaluación	Diagnóstica	Conocimientos previos
	Formativa	Auto evaluación Coevaluación
Concepción De Evaluación	Cualitativa	Mejorar
	Cuantitativa	Examinar
	Proceso	Permanente

## 11.5. DESCRIPCIÓN DE LOS HALLAZGOS

Con el objeto de facilitar las interpretaciones de la pregunta abierta justificando por qué se considera al profesor como buen evaluador, se hará una descripción en función de las categorías o unidades de significado que a continuación se exponen:

- a) Qué evaluar.** Se corresponde a un conjunto de aspectos relacionados tanto con la adquisición de los conocimientos e informaciones establecidas como con los contenidos programáticos; así mismo, los que se refieren a algunos rasgos de la personalidad que de una u otra manera influyen en el rendimiento estudiantil. Entre los que tienen que ver con la parte cognoscitiva encontramos la elaboración de proyectos pedagógicos, las exposiciones en clase, los argumentos utilizados para sustentar opiniones, los conocimientos de hechos y conceptos, la comprensión de las informaciones y la capacidad de establecer análisis. Con relación a otros rasgos que se toman en cuenta al realizar la evaluación, se observa que considera:

- la actitud que asume en clase, el rendimiento que va demostrando en el transcurso de las clases, sus necesidades y carencias, su personalidad, su nivel de participación en clase y la responsabilidad.
- b) Al indagar **cómo evalúa**. Observamos que lo perciben como un proceso realizado de manera individual, que se caracteriza por ser continuo (permanente), dinámico, constante, integral (amplio), flexible, comprensivo, negociable, justa, objetiva (clara, directa, precisa, concreta), válida, y amena.
  - c) Respecto a **cuándo realiza la evaluación**. Nos percatamos que tal actividad la cumple en dos momentos; el primero, durante el mismo proceso con la finalidad de mejorar y recuperar las calificaciones y/o actividades no alcanzadas; el otro momento a evaluar es al final del tema con el propósito de comprobar los conocimientos.
  - d) Sobre los **medios e instrumentos** utilizados en el proceso de evaluación. Se precia de que emplea fundamentalmente los escritos, orales y las tareas o asignaciones. En las evaluaciones escritas utiliza las pruebas de desarrollo con el propósito de que los alumnos realicen interpretaciones y/o analicen, la elaboración de ensayos y de resúmenes. Como medios orales se apoya en los debates, las exposiciones y la participación en la clase. También considera para el proceso de evaluación los trabajos, tareas e investigaciones.
  - e) Con relación a los **tipos de evaluación**. Señalan que utiliza la evaluación diagnóstica para determinar los conocimientos previos de los alumnos respecto a la asignatura y la evaluación formativa a través de los procesos de autoevaluación y coevaluación que establece para determinar la calificación final del alumno.
  - f) En cuanto a las **concepciones de evaluación**. Consideran que utiliza diferentes tendencias como: la de proceso, ya que la actividad de evaluación se realiza de manera permanente durante el proceso; la de mejoramiento, la finalidad que se persigue es que mejore el rendimiento del alumno, y la cuantitativa, ya que la evaluación se

expresa fundamentalmente sobre la base de un número comprendido en una escala de notas de cero a veinte puntos.

## 11.6. SÍNTESIS DE INFORMACIONES ESTABLECIDAS EN LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURAS

Anexo (El sistema de evaluación previsto en los programas)

**Cuadro 18**  
**Síntesis de informaciones establecidas**  
**en los programas de asignaturas**

<b>Dimensión Indicadores</b>	
Planificación del sistema de evaluación	Los porcentajes de cada aspecto. Los momentos cuando va a evaluar. Los medios e instrumentos.
Concepción de evaluación	Cuantitativa. Logro de objetivos.
Aspectos a evaluar	Responsabilidad. Creatividad. Participación e intervenciones en clase. Asistencia a clase.
Medios e Instrumentos	Pruebas escritas. Trabajos (monografías e investigaciones). Ejercicios. Informes. Exposiciones. Ensayos. Discusión. Propuestas: (proyectos) Producciones: (conclusiones, elaborar recursos)
Tipos de evaluación	Diagnostica. Formativa(auto evaluación y coevaluación). Sumativa.
Características	Continua. Acumulativa. Integral. Participativa. Sistemática. Conservadora. Democrática (negociada, consensual, comprensiva). Flexible.

## 11.7. DESCRIPCIÓN DE LOS HALLAZGOS

- a) Planificación del sistema de evaluación. Al examinar los programas de asignaturas en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes observamos que no existe uniformidad de criterios para presentarlo. Algunos lo identifican como plan de evaluación, cronograma de evaluación, estrategias de evaluación, programa de evaluación y/o evaluación. Los aspectos contemplados se refieren a la determinación de los porcentajes, los momentos cuando se realizará la evaluación y los medios e instrumentos previstos para realizarla.
- b) Concepciones de evaluación. La revisión de los programas exteriorizó que las concepciones de evaluación manejadas por los profesores se enmarcan en la cuantificación de los conocimientos y la determinación del logro de los objetivos. La misma se caracteriza por ser realizada de manera continua, integral, acumulativa, sistemática, flexible, democrática y conservadora.
- c) Aspectos a evaluar. Los aspectos a considerar que se observan mayoritariamente son la: responsabilidad, creatividad, participación e intervención y la asistencia a clase.
- d) Medios e instrumentos. Entre los medios previstos a utilizar para evaluar los aprendizajes prevalecen: las pruebas escritas, la realización de trabajos, monografías, investigaciones y proyectos, la presentación de informes, resolución de ejercicios (tareas), elaboración de ensayos, las discusiones y exposiciones en clase.
- e) Tipos de evaluación. En los programas los profesores indican que utilizan la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa (auto evaluación y coevaluación) y la evaluación sumativa.

## **11.8. SÍNTESIS GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN**

Las conjeturas que presentamos a continuación integran la información recogida a lo largo de toda la investigación, por lo tanto, hemos utilizado los hallazgos obtenidos por las distintas fuentes de información (cuestionarios, entrevistas y programas de asignatura)

Por ello se ha organizado una descripción comentada de los diferentes apartados de la investigación. Las categorías se establecieron a partir de las respuestas suministradas a las preguntas referentes a: qué, cómo, cuándo, con qué, para qué evaluar y cuál es la concepción de evaluación.

### **1) Planificación del sistema de evaluación**

En la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira generalmente cada profesor elabora el programa de asignatura amparado en la autonomía de cátedra para planificar los contenidos programáticos y plantear las actividades de evaluación; mediante la planificación de la evaluación lo que busca es organizar y sistematizar los aspectos objeto de evaluación. La planificación de evaluación constituye la propuesta de trabajo a realizar durante el semestre. Independientemente si es impuesto o negociado el proceso de evaluación, la visión general de los colectivos (profesores y alumnos) investigados revelan la importancia que le asignan a la sistematización del proceso de evaluación de los aprendizajes; al contrastar estos hallazgos podemos sintetizar algunos aspectos relevantes que se incorporan en la propuesta:

- Medios e instrumentos de evaluación. En todo proceso de evaluación es importante el uso de medios y recursos que faciliten recoger las informaciones que emanan del proceso de evaluación de los alumnos,



es decir, cómo se comprobará que el alumno adquiere las informaciones, conocimientos, destrezas, capacidades, formas de actuar, etc. De la investigación se desprenden: pruebas de desarrollo, trabajos, análisis de lecturas, asignaciones, exposiciones, informes y producciones.

- Establecimiento de porcentajes. Los valores porcentuales que se asignan a los aspectos evaluados dependen de la naturaleza de la actividad evaluada y del objetivo que se persigue. En ocasiones se negocian los porcentajes que se asignará a equis actividad; el informante profesoral 8, en la entrevista que se le efectuó, apunta: “Algunas actividades son discutibles. Por ejemplo, los porcentajes que tenemos asignados a los distintos tipos de evaluación”. El empleo de diversas actividades lleva a asignarles diferentes pesos o valores porcentuales para conformar la calificación final; esta distribución que se hace responde a que la evaluación es una actividad diversificada...
- Cuándo evalúa. Con relación a sí informa de los momentos cuándo realizar las evaluaciones, el planteamiento que predomina considera que la evaluación se efectúa bajo el esquema de un proceso y, por tanto, tiene diversas fases de recolección de informaciones como son al inicio, durante el desarrollo y/o al final de un bloque de contenidos.
- Cronograma de evaluación. Respecto al establecimiento del cronograma de las evaluaciones, tanto los alumnos como los profesores concuerdan en que el mismo constituye una guía que orienta sobre los momentos en que deberán efectuarse las evaluaciones (a las cuántas semanas de clase, a qué porcentaje de materia vista o número de temas). Entre las observaciones señaladas por los profesores se encuentran: “el cronograma de las evaluaciones está sujeto a cambios”. Esto obedece a que el proceso de planificación no es rígido, pues existen acontecimientos que llevan a que el mismo se pueda cambiar.

- Recuperación evaluativa. Los procesos de recuperación (mejora) contemplados en el Art. 27 del mencionado reglamento se emplean para aquellos alumnos que no alcanzaron o adquirieron deficientemente los conocimientos, habilidades y destrezas. Las actividades de recuperación sólo se realizarán: “a) cuando el 50% de los alumnos salen reprobados en una asignatura. b) cuando los alumnos resulten reprobados en una unidad temática o modulo”. Aparte de las ya indicadas no debemos olvidar que la actitud profesoral es de amplitud, por lo que la aplica también para el caso de los alumnos que no presentaron en las fechas correspondientes o no entregaron las asignaciones establecidas debido a causas ajenas al alumno (como puede ser enfermedad, coincidencia de exámenes, etc.).
- Aspectos a evaluar. Acerca de sí toma en cuenta otros aspectos que de una u otra manera ayudan o intervienen en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, asume que la evaluación es un proceso integral, por lo tanto, la evaluación de los aprendizajes no se refiere tan sólo a los contenidos cognoscitivos, sino que considera otros aspectos como son la participación, la creatividad, etc., los cuáles de una u otra manera intervienen en el proceso didáctico y, por supuesto, influyen en la evaluación.
- Criterios para aprobar. Aunque no aparecen transcritos en los programas, los alumnos señalan que los profesores les informan de cuáles van a ser los criterios o las pautas reglamentarias a considerar para aprobar la asignatura; algunos son de tipo legal y se encuentran establecidas en la ley de Universidades como: alcanzar un promedio 10 puntos como mínimo en una escala de cero (0) a veinte (20) puntos, no tener más de un 25% de las inasistencias injustificadas a clase. Esto es aplicado cuando se asume la obligatoriedad de asistir a las clases. Otros criterios dependen de la naturaleza de la asignatura

(funcionan bajo la modalidad de taller, pasantías o teórico-práctica); otras las establece el profesor como, por ejemplo, cumplir con un número mínimo de las actividades de evaluación establecidas.

## **2) Concepción de evaluación**

Hemos venido diciendo que en los proyectos de trabajo docente conviven varias tendencias evaluativas que no se contradicen, por cuanto en el mismo reglamento de evaluación se adopta una postura que busca la compatibilidad y la complementariedad, a objeto de tomar lo mejor de cada una de ellas para la realización de la evaluación de los aprendizajes.

La tendencia conductista. Sobre esta reiteran los alumnos que se utiliza de manera predominantemente con el fin de medir el logro de objetivos y competencias alcanzadas, pues mediante las calificaciones se expresan los niveles de aprendizajes de los alumnos; las razones de su utilización obedecen a la aplicación de exámenes y trabajos como medio para realizar la evaluación. Hay justificaciones como:

- “Sólo manda un trabajo final”. Encuesta 1.
- “Utiliza varios tipos de exámenes, son sencillos y concretos”. Encuesta 6

En cuanto a la evaluación procesual, considera que la evaluación no es el punto terminal del proceso de la enseñanza y del aprendizaje, sino que la misma constituye una actividad que se realiza a lo largo de la del mencionado proceso, por eso considera varios momentos para su realización, los alumnos, al justificar al profesor como buen evaluador señalan:

- “Todo el tiempo estábamos en evaluaciones, lo cuál nos ayuda mucho porque es acumulativa”. Encuesta 12.

- “Evalúa todo el proceso y lleva un diario del profesor donde anota todas las anécdotas”. Encuesta 41.

Respecto a la postura que busca el mejoramiento, la misma se inspira en modelos cognitivos y corrientes constructivistas, donde lo significativo no es la sanción que se establece en un momento determinado del proceso, sino que el alumno llegue a comprender, a construir su propio aprendizaje. De las notas que a continuación se transcriben, forman parte de las justificaciones que los alumnos dan al pedirle que justifiquen las razones por las cuales consideran al profesor como buen evaluador:

- “Porque se preocupa que sus alumnos aprendan basados en las exigencias de la realidad actual”. Encuesta 143
- “Porque nos hace experimentar directamente con los niños los diferentes procesos que se dan en cuanto a los procesos de lectura y escritura”. Encuesta 109.

Esta postura de amplitud es compartida por el investigador, porque de esta manera podemos tener una visión global que supone la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

### **3) Con qué medios evalúa.**

La perspectiva profesoral de mezclar varios modelos para realizar el proceso de evaluación de los aprendizajes propicia la oportunidad para que utilice de manera diversificada los procedimientos de evaluación con el objeto de recabar la mayor cantidad de informaciones, obteniendo así una visión global del alumno. Es por ello que el docente apela a la utilización de procedimientos tradicionales que se ajustan a valorar actividades predeterminadas (exámenes, tareas, etc.) y procedimientos alternativos, los cuales van más allá de la medición y cuantificación de las actividades

realizadas, pues se basan en valorar las ejecuciones y realizaciones del alumno; la estrategia utilizada se centra en la manera como construye sus propios conocimientos (exposiciones, investigaciones, elaboración de mapas conceptuales)

Compartimos con Mateo, J. (2000) que los procedimientos tradicionales seguirán empleándose para comprobar los aprendizajes de los alumnos. En el caso de la carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira, esta situación se observa por cuanto en buena parte de las asignaturas el modelo de enseñanza que predomina es mediante la transmisión de conocimientos; sin embargo, el peso que tendrá en la toma de decisiones será mucho menor que la evaluación basada en las ejecuciones y producciones del alumno. Comentarios de los alumnos apuntan hacia la diversidad en los procedimientos de evaluación:

- “Dependiendo del tipo de actividad a evaluar, utiliza el más apropiado y el que más se ajusta. El resultado es satisfactorio y justo”. Encuesta 27.
- “Al darnos la oportunidad de construir nuestros propios conocimientos y mejorar de forma continua”. Encuesta 41.

Como corolario final, igualmente compartimos la tesis del empleo diversificado de procedimientos evaluativos, como estrategia que permite tener una visión global de la actuación del alumno.

#### **4) Qué aspectos evalúa**

A lo largo de la investigación hemos develado que a través de este componente la tendencia a considerar la evaluación en su carácter integral; los alumnos y los profesores concuerdan en que para establecer el proceso de evaluación de los aprendizajes se han de tomar en cuenta

aspectos que tienen que ver con el rendimiento escolar así como también otros rasgos de su actuación escolar.

### **El rendimiento escolar**

El mismo debe interpretarse en función de los logros y competencias alcanzadas por el alumno luego de ser sometido a la acción educativa. Al evaluarse, se toman en cuenta las exigencias establecidas en el programa de estudio; y, al hacerlo, el docente apreciará en qué medida el alumno alcanzó los objetivos propuestos mediante:

- El manejo de los contenidos en los exámenes. Estos constituyen un indicador sobre los niveles de conocimiento de los alumnos. Esta situación es corroborada, por ejemplo, con transcripciones que hemos realizado de las observaciones de profesores que señalan: “*el uso de conceptos en el análisis de una situación problemática*”, “*la capacidad de síntesis*” y “*los aportes significativos*”.
- La aplicación de procedimientos a las actividades y exámenes, es decir, que no sólo se evalúan los contenidos conceptuales sino que se consideran los procedimientos empleados.
- La manera como el alumno organiza la respuesta a la pregunta formulada es un indicador que orienta sobre la calidad de la respuesta. Entre los argumentos señalados se encuentran “*la calidad de los ensayos*”.
- Trabajos de investigación. Estos constituyen experiencias abiertas que requieren la participación activa de los alumnos en: producir conocimientos, diseñar procesos con basamento teórico y clarificar situaciones y proponer soluciones.

### Otros rasgos de la actuación escolar

Además de valorar el rendimiento (lo cognoscitivo), deben apreciarse otros rasgos de su actuación, que contribuyen y son determinantes de dicho rendimiento. De las razones que los docentes facilitan para justificar la valoración de los otros rasgos tenemos:

- “Porque realiza una evaluación flexible que toma en cuenta muchos aspectos integrales del alumno”. Encuesta a estudiantes N° 20.
- “Realizó diferentes tipos de evaluaciones: teórica, práctica, también asigna exposiciones de temas libres y toma en cuenta la participación y asistencia de los alumnos” Encuesta a estudiantes N° 152.

De esos otros rasgos que el docente recoge apreciaciones están:

- La actitud que asume en clase el alumno durante el desarrollo de las actividades de enseñanza–aprendizaje: involucra características de autodominio, equilibrio emocional, seguridad al intentar una acción, grado de optimismo y perseverancia. Entre las observaciones realizadas tenemos: “*actitudes y valores expresados durante la clase*”.
- La creatividad manifiesta en las realizaciones y producciones en clase, los deseos de aprender, la originalidad, el ingenio. De las observaciones de algunos de los profesores tenemos: “*Se hace énfasis en el producto creativo*”.
- Las exposiciones de clase son uno de los medios que por excelencia utiliza el profesor para desarrollar actividades de enseñanza y de evaluación; por medio de estas el alumno pone en practica habilidades y destrezas que en su vida profesional deberá emplear normalmente.
- La participación en clase es un aspecto de primordial importancia que se debe considerar, asumiendo que el enfoque educativo involucra un aprendizaje activo; algunas opiniones de los profesores encuestados refuerzan esta idea al indicar: “*la interacción en clase permite que se*

*evalúe acertadamente a los alumnos*". El aprendizaje activo, lejos de resultar una simple transmisión de conocimientos, implica que los alumnos aprenden haciendo: es decir, descubriendo, experimentando e interactuando con las personas y con lo que se encuentra en el contexto.

## **5) Tipos de evaluación**

Cuándo explicamos la concepción de evaluación en que enmarca el profesor su práctica profesional, subrayamos la propensión que tiene de combinar formas de evaluación de los aprendizajes. Evaluar se convierte en una actividad que se integra al proceso de enseñanza y de aprendizaje; se caracteriza por ser integral, continuo y sistemático. De ahí que sea conveniente incluir una evaluación inicial o de diagnóstico, una evaluación formativa o de ejecución y una final o sumatoria.

La evaluación diagnóstica nos indicará dónde está el alumno antes de iniciar el proceso de instrucción, cuáles son sus conocimientos previos, sus habilidades e intereses de manera que adapte el contenido y metodología de enseñanza a las necesidades individuales y del contexto; y así alcanzará una exitosa experiencia de aprendizaje. Cabe resaltar que sobre el modo de efectuar este tipo de evaluación, nos parece que existen divergencias de opinión entre los alumnos y profesores. Mientras los alumnos consideran que la misma debe ser una actividad formal (realización de una prueba), para los profesores existen medios no formales (diálogos en clase, elaborar glosario de términos) que facilitan la provisión de informaciones sobre el manejo de determinados contenidos programáticos. La siguiente observación de los profesores explica nuestro comentario: "Se hace evaluación diagnóstica sobre la base de discusiones del grupo, sin uso de una prueba formal".



En cuanto a la evaluación formativa, los mismos colectivos (alumnos y profesores) nos indican que es ésta se realiza con fines de mejoramiento, de ver el progreso del alumno. No se debe confundir con la evaluación continua (diaria) que aplica el docente, pues sus propósitos son diferentes. Las citas a continuación, refuerzan la idea de evaluación formativa:

- “Las evaluaciones eran una forma de aprender y aclarar dudas, es decir, reforzar la información recibida”. Encuesta a estudiantes 30
- “Constantemente indagaba acerca de lo investigado y hacia las sugerencias de los cambios a realizar”. Encuesta a estudiantes 99.

La evaluación sumativa es la que se realiza con el objetivo de expresar los resultados globales sobre el rendimiento del alumno. En la indagación realizada existen razones legales que explican tal hecho: la calificación final de los alumnos se expresará mediante un número comprendido en una escala de notas de cero a veinte.

## **6) Uso de las informaciones**

En nuestra investigación observamos que las tendencias de la evaluación dependen de las concepciones básicas que tienen los alumnos y profesores (respecto al aprendizaje, al modelo educativo, a la función de la escuela) Las prácticas evaluativas, tal como se realizan en la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira, no constituyen una actividad aséptica y neutra, sino que la misma tiene connotaciones sociales y psicológicas, entre otras. Los alumnos ven la evaluación como una actividad sancionadora que busca certificar mediante una calificación los saberes del alumno. Esta visión tiene connotaciones sociales que se relacionan con el éxito y/o el fracaso escolar al convertirse en un mecanismo de selección estudiantil, por ejemplo, en aprobados y reprobados. La evaluación, como mecanismo de selección, se transforma,

a su vez, en una práctica clasificatoria y etiquetadora. Es común que clasifiquemos a nuestros alumnos y se les etiquete sin tener suficientes datos para ello, por ejemplo, los buenos estudiantes, los flojos, los irresponsables, etc. Por otra parte, también consideran que la evaluación es utilizada con la finalidad de implementar procesos de mejoramiento (evaluación formativa) para los alumnos mediante la realización de actividades de recuperación; en el caso del docente, para mejorar aspectos de su formación profesional (metodología, manejo de alguna técnica)

Los profesores, por su parte, consideran que la evaluación sirve para varios propósitos y coinciden con los alumnos en utilizarla para el mejoramiento y reorientación educativa de ambos; en el caso de estos últimos, sirve para que mejoren su rendimiento escolar; para los docentes se puede utilizar como punto de apoyo para implementar estrategias de formación permanente mediante la realización de cursos, la constitución de círculos de estudio, grupos de trabajo, etc., para analizar aspectos de la práctica profesional. Asimismo, los resultados de la evaluación se utilizan para establecer un diálogo con los alumnos que nos sirva para conocerlos mejor, que nos lleve a comprenderlos.

## **7) Limitaciones en el proceso de evaluación**

En este apartado alumnos y profesores discrepan respecto a las razones que afectan la realización del proceso de evaluación: los primeros se las imputan a los profesores, pues, como ya se dijo, la calificación sólo la realizan ellos, sin tomar en cuenta la opinión de los alumnos (la autoevaluación), además, señalan que les falta formación en lo que se refiere a evaluación de los aprendizajes, para conocer de nuevas estrategias evaluativas que los lleven a innovar, a utilizar otros medios que vallan más allá de la simple medición de conocimientos o, como lo apunta el encuestado de estudiantes 108: “no se debe estudiar al caletre,

puesto que ya estamos grandecitos, como para estar repitiendo”. Finalmente exponen que otra causa se debe a los cambios de fechas para realizar las actividades de evaluación fijadas, esta puede deberse como se registra en la encuesta a los estudiantes 81. “Los paros, el profesor no llega a la hora establecida”.

Los profesores reconocen lo que señalan los estudiantes con relación a las necesidades de formación profesional y los paros en que se ve envuelta la institución (estudiantiles o de profesores). Aparte de estos señalamientos consideran que otros de los problemas se deben a que en las asignaturas inscriben demasiados alumnos por sección, lo cual dificulta la realización de un adecuado proceso evaluativo; así mismo imputan al mismo alumno de ser causante de la manera como se le evalúa, ya que no está bien preparado (Educación Básica Integral es una de las Carreras que exige en la ULA-Táchira, uno de los promedios de calificaciones más bajo para ingresar a la universidad); que no tiene motivación por lo que estudian (muchos alumnos ingresan a estudiar esta carrera porque no consiguen cupo en otras o porque como artistas destacados, deportistas de alto rendimiento deportivo o hijos de algún miembro del personal de la institución, tienen el cupo asegurado)



## **XII. LINEAMIENTOS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN**

---

- 12.1. Formación basada en el auto desarrollo profesional.
- 12.2. Formación basada en la capacitación y actualización docente.
- 12.3. Curso de formación para docentes en servicio de evaluación de los aprendizajes.



## **CAPÍTULO XII**

### **LINEAMIENTOS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN**

A lo largo de la investigación, se ha detectado que uno de los problemas que confrontan los profesores de la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira es lo concerniente a la necesidad de implementar planes de formación profesional. Por esta razón consideramos que se debe consultar a los diversos colectivos con la finalidad de elaborar un cuadro de las carencias y necesidades del personal. De esta manera permite estructurar estrategias formativas que lleven a mejorar la práctica profesional en lo que concierne a la evaluación de los aprendizajes.

Las líneas de acción para un programa de formación de profesores universitarios pasa por considerar varios tipos de actividades formativas como:

- a) De autodesarrollo profesional.
- b) De capacitación y mejoramiento.

#### **12.1. FORMACIÓN BASADA EN EL AUTODESARROLLO PROFESIONAL**

En la universidad venezolana, los profesores tienen entre sus funciones cumplir actividades de docencia, investigación y extensión. Para Medina, A. (1998), el docente universitario debe ser un profesional flexible y comprometido con su mundo y, en el caso de su área disciplinar y de la Universidad, ha de procurar relacionarse con otros profesores para incrementar el saber y buscar soluciones compartidas a los problemas y situaciones que surjan en la institución; así mismo, también mediante la acción investigadora sus resultados repercutirán en mejorar su praxis docente. Desde esta perspectiva, un enfoque que impulse la formación

docente a partir del autodesarrollo profesional, requiere que el profesor tenga una reconocida competencia investigadora y unas bases teóricas-conceptuales y metodológicas que le permitan: crear y recrear ciertas teorías, procesos, situaciones, aplicaciones; determinar relevancia y el impacto de hallazgos y divulgar cómo hacer para que trascienda en el mejoramiento de la labor universitaria.

## **12.2. FORMACIÓN BASADA EN LA CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE**

En la ULA-Táchira, la modalidad más frecuente de actualización, mejoramiento o perfeccionamiento de profesores, consisten en programas que han sido diseñados por expertos y planificadores, quienes organizan una serie de contenidos y actividades que una vez que se desarrollan, se espera que con esto se pueda mejorar la calidad educativa. Esta visión concibe al profesor como un ser al que hay que adiestrar y recomponer ciertas necesidades para que actúe de una determinada manera desde un punto de vista teórico e instrumental. Este modelo de formación subestima lo que piensan, saben y hacen los profesores y lo constriñen a la ejecución de lo que los expertos diseñan y/o al establecimiento de políticas institucionales. Las modalidades son:

- Formación mediante postgrados.
- Formación mediante cursos no conducentes a título.

La formación profesional mediante la realización de cursos de postgrado (especialización, maestría o doctorado), consiste en seguir un programa académico durante un ciclo establecido para que lo capacite y forme en una disciplina o área educativa. El mismo puede ser efectuado de manera presencial en el campus o fuera del campus mediante el uso de medios tecnológicos e informáticos. Generalmente estos cursos



contemplan cursar un conjunto de asignaturas y realizar un trabajo final de grado (tesis o tesina). También puede consistir en cursar las asignaturas durante equis período de tiempo y luego presentar un examen integral.

La formación mediante cursos y talleres. Existen varias formas:

- a) Cursos de inducción. Estos consisten en microprogramas que buscan capacitar a los docentes de reciente ingreso para que conozcan los referentes básicos y procesos que orientan el diseño curricular de una carrera como son: las bases psicopedagógicas, metodologías de enseñanza, sistema de evaluación, cómo elaborar recursos y materiales didácticos, aspectos legales, etc., de manera que faciliten el trabajar de manera colegiada en un marco filosófico determinado.
- b) Cursos de capacitación y mejoramiento en servicio. Son aquellos cursos que buscan mejorar, adiestrar o incorporar nuevos aspectos en la práctica profesional, mediante un programa actividades delineadas externamente e impuestas por los planificadores sobre la base de unos supuestos que faciliten satisfacer ciertas expectativas académicas.
- c) Talleres. Mediante los mismo, se pretende que el aprendizaje se origine a partir de jornadas intensivas de estudio en el que se utilizan formas activas de participación. Es decir, se busca que los mismos docentes mediante la reflexión conjunta, efectúen algunos aportes para resolver problemas concretos o para realizar determinadas tareas (manejo de una técnica).

El taller, como modelo de enseñanza-aprendizaje se caracteriza de acuerdo con Ander-Egg, E (1991), por:

- Aprender haciendo, es decir, se supera el dilema de dividir lo que es formación teórica y formación práctica mediante la integración y

globalización de ambas a través de la realización de un proyecto de trabajo; los conocimientos conceptuales, metodológicos y las habilidades técnicas se adquieren haciendo algo y no mediante el desarrollo de contenidos; se supera el protagonismo docente y la enseñanza magistral por la formación mediante la participación y la reflexión conjunta acerca de un trabajo; además, se parte del principio que el conocimiento no se presenta como algo definitivo e intocable, sino que está sujeto a cambios en términos de nuevas posturas o concepciones paradigmáticas.

- Es una metodología participativa: se enseña y se aprende a través de experiencias conjuntas en la que estén implicados los docentes.
- El trabajo se aborda desde un punto de vista interdisciplinario. El análisis de la actividad tiene que ser globalizante; significa que el conocimiento de un tema debe tratarse desde múltiples perspectivas. De esta manera se tienen diversas visiones sobre la situación.
- Es un proceso globalizante e integrador de la práctica pedagógica. Mediante la modalidad del taller se crean las condiciones para superar ciertas dicotomías y disociaciones que se dan entre la teoría y la práctica, el conocer y el hacer, el pensamiento y la realidad.
- Implica y exige un trabajo de grupo. Se trata de una actividad que se desarrolla de manera interactiva, de ahí la importancia de utilizar estrategias que potencien el trabajo grupal.

## **12.3. CURSO DE FORMACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO EN EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

### **Justificación**

Para el planteamiento del curso de formación para docentes de la Carrera de Educación Básica Integral, se consideraron las opiniones expresadas tanto por los alumnos como por los profesores en los instrumentos aplicados (cuestionarios y entrevistas) durante el proceso de recogida de los datos.

Al examinar los hallazgos del cuestionario, en la parte correspondiente a las limitaciones, ambos coinciden en que la falta de formación y actualización docente en lo referente a la evaluación de los aprendizajes, es una necesidad para mejorar la práctica evaluativa; de igual manera en la entrevista realizada se confirmó que la formación permanente es una necesidad para actualizarse y aprender nuevas estrategias de evaluación de los aprendizajes; por tanto, consideramos importante que el centro educativo tiene la imperiosa necesidad de coayudar a formar su personal a fin de incrementar su calidad institucional.

Las líneas de trabajo que se presentan es una propuesta del investigador, que sobre la base de su experiencia como docente en cursos y talleres que ha realizado a solicitud de algunas instituciones de Educación Básica, Media y Universitaria, lo que le indujo a seleccionar algunas lecturas que permitan a los profesores ir conociendo nuevos paradigmas y tácticas de evaluación de los aprendizajes.

La estrategia a utilizar será la de combinar la parte presencial con el uso de las TIC's (Internet, videoconferencias) para la realización de un

taller, en lo referente a evaluación de los aprendizajes, considerando al centro educacional y a sus profesores como las unidades básicas para el cambio.

### **Propósitos**

1. Potenciar la participación e implicación del profesor.
2. Conocer la fundamentación legal de la evaluación en la carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira.
3. Enriquecer la planificación y desarrollo de la evaluación de los aprendizajes.
4. Impulsar procesos de formación permanente como mecanismo para el mejoramiento profesional.
5. Impulsar procesos de innovación y de cambio en las prácticas de evaluación de los aprendizajes.
6. Incrementar la calidad de la enseñanza.

### **Metodología del Programa de Formación**

El programa se efectuará de manera presencial y a distancia; contempla un conjunto de lecturas seleccionadas las cuales se van a ir analizando a medida que transcurre el mismo mediante trabajos individuales y en equipo, debates y exposiciones.

El taller se desarrolla en cuatro fases:

- 1) Contextualización.

En esta fase se revisa el reglamento de evaluación del Rendimiento Estudiantil de la Carrera de Educación Básica Integral y el Diseño Curricular de la misma, lo cual servirá como marco de referencia para la evaluación de los alumnos.

## 2) Experiencias

A partir de sus experiencias, el profesor describe su praxis en lo que concierne a la evaluación de los alumnos y explicar por qué lo hace de esa manera.

## 3) Reflexión

Una vez que se ha estudiado el contenido teórico previsto mediante las lecturas seleccionadas, los participantes elaboran ensayos, mapas conceptuales, trabajan en pequeños grupos y al final de cada actividad discuten y/o exponen las conclusiones y puntos de vista a los cuales llegaron.

## 4) Acción

El taller tiene como finalidad propiciar innovaciones y cambios en los profesores en lo que corresponde a su práctica de evaluación de los aprendizajes. De este modo con los elementos de su autoevaluación descritos en la fase dos (descripción de su experiencia), el profesor se plantea nuevas alternativas de qué hacer para mejorar el proceso de evaluación de los alumnos Y cómo puede lograrlo.

### **Evaluación del taller**

Durante el taller se prevén tres tipos de evaluación

#### a) Evaluación Inicial

Su finalidad es determinar los conocimientos previos (fortalezas y debilidades) de los profesores en lo que respecta a la evaluación de los alumnos y su actitud.

#### b) Evaluación Procesual

Su propósito es darle seguimiento al proceso mediante las actividades que deben realizar con cada uno de los contenidos establecidos. Durante las sesiones se propiciarán espacios para la reflexión e intercambio de opiniones entre los participantes y el profesor mediante el uso de las TIC's.

#### c) Evaluación Final

El propósito que se persigue a través del taller es propiciar un cambio en la cultura de evaluación de los aprendizajes en los profesores. Para ello contempla:

- a) Elaborar un portafolio que servirá para tener un seguimiento de su discurso evaluativo y de las reflexiones de los materiales didácticos.
- a) Elaborar una propuesta final de evaluación alternativa para aplicar en su asignatura, la cual será evaluada.
- b) Se entrega un certificado de aprobación cuando la asistencia mínima sea de un 90%; cumpla en un 100% con las asignaciones.

## **ACTIVIDADES PRÁCTICAS**

### **ACTIVIDAD NÚMERO UNO**

**Objetivo.** Analizar con los participantes las diversas tendencias de evaluación de los aprendizajes

**Contenido temático:** Tendencias en la evaluación de los aprendizajes

### **Lecturas seleccionadas**

- Álvarez, M. (2001:27-39): “Naturaleza y sentido de la evaluación educativa”; en: *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.
- Domínguez y Mesona (1996:354-359): “Construcción contextualizada del concepto de evaluación”; en *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid.
- Aponte, C. (1996: 6-12): “Reflexiones sobre los enfoques epistemológicos del proceso de investigación y la evaluación educativa”; en: *Laurus*. Caracas  
Metodología
- Solicitar a los profesores que describan su paradigma (postura) de evaluación de los alumnos y la explicación de la misma.
- Formar grupos de trabajo para analizar las lecturas para lo cual se requiere nombrar un relator que va recogiendo las conclusiones que van surgiendo.
- Cada relator debatirá con un igual, la lectura seleccionada a discutir, y presentará las conclusiones e inferencias que surjan.
- Participar en la video-conferencia organizada con motivo de las jornadas de evaluación que el Departamento de Evaluación y Estadística de la ULA-TÁCHIRA, efectúa regularmente y que contará entre sus invitados a un especialista en Evaluación de los Aprendizajes, quien dirá la conferencia central del evento.

**Tiempo de la actividad.** La actividad presencial se desarrollará en un lapso de tres horas.

### **ACTIVIDAD NÚMERO DOS**

**Objetivo.** Estudiar las diversas concepciones de evaluación educativa

**Contenido.** Las concepciones de evaluación

### **Lecturas seleccionadas**

- Tejada, J. (1999:38-56): “La evaluación y su conceptualización”, en Jiménez, B (Editor), *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid. Síntesis.
- Casanova, M. (1997:103-127): “Para qué reformar la evaluación”, en *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La muralla.
- Santos, M (1998:13-29): “Evaluar es comprender. De la concepción Técnica a la dimensión crítica”, en *Evaluar es comprender*. Argentina. Magisterio del Río de la Plata.

### **Metodología**

- Qué los profesores describan la manera como evalúan durante el desarrollo de sus actividades de enseñanza-aprendizaje, sea cual fuere el fundamento que le ha servido de apoyo para realizar tal actividad de esa manera.
- Los profesores se reunirán en pequeños grupos para estudiar el material que se les dio como lectura; cada participante elaborará un mapa conceptual, los cuales serán entregados para anexarse en la carpeta que se lleva de elaboración de materiales.
- Una vez que se ha finalizado con las actividades presenciales, los participantes elaborarán un ensayo referente a las concepciones de evaluación y su práctica educativa, el cual se remitirá a través de la red. El tiempo para ser remitido al tutor del curso es de una semana.

**Tiempo de la actividad.** La actividad presencial se desarrollará en un lapso de cuatro horas.



### **ACTIVIDAD NÚMERO TRES**

**Objetivo.** Examinar los fundamentos legales que rigen para la evaluación de los aprendizajes en la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira.

**Contenido.** Fundamentos legales de la evaluación

#### **Lecturas seleccionadas**

- *El Reglamento de Evaluación de la Carrera de Educación Básica Integral* (1998), San Cristóbal. Universidad de los Andes.
- *Ley de Universidades* 1970.

#### **Metodología**

- Los partícipes del curso reunidos en el salón virtual concurrirán a una video conferencia, referente a los aspectos legales y la evaluación de los aprendizajes, con los coordinadores de currículo y la consultoría jurídica de la Universidad
- El grupo se dividirá en grupos de tres personas y a cada uno se le asignará el documento que le corresponde analizar; mediante un ensayo presentarán la visión que tienen del material estudiado.
- Este ensayo deberá ser entregado para anexarse en el portafolio que se debe elaborar.

**Tiempo de la actividad.** La actividad presencial se desarrollará en un lapso de cuatro horas

### **ACTIVIDAD NÚMERO CUATRO**

**Objetivo.** Estudiar algunos problemas que se observan en la praxis de la evaluación de los alumnos.

**Contenido.** Problemática de la evaluación.

### **Lecturas seleccionadas**

- Barbera, E. (1999:25-28), “Que sabemos y qué sabemos sobre evaluación”. En Barbera, E. *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona. Edebé.
- Santos, M (1995: 17-31), “La patología de la evaluación educativa”. En *la evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Granada. Aljibe.
- González, O. (1996) “Cambiar el sistema de evaluación, significa un cambio de mentalidad”. En *Materiales para el curso de Evaluación constructivista*. Maestría en estrategias de Aprendizaje. UPEL-Pedagógico Siso Martínez. Caracas. Material mimeografiado.

### **Metodología**

- Solicitar a los profesores que escriban los principales problemas que se presentan en el proceso de evaluación.
- Una vez que se tienen los problemas, algunos participantes, después de escoger un aspecto seleccionado al azar de unas fichas que se diseñaron con diferentes aspectos contemplados en las lecturas, expondrán ante sus compañeros el aspecto que le corresponde y explicaran el porqué de ello.
- Finalizada la descripción de la problemática, se reflexionará acerca de las condiciones deseables (deber ser) en que tiene que realizarse la evaluación de los alumnos.

**Tiempo de la actividad.** La actividad presencial se realizara en un tiempo de tres horas

## **ACTIVIDAD NÚMERO CINCO**

**Objetivo.** Estudiar los aspectos instrumentales de la evaluación

**Contenido.** Tipos, formas y medios e instrumentos de evaluación

### **Lecturas seleccionadas.**

- Casanova, M. (1997:57-92), “Evaluación: concepto, tipología y objetivos”. En Casanova, M (1997); *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid. La muralla.
- Mateo, J (2000), “Procedimientos de evaluación de los aprendizajes”, en Mateo, J (2000), *La evaluación, su practica y otras metáforas*; Barcelona. Horsori.
- Cabrera, F (2000:169-223), ‘ Las técnicas de evaluación” en Cabrera, F. (2000), *Evaluación de la formación*. Madrid. Síntesis.

### **Metodología**

- Los profesores describen cuáles son los principales tipos, formas y medios de evaluación que emplean en sus clases.
- Una vez que se entrega el material fotocopiado, se organizan en grupos de tres participantes y analizan el material, elaboran un mapa conceptual y lo explican ante los demás participantes.
- Finalmente se fija un trabajo final que consiste en una propuesta alternativa de evaluación a ser aplicado en su asignatura. La misma deberá ser enviada por medio de la red a la semana siguiente de que finalice el taller.



### **XIII. RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN**

---

- 13.1. Credibilidad.
- 13.2. Transferibilidad.
- 13.3. Dependencia.
- 13.4. Confirmabilidad.
- 13.5. Limitaciones en la investigación.
  - 13.5.1. Respecto al instrumento.
  - 13.5.2. Respecto a los sujetos investigados.
  - 13.5.3. Respecto al análisis de los datos.
- 13.6. Cómo minimizar esas limitaciones.



## **CAPÍTULO XIII**

### **RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN**

Una vez que definimos el tipo de investigación que se efectuaría, tratamos de detallar algunos procedimientos que utilizamos, para así poder afirmar que nuestra investigación tiene rigurosidad científica. Es decir, en los medios que se utilizaron tanto para la recogida de los datos como para el análisis de los mismos se tuvo cuidado de que alcanzaran la rigurosidad, credibilidad y validez que suponen deben tener los resultados de la investigación. Guba y Lincoln. (1989) señalan cuatro criterios que deben considerarse de manera que los resultados obtenidos en la investigación se estimen como científicos: “el valor de la verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad”.

Para Ferrández, A. (2000), los procedimientos para alcanzar dichos criterios varían dependiendo del tipo de investigación y de los supuestos epistemológicos en los que se puedan apoyar. En nuestro caso, por tratarse de un estudio exploratorio y descriptivo en la que se han combinado líneas de acción de la investigación cuantitativa y de investigación cualitativa, los criterios a seguir se refieren a:

- Valor de la verdad: los positivistas la llaman validez interna; para los naturalistas, credibilidad
- Aplicabilidad: para los positivistas se conoce como validez externa; los naturalistas lo definen como transferibilidad
- Consistencia: los investigadores positivistas la denominan como confiabilidad; los naturalistas lo llaman dependencia
- Neutralidad: los positivistas la conocen como objetividad, mientras que para los naturalistas es confirmabilidad

### **13.1. CREDIBILIDAD**

En este caso se busca revelar sí lo registrado, descrito e interpretado en la investigación tiene las exigencias necesarias que garanticen que los resultados obtenidos tienen la suficiente credibilidad. Para los investigadores positivistas, señala Ferrández, A. (2000), “la validez interna se dirige a conseguir y demostrar el isoformismo entre los resultados y los fenómenos que se estudian”. Ahora bien, debemos indicar que el contexto de la realidad que se investiga es cambiante (alumnos y profesores de la carrera de educación básica integral), por lo tanto, los significados que los sujetos tienen sobre la evaluación de los aprendizajes dependen de las relaciones dialécticas que se establecen con otras personas o con la organización social en la que se desenvuelven, de manera que no se puede pretender obtener un total isomorfismo entre sus realidades y las percepciones. Esta situación lleva a preocuparnos por alcanzar la mayor credibilidad de los resultados en relación con el contexto y las circunstancias bajo las cuales se ha desarrollado la investigación y con las fuentes de información utilizadas.

Para asegurar la credibilidad se han utilizado las siguientes estrategias:

- La triangulación: se han realizado procesos de triangulación de métodos (cuestionarios y entrevistas), de fuentes (alumnos y profesores) y programas.
- Comprobación con los participantes: se ha contrastado con los informantes claves las informaciones suministradas en las entrevistas.
- Juicio de otros investigadores, en la confección, validación de los instrumentos, el proceso seguido, las interpretaciones realizadas y las conclusiones obtenidas.



Respecto a la triangulación, podemos decir que este procedimiento consiste en tomar datos desde diferentes puntos de vista para compararlos y contrastarlos. Para Ferrández, A (2000), la utilización de diferentes metodologías, además de facilitar la captación del objeto de estudio, permite comprobar la misma información, ya que se detectan las coincidencias y discrepancias, estableciendo, en suma, su veracidad. Según este criterio, Casanova, M. (1997:147), señala que “los únicos datos que se consideran válidos son los que coinciden desde los distintos medios empleados”. Se han utilizado como fuentes de información a los alumnos y profesores ya que cada uno tiene una visión del proceso evaluativo y la contrastación de opiniones facilita alcanzar la verdad.

### **13.2. TRANSFERIBILIDAD**

En el caso de nuestra investigación estamos conscientes de que el estudio realizado constituye una situación particular y específica (Carrera de Educación Básica de la ULA-Táchira; período 2001-2002). Si bien en nuestra investigación los sujetos fueron seleccionados aleatoriamente no podemos generalizar los resultados, ya que el contexto es muy restringido y los sujetos (alumnos y profesores) variables entre un semestre y otro (el alumno cursa la asignatura entre catorce (14) y quince (15) semanas de clase y los profesores pueden cambiar de asignatura; así que procuramos que la muestra fuese bastante representativa, de manera que los datos aportaran suficientes elementos para entender el proceso. En el caso de las entrevistas subrayamos los conceptos claves y en un cuadro se fueron incluyendo los factores, para luego realizar el contraste, descripción y análisis de los mismos de acuerdo con a su contexto.

### **13.3. LA DEPENDENCIA**

Las investigaciones cualitativas no son fáciles de que se repitan y que den los mismos resultados, debido a que los fenómenos y procesos sobre

los que actúa son cambiantes, sin embargo, existen procedimientos que garantizan la dependencia de la información. Entre estos se destaca el establecimiento de pistas de revisión y la participación de un asesor externo que vaya revisando lo que se está haciendo. Para los investigadores cuantitativos, la dependencia se refiere a la fiabilidad de los instrumentos utilizados en la investigación. Mediante la fiabilidad se busca asegurar que el instrumento utilizado sea consistente, estable y confiable. En nuestra investigación hemos utilizado el programa SSPS para examinar la correlación entre las diferentes partes del cuestionario (análisis factorial). Aparte de ello, el instrumento fue validado por expertos sobre los criterios de congruencia, claridad y tendenciosidad para nuestro estudio.

#### **13.4. CONFIRMABILIDAD**

Finalmente, considerando los criterios anteriores, también preocupa la objetividad en el proceso investigativo, es decir, que los hallazgos de la investigación reflejan lo que dicen los alumnos y profesores y no los intereses y motivaciones del investigador. En nuestro caso, los esfuerzos por darle rigor y validez a los datos, se han apoyado utilizando diversas modalidades de triangulación y estrategias que intersubjetividad y complementariedad que permitan alcanzar la objetividad.

#### **13.5. LIMITACIONES EN LA INVESTIGACIÓN**

En este aparte queremos destacar algunas limitaciones que confrontamos durante la realización de la investigación.

### **13.5.1. RESPECTO AL INSTRUMENTO**

- a) Los instrumentos aplicados eran diferentes en cuanto al número de preguntas formuladas y de dimensiones evaluadas lo cual impidió que se realizara una correlación entre ambos.
- b) El instrumento que se le aplicó a los alumnos se hizo muy extenso, ya que cada alumno debía dar información de seis asignaturas en promedio que les corresponden cursan durante el semestre.
- c) La realización de las entrevistas llevó bastante tiempo, porque primero debíamos contactar a los sujetos escogidos personas y explicarles las razones de su selección como informante, además de concertar cuando y en qué lugar se realizaría la entrevista.
- d) El cuestionario que se le aplicó a los profesores era muy extenso y tenía aspectos repetitivos pero redactados en otros términos.

### **13.5.2. RESPECTO A LOS SUJETOS INVESTIGADOS**

- a) Los alumnos estaban muy dispersos, pues no todos los semestres tenían clase el mismo día y a la misma hora, por lo que se optó por realizarlo en tres días y pasar cada curso explicando los propósitos que se perseguían con el estudio y que los profesores de las asignaturas, una vez respondido el mismo, lo recogieran.
- b) La recogida de la información en el ámbito profesoral llevo bastante tiempo, ya que fue difícil contactar a los profesores que se les aplicaría el cuestionario; los horarios de clase eran muy dispersos y esto hacia que en ocasiones no se coincidiera con ellos.
- c) En el ámbito de los alumnos observamos en algunos casos que se formaban grupos para cruzar opiniones respecto a determinada asignatura o profesor.

- d) La mayoría de los profesores se llevó el cuestionario para su casa por lo que se debió indicarles lo importante que representaba que me facilitaran esa información.

### **13.5.3. RESPECTO AL ANÁLISIS DE LOS DATOS**

El número de datos que se manejaron en el cuestionario de los alumnos fue muy amplio, ya que la mayoría cursaba seis asignaturas, lo que conduce a que cada alumno respondiera generalmente seis veces y en algunos casos o no contestaba o respondían de manera continuada; entonces no se podía precisar si la respuesta era real o para salir del paso.

### **13.6. ¿CÓMO MINIMIZAR LAS LIMITACIONES?**

- El instrumento fue revisado por expertos en la materia y las sugerencias realizadas se incorporaron en la versión definitiva que se aplicó, de tal manera que respondiera a los objetivos y contenidos que se pretendían estudiar.
- En todo momento se buscó la mayor credibilidad en las informaciones; por ello se realizaron procesos de triangulación de sujetos y de instrumentos.
- Para sustentar la parte descriptiva se aplicaron como procedimientos estadísticos el análisis de frecuencias y el análisis factorial.
- En la parte contextual se transcribieron como parte del texto lo que los informante claves expresaron respecto a la práctica evaluativa o bien las observaciones que hicieron para completar algunas ideas que se escapaban con la aplicación del cuestionario como instrumento de recolección de informaciones.

- La muestra a estudiarse fue bastante representativa del universo alumnos y profesores de la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira.
- En ningún momento el investigador influyó en las respuestas que proporcionaban los sujetos en sus informaciones.



## **XIV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

---

- 14.1. Conclusiones.
- 14.2. Recomendaciones.
- 14.3. Líneas de investigación.





## **CAPÍTULO XIV**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **14.1. CONCLUSIONES**

**De la investigación se puede inferir:**

- Los resultados obtenidos en el presente estudio no deben ser generalizados a otras situaciones similares, ya que el trabajo está referido a una situación particular en un momento determinado, como lo es estudiar las prácticas de evaluación que utilizan los profesores de la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira, sin embargo, esto no invalida el aporte que pueda representar su marco teórico y la metodología utilizada y que los resultados puedan utilizarse para la mejora institucional.
- Existe una forma consagrada de evaluar a los alumnos, la cual está influenciada por posturas tradicionales de evaluación que han predominado en el subsistema de Educación Superior Venezolano por décadas, caracterizado por la cuantificación de los aprendizajes, el instrumentalismo y el rol protagónico del docente.
- En cuanto a las actividades empleadas para evaluar los aprendizajes, se infiere que no hay correlación entre el discurso teórico de una gran mayoría de los docentes y lo que se realiza en la práctica, ya que generalmente no se hace evaluación diagnóstica al inicio del semestre, ni la evaluación se lleva de manera formativa, ya que se cumple de manera unidireccional, pues el alumno es a quien se evalúa. Prevalece lo cuantitativo (calificaciones) sobre lo cualitativo (descripciones). Las estrategias y medios evaluativos se circunscriben a tradiciones restringidas como: los exámenes de composición, participación en clase, la realización de trabajos (investigaciones, tareas e informes, etc.)

- Con relación al perfil de evaluación de los profesores cabe destacar ciertos aspectos:
  1. La concepción de evaluación que predomina es la cuantificación de los aprendizajes mediante la asignación de una calificación.
  2. Se evalúa fundamentalmente la parte cognoscitiva mediante la aplicación de exámenes que miden los niveles de conocimiento, comprensión y análisis.
  3. Utiliza como medios e instrumentos predominante los exámenes escritos, trabajos de investigación, las exposiciones y la participación en clase.
  4. La evaluación es una actividad fundamentalmente de carácter sumativo, ya que las calificaciones se van acumulando para conformar la calificación definitiva.
  5. Los resultados de las actividades de evaluación los utiliza con finalidad de ir calificando a los alumnos y de mejorar, tanto el alumno (sus notas) como el profesor (su desempeño).
  6. Entre las limitaciones se menciona que la evaluación no se realiza de manera continua, sino una vez que finaliza la unidad o tema. Asimismo, indica que no se hace de manera formativa, ya que al alumno no se le explica en qué falla, sino que se le entrega su calificación. Otro inconveniente que señala tiene que ver con el número elevado de alumnos que inscriben por asignatura. Además, también destacan la falta de formación profesional.
- Cambiar la matriz de opinión en lo que corresponde a qué, cómo, cuándo, con qué, para qué, y qué Uso le dará a la evaluación de los aprendizajes para adecuarlo al paradigma educativo que prevalece en la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira.
- El departamento de la Carrera de Educación Básica Integral deberá realizar la evaluación sobre la actuación del docente al final de cada semestre, en ella se debe contemplar: cómo desarrolló la asignatura,

porcentaje de aprobados y reprobados, y los procedimientos de evaluación utilizados y la opinión de los alumnos.

## **14.2. RECOMENDACIONES**

### **A nivel Institucional**

- El actual reglamento de evaluación del rendimiento estudiantil debe ser revisado para hacerle los ajustes pertinentes y adecuarlo a la realidad educativa.
- En el reglamento se deben establecer cortes durante el lapso con la finalidad de potenciar el número de sesiones de evaluación que los profesores realizan; estos deben establecerse en un orden porcentual creciente y que vayan consignando los resultados ante la oficina de control de estudios. A través de esto se busca: a) que los contenidos entre exámenes se reduzcan; se haría de ella una actividad permanente y acumulativa y lograría una autentica valoración global de su rendimiento; b) que la evaluación sea visto como algo natural y normal del proceso de enseñanza.
- Crear un plan de formación dirigido a los profesores recién ingresados a la institución, consistente en un curso de inducción sobre los aspectos básicos normas y procedimientos institucionalmente establecidos, con la finalidad de que se desenvuelvan de acuerdo con las bases psicopedagógicas y filosóficas que rigen para la Carrera de Educación Básica Integral.
- Involucrar al colectivo docente de la Carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira para que de manera conjunta elaboren un plan de formación profesional para los docentes en servicio. Dicho plan permitirá coordinar y dar dirección a las acciones que tengan por finalidad revisar, adaptar, mejorar, actualizar e incorporar aspectos relativos a la evaluación de los aprendizajes, de tal manera que las innovaciones y cambios sean producto del consenso.

- Propiciar encuentros directos de grupos de profesores que realizan su trabajo docente en la Carrera de Educación Básica Integral, para que analicen las prácticas educativas que vienen empleando como mecanismo que propicie el intercambio de experiencias de forma tal que se evite la rutinización del trabajo. y se formulen nuevas alternativas que propicien el mejoramiento profesional.
- Incorporar el uso de Tecnologías de Información y Comunicación en el proceso formativo de los profesores, ya que de esta manera se mantiene el contacto entre el tutor del curso y los participantes.

### **En el ámbito docente**

- Qué el proceso de evaluación se realice desde una perspectiva formativa en el sentido que el alumno vaya corrigiendo y construyendo sus aprendizajes; lo importante es que el alumno aprenda y no la asignación de la nota o calificación.
- Que la planificación del sistema de evaluación a regir en la asignatura sea producto del consenso y acuerdo con los alumnos.
- La realización del proceso de evaluación deberá ser visto como algo natural de la clase, de manera que el alumno no se sienta angustiado cuando se le hable de evaluación.
- Las actividades de evaluación deben ser realizadas en función de los contenidos dados en clase.
- Considerar como parte de la evaluación de los aprendizajes mecanismos de autoevaluación y coevaluación
- Los resultados obtenidos de las actividades de evaluación realizadas deben ser devueltas con prontitud con las observaciones correspondientes para que el alumno conozca en que se equivocó y así propiciar el aprendizaje de manera reflexiva.

### **14.3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Una vez que una investigación culmina se abren las posibilidades para emprender otras, profundizar en la problemática que sé esta estudiando o tratar temas relacionados con la investigación realizada. Los proyectos de investigación que se pueden desarrollar a partir de nuestra investigación son diversos entre los cuales tenemos:

- Evaluación del docente.
- La Calidad educativa.
- Evaluación institucional.
- Evaluación de los aprendizajes.
- Evaluación de planes y programas.



**BIBLIOGRAFÍA**

- AGUADED, J; E, Martínez y S, Sánchez. (1998): Medios, recursos y tecnología didáctica para la Formación Profesional Ocupacional. Andalucía. FACEPS.
- AIKEN, L. (1997): Test Psicológicos y Evaluación. México: Prentice Hall.
- ALCALDE, A. (1987): Un sistema Llamado Universidad. Mérida. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Trabajo de ascenso. (Inédito)
- ALFARO, M. (2000): Evaluación del Aprendizaje. Caracas: FEDEUPEL.
- ÁLVAREZ, J. (2001): Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.
- ALVES, E y ACEVEDO, R. (1999): La evaluación cualitativa. Valencia: CERINED.
- ALVIRA, F. (1991): Metodología de la Evaluación de Programas. Madrid. CIS.
- ANDER-EGG, E. (1991): El Taller una alternativa para la renovación pedagógica. Argentina. Magisterio del Río de la Plata.
- ANDER-EGG, E. (1995): La planificación Educativa. Argentina. Magisterio del Río de la Plata.
- APONTE, C. (1993): "Reflexiones sobre los Enfoques Epistemológicos del Proceso de Investigación y la Evaluación Educativa". En Revista Laurus. Caracas: UPEL.
- ARANGUREN, C. (1976): Hacia una Teoría de la Evaluación Educativa como Instrumento de Dominación y Colonización. Mérida. Facultad de Humanidades y Educación. ULA .Trabajo de ascenso. (Inédito)
- ARNAL, J; D, del Rincón y A, Latorre. (1992): Investigación Educativa. Fundamentos Y Metodologías. Barcelona: LABOR.
- ARY, D; L, Cheser y A, Razavieh. (1982): Introducción a la Investigación Pedagógica. México: Interamericana.
- AVOLIO DE C. S. (1987): Planeamiento del Proceso de Enseñanza Aprendizaje. Argentina: Marymar.

- AVOLIO DE C. S. (2000): La Evaluación del Aprendizaje en el Marco de los Proyectos de aula. Argentina: Marymar.
- BARBERA, E. (1999): Evaluación de la Enseñanza, Evaluación del Aprendizaje. Barcelona: Edebe.
- BARBIER, J. (1993): La Evaluación en los Procesos de Formación. Barcelona: Paidós.
- BARRIOS, C. (1997): "La Formación Permanente y los Grupos de Trabajo en el Desarrollo Profesional del Docente en Secundaria". Tarragona: Departamento de Pedagogía U.R.V. (Tesis Doctoral. Inédita)
- BATANAZ, L. (1996): Investigación y Diagnóstico en Educación. Málaga: Aljibe.
- BELAIR, L. (2000): La Evaluación en la Acción. El dossier Progresivo de los Alumnos Sevilla: Díada.
- BELLIDO, V. [en línea] Estadística para marketing. [Fecha de consulta: junio 9 2002]. Disponible en: <http://www.usuarios/ponet.es/arteolog/españa>.
- BEST, J. (1978): Como Investigar en Educación. Madrid: Morata.
- BIDDLE, B. Y ANDERSON, D. (1989): "Teoría, Método, Conocimiento e Investigación sobre la Enseñanza". En WITTROK, M. (1989): La Investigación de la Enseñanza. (Tomo I) Barcelona: Paidós. Educador
- BIRZEA, C. (1980); Hacia una Didáctica por Objetivos. Madrid: Morata.
- BISQUERA, R. (1989): Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica. Barcelona: CEAC.
- BLANCO, F. (1986): La Evaluación Educativa, más Proceso que Producto. Lleida: Universidad de Lleida.
- BLANCO, O. (1995): Manual de Evaluación Educativa. U.L.A. – Táchira. San Cristóbal: Vicerrectorado.
- BLOOM, B; J, Thomas y G, Madaus (1982): Evaluación del Aprendizaje. Argentina: Troquel.



- BOLIVAR, A. (1993): "Análisis de una Innovación Curricular. El Currículum de Ética en EE.MM.". Granada: ADHARA.
- BOLIVAR, A. (1999): *Cómo Mejorar los Centros Educativos*. Madrid: Síntesis
- BORDAS, A. (1999): "La Evaluación de Programas para la Innovación". En Jiménez, B. (editor): *Evaluación de Programas, Centros y Profesores*. Madrid: Síntesis.
- BORDAS, M. y CABRERA, F. (2001): Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes Centradas en el Proceso. En Revista Española de Pedagogía nº 218. Enero-Abril 2001.
- BRIONES G. (1985): *Evaluación de Programas Sociales. Teoría y Metodología de la Investigación Evaluativa*. Santiago: P.I.I.E.
- CABRERA, F. (2000): *Evaluación de la Formación*. Madrid: Síntesis.
- CAMILLONI, A; S, Celman; E, Litwin y M del Carmen Palou. (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Argentina: Paidós Educador.
- CANO, M. y LLEDO, A. (1995): *Espacio, Comunicación y Aprendizaje*. Sevilla: Díada.
- CAÑAL, P. (1995): "Un Marco Curricular en el Modelo Sistémico Investigativo", en Porlan, R. y Otros (compilador) *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Sevilla: Díada.
- CARR W. y KEMMIS S. (1998): *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Madrid: Editorial Martínez Roca.
- CARRASCO, J. y CALDERERO, J. (2000): *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: RIALP
- CARRILLO, L. (1996): "El cambio en evaluación: lugar propio a la reflexión". En Revista *Evaluación y Cultura Escolar*. Bogota. FECODE
- CASANOVA, M. (1997): *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla
- CASTILLO, L. (1973): *La Grita una Ciudad que Grita en su Silencio*. Ediciones del Congreso de la Republica. Caracas.

- CASTILLO, S y GENTO, S. (1995): "Modelos de Evaluación de Programas Educativos" en Medina, A. y Villar, L. *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas.
- CASTRO, M. (1984): Currículo. Caracas: Universidad Abierta.
- CASTRO, O (1999): Evaluación Integral del Paradigma a la Práctica. La Habana: Pueblo y Educación.
- CERDA, G. (1994): La Investigación Total. Bogotá: Magisterio.
- CHACÓN, R. (2001): 'La Formación del Docente Universitario en y para las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Tarragona. Departamento de Pedagogía. URV. Tesis Doctoral (Inédita)
- COEHEN, L. y MANION, L. (1990): Métodos de Investigación Educativa. Madrid: La muralla.
- COLAS, M. y Rebolledo, M. (1993): Evaluación de Programas. Una guía práctica. Sevilla: Kronos.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (1993): "La Evaluación del Aprendizaje en el Currículo Escolar". En Coll, C y otros. *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Graó.
- COLL, C; J, Gimeno, M, Santos y J, Torres. (S/f): El Marco Curricular de una Escuela Renovada. En Cuaderno de Educación nº 137. Caracas: Laboratorio Educativo.
- COOK, T. y REICHARDT, Ch. (1986). Métodos Cualitativos y Cuantitativos en la Investigación Evaluativa. Madrid: Morata.
- DE LA ORDEN, A. (2000): "Innovación en la Escuela y Mejora de la Calidad Educativa", en González, Hidalgo y Gutiérrez. (Coordinadores): *Innovación en la Escuela y Mejora de la Calidad Educativa*. Grupo Editorial Universitario
- DE LA TORRE, S. (1994): Innovación Curricular. Procesos, Estrategias y Evaluación. Madrid: Dykinson.
- DE LA TORRE, S. (1998): Cómo Innovar en los centros educativos. Madrid: Escuela Española.

- DEL RINCÓN, D; J, Arnal, A, Latorre y A, Sans. (1995): Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.
- DÍAZ, B. y HERNÁNDEZ, R. (1998): Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Mc. Graw Hill.
- DOMENECH, F. (1999): El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje Universitario. CASTELLÓ DE LA PLANA: UNIVERSITAT JAUME.
- DOMÍNGUEZ, G y DIEZ, G. (1996): " La Evaluación del Funcionamiento de un Centro a través del análisis de su Cultura Organizativa como Instrumento para la Mejora y la Innovación", en Domínguez, G. y Mesona, J. (Coordinadores) *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Escuela Española.
- EISNER, E. (1988): El Ojo Ilustrado. Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa. Barcelona: Paidós Educador.
- ESCAMILLA, A. y LLANOS, E. (1995): La Evaluación del Aprendizaje y de la Enseñanza en el Aula. Zaragoza: Edelvives.
- ESCAMILLA, J. (1998): Selección y Uso de Tecnología Educativa. México. Trillas. ITESM. Universidad Virtual.
- ESCOBAR, O. (1996): Círculos de Acción Docente. Caracas: CENAMEC.
- ESCUADERO, J. (1998): "Consideraciones y Propuestas sobre Formación Permanente del Profesorado". En Revista de Educación nº 317.
- FANDOS, M; J, Jiménez y A González. (2002): "Estrategias didácticas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación", en Revista Acción Pedagógica. Volumen 11. N° 1.
- FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. (19977): La educación: constantes y problemática actual. Barcelona: Ceac.
- FERRÁNDEZ, A; J, Tejada; P, Jurado; A, Navío y C, Ruiz. (2000): El formador de Formación Profesional y Ocupacional. Barcelona: Octaedro.
- FERRERES V. (Coord.) (1995): Los Departamentos Didácticos y Equipos Docentes como Contextos de Formación. Una experiencia. En Revista de Ciencia de la Educación. Anaya 95. Serie III. Volumen 2: España.

- FERRERES V. (coord.) (1997): El desarrollo Profesional del Docente. Evaluación de los Planes Provinciales de Formación. Barcelona: Oikos-Tau.
- FERRERES V. y MOLINA E. (1995): La Preparación del Profesor para el cambio en la Institución Educativa. P.P.U. Barcelona.
- FERRERES, V. e IMBERNON, F. (1999): Formación y Actualización para la Función Pedagógica. Madrid: Síntesis
- FIGUEROA, A. (2000): "Una Alternativa para la Evaluación de la Enseñanza en Educación Superior desde la Perspectiva de los Profesores". En Rueda, M. y Díaz, F. *Evaluación de la Docencia. Perspectivas Actuales*. México; Paidós educador.
- FLOREZ, R. (1999): Evaluación Pedagógica y Cognición. Bogotá: Mc Graw Hill.
- FLOREZ, R. y TOBON, R. (2001): Investigación Educativa y Pedagógica. Bogotá: Mc Graw Hill.
- FRANCO, N. y OCHOA, L. (1997): La Racionalidad de la acción en la Evaluación. Bogotá: Magisterio.
- GACETA OFICIAL DE LA REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA*. N° 5428. Del 5/1/2000.
- GACETA OFICIAL DE LOS ESTADOS UNIDOS DE VENEZUELA* (1946) Decreto 321. Sobre Calificaciones, Promociones y Exámenes de Educación Primaria, Secundaria y Normal. Año LXXIV. Mes VIII. N° 178. Extraordinario. Caracas.
- GALLEGO, R. (1989): Evaluación Pedagógica y Promoción Académica. Bogotá: ECOE.
- GARCÍA, F. (1995): Organización Escolar y Gestión de Centros Educativos. Granada: Aljibe.
- GARCÍA, L. (1997): Nuevas Tendencias en la Evaluación. Propuestas Metodológicas Alternativas. En *Revista Bordón* n° 49 (2)
- GARDNER, H. (1998): Inteligencias Múltiples. La teoría en la Práctica. Barcelona: Paidós.

- GIMENO, J. (1982): La Pedagogía por Objetivos. Obsesión por la eficacia. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1991): El Currículo una Reflexión sobre la Práctica. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1989): La Enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (s/f): La Investigación Didáctica: modelos y perspectivas. *Cuaderno de educación nº 129*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- GINE, N y PARCERISA, A (2000) Evaluación en la Educación Secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica. Barcelona: Graó.
- GISBERT, M. (2002): "El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos". En Revista Acción Pedagógica. Volumen 11. N° 1
- GLAZMAN, R. (2001): Evaluación y Exclusión en la Enseñanza Universitaria. México: Paidós educador.
- GONZÁLEZ, A. (1999): "La Evaluación en los Planteamientos Institucionales". En Jiménez, B. *Evaluación de Centros y Profesores*. Madrid. Síntesis.
- GONZÁLEZ, A. (1999): "La formación en ámbitos no formales". En Ferreres, V. e Imberón, F. *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid. Síntesis.
- GONZÁLEZ, M y ESCUDERO, J. (1987): Innovación Educativa. Teorías y Procesos de desarrollo. Barcelona: Humanitas.
- GONZÁLEZ, M. (1999): "La Formación del Profesorado Novel ". En Ferreres, V. e Imberon, F. *Formación y Actualización para la Función Pedagógica*. Madrid: Síntesis
- GONZÁLEZ, O. y FLOREZ, M. (2000): El Trabajo Docente. México: Trillas.
- GONZÁLEZ. O. (1996): "Cambiar el Sistema de Evaluación, significa un cambio de mentalidad". En *Materiales para el curso Evaluación Constructivista*. U.P.E.L.-Pedagógico. Siso Martínez: Venezuela. Mimeo.

- GUBA, E. (1985): "Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista". En Gimeno, J. y Pérez. A. (1989): *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Madrid; AKAL.
- HAYMAN, J. (1993): *Investigación y Educación*. Argentina: Paidós.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (1998): *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- HERNÁNDEZ, D. R. (2002): *La Formación Permanente del Profesorado desde los Centros Educativos. Un Enfoque Que Vincula Teoría y Práctica* San Cristóbal. U.L.A. Ediciones del Rectorado.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. (1993): *Para enseñar no basta con Saber la Asignatura*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, N. R. (1995): "EL coeficiente de proporción de rangos: una alternativa para determinar la validez de contenido en instrumentos con escala Likert". Mérida. ULA. Trabajo presentado en XXV Congreso Interamericano de Psicología. San Juan de Puerto Rico.
- HOUSE, E. (1980): *Evaluating With Validity*. California. SAGE.
- HOUSE, E. (1994): *Evaluación, Ética y Poder*. Madrid: Morata.
- IMBERNON, F. (1989): *La Formación del Profesorado. El Reto de la Reforma*. Barcelona. Cuaderno de Pedagogía: Laia.
- ISACC, S and MICHAEL, W. (1982): *Handbook in Research and Evaluation*. California: Ediths Publishers.
- JIMÉNEZ, B. (editor); (1999): *Evaluación de Programas, Centros y Profesores*. Madrid; Síntesis.
- JIMÉNEZ, B. y SANTOS, M. (1999): "La Evaluación de la Formación del Profesorado". En Ferreres, V e Imbernón, F. Editores (1999): *Formación y Actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- JORBA, J y Sanmarti, N. (2000): "La función Pedagógica de la Evaluación,". En Ballester y Otros. *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- KARMEL, L. (1974): *Medición y Evaluación Escolar*. México: Trillas.

- KENNA, B. y otros (1998): Guía Profesional para la Mejora de los Sistemas de Evaluación del Profesorado. Bilbao: Mensajero
- KERLINGER, F. (1988): Investigación del Comportamiento. México; Mc Graw Hill.
- KUHN, T. (1981): La Estructura de las Revoluciones Científicas. México: Fondo de cultura económica.
- KUHN, T. (1982): La Tensión Esencial. México. Fondo de Cultura Económica.
- LAFOURCADE, P. (1969): Evaluación de los Aprendizajes. Argentina: Kapeluz.
- LAFOURCADE, P. (1974): Planeamiento, Conducción y Evaluación en la Enseñanza Superior. Argentina: Kapeluz.
- LANDSHERE, G. (1971): La investigación pedagógica. Argentina; Estrada.
- LATORRE, A; D, del Rincón y J, Arnal. (1996): Bases Metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona: Hurtado.
- LEAL, I. (1963): Historia de la Universidad de Caracas. Caracas. UCV. Ediciones de la Biblioteca. Colección Ciencias Sociales VIII.
- LEMUS, L. (1974): Evaluación del Rendimiento Escolar. Argentina: Kapeluz.
- LEY DE EDUCACIÓN* (1955)
- LEY DE UNIVERSIDADES* (1970)
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN* (1980)
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN* (1985)
- LÓPEZ, V. (2000): "Racionalidad y Educación". En *evaluación compartida*. Sevilla: MCEP.
- LOREDO, J. y GRIJALVA, O. (2000); "Propuesta de un Instrumento de Evaluación de la Docencia para Estudios de Postgrado. En Rueda, M. y Díaz, F. (compiladores): *Evaluación de la Docencia*. Perspectiva Actual. México: Paidós educador.

- LUNA, J. (1970): *La Educación Popular un Derecho no Ejercido. La Educación Popular en Venezuela*. Caracas: Ministerio de Educación. Dirección General.
- MAHONEY, M. (1974): "El Procesamiento de Información". En Pérez, A y ALMARAZ, J. (1988): *Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza*. México: Fondo de Cultura. Económica.
- MARCELO, C. (s/f): "Manual de Entrenamiento. Evaluación de Procesos y Actividades Educativas". *Dossier de Evaluación*. Programa de Doctorado Universidad Rovira i Virgili y U.L.A.-Táchira. Mimeo.
- MARCELO, C. y otros. (1995): "La Innovación como Formación. Análisis de diferentes dimensiones para la Evaluación de Innovaciones Educativas". En MEDINA, A. y VILLAR, L. (1995): *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998): *Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ, M. (1998): *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas
- MARTÍNEZ, M. (1999): *La Nueva Ciencia. Su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- MARTINIANO, R. y DIEZ E. (1990): *Currículum y Aprendizaje*. 2da Edición. Itaha: España.
- MATEO, J. (2000): *La Evaluación Educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Ice-Horsori.
- MATEO, J. (S/F): "La evaluación del profesorado un tema a debate". En *Revista de Investigación Educativa*. Volumen14. N° 2.
- MEDINA, A (1998): "Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario". En V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. Madrid: Universidad de ALCALÁ, UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID Y UNED
- MEDINA, A. y RODRÍGUEZ, A. (1995): "El proceso de Profesionalización: La Evaluación como Espacio de Construcción de Conocimiento". En *Revista Española de Pedagogía*. N° 202.



- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1973): *Nuevos Regímenes de Evaluación*. Dirección de Planeamiento. Comisión de Evaluación. Caracas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1980): *Ley Orgánica de Educación*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1990): *Manual de Educación Básica*. II etapa de Educación Básica. Caracas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998): *Currículo Básico Nacional*: (C.B.N.) Venezuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998): *Manual de Evaluación para el Nivel de Educación Básica*. 1era etapa. Versión preliminar. Caracas.
- Ministerio de Educación Nacional Instituto Colombiano de Pedagogía (1974): *La evaluación Institucional Aplicada a la Educación*. Oficina de Planificación. Bogota.
- MOLINA, E. (1995): "Proyecto Docente de Organización y Desarrollo Profesional". En Ferreres, V. e Imbernon, F. (1998): *Formación y Actualización de la Función Pedagógica*. Barcelona: Praxis.
- MONEDERO, J (1998); *Bases Teóricas de la Evaluación Educativa*. Granada. Aljibe.
- MUDARRA, M. A. (1972): *Historia de la Legislación Escolar Contemporánea en Venezuela*. Caracas: Monte Ávila.
- NAMAKFOROOSH, M. (1987): *Metodología de la Investigación*. México; Limusa.
- NEVO, D. (1997): *La Evaluación Basada en el Centro. Un Diálogo para la Mejora Educativa*. Bilbao: Mensajero.
- NILO, S. (1985): "Temas de Evaluación". Universidad de Los Andes. San Cristóbal: Mimeo.
- NOVACK, J. (1982): *Teoría y Práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad.
- NOVACK, J. y GOWIN, D. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez roca.

- O.C.E.D.E. (1991): Escuelas y Calidad de la enseñanza. Informe internacional. Barcelona: Paidós.
- PALOU de M, M. (1998): "La Evaluación de las Prácticas Docentes y la Autoevaluación". En Camilloni, A. y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Argentina: Paidós educador.
- PARDINAS, F (1969): Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. México: Siglo Veintiuno.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D (1976): "La Evaluación como Iluminación". En Gimeno, J. y Pérez, A (1989): *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid; AKAL.
- PERAN, E. (1985): "Para qué sirve la crítica de arte". *El Nacional*; Caracas. 7/9/85.
- PÉREZ, A y Almaraz, J. (1988): Lecturas de Aprendizaje y de Enseñanza. México: Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ, A. (1989): "Paradigmas Contemporáneos de Investigación Didáctica". En Gimeno, J. y Pérez, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL.
- PÉREZ, A. (1993): "La Evaluación su Teoría y Práctica". *Cuadernos de Educación*. Nº 143. Caracas: Laboratorio Educativo.
- PÉREZ, G. (1998): Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Métodos. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ, M. (s/f): "Concepto de Evaluación Educativa". En *Programa de Cooperación Inter universitaria*. Red 98/284e. Curso auto y evaluación institucional.
- PONS, J y otros. (1993): "La Evaluación del Alumno en la Universidad: El proyecto CERT. *Revista de enseñanza universitaria* nº 6. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- POPHAM, J. (1975): Educational Evaluation. Prentice Hall: New Jersey.
- POPHAM, J. (1980). Problemas y Técnicas de la evaluación educativa. Madrid: Anaya.

- POPKEWITZ, T. (1988): Paradigma e Ideología en Investigación Educativa. Madrid: Mondari.
- PORLAN, R. (1995): Constructivismo y Escuela. Sevilla: Díada.
- QUINTANA, H. (2000): "El Portafolio como Estrategia para la Evaluación". En Ballestea y otros. *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- RAMO, Z y GUTIÉRREZ, R. (1995): La Evaluación en la Educación Primaria. Teoría y Práctica. Madrid: Escuela Española.
- RECOPIACIÓN DE LEYES Y DECRETOS DE VENEZUELA* (1890): Código de Instrucción Pública de 1843. Caracas.
- RECOPIACIÓN DE LEYES Y DECRETOS DE VENEZUELA* (1905): Código de Instrucción Pública de 1904. Tomo 27. Volumen I. Caracas. Edición Oficial.
- RECOPIACIÓN DE LEYES Y DECRETOS DE VENEZUELA* (1913): Código de Instrucción Pública de 1912. Caracas. Tipografía El Cojo.
- RECOPIACIÓN DE LEYES Y DECRETOS DE VENEZUELA* (1915): Decreto Orgánico de Instrucción Nacional. Tomo 37. Año 14. Caracas. Edición oficial. Imprenta Bolívar.
- RECOPIACIÓN DE LEYES Y DECRETOS DE VENEZUELA* (1917): Reglamento de Exámenes. Tomo 38. Caracas. Imprenta Bolívar.
- RECOPIACIÓN DE LEYES Y DECRETOS DE VENEZUELA* (1924): Tomo 47. Caracas. Edición Oficial 1925.
- RECOPIACIÓN DE LEYES Y DECRETOS DE VENEZUELA* (1943): Reglamento para exámenes parciales e integrales. Leyes y decretos de los Estados Unidos de Venezuela. Tomo 7. Caracas.
- REGLAMENTO GENERAL DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN DE* 22.01.88.
- REQUENA, A. (1995): La Evaluación de Instituciones Educativas. Granada: Universidad de Granada.
- RIVAS, M. (2000): Innovación Educativa. Teoría, Procesos y Estrategias. Madrid: Síntesis.

- RODRÍGUEZ, G; J, Gil y E, García. (1996): Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, M. (1984): "Elementos básicos de un Modelo para Evaluar escuelas universitarias de administración". En *Revista de investigación y gerencia*. Vol. 1. nº 3. Caracas; Paral.
- RODRÍGUEZ, S. (1977): "Simón Rodríguez un apasionado de la educación". En cuaderno de educación nº 46. Caracas: Laboratorio educativo
- ROMÁN, M. y DIEZ, E. (1992): Currículum y Aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma. Madrid: Itaka.
- ROSALES, C. (1990): Evaluar es Reflexionar sobre la Enseñanza. Madrid: Narcea
- ROSALES, C. (1997): Criterios para una Evaluación Formativa. Madrid: Narcea.
- ROTGER, B. (1989): Evaluación Formativa. Monografías para la reforma. Madrid: Cincel.
- RUE, D. (2001): La acción docente en el centro y en el aula. Madrid: Síntesis.
- RUIZ, C. (1998): Instrumentos de investigación educativa. Barquisimeto. CIDEG.
- RUTMAN, L. (1974): Evaluation Research Methods. California: SAGE.
- SABINO, C. (1980): El proceso de investigación. Argentina; El Cid Editor.
- SACHS, G. (1970): Medición y Evaluación. En educación, psicología y guindace. Barcelona: Herder.
- SALCEDO, H. (1995): La Evaluación integrativo-adaptativa. Fundamentos y Método. Universidad Central de Venezuela. Cuadernos de Postgrado nº 10. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado.
- SALINAS, J. (2002): "Modelos flexibles como respuesta de las universidades a la sociedad de la información". En Revista Acción Pedagógica. Volumen11. N° 1

- SANDIA, B. y MONTILVA, J. (2002): "Los estudios interactivos a distancia en la Universidad de Los Andes. En *Acción Pedagógica*. Volumen 11. N° 1
- SANTOS, M (s/f): "La Formación del Profesorado en el Desarrollo del Currículo". En Coll, C y otros. *El Marco Curricular de una Escuela Renovada*. Caracas. Cuaderno de educación #137: Laboratorio educativo.
- SANTOS, M. (1988): "Patología General de la Evaluación Educativa". En Santos, M. (1995): *La evaluación: Un proceso de dialogo comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- SANTOS, M. (1990): *Hacer Visible lo Cotidiano. Teoría Práctica de la Evaluación Cualitativa de Centros Escolares*. Madrid: AKAL.
- SANTOS, M. (1993): "Los tres vértices del triangulo: Evaluación de Centros, Perfeccionamiento Profesional y Mejoramiento de la Práctica". En *Revista Aula* n° 20.
- SANTOS, M. (1998); *Evaluar es Comprender*. Argentina; Magisterio del Río de la Plata.
- SANTOS, M. (2000): *La Escuela que Aprende*. Madrid: Morata.
- SANTOS, M. (2001) *Enseñar o el Oficio de Aprender*. Argentina: Homo Sapiens.
- SELLITZ, C; M, Jahoda; M, Destsch y S, Cook. (1976) *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*. Madrid: Rialp.
- STAKE, R. (1998): *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987): *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- STUFFLEBEAM D. Y SHINKFIELD A. (1987): *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Madrid. Paidós.
- TABA, H. (1974): *Elaboración del Currículo*. Argentina; Troquel.
- TEJADA, J. (1998): *Los Agentes de la Innovación en los Centros Educativos. (Profesores, directivos y asesores)*. Granada: ALJIBE.

- TEJADA, J. (1999): "La Evaluación: Su Conceptualización". En Jiménez, F. *Evaluación de Programas, Centros y Profesores*. Madrid: Síntesis.
- The NCA Guide for school evaluation* (1976). A workbook for the self-study and team visit. Commission on schools. Colorado: N.C.A.
- THORONDIKE, R. y HAGEN, E. (1973): Test y técnicas de medición en psicología y educación. México: Trillas.
- TORRES, J. (1995): "La Formación del Profesorado como actor favorecedor de la calidad educativa". En Pérez, M. Y Ruiz, J. (1995): *Factores que favorecen la calidad educativa*. Jaén: Universidad de Jaén.
- TRILLO, F. y PORTO, M. (1999): "La Percepción de los Estudiantes sobre su Evaluación en la Universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación". En *Innovación Educativa* nº 9
- TYLER, R. (1973): Principios Básicos del Currículo. Argentina; Troquel.
- Universidad de Los Andes (1998): *Reglamento de Evaluación del rendimiento estudiantil*. San Cristóbal. Mimeo.
- Universidad de Los Andes. (1972): *Reglamento para la Enseñanza por el Sistema de Períodos Unidades Crédito*.
- Universidad de Los Andes. (1990): *Diseño Curricular "Licenciatura en Educación Básica Integral"*. San Cristóbal. Mimeo.
- Universidad de Los Andes. (1995): *Normas Complementarias al Reglamento de Rendimiento Estudiantil del Programa Experimental de Educación Básica Integral*. Núcleo Táchira. San Cristóbal. Mimeo.
- UNIVERSITAT DE VALENCIA. Comisión de evaluación. Cuestionario de práctica; y Anexos: 1; 2y 3.
- VENTOSA, V. (1992): Evaluación de la Animación Socio-Cultural. Madrid: Popular S.A.
- VILCHEZ, N. (1991): Diseño y Evaluación del Currículo. Maracaibo. Universidad del Zulia. Fondo Editorial Esther Maria Osses.
- VILLAROEL, C. (1974): Evaluación de los Aprendizajes en Educación Superior. Caracas

WEIS, C. (1978): Investigación Evaluativo. México: Trillas.

ZABALA, M. (1995): "La Evaluación en la Reforma en Proyecto Curricular del Centro". En *Materiales del Doctorado que se dicta en la U.L.A.-Táchira en convenio con la Universidad de Rovira i Virgili*.





(6)

## PRUEBAS PREVIAS AL ANÁLISIS FACTORIAL KMO Y TEST DE BARLETT

### Cuestionario aplicado a los alumnos

#### Planificación del sistema de evaluación

##### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,941
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	6796,410
	gl	36
	Sig.	,000

#### Concepciones de evaluación

##### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,825
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2274,690
	gl	21
	Sig.	,000

#### Aspectos a evaluarse

##### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,938
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	5671,917
	gl	28
	Sig.	,000

## Medios e instrumentos de evaluación

### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,913
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4295,342
	gl	45
	Sig.	,000

## Tipos de evaluación

### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,683
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	567,012
	gl	6
	Sig.	,000

## Limitaciones al evaluar

### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,918
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4689,217
	gl	45
	Sig.	,000

## Cuestionario aplicado a los docentes

### Planificación del sistema de evaluación

#### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,525
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	112,350
	gl	21
	Sig.	,000

### Concepciones de evaluación

#### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,515
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	62,878
	gl	28
	Sig.	,000

### Usos de la evaluación

#### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,754
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	138,240
	gl	36
	Sig.	,000

## Aspectos a evaluarse

### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,637
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	117,451
	gl	28
	Sig.	,000

## Medios e instrumentos de evaluación

### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,626
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	354,233
	gl	171
	Sig.	,000

## Maneras de evaluar

### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,467
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	94,456
	gl	36
	Sig.	,000

## Momentos para realizar la evaluación

### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,693
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	190,998
	gl	45
	Sig.	,000

## Actitud del profesor

### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,663
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	102,469
	gl	28
	Sig.	,000

## Limitaciones al evaluar

### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,729
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	414,752
	gl	120
	Sig.	,000