



Universidad Central de Venezuela

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

**Del discurso de los Docentes de Educación Media General  
sobre Evaluación al estudio de sus concepciones**

Tutor: Profa. Iraida Sulbarán

Emily Rebeca Morón Otero

C.I.V: 14.351.715

Caracas, julio 2013



Universidad Central de Venezuela



Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

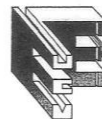
**Del discurso de los Docentes de Educación Media General  
sobre Evaluación al estudio de sus concepciones**

**Trabajo de grado presentado ante la Universidad Central de  
Venezuela como requisito para optar al Título de Licenciado  
en Educación, mención preescolar y primera etapa de básica.**

Caracas, julio 2013



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
Facultad de Humanidades y Educación  
Escuela de Educación  
Coordinación Académica



## VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Escuela de Educación en su sesión 1499 de fecha 05-06-2013 para evaluar el Trabajo de Licenciatura presentado por EMILY REBECA MORON OTERO (14.351.715); bajo el Título: DEL DISCURSO DE LOS DOCENTES DE EDUCACION MEDIA SOBRE EVALUACION, AL ESTUDIO DE SUS CONCEPCIONES, para optar el Título de LICENCIADO EN EDUCACIÓN, dejan constancia de lo siguiente:

1. Hoy 23.07.2013, nos reunimos en la sede de la Escuela de Educación para que su(s) autor(es) lo defendiera(n) en forma pública.
2. Culminada la Defensa Pública del referido Trabajo de Licenciatura, conforme a lo dispuesto en el Art. 14 del "Reglamento de Trabajos de Licenciatura de las escuelas de la Facultad de Humanidades y Educación" adoptando como criterios para otorgar la calificación: rigurosidad en el razonamiento, coherencia en la exposición, claridad y pertinencia en los procesos metodológicos empleados, adecuación del sustento teórico, así como la calidad de la exposición oral y de las respuestas dadas a las preguntas formuladas por el jurado, acordamos calificarlo como:

APLAZADO ☐

APROBADO ☒ otorgándole la mención:

SUFICIENTE ☐ DISTINGUIDO ☒ SOBRESALIENTE ☐

3. Las razones que justifican la calificación otorgada son las siguientes: La temática abordada es de significativo interés y de real necesidad para el nivel de Educación Media. El trabajo evidencia rigurosidad metodológica. La presentación se ajusta a lo exigido y al tiempo establecido

Prof. LUZ DE MAYO NIEVES

Prof. DORIS VILLARROEL

Tutora IRAIDA SULBARAN



## APROBACIÓN DEL TUTOR

Quien suscribe, profesora *Iraida María Sulbarán Carrera*, de la Universidad Central de Venezuela, adscrita a la Escuela de Educación, en mi carácter de tutor(a) del Trabajo de Grado titulado: ***Del discurso de los Docentes de Educación Media General sobre Evaluación al estudio de sus concepciones***, realizado por la ciudadana *Emily Rebeca Morón Otero*, C.I.V.: 14.351.715, manifiesto que he revisado en su totalidad la versión definitiva de los ejemplares de este trabajo y certifico que se le incorporaron las observaciones y modificaciones indicadas por el jurado evaluador durante la defensa del mismo.

En Caracas a los 23 días del mes de julio de 2013

  
Iraida M. Sulbarán Carrera.  
C.I.V.: 6.004.694

Universidad Central de Venezuela  
Facultad de Humanidades y Educación  
Escuela de Educación

**Del discurso de los Docentes de Educación Media General sobre  
Evaluación al estudio de sus concepciones.**

Autora: Emily Rebeca Morón Otero

Tutor: Iraida Sulbarán

Caracas, Junio 2013

**RESUMEN**

La presente investigación surge ante la inquietud por develar, a partir del discurso, las concepciones evaluativas que manejan los docentes en la práctica pedagógica que desarrollan en planteles privados de Educación Media General (EMG). Con relación a esta intencionalidad, se aplicó una metodología cualitativa, que implicó el desarrollo de entrevistas semi-estructuradas a 8 docentes de E.M.G. La información recolectada se procesó y analizó, lo que requirió la identificación, codificación, clasificación y agrupamiento de los datos. Desarrollados estos procesos se procedió a un análisis particular por pregunta, docente y objetivo. El análisis de la información reportada por los docentes develó elementos de la concepción tradicional de evaluación. A pesar que el discurso de los docentes reflejaba algunos elementos de una práctica enmarcada en las nuevas tendencias, el análisis exhaustivo develó la predominancia de una concepción tradicional. Los docentes conciben evaluación como sinónimo de medición y verificación de niveles de logro. En cuanto al ¿Qué evalúa?, se encontró que los docentes valoran contenidos y destrezas previstas en el currículum del nivel, sin dejar de lado aspectos relacionados a la formación de hábitos, actitudes y valores; en cuanto al ¿Para qué evalúa? se evidencia el énfasis en el propósito sumativo y en la función administrativa de la evaluación; el ¿cómo evalúa? devela que los docentes utilizan una diversidad de estrategias para orientar su práctica evaluativa; con respecto al ¿Cuándo evalúa? Se constata la intención por hacer de la evaluación un proceso continuo para valorar los niveles de logro de los aprendizajes. En conclusión, a pesar de evidenciarse la aplicación de elementos de la evaluación según la IV generación al considerar la evaluación como una estrategia de ayuda al estudiante, resulta más notoria en su discurso una práctica evaluativa tradicional. Se recomienda una profundización en el estudio del enfoque cualitativo de evaluación

**Palabras claves:** Educación Media, docentes, práctica evaluativa, concepción, cualitativo.

Universidad Central de Venezuela  
Facultad de Humanidades y Educación  
Escuela de Educación

**From the General Secondary Education Teachers speech of evaluation  
to the study of their conceptions.**

Author: Emily Rebecca Otero Morón  
Tutor: Iraida Sulbarán  
Caracas, June 2013

**ABSTRACT**

This research arises to uncover, from speech, evaluative conceptions teachers handled in pedagogical practice in General Secondary Education (GSE) in private schools. A qualitative methodology was applied, implying the development of semi -structured interviews to 8 GSE teachers. The information was processed and analyzed, and required the identification, coding, sorting and grouping of the data. Developed these processes, preceded to a particular educational and objective analysis. The reported information analysis of teachers unveiled the traditional elements of evaluation. Although teachers speech throw back some elements of a practice framed by new trends, thorough analysis revealed the predominance of a traditional conception. The teachers conceived evaluation as a synonym for measurement and verification of achievement levels. Regarding what do evaluates? It was found that teachers value content and skills set out in the curriculum level , without put aside habits , attitudes and values formation aspects; regarding What for evaluate? It's emphasizes on summative and administrative purpose of the evaluation function; how do you evaluate? reveals that teachers use different strategies to guide their evaluative practice. When do evaluate? Confirm the intention to make the evaluation a continuous process to assess achievement levels of learning. In conclusion, in spite of the application of elements in the IV<sup>th</sup> Evaluative Generation, the evaluation, as a strategy to help the student, it is most evident in his speech a traditional evaluative practice. It is recommended a depth study of the qualitative approaches of evaluation.

**Keywords:** Media Education, teachers, evaluative practice, conception, qualitative.

## DEDICATORIA

A Dios, quien dentro de su amor eterno y misericordioso, me cobija bajo su  
seno.

A mi mamá por llorar mis lágrimas y reír mis risas, por cada una de sus  
oraciones, por cada uno de sus desvelos. ¡Hasta que duela!

A Tiny, mi mejor amiga, por haber estado a mi lado en las buenas y en las  
malas... ¡Gracias por tan bellos recuerdos, viejita loca!

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, por regalarme cada día una experiencia para aprender de ella. Al  
Universo, por conspirar siempre a nuestro favor.

A mis padres por su apoyo infinito e incondicional, por ser siempre un modelo  
a seguir.

A mi mamá por su paciencia, comprensión y amor incondicional... Por creer  
siempre en mí.

A mi chiripa, porque a pesar de las tempestades siempre ha sido  
incondicional.

A mis estudiantes, por regalarme experiencias maravillosas y aprendizajes  
invaluables; a ustedes, mi más humilde agradecimiento.

A todos mis maestros y profesores, por acompañarme durante mi  
aprendizaje.

A ti, por acompañarme...



## ÍNDICE GENERAL

|                                                             | pp. |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| Lista de cuadros y gráficos                                 | vi  |
| Introducción                                                | 1   |
| <br>CAPITULO I. EL PROBLEMA                                 |     |
| 1.1 Planteamiento del problema                              | 3   |
| 1.2 Justificación                                           | 7   |
| 1.3 Objetivos de la investigación                           | 9   |
| <br>CAPITULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL                  |     |
| 2.1 Antecedentes                                            | 11  |
| 2.2 Bases conceptuales                                      | 21  |
| 2.2. a. Concepciones                                        | 21  |
| 2.2. b. Evaluación                                          | 27  |
| Consideraciones con relación al concepto                    |     |
| 2.2.b.1 Generaciones y modelos de evaluación                | 31  |
| 2.2.b.1.1 Generaciones de la Evaluación                     | 31  |
| 2.2.b.1.2 Modelos de la Evaluación                          | 36  |
| 2.2.b.1.3 Modelos pedagógicos                               | 41  |
| 2.2.b.2 El proceso evaluativo y sus<br>interrogantes        | 45  |
| 2.2.b.3 Tipos de evaluación                                 | 49  |
| 2.2.b.3.1 Según su función                                  | 49  |
| 2.2.b.3.2 Según su finalidad o propósito                    | 51  |
| 2.2.b.3.3 Según sus agentes                                 | 52  |
| 2.2.b.5 La evaluación en el Sistema Educativo<br>Venezolano | 53  |
| 2.3.c Teoría fundamentada de Glasser y Strauss              | 65  |

### CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

|                              |    |
|------------------------------|----|
| 3.1 Dimensión epistemológica | 71 |
| 3.2 Dimensión metodológica   | 73 |
| 3.3 Dimensión técnica        | 73 |
| 3.4 Diseño de investigación  | 76 |

### CAPÍTULO IV. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1 Descripción y análisis de las entrevistas por pregunta y por docente | 103 |
| 4.1.1 DOCENTE 1                                                          | 85  |
| 4.1.2 DOCENTE 2                                                          | 101 |
| 4.1.3 DOCENTE 3                                                          | 115 |
| 4.1.4 DOCENTE 4                                                          | 129 |
| 4.1.5 DOCENTE 5                                                          | 153 |
| 4.1.6 DOCENTE 6                                                          | 169 |
| 4.1.7 DOCENTE 7                                                          | 186 |
| 4.1.8 DOCENTE 8                                                          | 202 |
| 4.2 Resultados por objetivo de investigación                             | 226 |
| 4.2.1 Objetivo específico 1                                              | 228 |
| 4.2.2 Objetivo específico 2                                              | 233 |
| 4.2.3 Objetivo específico 3                                              | 236 |

### CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| 5.1 Conclusiones generales   | 239 |
| 5.2 Conclusiones específicas | 240 |
| 5.3 Recomendaciones          | 242 |

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS         | 243 |
| ANEXOS                             |     |
| Anexo 1. Guión de entrevista       | 252 |
| Anexo 2. Validación de entrevistas | 253 |

## LISTA DE CUADROS Y GRÁFICOS

pp.

### Cuadros

|                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla de familias y códigos comunes generados del proceso de análisis de las entrevistas | 79 |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### Gráficos

|                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1. Fases de un análisis cualitativo                                                                                   | 77  |
| Gráfico 2. Representación gráfica referente al qué evalúa el docente 1                                                        | 92  |
| Gráfico 3. Representación gráfica referente al para qué evalúa el docente 1                                                   | 93  |
| Gráfico 4. Representación gráfica referente al cuando evalúa el docente 1                                                     | 95  |
| Gráfico 5. Representación gráfica referente al cómo y con qué evalúa el docente 1                                             | 96  |
| Gráfico 6. Representación gráfica referente a la asignación de la calificación final que obtiene el docente 1                 | 98  |
| Gráfico 7. Representación gráfica referente al concepto de evaluación que maneja el docente 1                                 | 99  |
| Gráfico 8. Representación gráfica referente a las consideraciones sobre la mejora de la práctica educativa según el docente 1 | 100 |

|                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 9. Representación gráfica referente al qué evalúa el docente 2                                                         | 105 |
| Gráfico 10. Representación gráfica referente al para qué evalúa el docente 2                                                   | 107 |
| Gráfico 11. Representación gráfica referente al cuando evalúa el docente 2                                                     | 108 |
| Gráfico 12. Representación gráfica referente al cómo y con qué evalúa el docente 2                                             | 110 |
| Gráfico 13. Representación gráfica referente a la asignación de la calificación final que obtiene el docente 2                 | 111 |
| Gráfico 14. Representación gráfica referente al concepto de evaluación que maneja el docente 2                                 | 113 |
| Gráfico 15. Representación gráfica referente a las consideraciones sobre la mejora de la práctica educativa según el docente 2 | 114 |
| Gráfico 16. Representación gráfica referente al qué evalúa el docente 3                                                        | 120 |
| Gráfico 17. Representación gráfica referente al para qué evalúa el docente 3                                                   | 121 |
| Gráfico 18. Representación gráfica referente al cuando evalúa el docente 3                                                     | 123 |
| Gráfico 19. Representación gráfica referente al cómo y con qué evalúa el docente 3                                             | 124 |
| Gráfico 20. Representación gráfica referente a la                                                                              | 126 |

|                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| asignación de la calificación final que obtiene el docente 3                                                                   |     |
| Gráfico 21. Representación gráfica referente al concepto de evaluación que maneja el docente 3                                 | 127 |
| Gráfico 22. Representación gráfica referente a las consideraciones sobre la mejora de la práctica educativa según el docente 3 | 128 |
| Gráfico 23. Representación gráfica referente al qué evalúa el docente 4                                                        | 142 |
| Gráfico 24. Representación gráfica referente al para qué evalúa el docente 4                                                   | 145 |
| Gráfico 25. Representación gráfica referente al cuando evalúa el docente 4                                                     | 146 |
| Gráfico 26. Representación gráfica referente al cómo y con qué evalúa el docente 4                                             | 147 |
| Gráfico 27. Representación gráfica referente a la asignación de la calificación final que obtiene el docente 4                 | 149 |
| Gráfico 28. Representación gráfica referente al concepto de evaluación que maneja el docente 4                                 | 151 |
| Gráfico 29. Representación gráfica referente a las consideraciones sobre la mejora de la práctica educativa según el docente 4 | 152 |
| Gráfico 30. Representación gráfica referente al qué evalúa el docente 5                                                        | 160 |
| Gráfico 31. Representación gráfica referente al para qué                                                                       | 161 |

|                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| evalúa el docente 5                                                                                                            |     |
| Gráfico 32. Representación gráfica referente al cuando evalúa el docente 5                                                     | 162 |
| Gráfico 33. Representación gráfica referente al cómo y con qué evalúa el docente 5                                             | 164 |
| Gráfico 34. Representación gráfica referente a la asignación de la calificación final que obtiene el docente 5                 | 165 |
| Gráfico 35. Representación gráfica referente al concepto de evaluación que maneja el docente 5                                 | 166 |
| Gráfico 36. Representación gráfica referente a las consideraciones sobre la mejora de la práctica educativa según el docente 5 | 168 |
| Gráfico 37. Representación gráfica referente al qué evalúa el docente 6                                                        | 178 |
| Gráfico 38. Representación gráfica referente al para qué evalúa el docente 6                                                   | 179 |
| Gráfico 39. Representación gráfica referente al cuando evalúa el docente 6                                                     | 180 |
| Gráfico 40. Representación gráfica referente al cómo y con qué evalúa el docente 6                                             | 181 |
| Gráfico 41. Representación gráfica referente a la asignación de la calificación final que obtiene el docente 6                 | 183 |
| Gráfico 42. Representación gráfica referente al concepto de evaluación que maneja el docente 6                                 | 184 |

|                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 43. Representación gráfica referente a las consideraciones sobre la mejora de la práctica educativa según el docente 6 | 185 |
| Gráfico 44. Representación gráfica referente al qué evalúa el docente 7                                                        | 194 |
| Gráfico 45. Representación gráfica referente al para qué evalúa el docente 7                                                   | 195 |
| Gráfico 46. Representación gráfica referente al cuando evalúa el docente 7                                                     | 197 |
| Gráfico 47. Representación gráfica referente al cómo y con qué evalúa el docente 7                                             | 198 |
| Gráfico 48. Representación gráfica referente a la asignación de la calificación final que obtiene el docente 7                 | 199 |
| Gráfico 49. Representación gráfica referente al concepto de evaluación que maneja el docente 7                                 | 200 |
| Gráfico 50. Representación gráfica referente a las consideraciones sobre la mejora de la práctica educativa según el docente 7 | 201 |
| Gráfico 51. Representación gráfica referente al qué evalúa el docente 8                                                        | 216 |
| Gráfico 52. Representación gráfica referente al para qué evalúa el docente 8                                                   | 217 |
| Gráfico 53. Representación gráfica referente al cuando evalúa el docente 8                                                     | 218 |



|                                                                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 54. Representación gráfica referente al cómo y con qué evalúa el docente 8                                                                     | 220 |
| Gráfico 55. Representación gráfica referente a la asignación de la calificación final que obtiene el docente 8                                         | 221 |
| Gráfico 56. Representación gráfica referente al concepto de evaluación que maneja el docente 8                                                         | 223 |
| Gráfico 57. Representación gráfica referente a las consideraciones sobre la mejora de la práctica educativa según el docente 8                         | 224 |
| Gráfico 58. Finalidad de la evaluación de los aprendizajes en E.M.G. y diversificada, partiendo del discurso de los docentes de colegios privados      | 228 |
| Gráfico 59. Instrumentación de la evaluación de los aprendizajes en E.M.G. y diversificada, partiendo del discurso de los docente de colegios privados | 231 |
| Gráfico 60. Concepciones de los docentes de E.M.G. y diversificada sobre evaluación                                                                    | 233 |
| Gráfico 61. Lineamientos para la mejora de la práctica evaluativa de los docentes de colegios privados                                                 | 236 |

## INTRODUCCIÓN

Las sociedades tienen la necesidad de generar cambios con el pasar de los años, la educación no está exenta a esta realidad pues se requiere una formación más humana y sensible ante las realidades sociales. Venezuela es parte de este cambio educativo, y la evaluación se ve influenciada por las diferentes tendencias pedagógicas emergentes que han transformado la práctica evaluativa y que, de un tiempo para acá, se han ido adaptando al sistema educativo venezolano, apoyadas en las normativas legales dispuestas en la Ley Orgánica de Educación y programas de estudio para los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

Los cambios ocurridos en las políticas nacionales buscan adaptar la práctica educativa a las tendencias pedagógicas emergentes. La Ley Orgánica de Educación 2009 establece las condiciones de una evaluación integral, que garanticen la consideración del individuo en una evaluación más humana, que atienda los diferentes elementos que actúan, e intervienen, en el aprendizaje del individuo.

Los enunciados propuestos por las nuevas tendencias representan un giro bastante considerable al concebirla distinta a la tendencia que maneja la evaluación bajo un contexto de medición de logros. Esta situación es más compleja de lo que aparenta en cuanto a que se pretende aplicar un modelo evaluativo completamente nuevo y opuesto al que manejan los docentes formados bajo el modelo tradicional.

Algunos autores, como Alfaro M. (2000), consideran que si bien es cierto que resulta beneficiosa una forma diferente de abordar las situaciones evaluativas, también lo es la ambigüedad que se presenta en la implementación de estos nuevos modelos. Ante esta realidad surge la

interrogante de qué es lo que realmente sucede en el proceso de la evaluación de los aprendizajes y cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre este aspecto.

Para dar respuesta a este punto, se realizó una investigación cualitativa, cuyos datos fueron obtenidos mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 8 docentes de Educación (E.M.G.) de Colegios Privados de los Municipios Chacao, Sucre y Baruta del Estado Miranda, con el fin de conocer lo que piensan sobre la evaluación de los aprendizajes y cómo aplican esas concepciones en aula.

Ante una sociedad en constante movimiento educativo, surgen interrogantes sobre el pensamiento de los docentes venezolanos en cuanto a lo que sucede en las aulas educativas y los modelos y tendencias que predominan en la práctica evaluativa. Para responder estas interrogantes es necesario comprender la finalidad y las concepciones de los docentes con respecto a su práctica y a partir de ello, surgen preguntas como ¿Qué y Para qué evalúa? ¿Cuándo evalúa? ¿Cómo y con qué evalúa? ¿Cómo obtiene la calificación final del estudiante? ¿Qué es evaluación de los aprendizajes? ¿Cómo puede mejorar la práctica de la evaluación?

La presente investigación está dividida en cinco capítulos que permiten organizar de forma más específica los diferentes aspectos de la información para una mejor apreciación y comprensión del contenido.

Capítulo I: presenta el planteamiento del problema desde una perspectiva actual y se muestra el manejo de elementos conceptuales en educación. Se implanta a partir de los cambios y ajustes ocurridos en la normativa legal venezolana, en función de adecuar la educación a las tendencias educativas emergentes con el fin de considerar a la evaluación como un proceso holístico que conciba al estudiante como un individuo integral, más allá de la mera medición de conocimientos. De igual forma, se

presenta la justificación de la investigación que pretende conocer los elementos influyentes del proceso evaluativo, en correspondencia con los objetivos propuestos para el desarrollo de la misma.

Capítulo II: presenta el marco teórico- referencial en el cual se plantean una serie de antecedentes de investigación que ofrecen datos relevantes para la presente. Se muestran diferentes referencias en relación a conceptos básicos como educación, evaluación, concepción y que permiten explicar algunos elementos relacionados con la presente investigación. Por otro lado se presentan los diferentes cambios y modificaciones ocurridos a lo largo de la historia, tanto en Venezuela como en el mundo, con el fin de apreciar la evolución de los modelos evaluativos.

Capítulo III: muestra el enfoque metodológico utilizado durante la investigación, las técnicas de recolección de datos, las consideraciones para el análisis de la información y los pasos para lograr los resultados presentados.

Capítulo IV: presenta de forma detallada un análisis de las entrevistas realizadas, sustentadas con citas textuales; también se presenta un análisis de las consideraciones generales de la situación evaluativa develada ante cada objetivo propuesto.

Capítulo V: presenta las conclusiones generales y las recomendaciones.

## **CAPITULO I**

### **EL PROBLEMA**

#### *Planteamiento del problema*

A lo largo de su historia la educación en Venezuela ha venido experimentado algunos cambios que permiten ver las distintas tendencias pedagógicas aplicadas en el aula. La evaluación no se aleja de esta realidad y va adquiriendo las características de estas directrices. Este proceso se ha visto envuelto en una serie de cambios, producto de esta misma influencia y que ha orientado la práctica académica hasta nuestros días. Estos cambios están presentes en las diversas documentaciones legales de nuestro país y se esperaría que se pusieran en práctica en las diferentes instituciones educativas. Sin embargo, los cambios en las prácticas van a depender en gran medida de los docentes y sus concepciones con respecto a la evaluación educativa.

En 1980, la Ley Orgánica de Educación establece que el objetivo principal de la Educación Media Diversificada y Profesional, como parte del sistema educativo, debía dar continuidad al proceso formativo del alumno en cuanto a su desarrollo integral y la adquisición de herramientas que le permitan desenvolverse en otros campos. En su Reglamento expresa que la Educación Básica debe registrar su proceso con aspectos cualitativos, mientras que la Educación Media y Diversificada desde un enfoque cuantitativo; todo en función de los contenidos programáticos. (LOE 1980, Art. 23, p. 7)

Ahora bien, en 1996, se presentó, durante la gestión del ministro de Educación para la época Dr. Cárdenas, la propuesta de Reforma Educativa en la que se estableció como elemento innovador el enfoque cualitativo de la

evaluación para la primera y segunda etapa de Educación Básica (actual Educación Primaria). Sin embargo, a diferencia de la LOE 1980, no especifica si la aplicación de este elemento deba ser adoptado para el nivel de Educación Media, por lo que los docentes mantuvieron una postura cuantitativa ante la evaluación. A pesar de ello, esta reforma tuvo un efecto significativo en la concepción de la evaluación educativa que se manejaba dentro del sistema escolar al impregnar de nuevos paradigmas educativos, en los que la evaluación se concibe como un elemento integrado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspecto distintivo de la llamada cuarta generación de la evaluación.

Previo a lo propuesto en la Reforma Educativa de 1996, la evaluación se enfocaba hacia el aspecto cuantitativo en donde el docente se limita a la verificación del logro de objetivos a través de instrumentos que permiten medir los conocimientos. Esta concepción de la evaluación se centra en el resultado del proceso y no el proceso per se, práctica que aún se mantiene en las aulas de Educación Media.

Casi una década más tarde, en 2009, se publica la nueva LOE en la que, en su artículo 44, se establece que:

*La evaluación como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes, tomando en cuenta los factores socio históricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del educador y la educadora y en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso. El órgano con competencia en materia de educación básica, establecerá las normas y procedimientos que regirán el proceso de evaluación en los diferentes niveles y modalidades del subsistema*

*de educación básica. Los niveles de educación universitaria se regirán por ley especial. (LOE 2009, p. 35)*

Los elementos legales en los que se ha venido trabajando en el campo educativo, han permitido respaldar las nuevas tendencias pedagógicas en nuestro país, en donde se evidencia una marcada inclinación hacia un enfoque constructivista, cualitativo e integral que, en la práctica cotidiana, pudieran entrar en conflicto con las concepciones y creencias de los docentes y la imposición de procedimientos que no son ni entendidos ni asimilados, lo que entorpece el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes.

Es importante destacar que, como todo proceso de cambio, la instauración de un enfoque cuali-cuantitativo de la práctica evaluativa puede implicar rechazo y resistencia, y muchas veces hasta miedo en los docentes pues, la cultura de medición de conocimientos es parte de su concepción de la evaluación. Por otra parte, implica más trabajo pues no sólo deben enfocarse en el producto del proceso, sino que también en el proceso de construcción del aprendizaje en sí.

Muy a pesar de la norma, pareciera que en la educación venezolana no se está cumpliendo con lo establecido en la LOE 2009 en el artículo citado en párrafos anteriores, donde se pretende desarrollar las potencialidades de los estudiantes a través de mecanismos de evaluación que registren el progreso de las competencias como mecanismo para la promoción y no para la medición, limitada esta última al aspecto cuantitativo y medible de la educación.

Esta práctica apoya la educación en donde el objeto de esta es el educador por ser quien transfiere al educando los contenidos en un acto sistematizado de memorización, haciendo estos las veces de recipiente en

los que se deposita el saber; es decir, el estudiante solo archiva y deposita conocimientos en su memoria, participando de forma pasiva durante su proceso educativo. Este enfoque se corresponde con la educación bancaria en la que el docente transfiere conocimientos a sus estudiantes de forma unilateral, sin considerar el proceso de asimilación de la información recibida. Freire (2005).

En teoría, la transformación que ha tenido la evaluación en Venezuela, al pasar de ser una práctica de medición de producto a ser una práctica más humana y valorativa del proceso, busca no solo comprobar los conocimientos adquiridos, sino que también pretende formar valores, hábitos y actitudes en los estudiantes. No obstante, la práctica, específicamente en Educación Media, pareciera no corresponderse con estos planteamientos, y es en este punto donde pueden verse reflejadas las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación, las cuales pudieran estar en discordancia con la normativa.

Diversos estudios sobre las concepciones y creencias de los docentes, en cuanto a la evaluación se refiere, han revelado que estos conciben a la evaluación como un proceso ajeno a la enseñanza, como consecuencia de la práctica bajo enfoques tradicionales que dejan de lado los nuevos paradigmas en donde se concibe la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas investigaciones han buscado la respuesta a la problemática presente en las aulas de clase, considerando a la evaluación como elemento articulador del proceso educativo, a partir de las concepciones que tienen los docentes sobre evaluación, y que han demostrado que el comportamiento docente está influenciado por las concepciones propias que tienen sobre la praxis en sí. (Buendía, L., Carmona, M., González, D. y López, R., 1999)



Considerando lo anteriormente expuesto, donde pareciera que la práctica evaluativa expresada en las aulas de clase venezolanas mantiene un sistema de medición de conocimientos tradicionalista, surge la necesidad de alcanzar una forma de evaluación más humana, en la que impere el aspecto cuali-cuantitativo. Este hecho debe guardar relación con el hecho de que los contenidos programáticos y curriculares para el nivel de Educación Media General, E.M.G., no han sido actualizados, y la ley, a pesar de estar presente, no ha sido lo suficientemente específica con respecto a este nivel del sistema escolar.

Es por ello que la presente investigación busca develar las concepciones que tienen los docentes de Educación Media sobre la evaluación, dado la aparente discordancia entre la práctica pedagógica y lo establecido en la normativa evaluativa en la que la evaluación enmarcada en el enfoque. Bajo este enfoque la evaluación tiene como función reorientar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto con el fin de promover una nueva cultura en la que docente y discente participen en el proceso evaluativo bajo una perspectiva de equilibrio y armonía entre la práctica educativa y los fundamentos teóricos que la sustentan.

En este sentido, se busca un acercamiento a la concepción que tienen los docentes, a partir de su discurso, sobre la evaluación. Para ello, se intentará dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Qué evalúa un docente? ¿Cómo evalúa el docente? ¿Cuándo evalúa el docente? ¿Para qué evalúa el docente? y ¿Con qué evalúa el docente?

### *Justificación*

El proceso educativo es visto como la interacción social entre docentes, estudiantes y su entorno; y es a partir de esa relación que la

educación se orienta a la construcción y desarrollo de conocimientos y habilidades en los individuos. Esto implica conocer, y reconocer, las diferencias propias de los individuos y de la sociedad, que permite al estudiante apropiarse de la experiencia y formar sus propios criterios.

Las tendencias pedagógicas actuales, y lo establecido en la LOE 2009, nos permiten ubicar a la Educación Media venezolana, en una evaluación de 4ª generación que, según algunas investigaciones, facilitan en el niño la construcción de sus propios conocimientos; sin embargo, pareciera realmente difícil aceptar, y adoptar, nuevas tendencias. La educación es parte del sistema social y por ende no escapa a las transformaciones que se susciten en el entorno socio-cultural y político del país, lo que se traduce como la capacidad de adaptación que tiene el sistema educativo entorno a los cambios y enfoques actuales.

Más que procurar al estudiante una serie de informaciones, el docente debe promover el cambio social y el desarrollo de la autonomía de los individuos durante su educación; pues ésta debe ser vista, y abordada, como un acto plural y pluridimensional, en el que los procesos internos de cada uno de los estudiantes son tomados en consideración con la misma importancia con la que se consideran el intelecto y la estructura social, lo que va a permitirle asimilar y aplicar los conocimientos construidos en aula durante el proceso educativo en su vida cotidiana.

Los diferentes escenarios a los que se enfrenta la educación diariamente nos llevan a preguntarnos qué es lo que sucede realmente en las aulas de clase y por qué resulta tan difícil para los docentes y maestros poner en práctica las nuevas tendencias pedagógicas. Las creencias y concepciones docentes sobre la evaluación educativa son el principal obstáculo para el desarrollo, e implementación, de ese cambio.

Se considera necesario determinar las concepciones que tienen los docentes de Educación Media General sobre el proceso de evaluación con el fin de generar propuestas para mejorar la práctica evaluativa, en las que la individualidad de los estudiantes y la construcción particular de los conocimientos sea fundamental y se supere la cuantificación de estos, es decir lograr llevar el concepto de evaluación al seguimiento del proceso educativo y no sólo al resultado que arroja la aplicación de un instrumento de medición cuantitativo, rígido y sistemático.

La presente investigación pretende develar las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación educativa en el nivel de Educación Media General, además de reflejar cómo la ejecutan, de dónde obtienen los resultados y quién determina los contenidos, entre otras interrogantes, a fin de promover una nueva cultura evaluativa en la que docente y dicente puedan participar en el proceso evaluativo bajo una perspectiva de equilibrio y armonía entre la práctica educativa y los fundamentos teóricos que la sustentan. De esta manera se puede contribuir al cumplimiento de lo establecido en la Ley de Educación 2009.

### *Objetivo de investigación*

Objetivo general.-

- Inferir la concepción sobre evaluación presente en la práctica pedagógica a partir del discurso de los docentes de Educación Media General de instituciones educativas privadas, ubicados en la zona metropolitana de Caracas, en el transcurso del año escolar 2010-2011.

Objetivos específicos.-.

- Identificar ¿qué? ¿para qué? ¿cuándo? ¿cómo y con qué? evalúa los conocimientos, un docente en Educación Media General.
- Determinar, a partir del discurso de los docentes, si su práctica evaluativa se corresponde con la normativa establecida en la Ley Orgánica de Educación 2009.
- Identificar parámetros para la mejora de la práctica evaluativa de los docentes de escuelas las privadas.

## CAPITULO II

### MARCO REFERENCIAL

#### *Antecedentes de la investigación*

En la praxis educativa uno de los mayores tropiezos que encuentra el docente es el evaluar. Si bien es cierto que este proceso, en la verdadera concepción de evaluación, es muy importante, pues permite la reorientación del proceso de aprendizaje de los discentes en la superación de carencias y posibilita el mejoramiento de las destrezas desarrolladas, también lo es el hecho de que para que un estudiante sea promovido debe ser evaluado, en el término exacto de asignarle una calificación, para comprobar si ha adquirido o no el conocimiento impartido a lo largo de la jornada educativa.

¿Pero asignar una calificación "objetiva", que indique el nivel de conocimientos del estudiante es lo que realmente se busca al momento de evaluar? Esta pregunta ha sido tema de discusión entre los docentes y participantes del proceso educativo. Evaluar no implica únicamente una ponderación, es más bien hacer un seguimiento del proceso enseñanza-aprendizaje que se va generando en el aula de clase. Está más que claro que asignar una calificación es el fin o la culminación, en términos más específicos, de un proceso y que marca el inicio de otro nuevo; implica comprobar el hecho de cubrir o no los objetivos académicos trazados al inicio del proceso educativo.

El campo de la evaluación ha sido tema de investigación y discusión por parte de diversos autores y docentes, desde diversas perspectivas y múltiples enfoques experienciales, que aporta nuevos conocimientos que apuntan hacia un cambio en la evaluación educativa, en beneficio del proceso de enseñanza y del desarrollo de los estudiantes.

Buendía et al (1999) en *Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación*, realizaron un estudio en el que demuestran la conducta del docente frente al proceso de evaluación, relacionando sus propias creencias y concepciones y su aplicación en el proceso de enseñanza. El objetivo principal de su estudio consistía en conocer las concepciones docentes en cuanto a qué, para qué, cuándo y cómo evaluar, así como también su percepción de lo que creen pueden mejorar en la praxis evaluativa durante un proceso educativo. Es decir, demostrar que las conductas docentes en el proceso de evaluación están influidas por las concepciones propias del currículo, enfatizando la relación entre las concepciones y la evaluación como el producto de la combinación de ideas, en donde no solo se evidencian las conductas dirigidas a las actividades de evaluación, sino la estructura del proceso formativo.

Tomaron una muestra aleatoria de docentes y los agruparon por áreas de conocimiento para facilitar el posterior análisis de los datos obtenidos. Aplicaron la técnica de la entrevista estructurada, con una duración aproximada de 10 min., con un guión de preguntas base que abordaba interrogantes como: ¿Qué es evaluar? ¿Qué se debe evaluar? ¿Qué finalidad tiene la evaluación? ¿En qué momento se debe evaluar? ¿Cómo se debe evaluar? ¿Qué herramientas utiliza para evaluar? ¿Cómo puede mejorar la práctica evaluativa?, lo que permitió la recolección de los aspectos más relevantes expuestos en las respuestas. La investigación de Buendía et col. es parte de la presente investigación en cuanto a que realizaron una investigación cualitativa, utilizando como herramienta de obtención de datos una entrevista semiestructurada, con preguntas en base a un guión de interrogantes simples, cuyo objetivo coincide con la presente.

Los datos obtenidos en estas entrevistas determinaron que se deben evaluar conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes, valores y factores

personales. Gran parte de la muestra coincidió en que lo realmente importante es saber si el estudiante tiene los conocimientos necesarios para ser promovido. Para los docentes entrevistados hay 3 momentos para realizar una evaluación: al inicio del ciclo, durante el ciclo y al culminarlo. La evaluación continua y final son de carácter sumativo y permite, precisamente, esa promoción al nivel educativo siguiente. El método tradicional de evaluación, en el que hacen entrega de exámenes escritos con preguntas de desarrollo en las que los estudiantes deben demostrar que adquirieron los conocimientos, es la herramienta principal de evaluación ya que les permite verificar si se adoptaron o no esos conocimientos.

De esta investigación destaca que los profesores consideran que el primer elemento que se debe evaluar es el conocimiento y que su principal función es sumativa, seguida de la formativa para lograr el producto final. Los docentes consultados afirman que estos tres momentos son fundamentales para el éxito del proceso educativo, considerando la formativa y la evaluación final las más ineludibles, en función de la promoción de los estudiantes. Los resultados obtenidos en esta investigación permiten ver que, aun en nuestros días, se considera el examen escrito como método correcto e idóneo para evaluar, confirmando la concepción que tienen los docentes sobre la evaluación final: se evalúa el producto y no el proceso.

Para mejorar el proceso de evaluación de los estudiantes, los profesores entrevistados sugirieron la reorganización de las asignaturas y sus contenidos, la formación docente en temas referentes a la evaluación y la autorreflexión sobre la praxis evaluativa.

Por otra parte, Arias, S. (2002) en *Estudio comparativo sobre la evaluación de los aprendizajes que utilizan los docentes de la carrera de Educación de la ULA Táchira, con la evaluación que practican sus egresados*, realizó una investigación que tuvo como propósito establecer la

relación existente entre la forma de evaluación que emplean los docentes de la carrera de Educación en la ULA Táchira y la práctica evaluativa que promueven los egresados de dicha carrera.

Esta investigación es de carácter cualitativo, de tipo campo-descriptiva. Para ello utilizó, como técnica de recolección de datos, la observación participativa, la entrevista abierta no estructurada para desarrollar con mayor comodidad las respuestas, y el análisis de contenido, y la investigación documental para dar apoyo teórico a los elementos obtenidos.

Los resultados de su investigación indican que existe una evidente relación entre las concepciones que tienen sobre evaluación los docentes entrevistados y sus egresados. Ambos grupos coincidieron en que por desconocimiento de la práctica cualitativa de la evaluación éste proceso termina siempre en la medición de conocimientos, en calificar una cantidad de contenidos impartidos.

Los entrevistados dejan en evidencia la importancia de la evaluación cualitativa durante el proceso enseñanza-aprendizaje pues permite, según sus respuestas, describir las situaciones cotidianas del aula y permite mejorar la práctica educativa. En este particular, Arias S. (2002) demuestra que los egresados de la carrera de educación, evalúan a sus estudiantes de forma similar a como fueron evaluados en su formación de pregrado. Y, a pesar de manejar diversos enfoques, permiten ver que la concepción tradicional de evaluación es la que predomina en las evaluaciones.

En la presente investigación se considera que cuantificar los conocimientos conlleva a la utilización de técnicas e instrumentos directamente relacionados con esta postura tradicional, siendo implementadas las pruebas escritas como instrumentos básicos de



evaluación. Los resultados obtenidos en la investigación de Arias S. (2002) son aporte fundamental a la presente investigación pues son una clara guía acerca de la realidad en las tendencias pedagógico-evaluativas actuales, la tradicional en este caso, al momento de evaluar.

Por su parte, Yáñez, V (2006) en *Concepciones de la evaluación y qué sucede en el aula*, realiza una investigación orientada hacia el para qué y quién evalúa y la distinción entre evaluar y calificar, en la cual utiliza como herramienta metodológica la recolección y análisis de datos mediante entrevistas para una posterior categorización de las respuestas, con el fin de conocer la concepción que tienen los docentes sobre la práctica evaluativa en el aula, siendo este aspecto el objetivo fundamental de su investigación.

Basa su metodología en la categorización del proceso de observación y la surgida a partir de las respuestas logradas en las entrevistas, buscando así establecer una relación entre las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación y el significado que estos le otorgan a dichas prácticas, orientado hacia el qué, cómo, cuándo y quién evalúa.

De los resultados obtenidos en su investigación, se destacan:

- La finalidad de la evaluación, en respuesta al para qué evalúa, es un mecanismo para la verificación del logro de los objetivos establecidos mediante la asignación de una calificación. Se considera la *retroalimentación de los aprendizajes* desde un enfoque formativo, como una práctica posterior al proceso evaluativo.
- Se propone la coevaluación como herramienta que permite a los estudiantes participar en el proceso al otorgar una calificación a sus compañeros a la vez que promueve la objetividad en la toma de decisiones y la formación de valores de honestidad y justicia. A pesar de

ejecutar esta práctica, los docentes no ofrecen instrumentos formativos para desarrollar esta herramienta en las aulas de clase.

- Se evidencia la concepción de la evaluación como un proceso global, integral y complejo que supera la asignación de una calificación. Por otra parte, se muestra una calificación donde la representación numérica de la evaluación no refleja el conocimiento que adquirió el estudiante, aunque se considere como herramienta de motivación y se asuma como objetiva.

El campo de esta investigación que abordó Yáñez (2006) y la metodología empleada para la recolección de datos y posterior análisis de estos, constituye un pilar fundamental de la presente investigación, pues mediante entrevistas y categorización de las respuestas se pretenden esclarecer las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación.

Córdova (2004) en su investigación *El pensamiento pedagógico de los estudiantes de educación. Una investigación en los estudios universitarios supervisados de la universidad Central de Venezuela*, buscaba conocer "el pensamiento pedagógico de los estudiantes de educación, específicamente en los estudiantes de la modalidad EUS (Estudios Universitarios Supervisados) de la Universidad Central de Venezuela.

La idea principal de este estudio se enfocaba en la caracterización del pensamiento pedagógico de los estudiantes de la modalidad Estudios Universitarios Supervisados, EUS, de la escuela de Educación de la UCV, como elemento para conocer cómo será su práctica docente al egresar de sus estudios de formación superior; buscaba dar respuesta a la interrogante ¿qué tipo de docente se está formando en la Escuela de Educación de la UCV?

En su estudio, Córdova afirma que los estudiantes expresan diferentes concepciones o representaciones, y las agrupa como:

- Concepciones espontáneas que pretenden explicar la cotidianidad a través de la percepción y demás procesos sensoriales que permitan a los individuos inferir sobre la causa;
- Concepciones inducidas causadas por el contexto social que lo motiva a formar creencias sobre hechos y fenómenos;
- Y por último, concepciones analógicas surgidas de las ideas previas que tiene el estudiante, generadas a partir de las situaciones cotidianas y que den origen a la comprensión de analogías propias o sugeridas por la enseñanza.

Para esta investigación Córdova se planteó los siguientes objetivos:

- Identificar las representaciones sociales de un grupo de estudiantes de los EUS sobre el tema pedagógico.
- Establecer las convergencias y divergencias de las representaciones pedagógicas de los estudiantes de acuerdo a sus características profesionales y personal.

Esta investigación es considerada de tipo exploratorio-descriptivo. Exploratorio pues se pretendió abordar una muestra representativa de los estudiantes y descriptivo por tanto se pretendía expresar el ser y el hacer, manifiesto el fenómeno: el pensamiento pedagógico de los estudiantes.

La participación constó de 440 estudiantes pertenecientes a los 5 núcleos regionales de la modalidad de estudios supervisados, a los que se les aplicó un cuestionario prediseñado, que permitiera la obtención de la

mayor cantidad de información posible, con respecto a situaciones pedagógicas.

El análisis de los datos obtenidos arrojó como conclusiones:

- La importancia de la participación docente en actividades de socioculturales, promoviendo la participación democrática, tanto de estudiantes como de representantes, dentro del aula y en toda la institución.
- La importancia de la aplicación de técnicas de enseñanza que promuevan la participación de los estudiantes mediante discusiones y debates. Se observa de igual manera el rechazo a la predicción de la calidad académica del estudiante con base en calificaciones previas.
- La evaluación es vista como un instrumento de control y disciplina en aula y se rechaza el uso de textos académicos como instrumentos determinantes de los contenidos educativos.

Córdova señala que el pensamiento pedagógico de los estudiantes mantiene posturas tradicionales. Esta investigación plantea la forma de enriquecer este pensamiento en los estudiantes de la escuela de Educación, en función de las necesidades pedagógicas y didácticas de la realidad escolar, a pesar de mantener su práctica en concepciones tradicionales. El tipo de investigación y la línea que siguió Córdova, son referencias esenciales para la presente investigación en cuanto se pretende develar la concepción que tienen los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes.

Por otra parte, López (2001) en su investigación *La evaluación cualitativa en la escuela básica venezolana*, afirma que el tema de la evaluación en el campo educativo ha tomado importancia en los últimos años en Venezuela y pretendía proyectar la realidad evaluativa en el sistema

educativo venezolano, considerando la perspectiva cualitativa y cuantitativa del proceso. Establece que la incorporación de un enfoque cualitativo de la evaluación permite el desarrollo de una nueva cultura sobre este proceso en particular, siempre y cuando las condiciones para su aplicación sean las apropiadas y el docente esté formado en esta práctica, ya que es el educador quien debe garantizar una práctica educativa adaptada a la realidad del país. (p. 196)

Este autor expresa que las instituciones educativas tienen la necesidad de verificar el cumplimiento de las normas con el fin de determinar la calidad educativa y la pertinencia social de la institución; la importancia de conocer la relación que existe entre lo que se hace en el aula y las bases teóricas que fundamentan la práctica pedagógica, pues la unión y desarrollo de ambos elementos permiten obtener información pertinente para la resolución de los problemas que pudieran interferir en la continuidad del proceso educativo, a la vez que determina si el logro de los objetivos planteados ha sido satisfactorio con respecto al proceso en sí.

Se destaca en este apartado que los proyectos propuestos en el CBN (Currículo Básico Nacional, 1997) exponen, y explican, el sistema de evaluación educativa al mostrar algunos modelos evaluativos que sirven de apoyo a las nuevas corrientes de evaluación: *la evaluación iluminativa, la evaluación democrática, la evaluación negociada*; modelos que conforman la *cuarta generación de la evaluación* que procura estimular el respeto a la individualidad de los estudiantes en beneficio de sus necesidades educativas. López (2001, p. 198)

En este sentido, la evaluación se inclina hacia un enfoque cualitativo global en cuanto al análisis de la relación existente entre el proceso de aprendizaje y el contexto del individuo, bajo un modelo que valore las interpretaciones e intereses de los estudiantes. Destaca entonces la

importancia de ejecutar estos modelos estableciendo una correlación entre la práctica pedagógica y la práctica evaluativa.

Los aportes tomados de la participación de López (2001) resultan pertinentes a la presente investigación en cuanto a la percepción que tienen los docentes de E.M.G. con respecto a la evaluación cualitativa y la importancia que le otorgan a la participación activa de los estudiantes y docentes en contextos democráticos, holísticos, integrales, reflexivos y flexibles ante los cambios que puedan surgir en los paradigmas evaluativos a partir de la práctica.

Bajo la misma línea de investigación, Alfaro (2000) realizó un estudio sobre la práctica evaluativa de los docentes a raíz del giro que dio el paradigma evaluativo en la reforma del CBN. La metodología empleada en esta investigación fue de campo de tipo cualitativa; empleando la observación de los participantes, la entrevista y los registros descriptivo-narrativos como herramientas para la recolección de datos. Estos datos fueron categorizados y analizados para lograr una interpretación donde se concluyó que no existe una práctica evaluativa per se ya que la teoría no se corresponde con la práctica durante el proceso evaluativo.

Alfaro (2000) afirma que en la parte teórica, la educación venezolana se ubica en la cuarta generación pero desde una perspectiva práctica, aún transitamos por los enfoques de la primera generación. A esta articulación, el autor la define como *pseudoevaluación*.

Esta investigación aborda aspectos relevantes para la presente en cuanto a definir la 1ª y 4ª generación de la evaluación y la práctica evaluativa lo que respecta al creciente paradigma evaluativo y aporta elementos importantes en los resultados pues muestran la necesidad de investigar el tema.

### *Bases conceptuales*

La práctica docente tiene la necesidad de desarrollar la capacidad autocrítica y reflexiva de los estudiantes. Si bien es cierto que la forma tradicional de evaluar es una de las herramientas utilizadas para hacerlo, el docente también es capaz de apoyarse en conocimientos, saberes y prácticas de otros contextos al escolar, pero que de alguna forma se vean relacionados con el ámbito escolar.

El proceso de evaluación en las escuelas parece haberse quedado estático en una época donde los docentes, al menos en apariencia, desconocen el objetivo de la evaluación escolar y se pudieran mostrar desinteresados en experimentar nuevas estrategias de trabajo en las que se facilite el desarrollo de las capacidades del estudiante.

Nos encontramos inmersos en una práctica en la que se considera aquello que se puede observar al momento de evaluar, dejando de lado lo realmente importante del proceso de enseñanza - aprendizaje: la formación del estudiante. También debe tomarse en consideración que como seres humanos estamos empapados de ideas y preconcepciones que nos ayudan, en cierta forma, a estructurar nuestro día a día. Esas concepciones que tienen los docentes pueden modificar, positiva o negativamente, el proceso evaluativo de las aulas y hacer subjetivo y punitivo su objetivo.

La presente investigación se basa en la comprensión de tres aspectos fundamentales: concepciones, evaluación y Teoría Fundamentada de Glasser y Strauss.

#### A. CONCEPCIONES

Se habla de concepciones cuando se integra lo afectivo-emocional con lo socio-cultural, construyendo así una red de significados y

concepciones psicosociales que "(...) nos permite entender y explicar el fenómeno de ver, pensar y sentir en el mundo que nos rodea de forma simultánea" (Buendía, L. et al 1999; p. 135). El término *concepción* trata de acercarnos a la realidad de los individuos, a esa idea o concepto propio que se tiene sobre un algo, y que es, precisamente, en el proceso educativo donde ese concepto o idea se va a fortalecer o a modificar al adquirir nuevos conocimientos.

En líneas generales, el término *teoría* se emplea para referirse a lo que, para efectos de la siguiente investigación, se considerará *concepción*. Sin embargo, y es importante resaltarlo, existen definiciones sobre este término, que difieren entre sí.

Para La Real Academia Española (2010) el término *concepción* se define como "acción y efecto de concebir". Por su parte DefiniciónABC (2010), diccionario en línea, señala que el término *concepción* se refiere a "un conjunto de ideas que alguien se forma sobre determinada persona, cosa o situación (...), formación de una cosa o idea en la imaginación de cada uno; entendiendo por *idea* como el primero de los actos del entendimiento y que se limita al simple conocimiento de algo, se trata de una imagen o representación mental de un objeto."

La idea está íntimamente relacionada con la creatividad y con la habilidad de reflexionar ante una idea propuesta; se conciben como la base de todo conocimiento, ya que es a partir de ellas que se forman los conceptos y significados de las diferentes palabras y situaciones.

*FreeDictionary*, otro diccionario virtual, nos ofrece una primera acepción: "Opinión o juicio que una persona tiene formada en su mente acerca de una persona o cosa" o como "formación en la mente de una idea, una opinión o un proyecto." Para efectos de la presente investigación se



consideran ambas acepciones pertinentes pues se pretende develar el pensamiento y opinión que merece la evaluación desde la perspectiva del docente.

Tomando en consideración que en el campo de las concepciones se evidencian diversas posturas; De la Cruz, M. (1998) afirma que:

*(...) se distinguen tres perspectivas en el estudio de las concepciones: la constructivista, para la que las proposiciones son al mismo tiempo "herramientas" para interpretar la realidad y conducirse a través de ella y "barreras" que impiden adoptar perspectivas y cursos de acción diferentes; la sistémica y compleja, en la cual las concepciones son consideradas sistemas de ideas en evolución y la perspectiva crítica, que incluye la dimensión de los valores.*

En su investigación De la Cruz, M. se apoya en Porlan, R, Rivero, A. y Martín, R. (1997) y expresa, en líneas generales, que:

- a) La perspectiva constructivista afirma que tanto los alumnos y los profesores poseen un conjunto de concepciones sobre el medio que los rodea y sobre el entorno escolar. Estas concepciones son herramientas que utilizan los individuos para interpretar la realidad y desenvolverse satisfactoriamente en ella; esas mismas concepciones también son percibidas como barreras que dificultan la adopción y asimilación de nuevas perspectivas y formas diferentes de adaptarse a la realidad.
- b) La perspectiva sistémica y compleja establece que tanto las ideas como la realidad, incluida la realidad escolar, pueden ser consideradas como un conjunto de sistemas en evolución. Estos sistemas pueden describirse y analizarse prestando atención a los elementos que los conforman, así como también

al conjunto de interacciones de que se establecen entre ellos y a los cambios que pueden experimentar a través del tiempo.

- c) La perspectiva crítica se basa en el precepto de que las ideas y las conductas de las personas, y los procesos de contraste y comunicación de las mismas, no son neutrales; de modo que la transición de lo simple a lo complejo no garantiza, al menos por sí sola, el logro de los fines formativos.

Esta investigación apunta hacia la perspectiva constructivista, las concepciones y las conductas relacionadas con esta y su evolución mediante un proceso de construcción y reestructuración de significados, basados en la interacción e intercambio de ideas y concepciones. Es decir, lo que comprende dichas ideas puede ser analizado según el nivel de complejidad que presenta, posibilitando la evaluación de lo más básico a lo más complejo; de esta forma los procesos de construcción de significados, son necesarios para el desarrollo de determinados valores, con un enfoque más complejo de los fenómenos que suceden en la realidad.

Córdova (2004) sugiere que hay evidencia de diversos grupos de concepciones que tienen los estudiantes y los docentes y son clasificados en:

- a) Concepciones espontáneas: *"(...) se formarían en el intento de dar significado a las actividades cotidianas y se basarían esencialmente en el uso de reglas de inferencia causal aplicadas a datos recogidos en el caso del mundo natural mediante procesos sensoriales y perceptivos"*. (Pozo, J., Limón, M., Sanz, A. y Gómez, Ma., 1991)
- b) Concepciones inducidas: se originan en el contexto social que rodea al individuo, el cual le induce, directa o indirectamente,

creencias, ideas y pensamientos sobre los fenómenos y hechos que ocurren alrededor de estos:

*(...) el origen de estas concepciones no estaría tanto dentro del alumno como en su entorno social, de cuyas ideas se impregnaría el alumno. La cultura es (...) un conjunto de creencias compartidas por unos grupos sociales (...) Dado que el sistema educativo no es hoy el único vehículo (...) más importante de transmisión cultural, los alumnos accederían a las aulas con creencias socialmente inducidas sobre numerosos hechos y fenómenos. (Pozo et al 1991)*

- c) Concepciones analógicas: ideas previas generadas por la vida cotidiana que den origen a la comprensión con base en las aproximaciones propias o sugeridas.

*(...) existen algunas áreas de conocimiento con respecto a las cuales los alumnos carecerían de ideas específicas (...) por lo que para poder comprenderlas, se verían obligados a activar, por analogía, una concepción potencialmente útil para dar significado a ese dominio. Cuanto menor sea la conexión de un dominio con la vida cotidiana mayor será la probabilidad de que el alumno carezca de ideas específicas al respecto. De esta forma, la comprensión debe basarse en la formación de analogías, ya sea generadas por los propios alumnos o sugeridas a través de la enseñanza. (Pozo et al 1991)*

Kerlinger (1975) afirma que "una teoría es un conjunto de constructos (conceptos), definiciones y proposiciones relacionados entre sí, que presentan una visión sistemática de fenómenos especificando relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos"; es decir, las teorías conforman el punto de inicio para el abordaje y explicación de un fenómeno.

En la misma línea, Gibbs (1976) plantea que "una teoría es un conjunto de proposiciones interrelacionadas lógicamente en la forma de afirmaciones empíricas acerca de las propiedades de clases infinitas de eventos o cosas". Esta definición se ve apoyada por Black y Champion (1976) al afirmar que "una teoría es un conjunto de proposiciones relacionadas sistemáticamente que especifican relaciones causales entre variables".

Se destaca el hecho de que estas concepciones se relacionan entre ellas pues surgen de conceptos ya definidos, inducidos por el entorno social y deben ser, asimiladas por los individuos en función de experiencias previas. (Pozo et al 1991)

La presente investigación considerará el término *concepción* como el conjunto de posturas, y significados, que tiene un docente con respecto a la práctica evaluativa ya que este enfoque sirve de base para la interpretación de los datos. Estas posturas y enfoques se hicieron evidentes a lo largo del desarrollo de la investigación pues cada una de las intervenciones de los docentes mostraba algún elemento que lo acercara a una u otra postura, en cuanto a la práctica evaluativa se refiere.

Desde esta perspectiva, y tomando en consideración lo previamente expuesto, para efectos de la presente investigación, se hará uso del término *concepciones* por adecuarse a los objetivos propuestos en la presente, develar la postura de los docentes de Educación Media General ante la práctica evaluativa.

## B. EVALUACIÓN

### *Consideraciones con relación al concepto*

El tema de la evaluación siempre se asocia al alumno y al hecho de aprobar ciertos contenidos académicos y es entendida por muchos docentes como un evento independiente y aislado del proceso de enseñanza aprendizaje, en lugar de verse como un instrumento de comunicación que facilita la construcción de los conocimientos en el aula. Es vista, en muchos casos, como una herramienta de control en el proceso de aprendizaje ya que permite, no solo saber si se adquirieron los conocimientos, sino que funciona como elemento punitivo y de castigo durante la jornada escolar.

En beneficio del desarrollo teórico de la presente investigación, se hace necesario considerar algunas definiciones y apreciaciones sobre la *evaluación*, sobre todo en lo que a la educación respecta, ya que esta práctica se mantiene en constante cambio y adaptación a las nuevas tendencias pedagógicas y a los modelos educativos.

Como una definición a priori se puede definir *evaluación* como el conjunto de elementos que permiten emitir un juicio de valor sobre un objeto o idea, considerando que evaluar implica no solo valorar sino también reflexionar sobre los aspectos de un determinado hecho y tomar una decisión con respecto a la situación planteada.

Generalmente, se entiende *evaluación* como el establecimiento de juicios de valor acerca de algo. Para la Real Academia Española (2010) este hecho apunta a determinar el valor de alguien o de algo. El acto de evaluar involucra la emisión de juicios de valor, que a menudo se confunde con los términos calificar, medir o controlar, definiendo un modelo para lograr el objetivo propuesto.

Stincone (2009) define la *evaluación* como "el conjunto de operaciones que tiene por objeto determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje, con respecto a los objetivos planteados en los programas de estudio"; es decir, la evaluación centra su objetivo en el producto y no en el proceso, hecho que lleva de alguna manera a crear juicios de valor hacia los estudiantes y por lo tanto a la subjetivización de las calificaciones numéricas.

Elola, N. y Toranzos, L. (2000) proponen que la evaluación aparece como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a un patrón normativo y no como una posibilidad de definir nuevas normas. De igual forma considera a la evaluación como un proceso para la obtención de información que sirva para formular juicios, y que permitan a su vez, la toma de decisiones; en este sentido, "evaluar es interpretar la adecuación de un conjunto de información que se obtiene en el desarrollo de las prácticas y un conjunto de criterios adecuados a un objetivo fijado, con el fin de tomar una decisión pedagógica." (Evaluación educativa, 2004)

En educación, ese valor, reducido a una calificación numérica, se refiere al resultado de las acciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de modificarlas para mejorarlas y hacerlas más eficientes y su interpretación se basa en criterios preestablecidos. Si la información refleja y describe de forma explícita y confiable la realidad estudiada, mayor pertinencia tendrán las decisiones tomadas para otorgar el valor justo al hecho educativo.

Sin embargo, los cambios ocurridos en los últimos años en el campo educativo han permitido una redefinición del concepto de *evaluación*, que no se relaciona con las concepciones provistas en párrafos previos.

La evaluación es considerada, por autores como Alfaro (2000), como una herramienta de investigación que permite identificar las debilidades y amenazas del hecho, educativo en este particular, y proporcionar información suficiente para aplicar soluciones concretas en la resolución de problemas, la promoción del conocimiento y la reflexión en la toma de decisiones. Esta acción se ve limitada a la perspectiva pedagógica del docente, por lo que los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje -qué, cómo, cuándo, por qué y para qué- van a evaluar lo que oriente esta perspectiva.

En este particular Camperos M. (1995) plantea que la evaluación, desde el punto de vista conceptual, se vincula con la valoración de un algo y lo fundamental en esta acción es considerar el aspecto cuantitativo de éste. Por otra parte señala que, desde una postura metodológica, la *evaluación* es un proceso comparativo en el que se emiten juicios de valor en función de elementos presentes, que permiten tomar decisiones en beneficio del desarrollo del objeto evaluado. Este enfoque de la práctica evaluativa deja a un lado el método tradicional y adopta nuevas posturas, considerando y dando igual importancia tanto al proceso como al producto del hecho educativo.

Según Alfaro (2000), la *evaluación* era considerada como un proceso desligado del hecho educativo en cuanto a limitarse a la calificación del desempeño del estudiante en el aula, sin considerar la intención reflexiva del proceso educativo en sí. Para este autor, la evaluación de los aprendizajes puede concebirse como un proceso complejo enfocado a valorar tanto los procesos como los productos a fin de determinar los cambios específicos que permitan verificar los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos.

En Venezuela la Ley Orgánica de Educación (2009) puso un evidente interés por cambiar el tradicionalismo del proceso educativo en las aulas de

clase, incluyendo el sistema de evaluación, considerando las características individuales de los estudiantes así como también sus capacidades y habilidades; de este modo se busca modificar el proceso de evaluación y permitir, que no solo sea un instrumento de verificación de objetivos sino que responda a la formación de los estudiantes, considerando sus necesidades y motivaciones personales.

Sin embargo, y resulta importante resaltarlo, la tesis particular de un individuo con respecto a un evento educativo, no debe considerarse un referente único de evaluación pues sus decisiones estarán sesgadas por la concepción propia, por lo que la diversidad de opiniones y enfoques resulta determinante en la verificación de los resultados. Apoyando lo expuesto, Estévez C. (1996) considera que la evaluación es inherente al proceso educativo y a la condición humana en sí y es una herramienta útil para la reflexión y comprensión del progreso de los proyectos tomando en cuenta las necesidades e intereses de los participantes.

Por su parte, Gonzales M. (2001) considera que la evaluación de los aprendizajes constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana; donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente." Comprender esta afirmación es entender que los resultados de la evaluación van a depender de las características del objeto evaluado, las características que acompañan al evaluador y la relación que exista entre ambos.

La investigación de Alfaro (2000) plantea una perspectiva de evaluación que incluye los conocimientos, las actitudes y los procedimientos como elementos valorativos involucrados en el proceso. En este particular, afirma que la evaluación es la herramienta para conocer cómo están aprendiendo conocimientos los estudiantes y cómo desarrollan actitudes



durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, a fin de promover el análisis y la reflexión de los participantes en cuanto a la búsqueda de soluciones pertinentes que permitan mejorar el desarrollo del proceso educativo.

Las posturas y afirmaciones anteriores evidencian que la práctica evaluativa tiende a dejar de lado el método tradicional, menos rígido y ortodoxo, y adopta posturas más flexibles y cualitativas, considerando y dando igual importancia tanto al proceso como al producto.

Es probable que los nuevos paradigmas, al menos a simple vista, no hayan sido adoptados en su totalidad por el desconocimiento de sus constructos y teorías, por la concepción que se tiene de la práctica evaluativa o por la actitud que toman los docentes frente a una modernización de la evaluación educativa.

Estos paradigmas han surgido en momentos diferentes de la historia del hombre y de la educación, por lo que algunos autores las agruparon por el momento generacional al que pertenecen.

### *Generaciones y modelos de la evaluación*

#### *Generaciones de la evaluación*

La educación es un proceso social que, a lo largo de la historia, se ha visto sujeta a transformaciones obedeciendo a las reformas ejecutadas por la participación y las diversas posturas políticas que han influido de alguna manera en la creación de los programas y currículos educativos, respondiendo a las necesidades socioculturales.

La evaluación, como elemento protagónico del proceso educativo, ha sido objeto de estudio. Alfaro (2000) cita autores como Guba y Lincoln (1989) pues afirman que la historia de la evaluación se ha dividido en cuatro generaciones:

*Primera generación: evaluar es medir.* La primera generación de la evaluación pertenece al período de medición. Se relaciona con el período pre-tyleriano y está influenciada por la psicometría, centrando su atención en la medición de los aspectos cuantitativos y observables, comparando el comportamiento del estudiante con criterios e indicadores previamente establecidos. En esta generación surgen las primeras pruebas o test como instrumentos de evaluación y medición de cociente intelectual más que de conocimientos.

La evaluación bajo este enfoque debe servirse de herramientas e instrumentos objetivos y que reporten el mayor nivel de confiabilidad en los resultados obtenidos. Para Camperos M. (1995) los docentes deben valerse de instrumentos objetivos y discriminativos, que permitan la medición de los aprendizajes.

Afirma que esta postura de la evaluación arroja resultados poco válidos y confiables pues el docente impone de forma arbitraria sus criterios y parámetros de evaluación para comparar el rendimiento del estudiante. Camperos M. (1995) sugiere que los resultados "objetivos" que se obtienen bajo este enfoque, generan 3 grupos de medición: los de máxima calificación, los de calificación promedio y lo de menor calificación o aplazados, estadísticamente hablando.

*Segunda generación: evaluar es describir.* La segunda generación pertenece al período descriptivo. Se ubica en el período tyleriano el cual proponía que la evaluación determina el logro de los objetivos y buscaba la

manera de relacionarlos y compararlos con los objetivos trazados a partir de los contenidos planteados en el currículo: "(...) una evaluación que se caracteriza por una descripción de patrones que evidencien fortalezas y debilidades en relación con objetivos establecidos" Dobles M. (1996; p. 81). En este sentido, se plantea una reorganización y reestructuración del currículo, del contenido y de las estrategias con las cuales va a ser abordado.

La evaluación descriptiva permite al evaluador tener un patrón de comparación, con criterios formulados para garantizar la objetividad y validez de los resultados obtenidos. Este enfoque sugiere que a partir de la comparación entre los objetivos propuestos y los objetivos logrados, se pueden diagnosticar las fallas del proceso así como proporcionar estrategias para su corrección con el fin de lograr una mejor ejecución de la práctica evaluativa.

*Tercera generación: evaluar es reflexionar.* Esta generación contempla los períodos de incremento en las ofertas educativas donde, a raíz de la profesionalización de la evaluación, el campo educativo comienza a plantearse la necesidad de reformar los proyectos curriculares y proponen que la evaluación debe contemplar el proceso de recolección y formalización de la información para el desarrollo de esos currículos en pro del proceso educativo en sí.

En esta generación se ubican los docentes que plantean los criterios y formalidades de evaluación desde el comienzo del ciclo académico y que los estudiantes deben reflejar en los instrumentos de evaluación que permiten al docente juzgar el nivel de contenido que pueden dominar los alumnos. El evaluador ejerce un rol al determinar, de acuerdo a su criterio y su propósito de la evaluación, la apropiación de los contenidos impartidos en clase.

Por su parte, Camperos M. (1995) afirma que "el evaluador ejerce su influencia sobre la naturaleza de la evaluación." Este hecho no permite la objetividad, validez y confiabilidad de los resultados por reflejar rasgos subjetivos en la escogencia de criterios y formalidades de evaluación. Esta afirmación resulta pertinente a nuestra investigación, ya que esta forma de evaluar se mantiene vigente en las aulas escolares, a pesar de que los programas y normas establezcan lo contrario. (p.3)

*Cuarta generación: evaluar es negociar.* La cuarta generación es la llamada de *negociación* pues el proceso de evaluación se construye a partir de los elementos participantes en él. Está inscrita en el paradigma cualitativo y constructivista que busca integrar la evaluación al proceso educativo en el logro de resultados socio-cognitivos, basados en la recolección continua de información por parte del docente.

Esta perspectiva involucra al docente en el proceso evaluativo pues es él quien debe suministrar al estudiante herramientas pedagógicas para que el alumno alcance un nivel superior de conocimiento y experiencia. Bajo este enfoque, el estudiante es concebido como un sujeto constructor de su propio conocimiento por lo que debe participar en la evaluación de su desempeño, *autoevaluación*, así como también en la de sus compañeros, *coevaluación*.

Al respecto, Alfaro (2000) plantea que la *autoevaluación* y la *coevaluación* son el motor en la construcción de conocimientos por lo que se deben promover espacios de discusión en los que los estudiantes puedan evaluar el proceso y el resultado de su propio aprendizaje. El *período de la autoevaluación* surge por la necesidad de competir a nivel académico, en donde el proceso de evaluación permita el crecimiento cognitivo y el desarrollo de los participantes del proceso; a partir de la autoevaluación, la evaluación en sí se desarrolla como un elemento orientador y formativo del proceso de enseñanza aprendizaje y permite controlar la calidad educativa.

Por su parte, Hidalgo (2005) agrupa los momentos históricos de la evaluación basándose en los diferentes paradigmas surgidos en la praxis evaluativa, de la siguiente manera:

*Paradigma positivista:* abarca el período histórico 1840-1930. Afirma que la realidad se representa por leyes en donde prevalece la relación causa-efecto, por lo que la metodología utilizada es controlada por pruebas sistemáticas como instrumentos de verificación, en función de la psicometría. Se enfoca en el evaluado y pretende determinar el logro de los objetivos, haciendo énfasis en la memorización de los conocimientos. Este paradigma está considerado dentro de la *primera generación de la evaluación* pues este se vuelca a la medición del coeficiente intelectual.

*Paradigma post positivista:* intenta acercarse a la objetividad al considerar la descripción, la crítica y la validación interna. En este punto, se evidencia la tendencia a continuar la práctica cuantitativa, con el uso de técnicas de medición sistemáticas, pero con la iniciativa de un acercamiento a la cualificación del proceso. El evaluador describe la información, organiza los objetivos educacionales, construye tablas de especificaciones y verifica el logro de los objetivos. Este paradigma corresponde a la segunda generación de medición; 1930-1967, en la cual se considera la medición cuantitativa con particular interés en lo descriptivo.

*Paradigma crítico:* corresponde a la tercera generación de medición, 1967-1987, con tendencia a considerar el juicio valorativo. Se destaca en él, a diferencia de las generaciones que lo anteceden, la subjetividad como herramienta mediadora en la evaluación, empleando el diálogo y la transferencia de la realidad, como instrumentos de evaluación, en pruebas prácticas, recurriendo al juicio valorativo en función de esquemas comparativos. Considera una evaluación centrada en el evaluador como

facilitador de la información que brinda juicios valorativos para que otros tomen una decisión.

*Paradigma emergente:* se enfoca en la realidad, única e irrepetible, que existe en la construcción que el sujeto hace, lo que permite la individualización de los datos. La subjetividad se torna fundamental y los instrumentos de medición se enfocan en registros de observaciones desde una perspectiva constructivista que desarrolla y fomenta la evaluación a través de un proceso interactivo y contextualizado. El evaluador debe tomar una decisión para orientar y transformar la realidad del estudiante, al ser capaz de negociar las decisiones que se toman a través de la discusión y el consenso.

Este paradigma, referido por Hidalgo (2005), donde el sujeto construye y da sentido a la realidad, corresponde a la *cuarta generación* de evaluación, que surge en 1987 y es mantenida hasta nuestros días, en la que, en teoría, prevalece la negociación en términos evaluativos. Esta postura apoya los postulados de Dobles (1996) donde afirma que la evaluación se construye a partir de los elementos participantes en el proceso y permite el desarrollo de los mismos.

Ahora bien, como todo hecho social, la educación, y por ende la evaluación, ha sufrido transformaciones y reformas de acuerdo con la evolución y desarrollo de las sociedades a fin de cubrir las necesidades socioculturales que sean protagonistas de la época.

### *Modelos de evaluación*

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995; p. 19) y señala que: "(...) la evaluación tiene el propósito de enjuiciar o perfeccionar el valor o el mérito de un objeto." Estos investigadores agruparon los modelos de evaluación en

4 categorías diferentes: *la pseudoevaluación, la cuasievaluación, la evaluación verdadera y la evaluación holística.*

*La pseudoevaluación* pretende conducir el hecho evaluativo hacia la influencia de los participantes en el proceso, a disfrazar el objeto evaluado a fin de crear una especie de empatía entre el participante y el objeto evaluado.

*La cuasievaluación* busca responder a intereses determinados, en lugar de determinar un algo. En la práctica evaluativa, la cuasievaluación contempla la comprobación de programas, los estudios basados en objetivos y los estudios basados en la experimentación; siendo estos 2 últimos los más significativos para este modelo:

- Los estudios basados en objetivos se centran en determinar si los objetivos fueron alcanzados y parten de los objetivos de estudio propuestos por el o los participantes del proceso; es al que frecuentemente llamamos evaluación. Este método es un poco lento por lo que la información realmente útil del proceso evaluativo, la cual sirve para el perfeccionamiento y desarrollo de los servicios educativos, llega demasiado tarde y es, la mayor parte de las veces, información generalizada que no permite constituir una base sólida al momento de dar un juicio al respecto. Por tal motivo se hace necesaria la aplicación de la evaluación como un mecanismo de control y medición.

Este apartado refleja una evaluación educativa centrada solo en el estudiante, y es a partir de los postulados de Tyler cuando se comienza a incluir otros aspectos del programa educativo. Esto, revolucionó el campo de la evaluación al proponer que el propósito de la evaluación debe ser el juzgar tanto el proceso de un programa como el resultado final del mismo.

- Los estudios basados en la experimentación se destacan por la práctica del método científico y por la sistematización de las variables del proceso educativo. Este tipo de estudios se limita a la experimentación entre los diversos programas educativos, la evaluación y sus resultados. Su práctica se centra en la medición de resultados y cuya validez y confiabilidad son elementos fundamentales para que la evaluación sea lo más objetiva posible.

La *evaluación verdadera* tiene como fin enjuiciar o perfeccionar el valor o mérito de un objeto. De esta categoría se distinguen diferentes elementos que permiten el desarrollo de este tipo de evaluación; de ellos se destacan:

- Los estudios para la toma de decisiones proporcionan conocimientos y bases para la toma de decisiones, en las que se reconocen las necesidades y capacidades de los participantes.
- Los estudios centrados en el cliente buscan solventar las problemáticas de comunidad, a través de la investigación activa de programas de ayuda.
- Los estudios políticos sirven para identificar y dar valor a las políticas sociales, culminando el proceso en una práctica corrompida y desvalorativa.
- Los estudios basados en el consumidor buscan aquellos bienes y servicios que cubran las necesidades del cliente; valorando esas necesidades, realizando una planificación y evaluando los objetivos propuestos para el éxito del programa planteado. Este tipo de estudio considera que el proceso evaluativo debe basarse en el análisis comparativo de los objetos para la satisfacción de las necesidades de los consumidores. Se observan dos funciones en este estudio: la evaluación formativa que suministra información necesaria para el desarrollo de una



planificación y su posterior aplicación; y la evaluación sumativa que suministra información al término del proceso.

*La evaluación holística* centra su atención en la integración de los campos y elementos que conforman el proceso evaluativo y sus principios teóricos señalan a la evaluación como un juicio de valor a un objeto y todo lo que a él compete. La evaluación, desde esta perspectiva, no debe enfocarse en los resultados del proceso, más bien debe considerarse como: "(...) proceso mediante el cual se proporciona Dobles M. (1996). Bajo este enfoque se hace necesario evaluar: a) el contexto o estado global del objeto de estudio; b) la entrada o proceso de identificación valorativa de los métodos aplicables al proceso evaluativo; c) el proceso o comprobación del desarrollo y logro de los objetivos planteados; d) el producto o resultado final.

Por su parte, Quinquer (2002) propone algunos modelos de percepción de la evaluación educativa- *Modelo psicométrico*, *Modelo sistémico* y *Modelo comunicativo o psicosocial*- centrados en las tendencias conductistas, así como también la predominancia del aspecto formativo de la misma.

*Modelo psicométrico*: centra su atención en la medición de los resultados del aprendizaje, vinculando los objetivos educativos con la técnica de evaluación aplicada. La validez y confiabilidad de la información constituyen aspectos fundamentales en este modelo y se establece que la evaluación debe ser lo más científica, objetiva y cuantificablemente posible.

Quinquer (2002), citando a Scriven (1971), a diferencia de Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995; p. 71), propone la identificación de necesidades previo al proceso de diseño de programas de evaluación, incorporó el concepto *valoración del sujeto evaluado* diferenciando la evaluación formativa de la sumativa.

*Modelo edumétrico* compara los resultados de aprendizaje con un criterio general, sin considerar el instrumento de evaluación ejecutado y va a reflejar, según la concepción del docente, el conocimiento que adquirió el estudiante durante el proceso educativo.

Este modelo es considerado como la forma de verificar el logro de los objetivos en función de las actividades y conductas de cada estudiante con el fin de determinar el nivel de dominio de alguna destreza de cada uno de los individuos.

*Modelo sistémico* se apoya en los aportes neoconductistas al considerar que la evaluación es prioritariamente formativa y está inserta en el proceso de aprendizaje; regula y adapta la planificación según las necesidades del estudiante a través de instrumentos de evaluación de enfoque cuantitativo. Este modelo establece que la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje se modificó para volcar su atención en el aprendiz y en sus procesos mentales como percepción, atención, pensamiento, comprensión, entre otros.

*Modelo comunicativo o psicosocial* concibe a la evaluación como un "instrumento de comunicación que facilita la construcción de los conocimientos en el aula" (Quinquer, 2002, p.13); es decir, se define la evaluación como una herramienta que facilita la construcción de conocimientos en el aula, en relación a su entorno colectivo e individual. Esta propuesta puede ser considerada por aquellos docentes que recurren al debate como estrategia de interpretación y análisis. Este modelo refleja algunas de las manifestaciones e intervenciones de los docentes en la presente investigación.

Para el autor antes referido, los supuestos de este enfoque son:

- El aprendizaje apunta a una construcción del individuo de forma personal, a partir de sus características particulares y el contexto en el que se desenvuelve.
- El proceso de mediación juega un papel importante entre el estudiante y el docente pues no perciben de igual manera las demandas de los docentes, resultando imprescindible un proceso de negociación que permita la discusión de ideas sobre los objetivos propuestos y los criterios a considerar para evaluarlos.
- La evaluación mejora la comunicación y facilita el aprendizaje.
- La autonomía se promueve al considerar la evaluación formativa como un elemento esencial para el desarrollo del modelo, con el propósito de hacer a los estudiantes responsables de su propio aprendizaje.

A partir de lo expuesto se puede comprobar que según el modelo y la generación en la que un docente enfoca la evaluación, va a determinar el paradigma que impera en su práctica. Este particular es aporte fundamental a la presente investigación en función de develar las concepciones docentes sobre la evaluación.

### *Modelos pedagógicos*

Considerando que la evaluación es un elemento base en el proceso educativo, y que, según Flores (1994), un modelo es la aproximación a la descripción y comprensión de elementos que constituyen un fenómeno particular y que se relacionan entre sí, este mismo autor propone una nueva perspectiva de modelos pedagógicos: *modelo pedagógico tradicional*,

*modelo pedagógico conductista, modelo pedagógico progresista, modelo pedagógico desarrollista y modelo pedagógico crítico.*

*Modelo pedagógico tradicional.* El elemento tradicional es considerado como un modelo que tuvo gran influencia en la práctica educativa y buscaba la reproducción de la información facilitada por el docente, en lugar producir conocimientos y promover valores. Flores (1994) Para él, el método básico de aprendizaje es el que dicta las clases bajo una política disciplinaria a un grupo de estudiantes que cumplen la función de receptores; impera entonces la memorización de la información, práctica que suele confundirse con la imitación de un modelo ideal, encarnado por el docente.

Este modelo en particular hace énfasis en la formación del carácter y se fundamenta en la transmisión de valores culturales a través del ejemplo; por lo tanto, la relación que existe entre el docente y el estudiante es vertical y autoritaria, el conocimiento es adquirido por efecto de la memorización y la repetición de la información. Este elemento es evidente en las prácticas evaluativas en cuanto a la implementación de instrumentos de medición para los que se requiere el uso de la memoria, desplazando las preconcepciones y capacidad de análisis de los estudiantes; se aplica la evaluación como un instrumento capaz de sobreponer la reproducción del conocimiento por encima de la interpretación.

Lo expuesto en este apartado se corresponde con los planteamientos de Quinquer (2002), mencionado en párrafos previos, quien propone un *modelo evaluativo psicométrico* centrado en la medición de los resultados del proceso en relación a los objetivos educativos propuestos.

*Modelo pedagógico conductista.* Este modelo considera que el aprendizaje es el resultado de los cambios en la conducta y que la escuela

debe encargarse de transmitir conocimientos aceptados socialmente; por lo tanto, el objetivo principal del proceso educativo es el moldeamiento de la conducta productiva en relación a los parámetros sociales aceptados. Por ello, el docente debe propiciar situaciones de aprendizaje que estimulen el logro de la conducta social deseada.

En este particular, la evaluación consiste básicamente en fijar los objetivos de forma precisa y es justamente el docente el que se encarga de estimular el proceso de aprendizaje, refuerza el conocimiento para lograr la conducta deseada. Es considerado por algunos autores como la forma de verificar el logro de los objetivos en función de las actividades y conductas de cada estudiante con el fin de determinar el nivel de dominio de determinada destreza de cada uno de los individuos.

La aplicación de este modelo se observa en docentes que evalúan rasgos de la personalidad y califican la conducta del estudiante durante el desarrollo de una jornada escolar. A efectos de la presente investigación, el conocimiento teórico de este modelo resulta de interés ya que varios de los entrevistados manifestaron prestar atención a este aspecto durante sus evaluaciones.

*Modelo pedagógico progresista.* Esta tendencia se fundamenta en las ideas del pragmatismo y apunta a la transformación general e integral del sistema escolar, favoreciendo al estudiante al hacerlo núcleo protagónico de los procesos de la escuela. Propone que el progresismo propicia el desarrollo de las sociedades y es la Escuela la que va a desarrollar las capacidades de los individuos, a partir de los individuos per se. Desde este enfoque, la escuela debe ser el ambiente en el que el estudiante se desenvuelva, y convertirse en el espacio de aprendizaje para su vida de adulto.

*Modelo pedagógico desarrollista.* Citado en párrafos anteriores, Flores (1994), expresa que este modelo es conocido como cognoscitivista cuyo fin es el desarrollo intelectual de cada individuo, a partir de las necesidades y condiciones de aprendizaje propias de cada uno. En el campo educativo tomó relevancia al plantear la diferencia que existe en relación a los procesos de aprendizaje que utilizan los niños y los adultos

En este caso, el docente debe orientar a los estudiantes a fin de desarrollar aprendizajes y experiencias significativas, tomando en cuenta el nivel del proceso cognitivo en el que se encuentran los estudiantes. Este modelo presta particular atención a los indicadores cualitativos que permiten al docente inferir acerca de las conductas y procesos mentales que generan a lo largo del proceso educativo. (Flores 1994)

En este caso, los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes deben, al menos en teoría, formar y desarrollar el pensamiento analítico y crítico en los estudiantes; esto permite verificar la evolución del proceso educativo. La base de este modelo establece que el proceso de enseñanza y aprendizaje se modificó para volcar su atención en el aprendiz y en sus procesos mentales en relación a su desenvolvimiento cultural.

A simple vista pareciera corresponderse con la propuesta de una evaluación formativa que promueva en el estudiante la interpretación y análisis de situaciones reales que lo formen como ser individual, bajo conductas socialmente aceptadas.

*Modelo pedagógico crítico.* Reclama el desarrollo de las capacidades e intereses de los individuos, considerando que este desarrollo está determinado por una sociedad en la que la educación y la productividad son elementos intrínsecos para garantizar la formación de individuos para una nueva generación.

En este modelo el docente es visto como una guía crítico-reflexiva que genera situaciones en las que se proponen objetivos para el desarrollo de los individuos en su contexto cultural particular y su relación con los estudiantes va a depender del aprendizaje que se genere a partir de la interacción de los participantes, según sus potencialidades y necesidades.

#### *El proceso evaluativo y sus interrogantes.*

La evaluación debe estar integrada al proceso educativo a fin de lograr una adaptación de las necesidades y características individuales de los estudiantes durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación debe considerar no solo los aspectos programáticos sino también lo que envuelve a este proceso en la realidad de los participantes y que debe haber sido contemplado en la planificación de las evaluaciones previamente diseñadas. Esta planificación debe responder a las interrogantes: ¿Qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Cómo y con qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Quién evalúa?

Estas interrogantes forman parte de los objetivos planteados en la presente investigación, por lo que su explicación es aporte fundamental para el desarrollo de la presente. A continuación se presentan una serie de lineamientos que permitirán una mejor comprensión de lo que se pretende con la presente investigación.

#### *¿Qué evaluar?*

Para Ander-Egg (2000) se evalúan "las categorías de objetivos o resultados que han de alcanzarse dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las capacidades que se distinguen dentro del modelo curricular y de los bloques conceptual, procedimental y actitudinal (...)" Es decir, se evalúan conocimientos y la capacidad para relacionarlos

con hechos cotidianos; se evalúan procedimientos y estrategias que desarrollen en los estudiantes la capacidad de analizar, sintetizar y resolver problemas reales propuestos.

Al momento de decidir qué evaluar también deben considerarse aspectos relacionados con las habilidades, potencialidades y destrezas de los estudiantes y evaluar valores personales como la responsabilidad, el respeto, la cooperación y la tolerancia, por nombrar los más resaltantes; además, en este particular, deben ser abordados elementos que correspondan a la formación social y la interrelación personal de cada uno de los estudiantes. .

#### *¿Para qué evaluar?*

La concepción pedagógica que impere en la práctica evaluativa del docente va a orientar este apartado. En actividades y prácticas tradicionalistas, el motivo de la evaluación se enfoca en la apreciación de carácter sumativo que comprueba el nivel del aprendizaje obtenido por los estudiantes, a la vez que cumple una función administrativa. En prácticas pedagógicas de corte constructivista, el docente evalúa para orientar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ocasiones, el para qué evaluar, permite reconocer prácticas pseudoevaluativas, tradicionalistas por lo general, en donde el castigo como medida de control desvía el fin último de esta interrogante.

Se debe evaluar todo elemento que propicie la calidad educativa en términos de reorientación, regulación y mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de otorgar un valor a las capacidades del estudiante, en cumplimiento de la función pedagógica y administrativa de la educación. En este punto se considera que se evalúa para tomar decisiones en relación a los aspectos de promoción académica de los estudiantes, la



reestructuración de la práctica de enseñanza y de evaluación del docente y la distribución de responsabilidades tanto del docente como de los estudiantes.

### *¿Cómo y con qué evaluar?*

Se habla de cómo evaluar cuando se hace referencia al propósito que tiene el docente para verificar el nivel de aprendizaje de los estudiantes; puede verificar la asimilación de los contenidos, formativa, o por el contrario evaluar para medir el logro del objetivo, sumativo. Se afirma entonces que se evalúa de forma continua, en lapsos de tiempo relativamente flexibles a las capacidades de aprendizaje de los participantes en correspondencia con los objetivos programáticos propuestos.

Las técnicas, procedimientos e instrumentos en lo que se apoya un docente en la práctica evaluativa, para recolectar la información necesaria que le permita verificar el logro de los objetivos propuestos, responden a la interrogante de con qué se evalúa. Estas estrategias permiten al docente describir y registrar lo que los estudiantes han aprendido y han construido durante el proceso de aprendizaje.

Para verificar el desarrollo de los objetivos y el logro de los mismos, el docente debe utilizar diversas herramientas o instrumentos de los que se sirva para evaluar a los estudiantes. Estas estrategias muestran en cierta forma la concepción que tienen los docentes sobre evaluación, pues su escogencia refleja el paradigma educativo imperante en su práctica.

La selección de estos instrumentos debe corresponderse con lo que se busca evaluar y, asumiendo una evaluación de cuarta generación, estos instrumentos deben permitir una visión holística e integral de la realidad que se le presenta al estudiante. La investigación de Hidalgo (2005) aporta una

clasificación de estas técnicas y procedimientos, que son evidentes y reconocibles en las prácticas evaluativas actuales:

- Observación. Describe el proceso de formación del estudiante en cuanto a sus habilidades y potencialidades. La información suele registrarse en escalas de estimación, listas de cotejo, registros descriptivos o anecdóticos, entre otros.
- Pruebas estandarizadas y pruebas de aula. Estos instrumentos permiten recolectar información sobre el aprendizaje del estudiante. Este tipo de pruebas son confiables y pueden ser escritas, orales o prácticas; sin embargo, tienden a generalizar los comportamientos de los estudiantes.
- Técnicas alternativas. Constituyen otras herramientas de las que se apropia un docente para recabar información sobre el desempeño y formación de los estudiantes. Entre ellas destacan las asignaciones para el hogar, mapas conceptuales, esquemas, portafolios, etc.

Los instrumentos que se utilizan en la evaluación, y los agentes involucrados en este proceso, forman parte de la respuesta a las preguntas de instrumentación que surgieron a lo largo de esta investigación y que forman parte de las preguntas de investigación propuestas.

Todos estos modelos, tipos, formas, instrumentos de evaluación muestran que las tendencias evaluativas no se limitan a simplemente formar un juicio de valor, sino que es más como un proceso al servicio del aprendizaje, que permite evidenciar las capacidades y destrezas desarrolladas durante todo el proceso, a la vez que verifica si el conocimiento fue adquirido correctamente, considerando la retroalimentación como un

elemento que permite al estudiante desenvolverse de forma activa y crítica con respecto a su propio desarrollo.

### *¿Cuándo evaluar?*

Según el enfoque pedagógico imperante en la práctica evaluativa del docente, y el tipo de evaluación que quiere aplicarse, se evalúa a los estudiantes en tres grandes momentos: al inicio de la jornada académica, durante su desarrollo y al final de la misma.

La evaluación inicial, como su nombre lo indica, va a ocurrir al principio del curso con el fin de obtener información sobre el nivel de aprendizaje en el que se encuentran los estudiantes. Durante su desarrollo permite verificar y corregir las fallas que se evidencian en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, empleando técnicas como la observación descriptivo-reflexiva del comportamiento de los estudiantes para recolectar la información. La evaluación final no solo indica el término de un curso sino que también certifica y valida la promoción de los participantes de éste a un nivel superior.

### *¿Quién evalúa?*

La práctica evaluativa puede ser ejecutada por cualquiera de los agentes involucrados en el proceso educativo -estudiantes, docentes, padres y representantes, departamento administrativo, etc.- utilizando las diferentes formas de participación propuestas para esta práctica; entendiendo que la autovaloración, la apreciación grupal y el juicio que merecen los distintos agentes, son la base fundamental de esta interrogante.

### *Tipos de evaluación*

La evaluación educativa ha sido clasificada de diversas maneras a lo largo de la historia de su aplicación. Algunos autores, que investigan sobre el tema, coinciden en una cantidad considerable de elementos para estas clasificaciones, sin embargo no todos consideran las mismas categorías o elementos que las conforman. Suelen clasificarlas dependiendo de *su función, de su sistema de referencia, del momento y de los agentes* que participan en ella. Hidalgo (2005) en *Enfoque edumétrico y psicométrico de la evaluación*, presenta una nueva categorización según *su función, su finalidad y los agentes* que forman parte de este proceso.

#### *Según su función*

- Pedagógica. Debido a la cantidad de aspectos que puede abordar de forma simultánea, esta es considerada como la función principal de la evaluación. Permite explorar las habilidades y potencialidades de los estudiantes y prever el desarrollo de estas e impulsar la adquisición de nuevas destrezas, permite informar sobre el avance de los estudiantes en pro del mejoramiento de la calidad del proceso lo que permite mayor motivación por parte de éstos al conocer sus aciertos y desaciertos.
- Administrativa. Es reconocida como la representación numérica, o calificación, que muestra el grado en el que se han logrado los objetivos propuestos. Se caracteriza por aportar juicios valorativos del comportamiento de los estudiantes para su promoción al grado o nivel superior, así como también para certificar su desempeño a lo largo del proceso educativo.

### *Según su finalidad*

Según Hidalgo (2005), esta categoría se divide en 3 subtipos que se vinculan estrechamente al proceso de enseñanza y aprendizaje y son aplicables a cualquier momento del proceso.

- *Diagnóstica.* Tiene como principal propósito conocer el nivel de las competencias alcanzadas por los estudiantes en niveles educativos previos, así como conocer, y reconocer, las habilidades, destrezas y potencialidades que tiene cada uno como individuo, antes de iniciar el desarrollo de los objetivos propuestos para este nivel de estudio.
- *Formativa.* Se reconoce por ser una práctica continua, que se realiza durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de favorecer el progreso del estudiante y reorientar las dificultades detectadas en pro del cumplimiento de los objetivos propuestos. Esta forma de evaluación permite que tanto el docente como el estudiante observe, registre y reflexione sobre su comportamiento durante el proceso; esta retroalimentación pretende orientar a los agentes para asegurar resultados esperados.
- *Sumativa.* Esta forma de evaluación permite valorar el resultado del proceso educativo de forma parcial o final. La evaluación parcial aporta información al docente sobre el desarrollo del aprendizaje en el estudiante en períodos relativamente cortos y es acumulativa hasta el momento de la evaluación final que se encarga de verificar el alcance de los objetivos plateados y, según la normativa legal vigente en la LOE 2009, es la que otorga una

calificación que permite la promoción de los estudiantes a niveles superiores.

A efectos de la presente investigación, las categorías correspondientes a la función y propósito de la evaluación, expresan al "para qué" que se plantean en la presente, para responder a los objetivos planteados.

#### *Según sus agentes*

Al igual que la categoría anterior, ésta se subtipifica en:

- *Autoevaluación.* Es considerada la parte de la evaluación que permite al estudiante identificar sus habilidades y limitaciones a partir de su propia actuación. Consiste, básicamente, en la valoración que se otorga cada uno de los estudiantes tomando como base su comportamiento durante el proceso educativo, es "la percepción que el sujeto tiene de sí mismo" (Hidalgo 2005). Esta forma de evaluación permite al estudiante tomar control de su comportamiento, de manera que él mismo valore lo que ha producido y se concreta cuando éste asume responsabilidad y compromiso en su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Coevaluación.* Es el proceso de valoración bilateral, equitativa y reflexiva que realizan los estudiantes sobre su actuación y la de otro, u otros, compañero en base a criterios preestablecidos con el fin de detectar los aciertos, desaciertos y logros tanto individuales como grupales. Esta forma de evaluación permite al estudiante desarrollar la participación reflexiva y crítica ante situaciones diversas y aportar soluciones a problemas cotidianos; de igual

forma fomenta el valor de la responsabilidad, equidad y respeto a la vez que desarrolla su capacidad de liderazgo.

- *Heteroevaluación*. Esta forma de evaluación del proceso involucra a todos los participantes de la realidad educativa (estudiantes, maestros, representantes, directivos) con el fin de mejorar la calidad del proceso educativo. Representa la valoración que confiere cada uno de los actores del proceso con respecto a las experiencias educativas propiciadas dentro y fuera del aula, atendiendo a criterios o categorizaciones preestablecidas y que permiten aportar información suficiente para lograr el objetivo.

#### *La evaluación en el Sistema Educativo Venezolano.*

El sistema educativo venezolano es definido como un conjunto consonante que se encarga de integrar políticas y servicios educativos con la finalidad de mantener la continuidad de los individuos en el proceso educativo formal o informal (LOE 2009, Art. 14). Este ha desarrollado diversas iniciativas curriculares, en la búsqueda de mejorar la calidad educativa, constituyéndose en un compromiso para con Venezuela lo que requiere de una actitud positiva de los docentes hacia el cambio y la renovación pedagógica de los espacios educativos.

La LOE 1983, en su artículo 21, señala que la Educación Básica tiene como finalidad formar al estudiante desde una visión integral, desarrollando sus capacidades en las diversas áreas que comprenden el desarrollo del cada uno de los participantes y que comprende un mínimo de 9 años; es decir, la Educación Básica se desarrolla desde el 1er grado hasta el 9º grado, actualmente conocido como 3er año de Educación Media General.

Este artículo es apoyado por el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, artículo 20, el cual establece que la Educación Básica está conformada por tres etapas de escolaridad, divididas en tres años cada una: la primera etapa está comprendida por 1º, 2º y 3er grado, la segunda etapa por 4º, 5º y 6º grado y la tercera etapa por el 7º, 8º y 9º grado, hoy conocidos como 1º, 2º y 3er año de Educación Media General.

A efectos de la presente investigación consideraremos únicamente la tercera etapa de la Educación Básica o Educación Media General.

Los maestros y docentes de las escuelas venezolanas se han visto inmersos en un proceso de revisión de sus posturas pedagógicas ante las exigencias sociales que requieren cambios curriculares adaptados a éstas. Este proceso demanda una mayor comprensión y adopción de nuevas estrategias didácticas, lo que implica una constante transformación de la cultura educativa y evaluativa del docente.

Esta nueva adaptación asume la necesidad de cambiar el esquema evaluativo punitivo y de control, asumiendo la valoración de los resultados y del proceso por igual ya que éste último es el que señala los aciertos y desaciertos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, este cambio curricular plantea la evaluación como un proceso participativo y reflexivo en el que se permite al docente otorgar una valoración al proceso de desarrollo de las potencialidades y destrezas de los estudiantes, en correspondencia con los objetivos propuestos al inicio del año escolar.

La normativa legal venezolana, en cuanto a evaluación se refiere, ha sido reseñada y agrupada por períodos históricos que abarcan desde 1914 hasta la actualidad, donde se pueden observar los cambios de los paradigmas educativos que acompañan a los docentes y su praxis. Al



respecto, Alfaro (2000) propone, referidos a continuación a grosso modo, cuatro períodos:

- Durante el *primer* período se concebirá la práctica evaluativa como un proceso centrado en el docente en función de su experiencia, asumiendo plena responsabilidad en la certificación y promoción del estudiantado, a partir de criterios personales. No es sino después de promulgarse el Decreto Orgánico de Instrucción Nacional en 1914 cuando los exámenes escritos, orales y prácticos contemplaban la forma única de certificación y promoción académica.
- El *segundo* período se caracteriza por la aplicación excesiva y rigurosa de una evaluación cuantitativa, de carácter administrativo y medicinal. En este mismo período se dan los primeros pasos en la concepción del uso de escalas de estimación numérica, comprendiendo mediciones de 1 a 100 y de 1 a 20, considerando, en esta última escala, la mitad, diez, como calificación mínima aprobatoria.

Este período se enmarca en los planteamientos de la primera generación de la evaluación donde esta es concebida como el proceso de medición de resultados de forma "objetiva" mediante la aplicación de escalas predefinidas con base en criterios particulares de cada docente.

- En el *tercer* período se destaca una nueva concepción de la evaluación como un proceso continuo, cooperativo, integral y científico atendiendo a los objetivos programáticos planteados; desde ese momento se asume una evaluación por áreas y cada una de ellas comprendida por determinados planteamientos a desarrollar, tomando en consideración que los objetivos logrados

serán registrados y promediados por una escala porcentual, 70%-30%, por cada lapso en que se divide el año escolar.

Este período se enmarca en los postulados de la segunda y tercera generación al entender la evaluación como el logro de los objetivos propuestos en un proceso constante de retroalimentación y aprendizaje. Esta idea señala una concepción más flexible de la evaluación, a pesar de continuar aplicando pruebas de medición como instrumento evaluativo y considerando la calificación sumativa como fin último del hecho.

- El *cuarto* período integra los paradigmas educativos a los planteamientos de la cuarta generación considerando una evaluación cualitativa que aspira un desarrollo más integral del estudiante con un enfoque holístico del proceso educativo.

Tras implementarse en Venezuela el Currículo Nacional de Educación Básica en 1997, se devela el concepto de evaluación cualitativa y se describe como "una evaluación descriptiva, pedagógica y global del logro de las competencias, bloques de contenido, metas y objetivos programáticos de la primera y segunda etapa de educación básica." (RLOE 2003; art. 93, p. 71)

Esta reforma expresa el distanciamiento que hay entre las concepciones de evaluación cualitativa y de evaluación cuantitativa en tanto no se establecen lineamientos explícitos y determinantes con respecto a la evaluación en la tercera etapa de educación básica, hoy Educación Media General, y el nivel diversificado y profesional.

Es evidente el desligamiento conceptual que hay entre los aspectos cualitativos y cuantitativos de la evaluación en cuanto no se corresponden con los niveles educativos; es decir, los elementos considerados a evaluar desde una perspectiva cualitativa en la primera y segunda etapa de educación básica, no se conecta con los elementos considerados en las evaluaciones cuantitativas.

A pesar de que las leyes y reglamentos educativos han sido adaptados a las nuevas realidades sociales, la ausencia de lineamientos y normas determinantes en la evaluación de la E.M.G. y diversificada, aún no han sido revisados o adaptados a los requerimientos de este nivel. En este sentido, la evaluación debe ser vista como un instrumento que equilibra y armoniza el proceso de enseñanza con el aprendizaje para que la retroalimentación y la construcción del conocimiento sean alcanzadas con éxito.

A pesar de lo expuesto, las leyes actuales permiten normar, al menos en generalidades, la práctica evaluativa en los espacios educativos.

El artículo 63 de la LOE define a la evaluación como base para lograr la continuidad, integralidad y cooperación de los elementos y participantes del proceso educativo y que va más allá de la simple medición de los aprendizajes adquiridos, considerando en el estudiante su desempeño, personalidad y relación con el entorno; así mismo se considera la participación activa e integral del docente que lo acompaña durante este proceso.

Éste se complementa con el artículo 89 del RLOE que expone y define los tres principios de la evaluación:

- Continua pues se realiza a lo largo del proceso educativo y es de carácter formativo, lo que permite al docente registrar de forma permanente el desempeño del estudiante a fin de orientarlo durante el proceso. Se desarrolla en fases sucesivas que cumplen un antes, un durante y un final de las acción educativa.
- Integral por cuanto considera al estudiante como la totalidad del proceso valorando su personalidad, participación, interacción, rendimiento, comunicación, avances o retrasos durante el proceso educativo y los diferentes factores socio-ambientales que pueden intervenir en su proceso de aprendizaje.
- Cooperativa ya que promueve la solidaridad de los participantes del acto educativo per se: estudiantes, docentes, padres y representantes, comunidad escolar, comunidad social, personal administrativo, obreros y demás instituciones que se encuentren ligadas a la institución educativa. (p. 68)

Por su parte en el artículo 88 del RLOE se hace énfasis en la integralidad de la evaluación y el considerarla como un elemento que, además de medir los aprendizajes, tome en cuenta los intereses, actitudes, aptitudes y necesidades de los estudiantes. Este mismo artículo señala que la evaluación cualitativa es el mecanismo que permite medir el progreso del estudiante en las dos primeras etapas de la educación básica y que la evaluación cuantitativa permite el registro del desarrollo y la evolución de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes de la tercera etapa de educación básica o E.M.G., Diversificada y Profesional, en función de los contenidos programáticos establecidos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación MPPE. (p. 68)

Se manifiesta claramente el principio cooperativo, al involucrar todos los elementos participantes en el proceso educativo en función del mejoramiento de los aprendizajes y manifiesta que la investigación pedagógica permite corregir la práctica docente y disminuir el porcentaje de estudiantes reprobados, y en consecuencia, disminuir la deserción escolar.

Ahora bien, al revisar las normativas legales sobre la evaluación en la tercera etapa de Educación Básica en Venezuela, resulta importante señalar lo establecido en el RLOE en su artículo 92 que describe los tipos de evaluación con los que será medido y registrado el desempeño del estudiante. (p. 69)

La clasificación que se maneja hoy en día en las instituciones educativas datan del RLOE 1986 donde, hasta esa fecha, se consideraba la evaluación como el proporcionar un juicio de valor a determinado producto. En este particular se destaca un cambio considerable en cuanto a los momentos de aplicar la evaluación pues se consideran el punto de partida del proceso a través de la evaluación diagnóstica, una ventana a la reorientación del aprendizaje en la evaluación formativa y una certificación de objetivos designados por una representación sumativa.

En este particular, debemos aclarar que el artículo 92 del actual RLOE (1999) señala que:

La actuación general del alumno será evaluada en los niveles y modalidades del sistema educativo a través de los siguientes tipos de evaluación:

*Evaluación Diagnóstica: tendrá por finalidad identificar las aptitudes, conocimientos, habilidades, destrezas, intereses y motivaciones que posee el alumno para el logro de los objetivos del proceso de aprendizaje por iniciar. Sus resultados permitirán al docente, al*

*estudiante y a otras personas vinculadas con el proceso educativo, tomar decisiones que faciliten la orientación de dicho proceso y la determinación de formas alternativas de aprendizaje, individual o por grupos. Se aplicará al inicio del año escolar y en cualquier otra oportunidad en la que el docente lo considere necesario. Sus resultados no se tomarán en cuenta para calificar cuantitativamente al alumno.*

*Evaluación Formativa: tendrá por finalidad determinar en qué medida se están logrando las competencias requeridas, los bloques de contenidos y los objetivos programáticos. Se aplicará durante el desarrollo de las actividades educativas y sus resultados permitirán de manera inmediata, si fuere el caso, reorientar al estudiante y al proceso de aprendizaje. Se realizarán evaluaciones de este tipo en cada lapso del año escolar. Sus resultados no se tomarán en cuenta para calificar cuantitativamente al alumno.*

*Evaluación Sumativa: tendrá por finalidad determinar el logro de las competencias requeridas, los bloques de contenidos y los objetivos programáticos a los fines de determinar cualitativamente los mismos en la primera y segunda etapa de la educación básica, y expresarla cuantitativamente en la tercera etapa de educación básica y en media diversificada y profesional. Esto se cumplirá a través de registros descriptivos, pedagógicos y cualitativos en la educación preescolar y en la primera y segunda etapa de educación básica; y a través de evaluaciones de: ubicación, parciales, finales de lapso, extraordinarias, de revisión, de equivalencia, de nacionalidad, de reválida, de libre escolaridad o cualesquiera otras que determine el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes para otros niveles y modalidades del sistema educativo.*

Esta distribución de la evaluación se corresponde con lo establecido en el artículo 93 del mismo Reglamento el cual expone las formas de evaluación sumativa, para todas las etapas y niveles del sistema educativo venezolano. Centrando nuestra atención en la actual E.M.G., encontramos

que este artículo hace referencia a tres formas de evaluación: las parciales, las finales y las de revisión.

Las evaluaciones parciales se realizan durante el proceso de aprendizaje para determinar el logro de los objetivos propuestos en períodos de tiempo relativamente cortos; las evaluaciones finales o de lapso determinan el logro de las competencias y objetivos propuestos para cada trimestre en el que se divide el proceso educativo formal y las evaluaciones de revisión se realizan en aquellas asignaturas en las cuales los estudiantes no lograron la calificación mínima aprobatoria y se efectúan en fechas determinadas y establecidas por el MPPE, en la segunda semana del mes de julio.

Para el logro de este objetivo se describen, en los artículos 94 y 97 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1999), las técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación con la que se medirá la participación del estudiante en el proceso educativo en general. El artículo 94 establece que las técnicas e instrumentos de evaluación consistirán en la observación de la actuación de los participantes, trabajos escritos y de investigación, exposiciones, prácticas, entrega de informes, pruebas escritas y/u orales, o la combinación de dos o más estrategias que apruebe el Consejo de Docentes.

Por otra parte, el artículo 97 establece que participarán en la evaluación de los estudiantes:

- 1. El docente, quien hará la aplicación, análisis, seguimiento, calificación y registro de los resultados de las actividades de evaluación en el grado, año, lapso, área, asignatura o similar, con sujeción a las disposiciones pertinentes. El docente, al evaluar cualitativamente en la primera y segunda etapa de educación básica, o cuantitativamente en la tercera*

*etapa de educación básica y en la educación media diversificada y profesional, apreciará no sólo el rendimiento estudiantil, sino también su actuación general y los rasgos relevantes de su personalidad, sin menoscabo de los juicios valorativos que deba emitir en el proceso de evaluación.*

*2. El alumno mismo, quien mediante la autoevaluación, valorará su actuación general y el logro de los objetivos programáticos desarrollados durante el proceso de aprendizaje.*

*3. La sección o grupo, que evaluará, por medio de un proceso de coevaluación, tanto la actuación de cada uno de sus integrantes, como la de la sección o grupo como un todo, cuando así lo permita la actividad de evaluación utilizada.*

En este particular es importante destacar que el estudiante, a través de la autoevaluación toma el control de su propio desarrollo al poder comparar su proceso de aprendizaje desde el comienzo del período hasta el final de éste. La coevaluación por su parte, le facilita el intercambio de ideas en relación a su comportamiento individual y al del resto del grupo, estableciendo un ambiente de comunicación y retroalimentación con el grupo.

Se considera de gran importancia plasmar en la presente investigación los lineamientos establecidos en el artículo 99 del RLOE el cual determina el tipo de evaluación para todas las etapas de Educación Básica, media, diversificada y profesional. En nuestro particular, los resultados competentes a la evaluación en E.M.G. son registrados en escalas cuantitativas, según lo versa el artículo antes nombrado y citamos:

*En las dos primeras etapas de educación básica la evaluación se hará por áreas y el logro será expresado en términos cualitativos, en forma descriptiva y de manera global. En la tercera etapa de educación básica se hará por asignaturas o similares y se expresará el resultado en*



*términos cuantitativos. En todo caso se evaluará en función del logro de competencias, bloques de contenidos y objetivos programáticos propuestos. (p. 73)*

En 2006, enmarcado en la implementación de un nuevo sistema denominado "Sistema Educativo Bolivariano", se decreta, con fecha 1 de agosto de 2006, la resolución N° 35 donde se evidencia el carácter cuali-cuantitativo del proceso evaluativo para el sistema de Educación Bolivariana propuesto por el Ejecutivo Nacional. Este nuevo modelo, cuya implementación aun no ha sido completamente asumida, plantea algunos lineamientos que deben considerarse en vista a los nuevos paradigmas educativos que buscan dar un giro a la al proceso de aprendizaje.

En evaluación, por ejemplo, este nuevo sistema no muestra evidencia de grandes cambios pero proyecta la integración de la evaluación cualitativa y cuantitativa, estableciendo que el aspecto cualitativo es concebido como la descripción de los logros de los estudiantes durante el desarrollo del proceso de aprendizaje en cada una de las áreas de saber y que el aspecto cuantitativo representa el registro, mediante el uso de una escala de medición numérica, de los logros de estos estudiantes en el desarrollo de los procesos de aprendizaje en cada una de las asignaturas y contenidos programáticos abordados.

De igual forma, y desde una perspectiva crítica, se considera a la evaluación como un proceso centrado en la formación de un ser social que requiere la orientación hacia la integralidad, tomando en consideración la construcción de conocimientos como un proceso espontáneo e inherente al ser humano y que le permita entender, desde otra perspectiva, que posee destrezas, potencialidades, actitudes, aptitudes e intereses que va a ir desarrollando a medida que se involucra con otros individuos en contextos educativos y socio-culturales diferentes.

A partir de esta nueva visión de la evaluación, en 2009 fue aprobada por la Asamblea Nacional la nueva Ley Orgánica de Educación que enmarca una evaluación de los aprendizajes en un engranaje cuantitativo y cualitativo y en la que se expresan los principios, modalidades y niveles de la Educación en Venezuela. Como fuente de información a la presente investigación, citamos lo establecido en el artículo 44 de la nombrada ley, sobre la evaluación educativa:

*La evaluación como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes, tomando en cuenta los factores socio históricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del educador y la educadora y en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso. El órgano con competencia en materia de educación básica, establecerá las normas y procedimientos que regirán el proceso de evaluación en los diferentes niveles y modalidades del subsistema de educación básica. Los niveles de educación universitaria se regirán por ley especial. (p. 35)*

Como se puede observar, la evaluación es considerada parte del proceso educativo del estudiante y no un elemento aislado del mismo. Se incluye el aspecto cualicuantitativo en este particular, reafirmando los principios de continuidad, cooperación e integralidad y los propósitos diagnósticos, formativos y acumulativos, considerando la realidad socio-histórica del estudiante como elemento que interviene en su proceso de aprendizaje.

### C. TEORÍA FUNDAMENTADA DE GLASSER Y STRAUSS

La Teoría Fundamentada, o *método de comparación constante*, es un método de investigación cualitativa creado por Strauss y Glasser en 1967 y cuyo objetivo consiste en generar una teoría a partir de datos obtenidos en contextos naturales, que reflejen una necesidad real. Esta hipótesis busca que los investigadores, más que probar sus conceptos y creencias previas, demuestren que se ajustan a las realidades y que éstas son útiles. Esta teoría utiliza procedimientos inductivos que van a generar una explicación sobre el fenómeno estudiado.

Esta proposición manifiesta en conocimiento de las conductas humanas, lo que la hace considerarse la metodología más adecuada para el conocimiento de un fenómeno social. Utiliza tácticas inductivas para generar una teoría explicativa de un determinado fenómeno. Los datos son recolectados a partir de la observación natural y la entrevista a los participantes del estudio, por lo que se hace imperativa la interacción de estos como fuente principal para la obtención de datos ya que el análisis se enfoca en lo que se esconde detrás de esa interacción.

En el caso particular del párrafo anterior, uno de los elementos considerados por Glasser y Strauss, la recolección de datos, fue apoyo teórico en nuestra práctica en el sentido de que obtuvimos los datos a través de entrevistas directas en un contexto natural, en el propio espacio escolar.

La información obtenida, a través de la interacción con los participantes, hace de esta teoría la ideal para el estudio de fenómenos sociales en los que la conducta humana se evidencia; constituye una teoría que parte desde el fenómeno u objeto que pretende comprender y el aspecto cualitativo de ésta favorece el desarrollo de respuestas reales a fenómenos sociales reales.

La Teoría Fundamentada de Glasser y Strauss propone dos estrategias principales para su desarrollo durante una investigación social:

La primera estrategia propuesta es el *Método comparativo constante*, en la cual el investigador debe codificar y analizar los datos para desarrollar y ampliar conceptos; luego debe realizar una comparación continua de situaciones en la que se pulen esos conceptos se exploran sus propiedades y su relación y se integran a una teoría coherente que explique el fenómeno en estudio; es decir, busca descubrir la teoría inmersa en el fenómeno mismo de estudio. (Taylor, S. y Bogdan, R., 1987).

Este apartado resulta pertinente a la presente investigación ya que uno de los pasos a seguir para obtener las conclusiones consiste en codificar, categorizar y analizar datos cualitativos y descubrir a cual teoría se acerca más el estudio, en un proceso de comparación de proposiciones teóricas.

La segunda estrategia es el *Muestreo teórico*, donde el investigador debe reflexionar y seleccionar nuevos casos de estudio según el potencial que tengan para la ampliación de conceptos ya desarrollados. El investigador recoge los datos al mismo tiempo que inicia la interpretación de estos, lo que permite que ambos aspectos se desarrollen de forma más estrecha. (Taylor, S. y Bogdan, R., 1987)

La teoría fundamentada, según sus creadores, no busca que los investigadores prueben sus teorías sino que demuestren que se ajustan y funcionan. En esta propuesta, Strauss y Glasser clasifican las porciones de datos en categorías a medida que el proceso de selección las haga más explícitas. Se identifican en este proceso 4 etapas que pueden ser aplicadas a cada una de las categorías que vayan surgiendo durante el estudio y que van a encontrarse de forma dispersa en las etapas propuestas.

### *Etapa 1: Comparación de incidentes aplicables a cada categoría.*

En esta etapa los datos son codificados a juicio del investigador, el cual los va a ordenar en las categorías que justifiquen su ubicación en una u otra de esas categorías. Si el investigador experimenta conflicto durante la colocación de un caso determinado en una de las categorías propuestas, este investigador debe detallar el conflicto para aclarar la categoría y avanzar en su estudio.

En la medida en que se detalle con mayor especificidad el desarrollo del estudio, el investigador se verá en la necesidad de escribir una definición que acompañe, de forma provisional, a esa categoría. Estas definiciones se desarrollan de forma continua, hasta que cada uno de los datos estudiados se integre a una categoría y sean descritos con las definiciones ya existentes.

Esta etapa se corresponde con la fase de segmentación y codificación de los datos primarios en citas y posteriormente categorizadas para su análisis, referida en el *diseño de investigación* del presente estudio.

### *Etapa 2: Integración de categorías y sus propiedades.*

En esta etapa, la selección y colocación en categorías, se hará de acuerdo a reglas provisionales ya establecidas y no de forma intuitiva y generalizada. Estas reglas adquieren nuevas formas a medida en que los datos se agrupan y categoricen y sus propiedades sean más explícitas y menos provisionales.

### *Etapa 3: Delimitación de la Teoría.*

En esta etapa ya la ubicación de datos en categorías debe llegar a su fin. El investigador tiene ahora la tarea de integrar las diferentes categorías,

con características comunes, para que las categorías de trabajo disminuyan y permitan el desarrollo y fin del estudio planteado. En ese momento es cuando los conceptos y las teorías surgen desde los datos.

Para efectos de la presente investigación, la fase de delimitación, reduce a su mínima expresión aquellos elementos y características comunes que respondan a los objetivos propuestos para este estudio.

#### *Etapas 4: Redacción de la Teoría.*

Esta última etapa contempla el análisis de resultados y la elaboración de las estimaciones finales con respecto al objeto de estudio y a la nueva teoría que de éste pueda surgir. Este punto resulta oportuno ya que de nuestra investigación se desprende una teoría en relación al objeto de estudio.

El presente estudio se apoya en la Teoría Fundamentada ya que nos va a sistematizar los datos, al categorizarlos para un mejor análisis e interpretación, a la vez que reconoce el rol de los participantes del estudio y el contexto en el que éste se desarrolla, contemplando la necesidad que pueda tener el investigador de entender la realidad social desde un primer plano, experiencial, para el desarrollo del estudio.

#### *Componentes básicos de la teoría fundamentada*

En la Teoría Fundamentada se encuentran elementos básicos que van a influir en la transformación de los datos recolectados y los elementos clave asociados a las acciones que los vinculan con la generación de la teoría.

La recolección de datos y el análisis de los resultados se suceden de forma simultánea. El proceso inicia con la identificación de códigos abiertos que se respaldan con variables que muestran la localización del tema central

de la teoría que emerge. Para ello se propone la siguiente estrategia de codificación:

- Códigos conceptuales: que representan la relación que existe entre los datos obtenidos y las teorías. Se obtienen de modo empírico al fragmentar los datos y su posterior agrupamiento en nuevos códigos que darán lugar a la teoría explicativa del fenómeno ocurrido en dichos datos.
- Códigos sustantivos: son los que surgen directamente de los datos originales del campo de estudio. Estos, se desprenden directamente de las preguntas de investigación y responden de forma explícita.
- Códigos teóricos: son los más abstractos y proveen un marco teórico que ayuda a organizar e integrar los códigos sustantivos en aspectos con un mayor significado. Se determina a lo largo del estudio pues se evidencian características y elementos que acerca los datos a una teoría que sustente ese comportamiento.
- Códigos "in vivo": son los que proceden del lenguaje de los informantes y se caracterizan porque las personas le asignan un significado preciso que les proporciona una significación interpretativa. Tal es el caso del aspecto *rasgos* al que se refieren los docentes. Ciertamente no especifica ningún elemento evaluado pero para el docente, este término tiene un significado particular y suele asociarse con valores como responsabilidad, higiene, puntualidad, etc.

Esta estrategia de recolección y análisis de datos, a efectos del presente estudio, permitió obtener suficiente información para desarrollar una conclusión pertinente, con resultados favorables y oportunos a la investigación. Para esto se cubrieron, por una parte los aspectos

relacionados con el método comparativo constante, en el sentido de codificar y analizar los datos y su integración a determinado paradigma pedagógico.

Por otra parte, se buscó interpretar la realidad del fenómeno evaluativo a partir de la comprensión del contexto experiencial en el que se presenta el estudio.



## CAPITULO III

### MARCO METODOLÓGICO

#### *Dimensión epistemológica*

Pérez (2006) establece que el enfoque epistemológico se encarga de relacionar al sujeto investigador con el objeto o sujeto que pretende estudiar; pero, ¿la realidad del investigador permite que su estudio sea válido y confiable? En este se plantea una situación de confrontación entre los paradigmas que abordan aspectos como lo subjetivo y lo objetivo del conocimiento: paradigma positivista y paradigma constructivista-interpretativo.

El paradigma positivista plantea una relación de independencia entre el sujeto y el objeto, siendo totalmente objetivista y dualista manejándose como una investigación predecible y controlada. En contraposición, Pérez (2006) explica el paradigma constructivista, cuya característica principal es la interacción indisoluble del sujeto y el objeto, trayendo como consecuencia una investigación subjetiva que pretende comprender más que controlar.

La presente investigación se identifica, en su dimensión epistemológica, con el paradigma constructivista-interpretativo del aprendizaje porque este considera no solo el resultado de la acción pedagógica sino que también presta atención a los procesos cognitivos y socio-afectivos.

Esta perspectiva plantea cambios radicales en la concepción del docente y estudiante, este es concebido como sujeto pensante, que debe transformarse en un individuo capaz de aprender a aprender. Dos procesos que resultan pertinentes a esta perspectiva de la evaluación, se resumen en la autoevaluación y coevaluación, en el sentido de que ambas permiten al

estudiante aprender desde su propia crítica y de la visión de los demás individuos con respecto a su conducta en un determinado contexto, siempre desde una práctica formativa más que de medición.

Para el constructivismo estos aspectos son la base del proceso de construcción del conocimiento, por lo que el docente debe propiciar situaciones de aprendizaje en las que el estudiante aprenda a evaluar tanto el proceso como el resultado de su aprendizaje.

Este enfoque admite el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos por parte del estudiante, con el apoyo continuo del docente. Para ello, el docente debe motivar al estudiante a la utilización de conceptos reales que se correspondan con el mundo en el que se desenvuelve; esta práctica promueve la formulación de soluciones creativas, pertinentes y significativas que responden a las necesidades sociales de los estudiantes. (Camacho, 2007)

Ante este paradigma, manifiesta que la característica principal que existe entre el sujeto investigador y el objeto de estudio es la relación de interdependencia y retroalimentación que promueve la subjetivización de la comprensión de los datos arrojados durante la investigación (Pérez, 2006) Esta perspectiva crítica sobre la investigación destaca la relación que se establece entre quien investiga y aquellos factores que intervienen, y se involucran, en el proceso de investigación.

La educación es un proceso social y por tanto se va a ver modificado y afectado por los diferentes fenómenos que se susciten en la sociedad, el enfoque constructivista permite la interrelación entre el investigador y el objeto investigado dando paso a este paradigma como el instrumento ideal para un estudio de carácter cualitativo.

### *Dimensión metodológica*

La dimensión metodológica de una investigación se corresponde con la comprobación de la teoría que va a dar respuesta al problema de investigación propuesto; implica, además, la identificación de las unidades de análisis, la selección de casos y la elección del tipo de diseño. (De Angelis 2005)

La dimensión metodológica es, por tanto, la que representa los procedimientos y estrategias utilizados durante la investigación; dichos procedimientos deben corresponder a la realidad del estudio, así como también respetar las condiciones establecidas para este y los instrumentos y técnicas para la obtención de datos que van a permitir el posterior análisis (Pérez, 2006).

Apoyados en este argumento, la presente investigación se enfoca en el estudio y análisis de las cualidades y características de determinado grupo; estudia al individuo de forma directa mediante la aplicación de entrevistas que permitan conocer con mayor detalle la concepción que tienen los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes.

Para el análisis de las entrevistas tomaremos en consideración, no solo las afirmaciones de Dendaluce (1999), sino también los fundamentos establecidos por Glasser y Strauss (1967) en la Teoría Fundamentada de su autoría, lo que nos va a permitir el análisis de las entrevistas, de forma manual, con el fin de lograr el análisis de datos cualitativos.

### *Dimensión técnica*

La dimensión técnica de la investigación está relacionada con los mecanismos que se emplean para obtener y procesar la información. Se apoya en la selección y aplicación de instrumentos para la recolección de los

datos y el análisis posterior de estos, así como también la selección de procedimientos que permitan al investigador definir qué es lo que se pretende dar a conocer; en nuestro caso, las concepciones que tienen los docentes sobre evaluación de los aprendizajes (De Angelis, 2005)

En el mismo orden de ideas, Dendaluce (1999), señala que la dimensión técnica se limita a las técnicas de recolección de datos y su análisis considerando el tipo de sujetos que se pretende estudiar, la cantidad de sujetos que formarán parte de la investigación y el criterio de selección para la participación en el estudio de estos sujetos.

Para esta investigación, se trabajó con 8 docentes de Educación Media seleccionados al azar, durante el período escolar 2010-2011, específicamente durante el desarrollo de las actividades correspondientes al 3er lapso escolar. Se seleccionó esa cantidad de docentes, para dar el punto de vista de los docentes de las diferentes asignaturas impartidas en E.M.G.

Estos docentes debían cumplir con las siguientes características:

- Docentes de Educación Media,
- Docentes con más de 10 años de servicio en la práctica docente,
- Docentes que se hayan desempeñado en cursos de diferentes categorías etarias, así como también en diferentes niveles de la E.M
- Docentes de escuelas privadas de los Municipios Baruta, Sucre y Chacao del Estado Miranda,

- Docentes titulares de en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguas y otros, correspondientes a los diferentes niveles en los que se divide la Educación Media General.

Estas características parecen señalar la relación existente entre la práctica evaluativa y los años de experiencia que tenga el docente en el aula; considerando que, en teoría, a mayor práctica evaluativa, mejor será su desempeño en el campo evaluativo.

Resulta pertinente mencionar en este punto el ambiente en el cual se desarrollaron las entrevistas, a fin de relacionar un poco si sus respuestas fueron espontáneas y rápidas por la necesidad de continuar su agenda o si por el contrario la situación fue más pausada y con mayor oportunidad de desarrollar las respuestas. En todos los casos, los docentes se encontraban en sus respectivas instituciones, en fechas comprendidas entre los meses de junio y julio del año académico 2010-2011, lo que implica haber prestado colaboración a la presente investigación en época de exámenes finales de 3er lapso, pruebas de revisión o funciones administrativas pertinentes a la fecha.

Los docentes entrevistados se mostraron abiertos al diálogo y dispuestos a prestar la mayor colaboración posible. En un par de ocasiones se vio interrumpido el desarrollo de la entrevista, sin embargo el docente pudo controlar la situación y continuar con el encuentro pautado. Como aporte personal a este apartado, algunos de los docentes entrevistados fueron un tanto más concretos en sus respuestas, mostrando un discurso un poco más amplio y estructurado que los demás docentes.

En este punto es necesario resaltar que la información obtenida de las entrevistas, fue validada por el docente entrevistado, luego de su transcripción, previo al inicio del análisis.

No se puede descartar la posibilidad de que alguno de los docentes entrevistados se sintiera presionado por el contexto en el que se desarrollaron las entrevistas y que sus respuestas hayan sido manipuladas por el momento; sin embargo, a efectos de la siguiente investigación, sus respuestas y proposiciones resultaron bastante pertinentes y apropiadas para el análisis de los datos.

### *Diseño de la investigación*

La presente investigación se fundamenta en la recolección de datos primarios mediante la realización de entrevistas conformada por ocho (8) preguntas semiestructuradas que responden a los objetivos de esta investigación, a docentes de Educación Media General de escuelas privadas de los municipios Sucre, Miranda y Chacao.

Para responder al primer objetivo específico: "Identificar ¿qué? ¿Para qué? ¿Cuándo? ¿Cómo y con qué? evalúa los conocimientos, un docente en Educación Media General". Se realizan preguntas que versan en el ¿Qué considera que se debe evaluar? ¿Qué finalidad tiene la evaluación de los aprendizajes? ¿En qué momento se debe evaluar? ¿Cómo se debe evaluar? ¿Con qué instrumentos considera son más adecuados? ¿Qué tipo de material de apoyo permite a los estudiantes utilizar en las evaluaciones?

En el caso del segundo objetivo específico planteado: "Determinar, a partir del discurso de los docentes, si su práctica evaluativa se corresponde con la normativa establecida en la Ley Orgánica de Educación (2009) por el MPPED", se demandan opiniones en cuanto a ¿Cómo coloca la calificación final del alumno?

Para el tercer objetivo específico: "Identificar parámetros para la mejora de la práctica evaluativa de los docentes de escuelas las privadas." ¿Qué es para usted evaluación de los aprendizajes? y ¿Cómo cree

usted que se puede mejorar la práctica de la evaluación? son interrogantes que ofrecen la información necesaria en función de obtener respuestas; sin embargo, la totalidad de las preguntas permitirá inferir esas concepciones de forma análoga y válida.

Las entrevistas se grabaron en formato de audio (MP3) y se transcribieron en formato texto (.DOC) para el posterior análisis de datos cualitativos. Una vez transcritos los datos, se siguió un proceso de identificación, codificación, clasificación y agrupamiento de los datos para realizar el análisis final. (Gráfico 1)

Para explicar este apartado tomaremos la estructura de trabajo del software computarizado Atlas-ti, en beneficio del desarrollo teórico de la investigación.

Gráfico 1. Fases de un análisis cualitativo

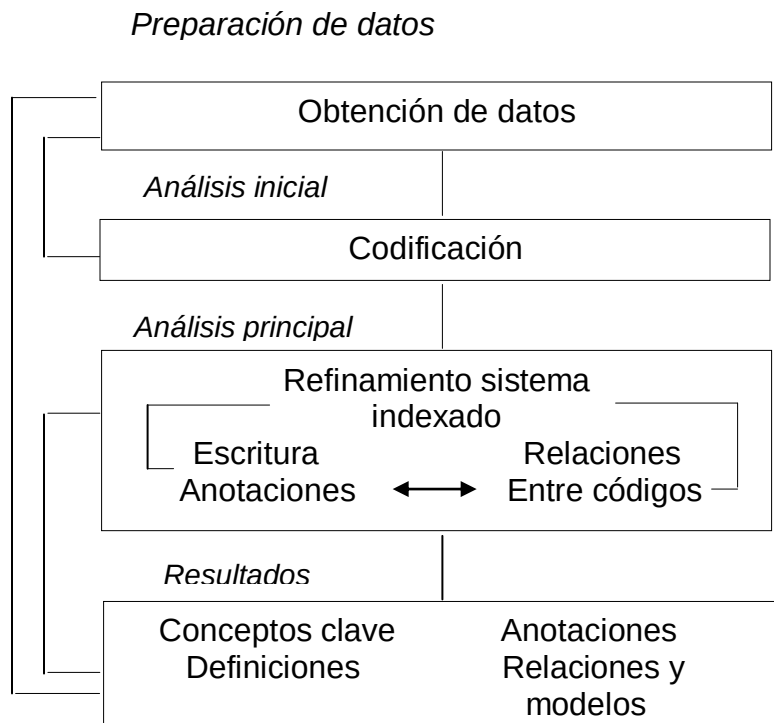


Imagen tomada de: [http://www.fcp.uncu.edu.ar/upload/Atlas5\\_manual.pdf](http://www.fcp.uncu.edu.ar/upload/Atlas5_manual.pdf)

La información obtenida en contexto de las preguntas realizadas, es considerada, a fines de la presente investigación, fuente primaria de documentación, asumiendo que en las respuestas dadas, se manifiestan las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes. Se analizaron los datos ofrecidos por un grupo de docentes de instituciones privadas de los municipios Chacao, Miranda y Sucre.

Los documentos primarios son la base del análisis pues ellos lo expuesto en el párrafo anterior, contienen la información en bruto, sin importar el formato en el que se presente: transcripciones textuales, imágenes, archivos de sonido, videos, etc. (Manual Atlas. Ti)

Luego de identificar nuestros datos primarios se extrajeron pequeños segmentos de las entrevistas, llamadas *citas*, que de alguna manera facilitó el proceso de reducción de la información obtenida y *que* correspondiera con los objetivos propuestos en la presente investigación. En este particular, el manual Atlas-ti 5 indica que las citas son fragmentos de los documentos primarios que tienen algún segmento significativo y que pueden traducirse en una primera reducción y/o selección de la información total.

A continuación se procedió a elaborar códigos que cumplieron una función de filtro al reducir la cantidad de información contenida en los documentos primarios y funciona como un elemento agrupador de esa información. Cada código puede estar formado por una o más citas, siempre y cuando estas mantengan una relación lógica entre sí, subsumida en una clasificación de nivel superior.

Esta investigación pretender conocer las concepciones que tienen los docentes sobre evaluación, para lo cual nos planteamos 8 interrogantes base. Durante el análisis de los datos, se conformaron familias considerando



los códigos previamente almacenados y el propósito de las interrogantes en función de una aproximación más estrecha en relación a las 8 interrogantes propuestas. "De la misma forma que los Códigos pueden ser vistos como agrupaciones de Citas, Atlas permite también agrupar en *Familias* el resto de componentes principales (Documentos, códigos, citas). Estas agrupaciones pueden ser un primer paso en el análisis conceptual." (Manual Atlas. ti)

Una vez realizadas las citas, los códigos y las familias, se procedió a elaborar los esquemas, o *networks*, que van a representar de forma gráfica, los códigos previamente elaborados e incluidos en una misma familia. El manual antes mencionado señala que se conocen como *networks* a "(...) los componentes más interesantes y característicos de Atlas, y uno de los elementos principales del trabajo conceptual. Permiten representar información compleja de una forma intuitiva mediante representaciones gráficas de los diferentes componentes y de las relaciones que se hayan establecido entre ellos."

Durante la realización de esta investigación surgieron familias de palabras a cada pregunta formulada en la entrevista. Estas familias concentraron códigos que posteriormente fueron descritos, analizados e interpretados. A *continuación* se presentan las familias de palabras y códigos generados.

Cuadro 1. *Tabla de familias y códigos comunes generados del proceso de análisis*

| Familias de palabras    |                          | Códigos            |                                   |
|-------------------------|--------------------------|--------------------|-----------------------------------|
| ¿Qué evalúa el docente? | Contenidos programáticos | Contenidos         |                                   |
|                         |                          | Logro de objetivos |                                   |
|                         |                          | Destrezas          | Hablar, leer, escuchar, escribir. |

|                                   |                                                     |                                                                                                                                                                              |                                                                  |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
|                                   | Aspectos no relacionados con contenidos y programas | Otros aspectos <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hábitos (aseo, trabajo)</li> <li>▪ Actitudes/ Socialización</li> <li>▪ Valores</li> <li>▪ Responsabilidad</li> </ul> |                                                                  |
| ¿Para qué evalúa?                 | Cumpliendo                                          | Funciones Administrativa                                                                                                                                                     | Cumplir requisitos administrativos.                              |
|                                   |                                                     |                                                                                                                                                                              | Verificar el logro de los objetivos propuestos.                  |
|                                   |                                                     | Funciones Pedagógicas                                                                                                                                                        | Comprobar la comprensión de los contenidos.                      |
|                                   |                                                     |                                                                                                                                                                              | Herramienta que permita ayudar a los alumnos en sus debilidades. |
|                                   | Con propósito                                       | Sumativo                                                                                                                                                                     | Medir el conocimiento y calificarlo                              |
|                                   |                                                     | Formativo                                                                                                                                                                    | Detectar fallas, orientar y regular                              |
| ¿Cuándo realiza las evaluaciones? | Por lapso                                           |                                                                                                                                                                              |                                                                  |
|                                   | En 2 cortes de 35% cada uno                         |                                                                                                                                                                              |                                                                  |
|                                   | De forma continua                                   |                                                                                                                                                                              |                                                                  |
|                                   | Al final de cada lapso                              |                                                                                                                                                                              |                                                                  |
| ¿Cómo evalúa?                     | Diversidad de estrategias, actividades              | Intervenciones / opiniones/lluvia de ideas                                                                                                                                   |                                                                  |
|                                   |                                                     | Actividades en clase/Ejercicios                                                                                                                                              |                                                                  |
|                                   |                                                     | Tareas/asignaciones para el hogar                                                                                                                                            |                                                                  |
|                                   |                                                     | Exámenes /Pruebas/Pruebas cortas                                                                                                                                             |                                                                  |
|                                   |                                                     | Trabajos de investigación                                                                                                                                                    |                                                                  |
|                                   |                                                     | Taller grupal                                                                                                                                                                |                                                                  |
|                                   |                                                     | Exposiciones                                                                                                                                                                 |                                                                  |
|                                   |                                                     | Interrogatorios/Exámenes orales                                                                                                                                              |                                                                  |
|                                   |                                                     | Exposiciones/Dramatizaciones                                                                                                                                                 |                                                                  |
|                                   |                                                     | Mapas/maquetas                                                                                                                                                               |                                                                  |
|                                   |                                                     | Carteleros/mapas mentales                                                                                                                                                    |                                                                  |
|                                   |                                                     | Proyectos                                                                                                                                                                    |                                                                  |
|                                   |                                                     | Práctica/Teoría                                                                                                                                                              |                                                                  |

|                                                       |                                                                 |                                                                                      |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                       |                                                                 | Ensayos/Trabajos escritos                                                            |
| ¿Qué materiales permite utilizar en las evaluaciones? | De carácter calificativo                                        | Ninguno en exámenes, solo conocimientos y materiales de escritura.                   |
|                                                       |                                                                 | Dependiendo de la actividad: cuadernos, bibliografía variada, información adicional. |
|                                                       |                                                                 | Nuevas tecnologías, teléfonos inteligentes, internet, etc.                           |
| ¿Cómo asigna la calificación final?                   | Promediando diversas actividades                                |                                                                                      |
|                                                       | Asignación de porcentajes a las evaluaciones                    |                                                                                      |
|                                                       | 70% evaluación continua; 30% examen final de lapso              |                                                                                      |
|                                                       | Otorga un porcentaje a determinadas actividades; luego promedia |                                                                                      |
| ¿Qué entiende por evaluación?                         | Comprobación o verificación de aprendizajes, logro de objetivos |                                                                                      |
|                                                       | Comprobar lo aprendido                                          |                                                                                      |
|                                                       | Juicio de valor                                                 |                                                                                      |
|                                                       | Medir alcance de objetivos/Medir conocimientos                  |                                                                                      |
|                                                       | Integrar y ejecutar lo aprendido                                |                                                                                      |
| ¿Cómo se puede mejorar la evaluación?                 | <i>Acciones del ente rector del Sector educativo</i>            | Cambiar sistema y modelo educativo.                                                  |
|                                                       |                                                                 | Cambiar la normativa evaluativa                                                      |
|                                                       |                                                                 | Modificar proyectos y situaciones escolares particulares.                            |
|                                                       | <i>Acciones del Docente.</i>                                    | a) Cambiar el esquema evaluativo:<br>b) Integración de nuevas tecnologías.           |

Resumiendo lo expuesto, el logro de los objetivos propuestos en esta investigación se enfoca en el trabajo con 8 docentes de Educación Media General, seleccionados al azar, a los cuales se les aplicó una entrevista semiestructurada, que contempló 8 tópicos generales que permitirán develar

las diferentes concepciones y enfoques que tenga cada docente entrevistado en relación a la interrogante propuesta. Se busca conocer:

- ¿Qué evalúa en su práctica docente?
- ¿Para qué evalúa?
- ¿Cuándo realiza las evaluaciones?
- ¿Cómo y con qué evalúa?
- ¿Cómo cree que se puede mejorar la práctica de la evaluación?
- ¿Qué entiende por evaluación?

Para la obtención de los datos se realizó una entrevista semiestructurada, a partir de una guía de preguntas, que permitieron el libre desenvolvimiento del entrevistado con la pregunta realizada; el contenido de estas entrevistas fue grabado en audio y transcrito para su posterior análisis. Una vez realizada la transcripción de las entrevistas se validó con el propio entrevistado, luego se procedió a realizar un análisis superficial, primario, para la identificación de posibles unidades de contenido a las cuales les fue asignado un indicador para la posterior identificación, categorización, clasificación y agrupamiento de los datos arrojados por las entrevistas.

Este análisis permitió la posterior codificación de la totalidad del contenido y revisar las unidades de contenido de cada una de las categorías que se establecieron a priori, y a partir de él surgieron los resultados de esta investigación; es decir, para realizar el análisis final de los datos, se siguió un proceso de:

- Fragmentación del texto de la entrevista en unidades de análisis con significado propio y que corresponde a los 8 tópicos generales propuestos para las entrevistas;

- Identificación y categorización del contenido de las unidades de análisis antes mencionadas, y por último,
- Clasificación homogénea de las categorías establecidas a partir de los 8 tópicos que se abordaron en las entrevistas.

Los resultados se obtuvieron del proceso de análisis de datos; se establecieron comparaciones entre los diferentes contenidos de las entrevistas, en correspondencia con el objetivo, y la perspectiva de investigación, propuesta en la presente búsqueda.

## **CAPITULO IV**

### **DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de los encuentros con cada docente en función de cumplir con los objetivos planteados en esta investigación.

Por ser esta una investigación de corte cualitativo, se decidió realizar entrevistas semiestructuradas a 8 docentes de 2º, 3º, 4º y 5º año de Educación Media General , que se desempeñan en diferentes cátedras y asignaturas, en lo referente al ¿Qué evalúa? ¿Cuándo evalúa? ¿Para qué evalúa? ¿Cómo evalúa?, ¿Cómo asigna la calificación final? ¿Qué entiende por evaluación de los aprendizajes? y ¿Cómo piensa se puede mejorar la evaluación de los aprendizajes?

Las entrevistas realizadas fueron analizadas de forma manual en varias fases. En la primera fase se agruparon las citas en códigos, los cuales fueron reagrupados en una segunda fase en familias de palabras. Las familias de palabras se organizaron en función de las preguntas realizadas. Una vez agrupados los códigos en las familias de palabras, se generaron los esquemas respectivos por pregunta de cada uno de los docentes

Para dar respuesta a los objetivos propuestos en la presente investigación, resulta necesario realizar un proceso de descripción e interpretación de las respuestas de cada uno de los docentes entrevistados. Para ello se abordaron las entrevistas de forma individual, describiendo las respuestas de cada docente por separado. Posteriormente se presenta un análisis general que contiene la opinión de los docentes entrevistados, en relación a cada uno de los objetivos de investigación. Por último se realiza un

análisis general de las tendencias pedagógicas y evaluativas de los docentes.

### *1. Descripción y análisis de las entrevistas por pregunta y por docente*

A continuación se presenta la representación gráfica de las respuestas obtenidas de los docentes por cada pregunta realizada durante la entrevista; de igual forma se presenta una breve descripción y análisis más detallado de dichas respuestas.

#### DOCENTE 1

El docente 1 se desempeña como Profesor de Filosofía de 4to y 5to año de E.M.G. en una institución educativa privada, del Municipio Baruta del Estado Miranda. Tiene 29 años de experiencia como docente de aula.

#### Identificación de la entrevista:

Nombre: Docente 1

Nivel: 4º y 5º año; E.M.G. y Diversificada

Asignatura que dicta: Filosofía

Años de servicio: 29

Formación académica: Licenciada en Letras; Licenciado en Filosofía.

Lugar y Fecha de la entrevista: Caracas, junio de 2011.

#### Entrevista 1

E: ¿Qué evalúa usted como docente?

D1: Depende... debe evaluar varias cosas. Debe evaluar la parte aptitudinal del alumno, debe evaluar el proceso de aprendizaje, no de enseñanza sino

de aprendizaje, y debe evaluar los contenidos asimilados y en qué nivel lo asimila.

E: ¿y esos contenidos no los evalúas en esos procesos?

D1: no porque el proceso es una cosa y el contenido es otra. El proceso es cómo y el contenido es qué.

E: o sea, tú vas a evaluar entonces como adquiere el contenido...

D1: claro... es decir, como ese alumno se estructura para llegar a entender, comprender, asimilar, poner en práctica una serie de elementos que llamamos contenido académico.

E: ¿y esos contenidos de dónde los sacas?

D1: esos contenidos a nivel académico son los contenidos del programa más otros contenidos que se pueden ir dando en paralelo y complementarlos al programa en sí mismo.

E: por ejemplo un contenido así que puedas dar en paralelo...

D1: un paralelo en todos la formación humana, los valores de respeto, el valor de... eso no está en el programa. Pero el valor respeto, el valor convivencia, el valor compañerismo, el valor superación eso no está en el programa como tal académico pero tienes que trabajar con eso.

E: ¿entonces relacionas contenido con esa formación...?

D1: es una evaluación sobre un contenido integral. Eso es educación, no es instrucción.

E: ¿Para qué evalúas entonces?

D1: para ver si aquellos objetivos o aquellas metas que estaban previstas se están desarrollando de forma adecuada, si los pasos que estaban previstos



se están cumpliendo, si algunos pasos no son adecuados y hay que cambiarlos, si ha habido desviaciones y hay que regresar al camino, si se va muy acelerado o va muy lento.... La evaluación es una forma de determinar, en el buen sentido de control, todo un proceso de maduración a nivel del muchacho.

E: ¿Control...?

D1: no, controlar no el conocimiento sino que la meta prefijada sea la meta hacia la cual se dirige el muchacho y si lo va haciendo al ritmo que se considera adecuado.

E: ¿Cuándo realizas tus evaluaciones? ¿En qué momento?

D1: a nivel de clase, a nivel de pasillo, a nivel de patio. La evaluación es continua. La evaluación académica es una cosa, la evaluación formativa es otra.

E: ¿y ambas las evalúas en momentos distintos o en el mismo momento?

D1: pueden ser simultáneas o pueden ser en momentos diferentes.

E: ¿aplica por casualidad esta cuestión de la evaluación diagnóstica?

D1: se parte siempre de ahí. Siempre hay que partir de un dónde estamos para poder darnos cuenta si aquello donde queremos ir es factible y que elementos hay en el medio que sean necesarios.

E: ¿y vas haciendo ese tipo de diagnóstico a lo largo de los contenidos, de cuando abor das un nuevo contenido?

D1: todos los días.

E: ¿Cómo evalúas entonces esos contenidos?

D1: bien, cuando tú haces una evaluación de carácter académico ellos deben haber ya aprendido esto, esto, esto y esto para poder relacionarlo con esto, con esto y con esto. Si no hay correspondencia con eso, ¿por qué no hay? ¿No estudiaron? Eso es un problema.; si estudiaron pero no llegaron a eso, ¿por qué? El nivel fue muy alto, no fue muy alto, no fue suficientemente explicado, si lo fue... eso es la evaluación diagnóstica, porque es un análisis sobre el ejercicio como tal. No, es que salieron mal, ¡no estudiaron! Salieron mal ¿por qué? ¿Tengo que cambiar el método? ¿Tengo que cambiar la forma? ¿Voy bien con la que tengo? ¿Les genera demasiada angustia y la misma angustia de un ejercicio impide que ellos sean capaces de expresar todo aquello que tienen dentro?

E: ¿eso va a depender del contenido?

D1: del contenido, del grupo, de los objetivos. No todos los muchachos son iguales, por lo tanto no todos los muchachos van a tener las mismas estrategias a desarrollar, ni los mismos escenarios.

E: ¿Qué instrumentos utilizas para evaluar?

D1: ¿Cuál de ellas? ¿La formativa o la académica?

E: ¡ambas! Dime tú...

D1: La académica tienes que utilizar estrategias que tengan que ver con la memoria, con el conocimiento, con el análisis, con la utilización de unos conocimientos para desarrollar otros. Tiene que haber estrategias de capacidad de actuar manualmente.

E: ¿Cuándo hablas de estrategias, a qué te refieres?

D1: A formas. Si yo mando a hacer un examen, la estrategia es el examen, pero si les mando a hacer con el mismo contenido una maqueta, la estrategia es diferente; y a lo mejor el muchacho si me hace la maqueta y la entiende

pero no sabe ponerla en un papel, no sabe desarrollarla, pero yo con esta otra estrategia puedo ver que si ha asimilado el contenido.

E: ¿y ahí evalúas entonces otro tipo de habilidades?

D1: Ahí estoy viendo que hay contenido aunque la forma en que yo identifico que hay ese contenido es distinta a un examen escrito de tipo tradicional. El muchacho viene aquí (*interferencia*) y esto es para esto, esto y esto; o sea, el sabe, sabe hacerlo, a lo mejor yo le hago una pregunta teórica y (*interferencia*) y no la sabe al definirlo pero el viene aquí (*interferencia*) porque si tiene el conocimiento. A lo mejor le falta vocabulario, a lo mejor le falta redacción, entonces es buscar estrategias distintas para realmente saber si él ha asimilado unos contenidos.

E: ¿y cuándo aplicas un examen más o menos cuánto tiempo duran tus exámenes?

D1: Depende. Hay exámenes que duran 20min., y exámenes que duran 2 horas...

E: ¿también va a depender entonces del contenido?

D1: depende del contenido, depende de la complejidad del contenido, depende de si es una evaluación corta o si es una evaluación formal tipo final de periodo, final de lapso.

E: ¿eso también va a depender de la asignatura?

D1: si

E: ¿Hay asignaturas que ameritan más exámenes que otras?

D1: Hay grupos que ameritan más que otros, no asignaturas, grupos. Ejemplo, un grupo si tú le pones 2 exámenes a lo mejor no te rinde pero le

pones un ejercicio todas las semanas y si te rinden. Depende mucho del tipo de grupo que sea.

E: ¿Evalúas grupal o individual en líneas generales?

D1: individual. Mínimo un 80% de la nota es individual.

E: ¿Qué material pueden utilizar los muchachos en el momento de las evaluaciones? En ese caso académico obviamente.

D1: Si es un examen no pueden utilizar nada sino instrumentos de escritura. Si es un tipo análisis, depende de lo que hagamos.

E: ¿en algún momento les permitirías sacar apuntes, libros, traer información de afuera... eres flexible en ese sentido?

D1: Dependiendo de la evaluación que sea.

E: ¿Cómo llegas a colocar la calificación del alumno? ¿Cómo llegas esa calificación?

D1: ¿La nota final?... Por sumatorias porcentuales de los distintos elementos que han sido utilizados para la evaluación y cada instrumento tiene un porcentaje distinto, dependiendo del tipo de instrumento, dependiendo del tipo de contenido, (*interferencia*) y del nivel que tenga, tiene distinto nivel de puntuación.

E: y tu opinión sobre la coevaluación, la heteroevaluación... ¿la aplicas?

D1: ellos aplican heteroevaluación conmigo. Hay muchos ejercicios que ellos los corrigen entre ellos, con orientaciones mías, entonces son ellos los que van viendo como lo hacen. Incluso pueden llegar a corregir sus propios ejercicios.

E: ¿Qué entiendes por evaluación de los aprendizajes?

D1: ¿Evaluación de los aprendizajes?

D1: en fin... para que el aprendizaje sea realmente un aprendizaje significativo entre otras cosas tiene que ser pertinente, adecuado, transferible, si lo que yo he aprendido en Matemática no lo puedo transferir a Castellano he perdido mi tiempo, si lo que aprendí en Castellano no lo puedo transferir a matemática, he perdido mi tiempo. Por eso yo tengo que evaluar si el conocimiento le sirve para crear un esquema mental que puede aplicar en distintos casos.

E: ¿y se te hace fácil? ¿Se te hace fácil ser objetivo?

D1: nunca, nunca eres objetivo

E: al evaluar...

D1: por mucho que quieras siempre hay un grado de subjetividad. Hay que ser lo menos subjetivo posible pero nunca eres plenamente objetivo porque lo que uno es no puedes dejar de serlo y tu aunque no quieras transfieres parte de lo que tú eres a lo que haces

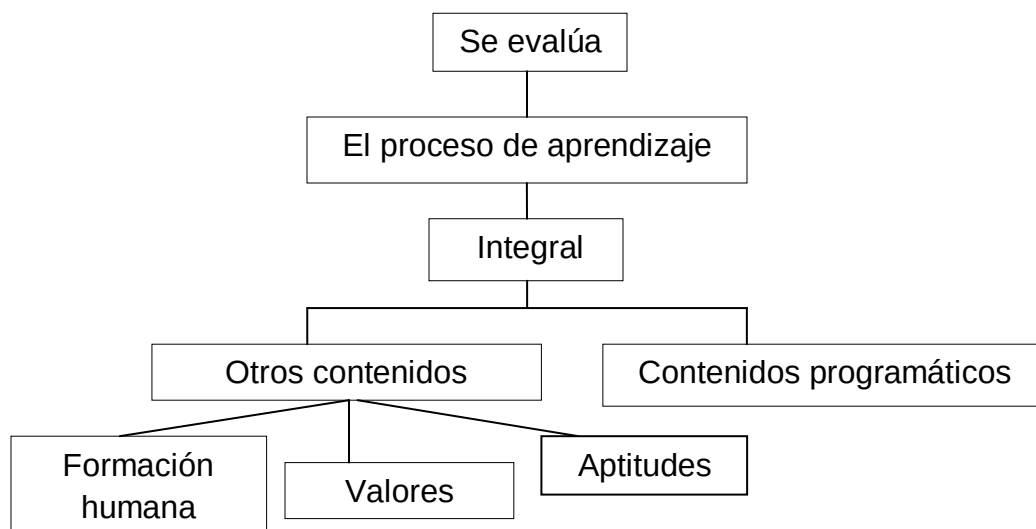
E: Ok... Y bueno ya, la última ¿Cómo crees que puede mejorar la práctica de la evaluación?

D1: entendiendo que la evaluación no es un castigo, la evaluación es un proceso para mejorar. Entonces si tú entiendes que el alumno no es un objeto, no es un enemigo tuyo sino que es una persona que camina contigo, entonces la evaluación es un instrumento mutuo que permite que ambos se den cuenta o nos demos cuenta de realmente si lo que estamos haciendo es correcto, es incorrecto, si nos sirve, no nos sirve; es decir si estamos caminando hacia el objetivo propuesto.

## Descripción y análisis de la entrevista realizada al Docente 1

### ¿Qué evalúa?

Gráfico 2. Representación gráfica referente al qué evalúa el docente 1



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 1

### *Descripción y análisis*

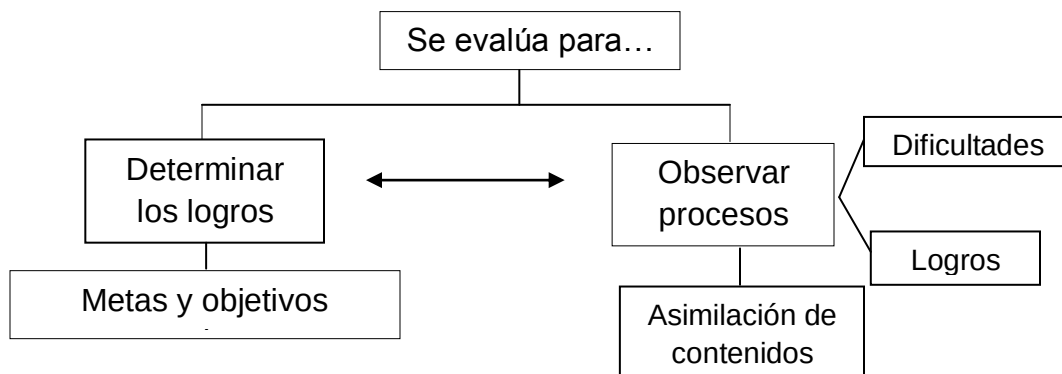
De la intervención del docente 1 se infiere que evalúa todo el proceso de aprendizaje, enfocado en el desarrollo de aptitudes y la asimilación de contenidos abordados. A simple vista, esta intervención refleja la intención del docente de evaluar no solo aspectos relacionados con el campo académico, sino que también busca formar seres más humanos al desarrollar estas características pues se asume que la formación humana es un contenido complementario en el proceso educativo. *"la formación humana, los valores de respeto, (...) valor convivencia, valor compañerismo, valor superación (...)"* (Entrevista 1; línea 19-20)

Por otra parte, el docente 1 agrega que los contenidos abordados en su asignatura provienen de programas escolares y académicos, y al desarrollarse de forma paralela con la formación de valores, comprenden una evaluación integral: *“es una evaluación sobre un contenido integral. Eso es educación, no es instrucción.”* (Entrevista 1; línea 23-24) Esta idea de evaluación integral muestra la relación que puede existir entre los contenidos programáticos y los aspectos relacionados con la socialización y la convivencia y su importancia en el desenvolvimiento del individuo en la sociedad.

Se devela de esta intervención el interés que tiene el docente por formar en el estudiante conductas integrales que pudieran beneficiarlo para la resolución de problemas cotidianos.

### ¿Para qué evalúa?

Gráfico 3. Representación gráfica referente al para qué evalúa el docente 1



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 1

### *Descripción y análisis*

Para dar respuesta al objetivo presentado, el docente 1 expresó que evalúa para verificar si las metas y objetivos planteados se están desarrollando. Indica que se debe prestar atención al cumplimiento de los pasos propuestos pues permite verificar su pertinencia con respecto al objetivo perseguido. Esta participación deja en evidencia el interés formativo del docente ya que se permite modificar la estructura y los instrumentos para verificar el desarrollo y la evolución del proceso de aprendizaje. *“si algunos pasos no son adecuados y hay que cambiarlos, si ha habido desviaciones y hay que regresar al camino, si se va muy acelerado o va muy lento.”* (Entrevista 1; línea 28-30).

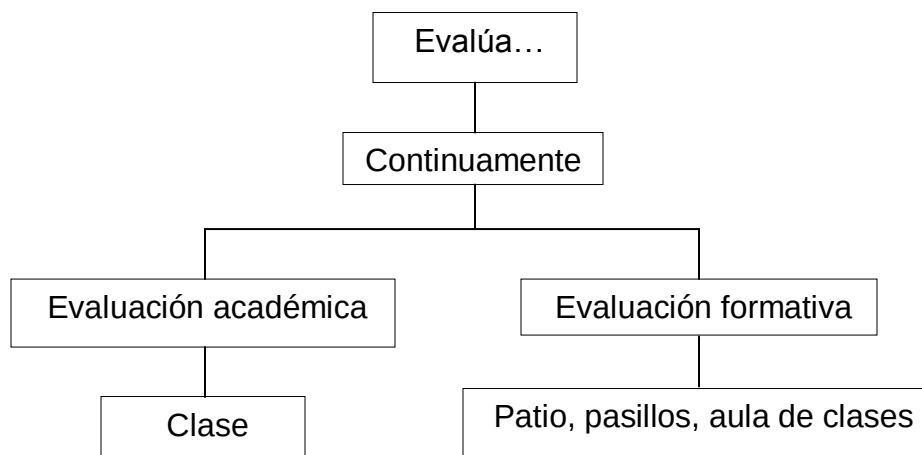
Se refleja la necesidad del docente de evaluar la asimilación de los contenidos desarrollados durante el proceso de aprendizaje en relación a si el conocimiento adquirido le permite aplicar esos conocimientos a cualquier situación *“evaluar si el conocimiento le sirve para crear un esquema mental que puede aplicar en distintos casos.”* (Entrevista 1; línea 134-135)

Con base en lo expuesto se observa una tendencia a comprobar la asimilación de los contenidos abordados y verificar el logro de los objetivos propuestos, lo que nos permite inferir que se desenvuelve bajo una perspectiva más formadora sobre la intención per se de la evaluación.



## ¿Cuándo realiza las evaluaciones?

Gráfico 4. Representación gráfica referente al cuándo evalúa el docente 1



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 1

### *Descripción y análisis*

En este apartado, el docente 1 manifiesta que la evaluación es continua y debe hacerse tanto en el aula de clase como en las demás áreas de la institución. Aclara que la evaluación académica y la evaluación formadora son elementos completamente diferentes pero que pueden: “*ser simultáneas o pueden ser en momentos diferentes.*” (Entrevista 1; línea 42). Con esta intervención demuestra que el proceso educativo, incluido el proceso de evaluación, no se limita al aula de clase sino que se extiende a cualquier espacio inserto en el contexto escolar.

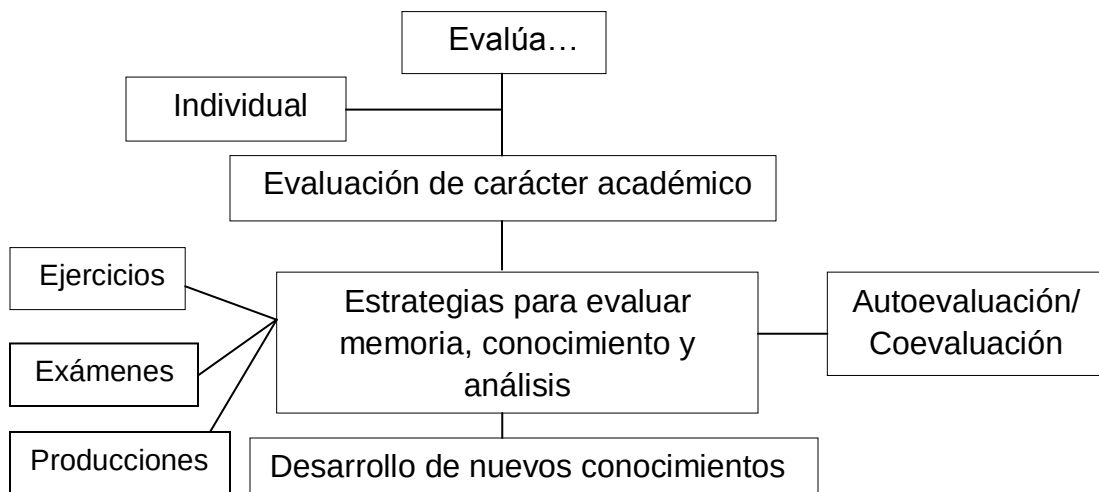
A pesar de que el docente 1 no expresó de forma explícita el momento en el que desarrolla sus evaluaciones, durante el desarrollo de la entrevista se dejan ver 2 períodos, que se pudieran corresponder con lo normado por la LOE, uno de evaluación durante período, en el que se puede considerar la evaluación continua y uno de evaluación de final de lapso. Esta acción deja

entrever una evaluación sumativa en cuanto a la aplicación de una evaluación final de lapso, que indica la culminación de un período establecido.

Esta práctica cubre las exigencias administrativas de la institución educativa, a pesar de que considera el aspecto humano del proceso.

### ¿Cómo y con qué evalúa?

Gráfico 5. Representación gráfica referente al cómo y con qué evalúa el docente 1



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 1

### Descripción y análisis

A partir de lo manifestado por el docente 1, se observa que sus evaluaciones son de corte académico mediante estrategias de evaluación que permite evaluar memoria, conocimiento y análisis, para ello utiliza el examen, los ejercicios y producciones como estrategias para valorar los nuevos conocimientos en los estudiantes.

Con respecto a la herramienta que utiliza para verificar el desarrollo de esos conocimientos, el docente manifiesta que el instrumento y la estrategia

utilizadas van a depender del grupo al que se esté evaluando y expresa: *"a lo mejor el muchacho si me hace la maqueta, y la entiende, pero no sabe ponerla en un papel, no sabe desarrollarla, pero yo con esta otra estrategia puedo ver que si ha asimilado el contenido."* (Entrevista 1; línea 78-80). Al respecto agrega que aplica exámenes escritos, con niveles de complejidad variados, que muestran una tendencia tradicional de la evaluación, a pesar de mencionar que esta acción va a depender del grupo que se está evaluando.

La intervención del docente apunta a la valoración mediante estrategias distintas a las tradicionales, es así como promueve las producciones de los alumnos (maquetas), para la verificación de un contenido; esto indica que está abierto a la aplicación de estrategias poco convencionales, que le permitan verificar el logro de la meta propuesta en el estudiante. Esto se traduce en una práctica evaluativa permeable que le permite verificar con mayor confiabilidad si el conocimiento fue adquirido

Una técnica empleada por este docente, sobre todo, tal y como él mismo afirma, cuando realiza ejercicios, es la coevaluación pues permite que aprendan a partir de las fallas que ven en los otros: *"ellos los corrigen entre ellos, con orientaciones mías, entonces son ellos los que van viendo como lo hacen. Incluso pueden llegar a corregir sus propios ejercicios."* (Entrevista 1; línea 123-125). Este último comentario destaca la aplicación de un recurso de aprendizaje integral, como lo es la autoevaluación pues, además de desarrollar la autoconfianza en los alumnos, promueve el aprendizaje constructivo a partir del error, a la vez que colabora con sus compañeros en el mismo proceso.

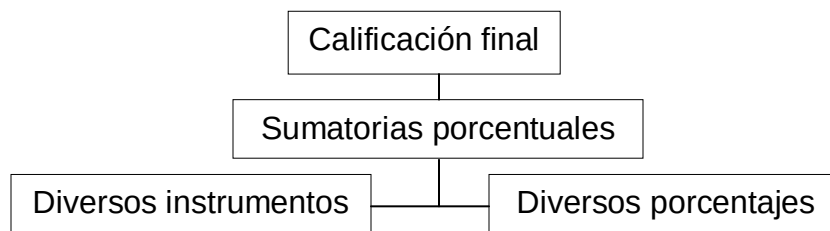
Esta intervención se corresponde con lo planteado en el modelo pedagógico crítico propuesto por Flores (1994) que, a pesar de no nombrar estas 2 estrategias, el fin último de este modelo se relaciona con el

aprendizaje a partir de la interacción entre el estudiante y su entorno colectivo. De igual forma resulta pertinente acotar que esta práctica concuerda con los planteamientos educativos de la LOE (2009) al promover el uso de este tipo de estrategias en beneficio del estudiante.

Resulta necesario señalar que el hecho de que el docente 1 aplique estrategias como la autoevaluación y la coevaluación en su asignatura, muestra el enfoque bidireccional de la evaluación al permitir al estudiante formar parte, y ser protagonista, de su propio proceso y evaluación.

### ¿Cómo asigna la calificación final?

Gráfico 6. Representación gráfica referente a la asignación de la calificación final que realiza el docente 1



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 1

### *Descripción y análisis*

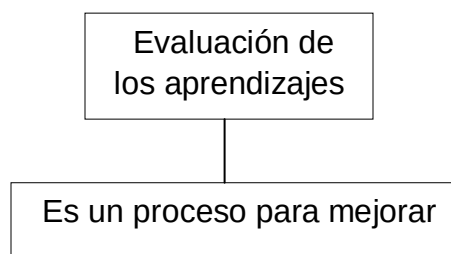
A pesar de lo que muchos docentes y estudiantes pueden manifestar, la calificación final es un elemento importante dentro del proceso de evaluación, pues este valor numérico expresa no sólo el nivel de desempeño de estudiante sino que permite visualizar al final del período su promoción o no al año inmediato superior. La manera como el docente obtiene ese valor va a reflejar su concepción evaluativa.

Manteniendo el orden de ideas, el docente 1 expresa que la calificación final la obtiene por medio de sumatorias porcentuales de todas las actividades realizadas; el valor de cada actividad va a depender del tipo y la complejidad del contenido a evaluar. *"sumatorias porcentuales de los distintos elementos que han sido utilizados para la evaluación y cada instrumento tiene un porcentaje distinto."* (Entrevista 1; línea 116-118)

Resulta importante acotar que, a pesar de haber manifestado en repetidas oportunidades una práctica evaluativa formativa, la calificación final la obtiene mediante la sumatoria de calificaciones obtenidas al procesar la información recopilada mediante diversos instrumentos aplicados durante un lapso, cumpliendo con la función administrativa y legal de la evaluación, y con la función moral de la educación. Esta acción refleja la concepción que tiene el docente sobre este apartado pues no solo se enfoca en los aspectos académicos sino que pretende una educación integral, a pesar de considerar solo aquellos elementos cuantificables y sistematizados que lo conducen a la asignación de esa calificación final.

### ¿Qué entiende usted por evaluación?

Gráfico 7. Representación gráfica referente al concepto de evaluación que maneja el docente 1



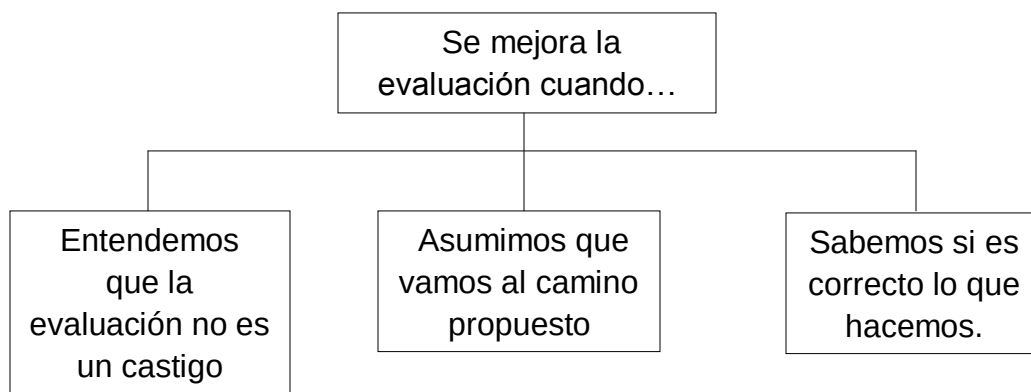
Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 1

### Descripción y análisis

A partir de lo expuesto por este docente, se infiere que este fundamenta su práctica en el modelo progresista propuesto por Flores (1994); este enfoque promueve el ambiente escolar como espacio de aprendizaje de elementos y herramientas para su desenvolvimiento durante la adultez. Considera que evaluar es un proceso que permite la mejora, en tanto cuando se valora se monitorea el proceso de construcción de los aprendizajes, de manera de intervenir oportunamente para garantizar la consecución de los productos esperados: *“ver si aquellos objetivos o aquellas metas que estaban previstas se están desarrollando de forma adecuada, si los pasos que estaban previstos se están cumpliendo, si algunos pasos no son adecuados y hay que cambiarlos, si ha habido desviaciones y hay que regresar al camino”* (Entrevista 1; línea 26-29). La evaluación desde una perspectiva comprensiva propicia que el aprendizaje sea realmente significativo.

### ¿Cómo se podría mejorar la educación?

Gráfico 8. Representación gráfica referente a las consideraciones sobre la mejora de la práctica educativa según el docente 1



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 1

## Descripción y análisis

En función de mejorar el proceso de evaluación, se debe entender que la evaluación no es un mecanismo de control y regulación de conductas sino que es una herramienta que permite verificar el nivel de aprendizaje que ha adquirido un estudiante, asumiendo que se han aplicado las estrategias adecuadas a los fines propuestos, verificando si lo que se ha hecho es lo correcto o si, por el contrario, requiere de modificaciones para retomar el camino. Se asume que la evaluación es un medio para mejorar al considerar al educando como un individuo con habilidades y capacidades y no un simple elemento más del proceso evaluativo. "(...) el alumno no es un objeto (...) es una persona que camina contigo (...)" (Entrevista 1; línea 146-148).

El docente 1 se involucra con el estudiante cuando lo considera un igual al que, más que propiciarle información programática, se le acompaña en el proceso de aprendizaje desarrollando los contenidos y las potencialidades que este pueda tener. De esta intervención destaca el hecho de que manifiesta le resulta difícil ser objetivo lo que pudiera reflejar la actitud del docente frente a la evaluación al concebirla como un elemento de verificación logro de los objetivos y de sus modificaciones en caso de haber fallado. "(...) lo que uno es no puede dejar de serlo y tu aunque no quieras transfieres parte de lo que tú eres a lo que haces." (Entrevista 1; línea 141-142)

### DOCENTE 2

El docente 2 se desempeña como profesor de Computación en Educación Media General y Diversificada en una institución educativa privada, del Municipio Baruta, Estado Miranda. El docente tiene 20 años de experiencia.

#### Identificación de la entrevista:

Nombre: Docente 2

Nivel: 1º a 5º año E.M.G. y diversificada.

Asignatura que desarrolla: Computación

Años de servicio: 20

Formación académica: Licenciado en Computación

Lugar y Fecha de la entrevista: Caracas, junio de 2011.

## Entrevista 2

E: ¿Qué evalúa como docente?

D2: Los conocimientos del alumno, los logros que alcanzan los estudiantes con respecto a un objetivo establecido. Tú le vas a dar una serie de elementos conceptuales, que generen cambios en la conducta de los estudiantes al momento de aplicar estos conocimientos. ¿Qué evaluó? Esos cambios que se generan dentro de lo que aspiro lograr en el estudiante.

E: ¿De dónde obtienes esos conocimientos que deben aprender?

D2: En mi caso particular, en informática no existe ningún tipo de programa sino que ellos "aprendan a", es darles herramientas para que sean capaces de mejorar sus habilidades y destrezas mientras vas viendo el progreso del estudiante y tratarás de que logren alcanzar los niveles más satisfactorios en cuanto al aspecto de conocimientos. Ellos tienen que aprender a utilizar un procesador de palabras, yo busco el más popular en el mercado y les enseño las herramientas básicas para que ellos vayan y lo hagan solos. En la parte formativa le vas a ir aportando elementos y herramientas cada vez más complejos y comprobar la integración de los conocimientos en la elaboración de un producto al final de un período.

E: ¿Y para qué evaluas eso entonces?



D2: Para que aprendan a trabajar en las herramientas, para comprobar si aprendieron a utilizar la herramienta o si por el contrario todavía tiene dudas o comete errores y requiere ser corregido. Para que sean capaces de poder enfrentar, en las mejores condiciones posibles, las exigencias tecnológicas de hoy en día.

E: ¿Los estimulas de alguna forma con la evaluación?

D2: En la tecnología es fácil estimularlos porque existen las redes sociales donde todos ellos quieren escribir y la mejor manera de escribir es un procesador y después lo pasan a la red social.

E: ¿Cuándo realizas tus evaluaciones?

D2: Continuamente. Las de conocimiento y destreza de forma continua y permanente, dentro de los lapsos estipulados por la ley. Fijas fechas tentativas al inicio del lapso y los muchachos van trabajando de acuerdo a la actividad que se les solicite. Al final, deben hacer un trabajo en el que apliquen los conocimientos que aprendieron durante el año.

E: ¿Qué procedimientos utilizas? ¿Llegas a hacerles exámenes?

E: No, para nada. El procedimiento es: hacen trabajos, me los envían al correo, personalizados cada uno y de esa manera estoy evaluando uso del recurso, uso de Internet y contenido del trabajo, entonces considero lo que es la responsabilidad y la puntualidad en la entrega, que forman parte de los rasgos.

E: Ya... y el trabajo, ¿qué tipo de contenidos puede llevar?

D2: Por lo menos ahorita están haciendo un calendario en Microsoft Word en el que tienen que resaltar las fechas más importantes para ellos. Llámense exámenes, llámese días feriados, llámese vacaciones, todo lo que...

cumpleaños inclusive. También va a depender del interés que tengan ellos porque el recurso es el mismo, lo que va a variar es el tema a desarrollar

E: Ok... ¿Durante las evaluaciones pueden utilizar algún tipo de material? ¿Libros, consultas con sus compañeros...?

D2: Si, cualquier tipo de material, pero Internet es el recurso de apoyo que más utilizan y bueno, siempre se están comunicando con sus demás compañeros, lo que les es beneficioso pues están utilizando otro recurso, relacionado con la asignatura, y eso también se evalúa.

E: ¿Cómo llegas a poner entonces la calificación final? ¿Cada trabajo tiene una puntuación?

D2: Cada uno de los trabajos tienen una ponderación de 1-20, al final se suman todos los trabajos y se divide entre la cantidad de trabajos hechos en el lapso. Pero claro, mi asignatura se presta para este tipo de distribución, además que es más flexible porque no se presenta examen de lapso. Entonces sumo todas esas actividades hechas en clase o asignadas para el hogar y se dividen entre la cantidad total y esa calificación es la que sale en la boleta.

E: ¿Qué entiendes entonces por evaluación de los aprendizajes?

D2: Entiendo que es que yo evalúo lo que ellos aprendieron en un período determinado de tiempo. Es ver hasta dónde llegaron, qué lograron, donde fallaron, donde fallé yo, que hay que corregir.

E: ¿Y cómo crees que se puede mejorar la práctica de la evaluación?

D2: Bueno yo creo que la práctica, por lo menos en mi caso, me gustaría que se aplicara en otras materias donde sea más práctica que evaluaciones escritas. ¿Por qué? Porque si se van a un examen donde el alumno no estudia puede caer. En cambio en la práctica el muchacho es capaz de

resolver con mayor facilidad la situación que se le presenta y aprende con mayor rapidez el uso de la herramienta.

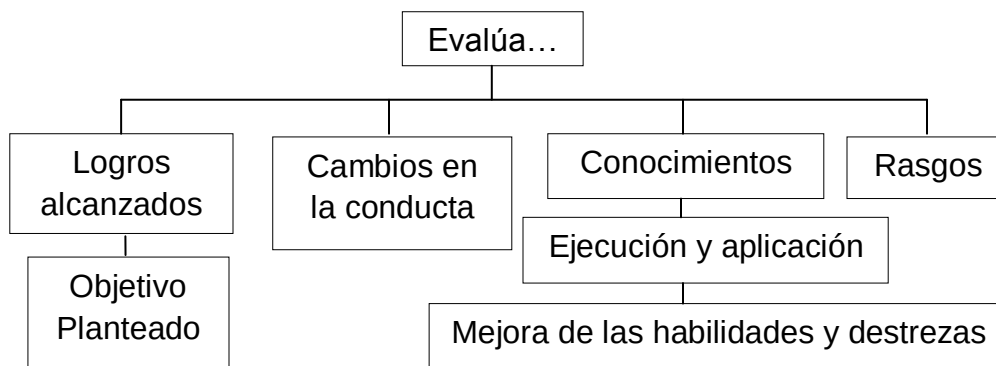
E: ¿y se te hace difícil ser objetivo cuando evalúas?

D2: No, en lo absoluto. Es sencillo en mi materia

## Descripción y análisis de la entrevista realizada

### ¿Qué evalúa?

Gráfico 9. Representación gráfica referente al qué evalúa el docente



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 2

### Descripción y análisis

El docente 2 expresa que evalúa los conocimientos que tienen los estudiantes y la puesta en práctica de estos; además de considerar los rasgos de la personalidad, estos últimos sin especificar. De esta corta intervención podemos inferir que este docente evalúa a partir de los conocimientos que ya tienen los estudiantes, su aplicación y ejecución, a la vez que considera los conocimientos que este va adquiriendo a lo largo del proceso.

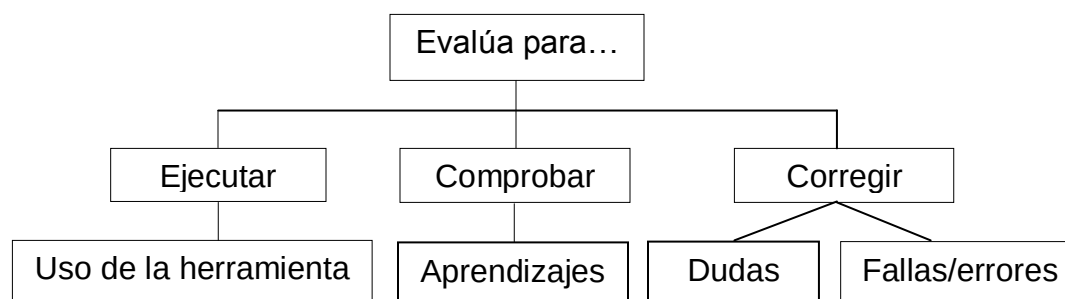
Agrega que lo realmente importante en su asignatura es que el estudiante adquiera las herramientas que le permita desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para dominar a plenitud el objetivo propuesto. La intención es que demuestren que pueden poner en práctica esas herramientas por si solos. *"darles herramientas para que sean capaces de mejorar sus habilidades y destrezas mientras vas viendo el progreso del estudiante y tratarás de que logren alcanzar los niveles más satisfactorios en cuanto al aspecto de conocimientos."* (Entrevista 2; línea 10-13)

Por otra parte manifiesta que considera lo que denomina como rasgos de la personalidad que, aunque no los precisa con detalle, son fácilmente identificables de la entrevista: responsabilidad, puntualidad en las entregas, interés, trato con los compañeros, respeto, etc. Es probable que el docente 2 considere la evaluación como un proceso que va más allá de colocar una calificación a determinado producto, al asumir elementos como estos, además de los conocimientos.

A simple vista pudiera considerarse que el docente 2 mantiene en sus evaluaciones elementos correspondientes al modelo pedagógico conductista propuesto por Flores (1994) en el sentido de evaluar para verificar el logro de objetivos propuestos en función de las destrezas y conductas adquiridas por el estudiante; sin embargo, da indicios de una evaluación formadora, integral, que supera la simple medición de un conocimiento. *"El procedimiento es: hacen trabajos, me los envían al correo, personalizados cada uno y de esa manera estoy evaluando uso del recurso, uso de Internet y contenido del trabajo, entonces considero lo que es la responsabilidad y la puntualidad en la entrega, que forman parte de los rasgos."* (Entrevista 2; línea 36-40)

## ¿Para qué evalúa?

Gráfico 10. Representación gráfica referente al para qué evalúa el docente 2



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 2

### *Descripción y análisis*

El docente 2 manifiesta que en principio evalúa para que los estudiantes aprendan a trabajar bajo determinados lineamientos en relación a su asignatura. Más adelante afirma que evalúa para comprobar si aprendieron a utilizar la herramienta y por último corrige aquellos elementos que considera no están suficientemente afianzados en los estudiantes. *"Para que aprendan a trabajar en la herramienta, para comprobar si aprendieron a utilizar la herramienta o si por el contrario todavía tiene dudas o comete errores y requiere ser corregido."* (Entrevista 2; línea 20-22)

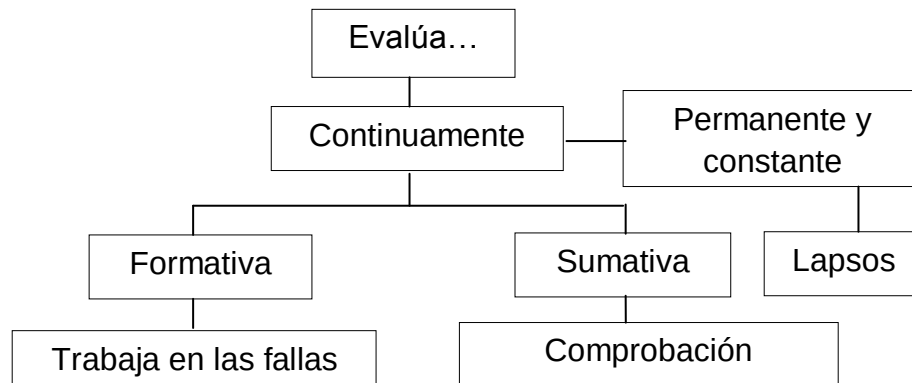
En su intervención se deja entrever la importancia de la motivación de los estudiantes y afirmó que en su asignatura en particular era fácil motivarlos pues aprenden en lo que les gusta hacer, redes sociales en este caso particular. Esta manifestación pudiera apoyar una categoría obtenida en otro apartado en el que el mismo docente expresa la necesidad de integrar las asignaturas, por lo que relacionar la tecnología con los contenidos programáticos de otros campos de estudio, sería un acercamiento a la aplicación de una educación en la que no solo se mide el producto sino que

se considera el proceso, permitiendo aprender de los errores; además, serviría de herramienta de motivación para el logro de los objetivos de las demás asignaturas. *"me gustaría que se aplicara en otras materias donde sea más práctica"* (Entrevista 2; línea 68-69)

Este enfoque se desarrolla bajo los principios propuestos en lo relacionado a la evaluación holística pues se orienta a la integración de los elementos y permite detectar las fallas que van presentando los estudiantes en el desarrollo de las actividades propuestas, a la vez que se trabaja en función de desarrollar las habilidades y destrezas que tengan con respecto al uso y aplicación de las herramientas adquiridas en esta asignatura.

### ¿Cuándo realiza las evaluaciones?

Gráfico 11. Representación gráfica referente al cuando evalúa el docente 2



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 2

### Descripción y análisis

El docente manifiesta que evalúa de forma continua pues su asignatura no requiere distribución porcentual ni la aplicación de pruebas escritas y de desarrollo sus evaluaciones son constantes en cada lapso, lo que le permite

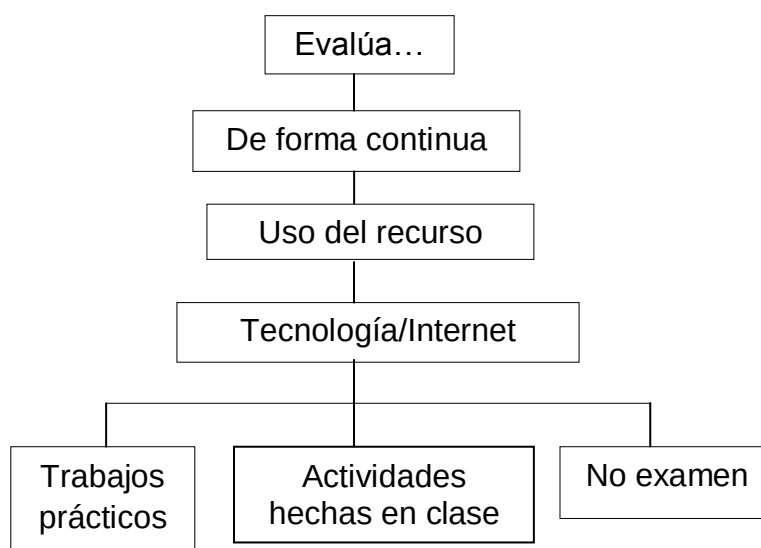
observar el avance de los estudiantes en cuanto al desarrollo de destrezas y habilidades.

La forma en la que expresa se desenvuelve en su asignatura permite develar una finalidad de la evaluación que se corresponde con la normada, formativa y sumativa, reconociendo y desarrollando aquellos elementos que ya son del dominio del estudiante, a la vez que se detectan y se cubren las fallas y se complementa o intensifica el conocimiento. El elemento sumativo de este apartado se manifiesta cuando el docente asigna actividades para calificar en las cuales los estudiantes deban aplicar los conocimientos adquiridos y desarrollados en un período de tiempo. *"Fijas fechas tentativas al inicio del lapso y los muchachos van trabajando de a cuerdo a la actividad que se les solicite. Al final, deben hacer un trabajo en el que apliquen los conocimientos que aprendieron durante el año."* (Entrevista 2; línea 31-34)

Este comportamiento apunta hacia una evaluación integral que se maneja en beneficio del estudiante pues permite verificar la evolución y desarrollo de las destrezas necesarias para obtener la calificación mínima aprobatoria y ser promovido al siguiente nivel de educación en los diferentes momentos del período académico.

## ¿Cómo evalúa?

Gráfico 12. Representación gráfica referente al cómo y con qué evalúa el docente 2



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 2

### *Descripción y análisis*

El docente 2 expresa que en su asignatura se puede evaluar de forma continua el uso del recurso mediante la práctica y la asignación de actividades prácticas en las que deben demostrar sus habilidades. No maneja el concepto de evaluación escrita tipo examen o prueba corta ya que lo que importa es confirmar si el estudiante conoce el recurso y lo sabe utilizar. Cuando ejecuta lo aprendido, muestra el desarrollo que este ha tenido de las habilidades básicas que se supone debe dominar. *"Tú le vas a dar una serie de elementos conceptuales, que generen cambios en la conducta de los estudiantes al momento de aplicar estos conocimientos."* (Entrevista 2; línea 3-5)



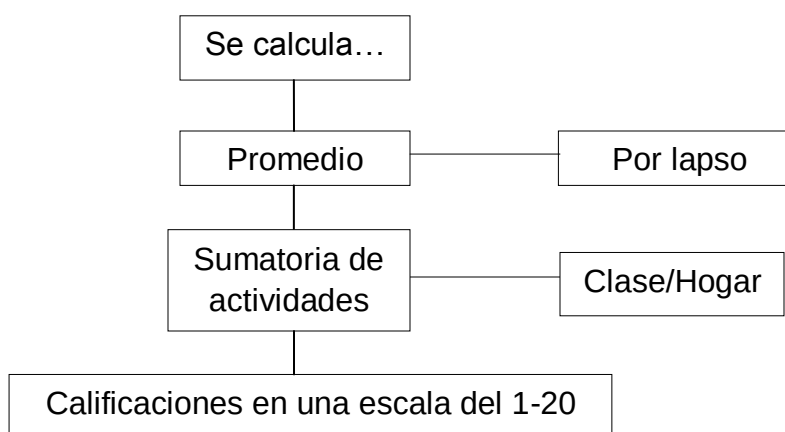
Además de la ejecución, considera el uso de la herramienta tecnológica pues el dominio de este elemento es el objetivo primordial de su asignatura. A pesar de que los contenidos de las actividades no se encuentran en un programa educativo, estos surgen de los intereses particulares de los estudiantes y son igualmente válidos, siempre y cuando respete los parámetros y lineamientos básicos académicos.

El uso del mismo instrumento de evaluación permite al docente obtener información necesaria que refleje la evolución del estudiante en función del objetivo propuesto.

Se observa una tendencia progresista en la manera en cómo evalúa este docente ya que considera los intereses particulares del estudiante en pro del desarrollo de este a partir del objetivo propuesto.

### ¿Cómo asigna la calificación final?

Gráfico 13. Representación gráfica referente a la asignación de la calificación final que obtiene el docente



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 2

### *Descripción y análisis*

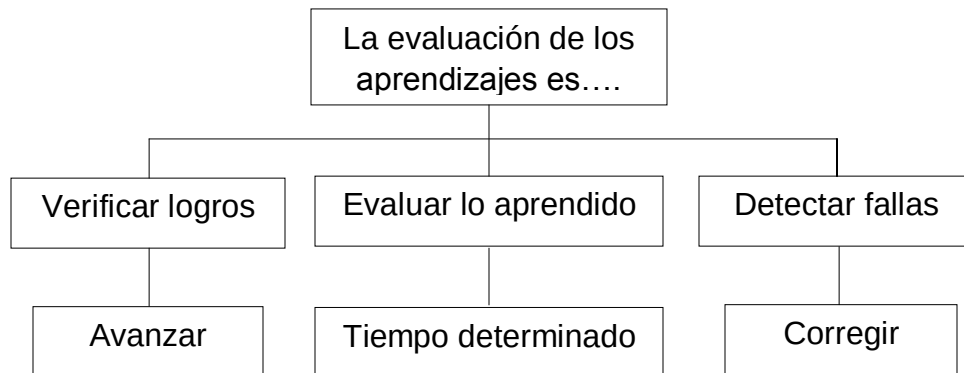
El docente 2 manifiesta que la calificación final se calcula por lapso y de cada uno se obtiene un promedio que resulta de la sumatoria de todos los trabajos y actividades asignadas, realizadas en clase o en el hogar, con calificaciones dentro de una escala del 1-20, durante cada uno de los períodos antes mencionados.

Aclara que su asignatura se presta para ser flexible en cuanto a los instrumentos de evaluación que se emplean *"Pero claro, mi asignatura se presta para este tipo de distribución, además que es más flexible porque no se presenta examen de lapso"* (Entrevista 2; línea 58-60). Ante esta intervención, y considerando el énfasis que este docente hace en relación a la evaluación a través de la práctica, se infiere la necesidad que hay en el sistema escolar de promover el aprendizaje a través de estrategias que permitan desarrollar las habilidades de los estudiantes directamente desde la práctica, integrando los contenidos teóricos a la ejecución de la misma.

Tomando en consideración el tipo de asignatura que maneja el docente 2, éste se maneja bajo una escala cuantitativa de la evaluación pues a cada actividad que realiza le asigna una ponderación, sin embargo se evidencia una participación elevada de los estudiantes dentro de su propio proceso al trabajar constantemente el mismo recurso, y que les resulta atractivo al momento de participar y hacer uso del recurso.

## ¿Qué entiende usted por evaluación?

Gráfico 14. Representación gráfica referente al concepto de evaluación que maneja el docente 2



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 2

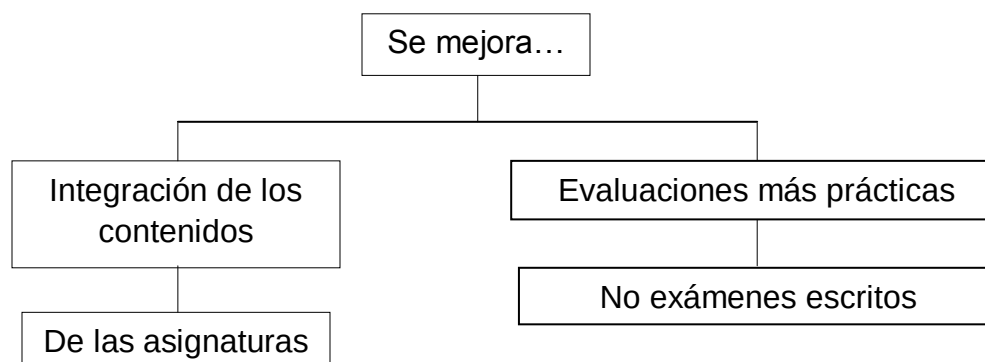
### *Descripción y análisis*

Evaluar los aprendizajes implica verificar los objetivos y el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes y así comprobar si estos desarrollan sus capacidades al máximo para poder avanzar a un nivel más complejo o si por el contrario es necesario corregir algún elemento. *“ver hasta dónde llegaron, qué lograron, donde fallaron, donde fallé yo, que hay que corregir.”* (Entrevista 2; línea 65-66)

Visto de esta manera, la evaluación es considerada un elemento que sirve para mejorar el rendimiento del estudiante en función de las características pedagógicas de la asignatura y permite calificar de acuerdo al objetivo planteado. *“les enseño las herramientas básicas para que ellos vayan y lo hagan solos”* (Entrevista 2; línea 15-16)

## ¿Cómo se podría mejorar la evaluación?

Gráfico 15. Representación gráfica referente a las consideraciones sobre la mejora de la práctica educativa según el docente 2



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 2

### *Descripción y análisis*

El docente 2 manifiesta que para mejorar la práctica evaluativa es necesario integrar los contenidos de distintas áreas académicas, así como realizar evaluaciones más prácticas que no ameriten el uso del examen escrito. Se deduce de la intervención del docente su intención de que esta asignatura sirva de apoyo a otras en donde se requiera más práctica que teoría. El docente 2, propone el uso de tecnologías en el desarrollo de los contenidos programáticos destinados a cada nivel de la educación de manera que apoye al desarrollo de un proceso educativo integral, cooperativo y más humano, en correspondencia con las normativas estipuladas en las leyes educativas venezolanas. Esta posición muestra a un docente que centra su práctica en la construcción de conocimientos a partir de la práctica y en la integración de las diferentes asignaturas en beneficio del desarrollo académico del estudiante. *"me gustaría que se aplicara en*

*otras materias donde sea más práctica que evaluaciones escritas."*

(Entrevista 2; línea 68-70)

### DOCENTE 3

El docente 3 se desempeña como profesor de biología de Educación Media General y Diversificada en una institución educativa privada, del Municipio Baruta del Estado Miranda. El docente tiene 45 años de experiencia docente.

#### Identificación de la entrevista:

Nombre: Docente 3

Nivel: 1er a 5º año E.M.G. y diversificada

Asignatura que desarrolla: Biología

Años de servicio: 45

Formación académica: Licenciada en Educación Integral; Licenciado en Ciencias Biológicas

Lugar y Fecha de la entrevista: Caracas, junio de 2011.

#### Entrevista 3

E: ¿Qué evalúa el docente?

D3: Siendo la evaluación lo más complejo que hay para la valoración de la calidad del alumno, habrían varios campos en los cuales se les puede dar ciertos valores, ¿no? Primero el conocimiento como básico para el aprendizaje, la responsabilidad, la puntualidad, la participación activa en clase que se pueden catalogar como intervenciones orales, inclusive darles valor en la evaluación hasta a las dudas que planteen los alumnos, pues el

mismo también con sus interrogantes y la tecnología que ellos también manejan pueden encontrar alguna información en Internet y la captan de una manera muy singular, captan la verdad y hay que aclararles esos puntos en clase y eso también permite que el alumno adquiera cierta responsabilidad y criterio para salir de las dudas y encaminarse mejor en sus estudios. Creo que las herramientas que tienen ahora son lo más perfecto para poder entender aun cuando, como te dije algunas cosas puedan tener error y ellos desde el momento que dudan tienen interés en aprender y eso también puede ser evaluado, tiene que ser evaluado.

E: ¿Lo asocias con dudas en el contenido de tu materia o con dudas que él pueda traer desde afuera?

D3: Al contenido de la materia. No, las que pueda traer de afuera y del propio contenido. Acuérdate que mi área es Biología y en este momento la genética por ejemplo tiene muchos avances y los muchachos, alumnos de 9º y los de 5º, quedan desconcertados, se preguntan: ¿es cierto esto?, ¿es cierto lo otro? Analizar eso, esa preocupación por aprender indica que el alumno tiene capacidad para analizar, capacidad para entender y por supuesto interés y eso también tiene que ser evaluado. No solamente el cuestionario de clase o un quiz o también esa intervención, yo la valoro bastante.

E: ¿Para qué evalúas?

D3: ¿Para qué se evalúa? Bueno, son patrones que determina la ley de educación. Tienes que cumplir los convenios porque es, digamos que en sumatoria de todos ellos no vas a ver una cualificación del alumno en cuanto al contenido de los objetivos recomendados y es parte de lo que es el sistema educativo

E: ¿o sea que evalúas para colocar una nota?

D3: Si, indudablemente eso es lo que se refleja en el papel midiendo la capacidad del muchacho.

E: ¿Cuándo realizas las evaluaciones?

D3: Aun cuando existe un patrón, digamos, que es el plan de evaluación que uno hace la evaluación tiene que ser siempre continua, siempre. No basarse solamente en que en tal fecha tienes una prueba, y en la otra tienes un examen corto o una práctica de laboratorio. Siempre hay que estar preguntando, evaluando al muchacho que es la forma más directa de que él tenga interés y que esté al día en conocimientos porque si le fijo una fecha, estudia para esa fecha y la evaluación siempre tiene que ser continua.

E: No separas, por ejemplo, el primer trimestre vamos a hacer una evaluación puro laboratorio, siguiente trimestre...

D3: No porque el sistema no te lo permite. Tiene que ser el conocimiento teórico y práctico por cada lapso. Anteriormente sí, la nota práctica era diferente a la teórica, e inclusive el que no aprobaba la práctica (interrupción)

D3: Te decía que antes, inclusive, un alumno que podía tener una nota aprobatoria en teoría, si la práctica no la aprobaba, quedaba raspado. Ahora la tiene que ser en conjunto todo va en una sola calificación, un sumatorio entre teoría, práctica, se promedia...

E: ¿Cómo evalúas? ¿Qué herramientas utilizas para evaluar? ¿Solamente haces exámenes?

D3: Hay una serie de procedimientos para evaluar. Las más comunes son pruebas cortas, los interrogatorios, la asignación de trabajos, hasta discusiones en grupo, ideas sueltas, lluvia de ideas, ir discutiendo cual es lo más cerca de la verdad hasta llegar al conocimiento. Me encantan más las intervenciones orales, eso es lo que para mí me indica que el alumno está

mejor preparado. De pronto hace un caletre para una prueba escrita y a la hora de la verdad no hay conocimiento, en cambio cuando uno los interroga en forma oral en la hora de clase se presta mejor el conocimiento, en esa discusión que se pueda plantear.

E: ¿Qué material pueden utilizar tus alumnos durante sus evaluaciones? Pueden sacar los libros, traer material de apoyo, consultar Internet...

D3: Depende del tipo de prueba. Hay talleres, por ejemplo, que se les permite utilizar el texto como consulta, y en algunos problemas de genética donde tengan que emplear la calculadora, pues se emplea la calculadora para darle velocidad al resultado pero en exámenes, no vale la pena.

E: ¿Cómo llegas entonces a poner esa calificación final? Ese número que te exige el ministerio como me habías dicho antes.

D3: Bueno, en el sistema que tenemos aquí en el colegio tenemos de corte un 35%, o sea el 70% dividirlo en 2 etapas, 35 y 35 y después el examen final que es el 30%, el examen de lapso. Que considero que es un proceso o un procedimiento bastante bueno para el alumno porque así a mitad de camino se ve si tiene o no deficiencias y tratar de mejorarlas.

E: ¿Durante tus clases aplicas lo que es la coevaluación y la heteroevaluación?

D3: Si, claro, porque uno tiene que estar en esa tónica porque favorece también al alumno.

E: ¿Qué entiendes por evaluación de los aprendizajes?

D3: Como te dije al comienzo es un complejo en realidad, pero al final se determina que la calificación obtenida por el alumno es el esfuerzo que ha hecho el por aprender, por conocer algo que le va a servir en un mañana y tratar en lo posible que los puntos más importantes dentro de la materia



queden como principios para inclusive para cultura general porque a lo mejor los que están en 9º, mañana se van por humanidades pero que les quede la parte básica de la anatomía, de la genética en este caso de 9º, para tener un conocimiento general de la asignatura como tal que ya no la van a volver a ver, pero tratar siempre que el alumno conserve en su memoria todos los puntos más importantes. Se da el caso de que hay muchachos de unos que no se preocuparon por la anatomía y de pronto se ponen la mano en el lado izquierdo y dicen que ahí está el hígado. Lo más importante que lo aprenda, que lo mantenga.

E: ¿Se te hace difícil ser objetivo cuando evalúas?

D3: A veces es difícil ser objetivo porque los grupos son a veces numerosos y hay que adecuarse a ellos. Por eso te decía que lo más difícil es la evaluación.

E: ¿Cómo crees que se puede mejorar la práctica evaluativa, lo que es la práctica de la evaluación en aula, de la evaluación docente...?

D3: Como líneas generales, yo creo que el sistema aquí no es el más adecuado. Habría que modificar una serie de proyectos, situaciones que se han presentado a través de los tiempos. Hay demasiado favoritismo al alumno hasta para los finales. Yo no soy partidario de que un alumno salga aplazado en 6 ó 7 materias tenga derecho a una reparación, la evaluación tiene que ser más adaptada a cosas precisas, exactas. Y en el caso, por ejemplo, de esas repetidoras de pruebas no estoy tampoco de acuerdo porque el alumno a la hora de decir no estudiamos, se ponen de acuerdo y hay que hacerles las mil y una prueba, entonces eso no hace bien a la educación. Por lo tanto yo suprimiría la repetición de pruebas, todo lo contrario para repetir una prueba con mínimo 6 puntos.

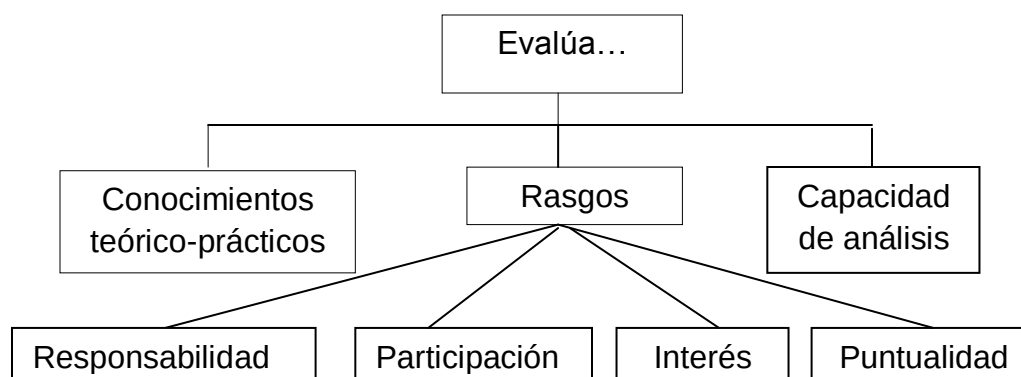
E: ¿Me puedes ampliar más este aspecto?

D3: En realidad los programas educativos están mal planteados, por lo menos en el área de biología. Hay mucha repetición de año a año y supresión de conceptos o de temas que son invalorable; por ejemplo en los primeros años en los que yo trabajé en este país se veía el esqueleto y los músculos y ahora los alumnos, actualmente, de 1º a 5º, no tienen conocimiento ni de los huesos ni de los músculos. Aquí en el colegio, conversando con los coordinadores se me permitió incluir en el programa de 7º grado estos objetivos y suprimir los que se le repite en geografía, porque tanto en estudios de la naturaleza como en geografía hay puntos en común. Yo no doy por ejemplo las geósferas, la cuestión de geografía es de geografía y yo ahí lo cambio por el esqueleto y los músculos.

## Descripción y análisis de la entrevista realizada

### ¿Qué evalúa?

Gráfico 16. Representación gráfica referente al qué evalúa el docente 3



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 3

### *Descripción y análisis*

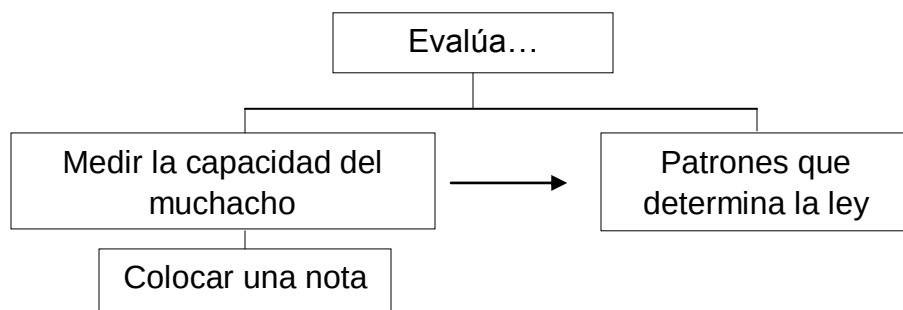
Ante la interrogante ¿qué evalúa un docente?, el entrevistado manifestó que evaluaba la capacidad que tienen los estudiantes de analizar los conocimientos teórico-práctico obtenidos. Esto lo logra, mediante la aplicación de diferentes instrumentos de evaluación, que abarca desde intervenciones orales hasta pruebas escritas.

Por otra parte, hace énfasis en la necesidad de considerar algunos aspectos que cubren más lo que es la calidad del alumno como individuo y otorga un apartado en su evaluación para rasgos como puntualidad en la entrega de actividades, responsabilidad, participación, interés etc.

También considera dentro de la evaluación las dudas e interrogantes pues muestra el interés que pueda tener en la asignatura por lo que el docente no solo evalúa los conocimientos adquiridos sino también el interés que manifieste el estudiante por aprender."(...) eso también permite que el alumno adquiera cierta responsabilidad y criterio para salir de las dudas (...)" (Entrevista 3; línea 11-12).

### *¿Para qué evalúa?*

Gráfico 17. Representación gráfica referente al para qué evalúa el docente 3



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 3

### *Descripción y análisis*

El docente 3 manifiesta que en primer lugar evalúa porque son patrones legales que deben cumplirse y que tienen como fin último reflejar el desempeño del estudiante durante el proceso de aprendizaje pues forma parte de las formalidades del sistema educativo venezolano. Expresa que principalmente evalúa para medir la capacidad del estudiante en cuanto al contenido de los objetivos propuestos y cuyo fin es la valoración numérica del desempeño del estudiante en este particular.

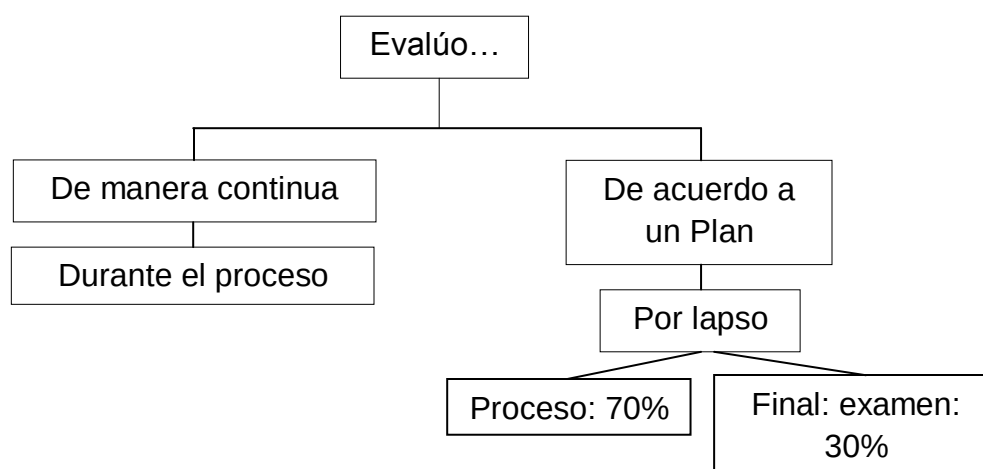
Esta intervención muestra una inclinación a concebir la evaluación desde las bases tradicionalistas de la educación pues solo se pretende la obtención de un indicador numérico de aprobación académica.

A pesar de esta práctica tradicionalista de la evaluación, en la que el docente solo coloca una calificación, es importante resaltar que el docente 3 considera las aclaratorias y dudas de los estudiantes, lo que le permite conocer el punto de entendimiento y análisis en el que se encuentran los discentes y lograr que estos aprendan de esa experiencia.

Se observa una tendencia evaluativa tradicional en la que se cumplen funciones netamente administrativas; una tendencia en la que el desarrollo y asimilación de los contenidos giran en torno a la obtención de una valoración cuantitativa del desempeño del estudiante en determinado período de tiempo.

## ¿Cuándo realiza las evaluaciones?

Gráfico 18. Representación gráfica referente al cuando evalúa el docente 3



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 3

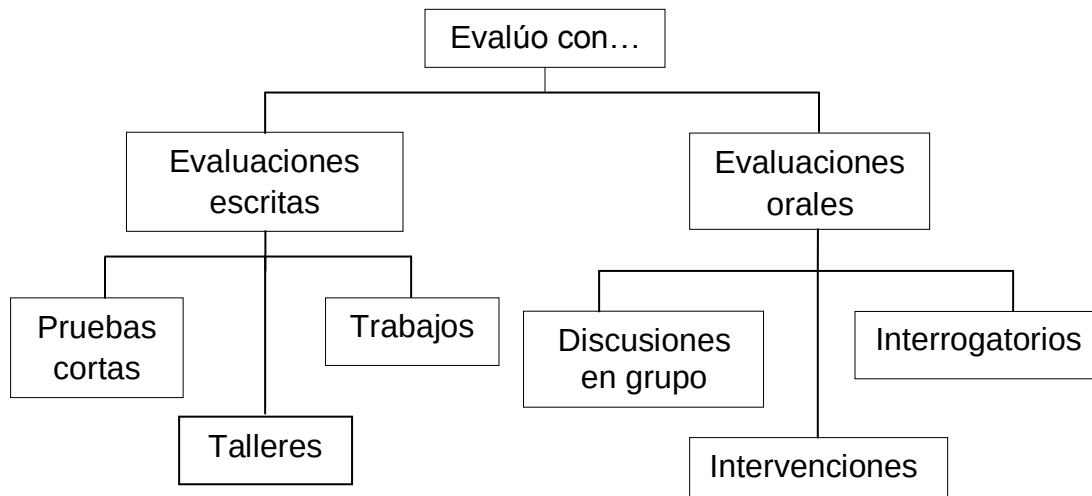
### *Descripción y análisis*

En este apartado, el docente 3 manifiesta que realiza sus evaluaciones por lapso, cumpliendo con lo establecido en el sistema educativo venezolano. Expresa que la evaluación que corresponde al 70% de la evaluación es continua y que, en la institución para la cual presta servicio, se divide ese porcentaje en dos períodos, para conocer si el alumno tiene deficiencias o si va por buen camino. Además de este porcentaje, también considera un 30% correspondiente a la evaluación final de lapso, prevista en la LOE, y que debe recoger el contenido programático abordado durante el lapso a evaluar. *"el sistema que tenemos aquí en el colegio tenemos de corte un 35%, o sea el 70% dividirlo en 2 etapas, 35 y 35 y después el examen final que es el 30%, el examen de lapso."* (Entrevista 3; línea 79-81).

El docente 3 afirma que la evaluación formal no debe limitarse a determinada fecha, sino que por el contrario debe realizarse de forma continua pues los estudiantes solo se aprenden los contenidos para los exámenes y otras evaluaciones similares: *"Siempre hay que estar preguntando, evaluando al muchacho que es la forma más directa de que el tenga interés y que esté al día en conocimientos porque si le fijo una fecha, estudia para esa fecha y la evaluación siempre tiene que ser continua."* (Entrevista 3; línea 43-47) Esta situación muestra la importancia que tiene para el docente la asimilación de los contenidos en el proceso de aprendizaje del estudiante.

### ¿Cómo evalúa?

Gráfico 19. Representación gráfica referente al cómo y con qué evalúa el docente 3.



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 3

### *Descripción y análisis*

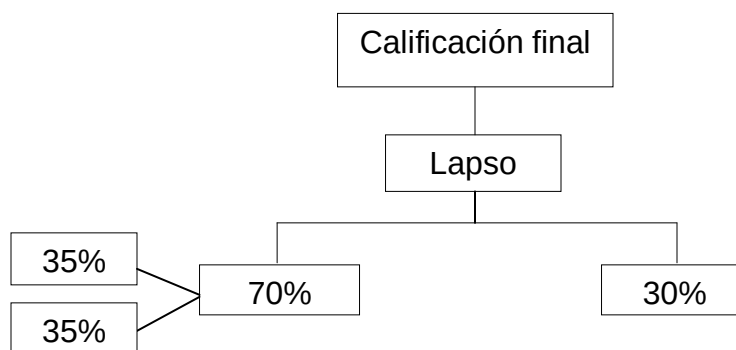
El docente 3 manifiesta que utiliza diversas técnicas e instrumentos para evaluar los contenidos, dentro de las que destacan las evaluaciones orales y las escritas. Dentro de las escritas deben aplicarse pruebas cortas que comprueben la adquisición de los conocimientos y trabajos que permitan desarrollar los diversos contenidos mediante el uso del taller. Así mismo resultan importantes las intervenciones orales pues permite al estudiante ir discutiendo sobre el tema y así poder formar sus propias conclusiones. Esta estrategia sirve de igual forma para aclarar las dudas que tenga el estudiante con respecto a determinado tema a medida que este se va desarrollando.

El docente 3 manifiesta que dependiendo del tipo de evaluación, y del instrumento aplicado para ella, el estudiante podrá o no consultar con alguna fuente de información adicional o si por el contrario solo debe apoyarse en su propio conocimiento; en cualquiera de los casos va a ser en beneficio del estudiante y en darle velocidad al proceso. *“algunos problemas de genética donde tengan que emplear la calculadora (...) para darle velocidad al resultado ”* (Entrevista 3; línea 73-75)

La diversidad de estrategias, técnicas e instrumentos utilizados por este docente para la realización de evaluaciones formales, muestran su interés por desarrollar en los estudiantes el conocimiento y verificar si la información está siendo recibida de forma correcta y pertinente, correspondiéndose esta práctica con el modelo pedagógico crítico reflexivo que permite al estudiante expresar por otros mecanismos la asimilación de los contenidos o, por el contrario, indicar que no se ha iniciado aún en dicho proceso.

## ¿Cómo asigna la calificación final?

Gráfico 20. Representación gráfica referente a la asignación de la calificación final que obtiene el docente 3.



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 3

### *Descripción y análisis*

El docente 3 manifiesta ante esta pregunta que, según el sistema de evaluación de la institución hay una división del 70% que corresponde a la evaluación continua y un 30% que corresponde al examen final de lapso. Afirmar que este 70% se subdivide en 2 partes de 35% cada una. *"es un proceso o un procedimiento bastante bueno para el alumno porque así a mitad de camino se ve si tiene o no deficiencias y tratar de mejorarlas."* (Entrevista 3; línea 81-83)

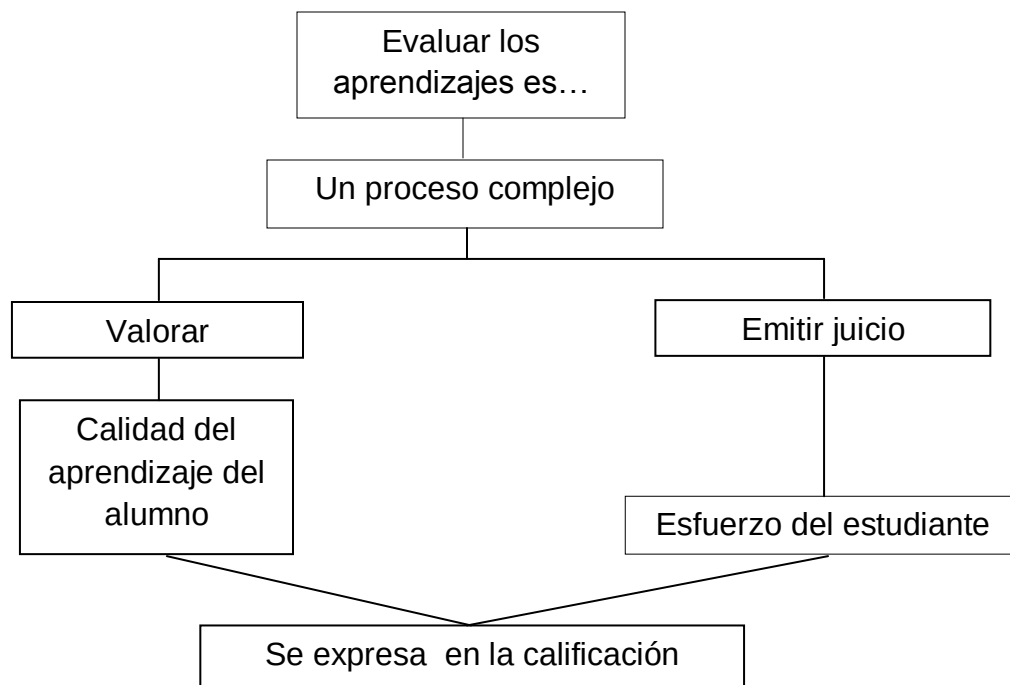
A pesar de lo antes expuesto, el docente entrevistado no manifestó si asigna un porcentaje a cada evaluación o si por el contrario solo promedia todas las evaluaciones realizadas durante el período de evaluación. Se destaca de esta práctica el enfoque cuantitativo con el que se asigna la calificación final ya que no se evidencia la aplicación de estrategias de evaluación de corte cualitativo y que permitan observar y verificar el desarrollo del estudiante en cuanto a las competencias que este debe tener para ser promovido.



En este particular, se puede observar que el docente 3 cumple con lo establecido en la LOE con respecto a la E.M.G.

### ¿Qué entiende usted por evaluación?

Gráfico 21. Representación gráfica referente al concepto de evaluación que maneja el docente 3



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 3

#### *Descripción y análisis*

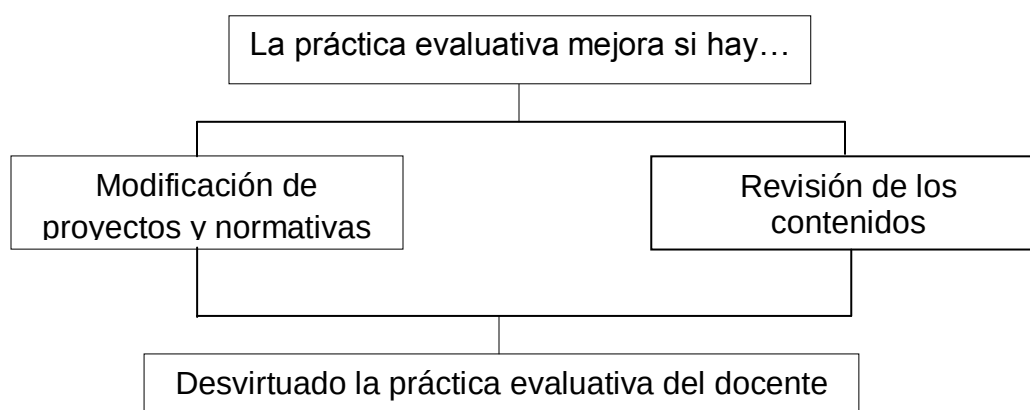
En relación a lo que este docente considera es la evaluación de los aprendizajes es un proceso complejo que implica valorar la calidad del aprendizaje del alumno, afirma también que evaluar implica emitir un juicio de valor en concordancia con el esfuerzo que hizo el estudiante durante el período académico.

Al final del período lo que va a reflejar la capacidad del estudiante, es la calificación que a su juicio particular merece los aprendizajes adquiridos por el estudiante; sin embargo, durante su intervención, se observó el reiterado interés porque el estudiante conservara ciertos conocimientos que pudieran serles de utilidad en un futuro y que están siendo suprimidos de los programas escolares y que, a su juicio *son invaluables*, la *"supresión de conceptos o de temas que son invaluables (...) en este país se veía el esqueleto y los músculos y ahora los alumnos, actualmente, de 1º a 5º, no tienen conocimiento ni de los huesos ni de los músculos."* (Entrevista 3; línea 124-126)

El enfoque que da el docente 3 denota la concepción conductista; pues enfatiza el mecanismo de cuantificación de los logros cuando señala: *"es un complejo en realidad, pero al final (...) determina que la calificación obtenida por el alumno es el esfuerzo que ha hecho él por aprender"* (Entrevista 3; línea 89-90)

### ¿Cómo se podría mejorar la evaluación?

Gráfico 22. Representación gráfica referente a las consideraciones sobre la mejora de la práctica educativa según el docente 3



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 3

### *Descripción y análisis*

El discurso del docente 3 devela inconformidad con los proyectos educativos asumidos, algunas normativas evaluativas y por la deficiencia de los contenidos en su asignatura. Se infiere que la práctica evaluativa mejoraría si estos elementos se revisaran, esto se evidencia cuando expresa:

*“yo creo que el sistema aquí no es el más adecuado. Habría que modificar una serie de proyectos, situaciones que se han presentado a través de los tiempos. Hay demasiado favoritismo al alumno hasta para los finales. Yo no soy partidario de que un alumno salga aplazado en 6 ó 7 materias tenga derecho a una reparación, la evaluación tiene que ser más adaptada a cosas precisas, exactas. Y en el caso, por ejemplo, de esas repetidoras de pruebas no estoy tampoco de acuerdo porque el alumno a la hora de decir no estudiamos, se ponen de acuerdo y hay que hacerles las mil y una prueba, entonces eso no hace bien a la educación. Por lo tanto yo suprimiría la repetición de pruebas, todo lo contrario para repetir una prueba con mínimo 6 puntos” (...)* “En realidad los programas educativos están mal planteados, por lo menos en el área de biología. Hay mucha repetición de año a año y supresión de conceptos o de temas que son invalorable” (Entrevista 3; línea 109-119 y 121-123)

### DOCENTE 4

El docente 4 se desempeña como docente en el área de castellano de E.M.G. en una institución educativa privada, del Municipio Sucre del Estado Miranda. Tiene 50 años de experiencia como docente de aula. Actualmente se desempeña como Director de una institución educativa privada.

#### Identificación de la entrevista:

Nombre: Docente 4

Nivel: E.M.G. y diversificada

Asignatura que desarrolla: Castellano

Años de servicio: 50

Formación académica: Licenciado en Educación Integral

Lugar y Fecha de la entrevista: Caracas, junio de 2011.

#### Entrevista 4

E: ¿Qué evalúa un docente?

D4: Bueno un docente realmente tiene que evaluar todo el proceso desde que el alumno llega a la institución hasta que el alumno se va. Lógicamente dentro de la evaluación vamos a decir que puede haber una evaluación formal que es o se sujeta a los objetivos que yo voy a ver de acuerdo a mi área de trabajo o mi asignatura, es una evaluación formal, que algunos pueden llamar una evaluación cuantitativa porque a través de un número se cuantifica. Pero realmente en el proceso enseñanza-aprendizaje tenemos que evaluar todo el desarrollo integral del estudiante, desde que llega a la escuela hasta que se va. Yo soy de los que creo, y siempre he defendido, que evaluar conducta es muy difícil, no existen parámetros para evaluar conducta; sin embargo, tengo entendido que muchos docentes se arriesgan a evaluar conducta donde no hay patrones. Los patrones de conducta muchas veces los establece la sociedad, los establezco yo, los establece mi formación y ¿cómo yo puedo evaluar eso? Eso es totalmente subjetivo y la evaluación, desde mi punto de vista, tiene que ser de la forma más objetiva posible. Al alumno hay que escucharlo, hay que oírlo y ahí lo estás evaluando también. La evaluación, desde mi punto de vista, es la última etapa y la más científica del proceso de E-A, la más científica, porque es el más alto nivel. Tú dentro de los objetivos tienes objetivos de conocimiento, objetivos de comprensión, objetivos de análisis, objetivos de síntesis, el más complejo es evaluar, porque medir una serie de fenómenos, de

circunstancias, de comportamientos, de situaciones extraescolares, en la casa. Un suceso, un alumno que ayer un familiar tuvo un accidente y viene hoy al colegio, ese alumno no está en las mismas condiciones que los demás. Entonces el docente tiene que conversar mucho con el educando para realmente ayudarlo. La evaluación no puede ser punitiva, la evaluación es científica no de castigo. Hay docentes que utilizan la evaluación para castigar -fulano está hablando, menos 2pts. No, no y no. Fulano está hablando, que tome mecanismos para que ese niño hable menos; que está distraído, utilice instrumentos para que ese alumno le preste atención; que vino desaseado, converse con el alumno o el representante para que ese niño venga como debe ser, pero evaluación punitiva hay que sacarla del proceso de aprendizaje. No sé si esto satisface tus expectativas o a lo mejor te crea un montón de dudas - yo tenía otro concepto de la evaluación, a mí me evaluaron diferente... ah, a ti puede ser que te evaluaran diferente pero eso no significa que quien te evaluó esté utilizando la evaluación como verdaderamente, la parte científica y la parte humana, porque no nos olvidemos que estamos trabajando con seres humanos que tienen cambios, que tienen situaciones, con todo eso que tienes que saber. Y aquello de que -no, eso no es mi problema, ¡eso no me interesa! Un docente no puede emplear esa terminología. ¿Cómo que no es tu problema? Los problemas de los niños a los cuales tú te dedicas son tu problema, los problemas de ellos tienes que tomártelos como tus problemas y si puedes ayudarlos a través de la palabra, de un gesto, de un cariño a través de algo que ayude a ese niño a cambiar, ahí estas evaluando también.

E: Profe y esa parte formal, esa parte académica que es, a los ojos del ministerio.

D4: La parte académica viene siendo, repito, fundamentalmente la evaluación cuantitativa, porque dentro de la evaluación tienes la cuantitativa y la cualitativa, que son todos esos fenómenos que te he dicho que andan

alrededor. Para el Ministerio de Educación es la evaluación cuantitativa, llevamos todo a un número. El número puede decir, como puede no decir. Una escala de 1-20 siempre dice algo, pero hay otras veces en que no lo dice todo; cuando tú con el educando interiorizas, te metes con él, ves que hay un mundo diferente a ese 12, ese 20 o ese 18. Lógicamente si tiene un valor hay lugares donde la escala cuantitativa dejó de serlo y ahora es cualitativa, con letras: A, B, C, etc. Y en esos lugares que tienen esas denominaciones deben preguntar al docente si tenían en mente comparar una letra con un número. No, no, no, la letra es letra porque hay lugares donde la letra se transforma en un número; bueno si quieres transformar una escala en otra si tienes que transformarlo en un número. Ojala pudiéramos llegar al momento donde la evaluación sea un compendio, un global de todos esos elementos y de circunstancias y olvidarnos de los números porque los números son fríos.

E: ¿y su asignatura surge de programas, de proyectos, de libros de texto, de la misma experiencia que ha tenido?

D4: los programas no se han actualizado realmente desde la antigua ley de Educación del año 80, existen pero no se han actualizado. Pienso que todo ente debería combinar, fundamentarse en los programas y a la vez también en algunos textos, aunque los textos cada día son de peor calidad y sobre todo en su propia experiencia. El docente actual debería inclusive, no diría reformar, ampliar los programas, superar a los programas. Hay programas que son muy pobres. Si te quedas solo con el programa realmente no le vas a dar las herramientas necesarias para que los educando salgan adelante. Un buen docente debe escudriñar a través de internet hoy en día, a través de textos, a través de enciclopedias y así poder realmente completar, ampliar los programas existentes. Yo lo he hecho toda mi vida, con la ley de anterior, con la anterior a esa y con la actual. No me conformo solo con lo que el programa diga, el programa es la base de sustentación, es mi guía, es mi

norte pero sobre ese norte yo debo dar más. No le voy a quitar, tengo que dar más.

E: me dijo entonces que evaluaba para saber el desarrollo que ha tenido el estudiante y su evaluación con el paso de los años. Pero ¿para que se evalúa realmente?

D4: Se evalúa para que haya un feedback, una retroalimentación entre el docente y el alumno. En el proceso de la comunicación, tú das y la evaluación es para ver que recibes, que le llegó al educando, que logró comprender, que no logró comprender. Tú como docente envías un mensaje y después de la evaluación ves si llegó ese mensaje, si se quedó en el camino o simplemente no llegó. ¿No se comprendió? Entonces la evaluación es ese regreso del mensaje que el docente envía al educando y que este regresa de nuevo el mensaje y es ahí cuando dices: mira si lo entendió, lo asimiló, lo pone en práctica.

E: ¿Y usted motiva a los estudiantes con las evaluaciones que realiza? ¿Los ve motivados al momento de una evaluación?

D4: indudablemente sí. Hay muchos tipos de motivaciones. Por ejemplo, yo en lo personal, y disculpa que me cite a mí mismo y la poca modestia, hoy en día donde el estudiante es un tanto indolente, cómodo, que no quiere dedicarle tiempo; yo soy de los que muy pocos exámenes tengo que repetir porque los estudiantes hayan aplazado. Porque estoy permanentemente en un feedback de que lo que estoy dando el alumno lo está comprendiendo entonces cuando llega el examen veo que raspan 5 ó 6 que entran dentro de una normalidad. El docente debe estar constantemente evaluando, no necesariamente a través de un examen, evaluando a través de una pregunta, a través de dime esto, a ver ¿que dijimos ayer? Es una manera de evaluar que no se acumula en una planilla pero si debes considerar en el momento en que hiciste una lectura, una intervención, una prueba, una cantidad de

ejercicios también debes considerar ese comportamiento dentro del aula de clase para redondear. En mi opinión, puedo estar equivocado, creo que no lo estoy porque son muchos años de experiencia, la conducta no puede incidir en forma negativa en la evaluación, debe incidir siempre algo positivo. El hecho de que el muchacho es aseado, viene todos los días, cumple con sus asignaciones debe influir para que mejore la nota cuantitativa, producto de las evaluaciones circunstanciales en el lapso. Hay aquel que falta a clase, viene sucio, no cumple con los deberes no debe influirle en la nota cuantitativa, es decirle: mira lo que tu sacaste en tal y tal evaluación y tu nota es tal y bueno, tu comportamiento, no traer las tareas, etc. No te va a perjudicar o a influir en la calificación. Es una forma de estimularlo para que el mejore para aumentar su nota. Yo tengo mi norma, aquellos alumnos que mantienen o aumentan el 70% en la prueba de lapso los favorezco con 1pto. Adicional, entonces estoy estimulando al alumno a que si tiene un 15, un 14, un 17 no lo baje sino que lo mantenga o lo aumente, entonces es una manera de estimular. Hay muchísimas maneras de estimularlos. No olvides que se gana más con una gota de miel que con un barril de vinagre. Siempre que escuches al alumno, lo comprendas, no que le des la razón cuando no la tiene, que se la des cuando la tiene y no se la des cuando no la tiene. Pero si escucharlos, tú estás haciendo una labor educativa, estas evaluando y te estás evaluando a ti mismo.

E: ¿Cuándo realiza sus evaluaciones?

D4: La evaluación es permanente mientras estás dentro del aula de clase, pero lógicamente dentro de los lapsos de la educación se establecen fechas dónde vas a evaluar, por ejemplo, di el objetivo tal vamos a hacer un ejercicio, eso lo tienes que revisar con los alumnos. Es dar tu planificación del lapso. Cuando inicia el lapso les dices vamos hacer 2 listados y vamos a señalar fechas, cada objetivo que veamos, vamos a tener ejercicios escritos y en el lapso vamos a evaluar 3 de ellos, pruebas largas. Entonces de ahí



sale la evaluación, tienes que señalar los lapsos, objetivos, tiempos, fechas, etc. Primero para organización, planificación y en segundo lugar para que no coincida con otros docentes de manera que el niño no tenga el mismo día una prueba de Castellano, una de Matemática y una de Biología porque no hubo planificación. No es recomendable que un niño tenga el mismo día diferentes tipos de prueba sobre todo cuando hablamos de pruebas mensuales; ejercicios se pueden hacer en cualquier momento y tiene que habituarse el alumno a que en cualquier momento puede tener un ejercicio evaluado en cualquier asignatura: Castellano, Física, Química. Yo hago muchos. Veo un objetivo, evaluamos ese objetivo porque es la manera de saber si la información le ha llegado a los alumnos.

Yo no evalúo conducta. Yo la conducta la meto dentro de la evaluación en una forma en que ayude al alumno más nunca que lo perjudique, pero yo no evalúo al alumno. Yo soy incapaz, no me siento capaz después de 48 años de docente, de tener un parámetro, un baremo para medir conducta porque tal vez, Dios quiera, que los alumnos hagan las cosas como yo soy y a lo mejor las cosas son totalmente diferente a como lo ve la sociedad. Por eso es que la conducta, quien se arriesgue a evaluar cuantitativamente conducta yo lo considero un fenómeno, que yo no lo soy, un genio, que yo no lo soy. Mi manera de pensar y de ver las cosas en la educación; o sea, tienes 18 en conducta, y ¿qué elementos tomaste para tener 18? O tienes 15... ah, es que hablas mucho; ¿y quién te dijo que hablar mucho es malo? ¿O es bueno? ¿Lo malo y lo bueno existe? No, es relativo. Lo malo y lo bueno lo determinamos los seres humanos de acuerdo a una serie de normas que nos ha impuesto la sociedad. Ah, y si yo estoy en contra de esa norma ¿mi conducta es mala? No, lo malo y lo bueno creo que ya está establecido: malo es robar, malo es matar a alguien, malo es violar a alguien, ya hay cosas establecidas hasta por la propia naturaleza. Pero dentro de una conducta del alumno que si habla mucho que si habla poco, yo tengo que tener como

docente instrumentos para que ese alumno pueda controlar esa conducta. No, es que ya le llamé la atención 3 veces... ¿Y por qué no 8 ó 10? ¿Y por qué no? ¿Dónde está escrito que no puedo llamarle la atención a alguien por lo menos 10 veces? Oye, mira, escucha que no dejas atender a los demás, oye que ya esta es la 4ª vez... y tú lo vas formando y lo vas educando. Pero no hay parámetros que digan que a la 3ª vez te saco de clases, ¿por qué? Si al alumno yo lo tengo que educar en clase. Yo no he dicho que evalúo conducta, tomo la conducta dentro de la evaluación

E: ¿Qué procedimientos además de exámenes y ejercicios realiza?

D4: En castellano yo no hago maquetas ni uso carteleras. Yo en castellano quiero que los alumnos aprendan 4 cosas fundamentales en el lenguaje. Primero aprendan a oír porque muchas veces no oyen, 2º aprendan a expresarse a hablar, 3º aprendan a escribir y 4º aprendan a leer. 4 Grandes objetivos: oír, para tu poder decir algo tienes que oír, poner atención, prestar atención y ese es un gran objetivo que hay que desarrollar toda la vida, yo no diría que en 1er año; aprender hablar es aprender a expresarse, aprender a leer, pero leer comprendiendo la lectura y aprender a escribir con buena ortografía, con buena caligrafía y con buena redacción. Esos son objetivos fundamentales. ¿La pregunta era cuál?

E: los procedimientos que utiliza para evaluar estos 4 objetivos

D4: Los procedimientos, te repito, además de la evaluación que tengo a cada objetivo pues estoy permanentemente, al que no está escuchando le digo que es un objetivo que hay que desarrollar; haciendo lectura en clase, al que lee con tropiezo o lee mal tengo que decirle las razones por las cuales: mira tienes que aumentar tu tono de voz, tienes que mejorar la dicción, tienes que hacer las pausas, me doy cuenta de que no comprendes la lectura porque cuando te pregunto algo no la comprendes; a través de dictados, en redacciones es una manera, a través de un trabajo, dependiendo del objetivo

que estemos desarrollando. Si está viendo la ficha pues elaboren tal o cual ficha, si está viendo el periódico pues en algunos años yo he mandado, ya no en 1er año, he mandado a elaborar un periódico donde tienen que distribuirse en grupo. Instrumentos, etc., además de ejercicios, dictados, lecturas, yo pregunto mucho en clase, todos los días cuando tengo clase lo primero que hago es un recuento de la clase anterior. Además de eso yo en clase trato de no ceñirme a la asignatura lenguaje, porque el lenguaje invade todas las áreas del conocimiento. Tú estás leyendo una novela y te hablan del pueblo de Ortiz y tú preguntas dónde queda Ortiz, ya estás abordando geografía y nadie sabe dónde queda... Ah, mira queda en el Edo. Guárico, y ¿dónde queda Guárico y cuál es su capital? Están en Castellano pero estás invadiendo la parte de Geografía que tú lo relacionas, pero muchas veces yo hago un dictado y me doy cuenta que tales o cuales palabras que la gente - ¿qué dijo? ¿Cómo? Entonces te das cuenta que no están comprendiendo. Por ejemplo, el narciso, nadie sabe que es el narciso, que es una flor y que de ahí viene el narcicismo, y ¿qué es el narcicismo? Y ahí te metes un poco en lo que es psicología pero al mismo tiempo te metes en Biología, pero también te habla de la corola, no es el carro ese Toyota Corolla que anda por ahí, la corola es una parte de la flor y ustedes niños ¿saben cuáles son las partes de la flor? Entonces el docente que maneja el idioma, en mi opinión, tiene que leer Geografía, tiene que saber de Historia, tiene que saber algo de muchas cosas porque cuando tú lees una novela, lees un texto o haces un dictado tú no puedes simplemente hacer el dictado y aquí me quedé. Entonces invadimos todas las áreas del conocimiento, entonces cuando les pregunto qué es la antera, responden: ¿cómo? ¿Qué es eso? ¿Con qué se come eso? O no sé, te metes con cualquier elemento del cuerpo humano, un alvéolo dentario, un alvéolo pulmonar... entonces el lenguaje invade todas las áreas de conocimiento. Tú que te vas a dedicar a dar lenguaje, y esto lo puedes quitar, tienes que saber de historia y geografía (E: jajajajaja) Están leyendo y te hablan de Groenlandia, ¿y qué es Groenlandia? ¿Y dónde

queda? Entonces tienes que tener de todo porque el lenguaje lo invade todo, no solamente saber de química la fórmula del agua, oye por lo menos un poquito más, vamos aunque sea a saber la simbología del hierro, del mercurio, del oro, de aquellos elementos que pudieran estar alguna vez en contacto con ellos. No me digas del Berilio, ah se te olvidó, del Bismuto, del Arsénico pero si de unos cuantos que son comunes. O en Matemática también algo porque el Castellano se relaciona mucho con la Matemática. Cuando trates de oraciones transitivas, que es transitar es caminar, ah, es que la acción camina entonces cuando en matemática tienes una relación transitiva es que esa relación camina. Si 2 es divisor de 4 y 4 es divisor de 8, conclusión 2 es divisor de 8; o al revés, si 8 es múltiplo de 4 y 4 es múltiplo de 2, 8 es múltiplo de 2. Es una relación que transita, que camina. Pero también tienes que saber que si ves una oración reflexiva, ¿qué quiere decir? Que la acción que ejerce el sujeto recae sobre el mismo sujeto y en Matemática hay relaciones reflexivas, o sea que sale de un elemento y regresa al mismo elemento. Ah, es que es un bucle y ¿qué es un bucle? No es solo el rizo que te hacen en la peluquería... Etc., etc., etc.... Etc. Jajajajaja

E: ¿Qué materiales utilizan sus estudiantes en las evaluaciones?

D4: En las evaluaciones tienen que utilizar aquello que aprendieron. En las evaluaciones

E: En las evaluaciones formales

D4: ¿En las formales?

E: ¿les permite sacar material de apoyo? ¿El uso de fichas, mapas...?

D4: No, en las evaluaciones no.

E: ¿Solo lápiz y papel?

D4: Lápiz y papel. Y todo aquello que trataron de aprender y ahora me lo van a exponer en la evaluación, en lo que yo le voy a preguntar.

E: ¿Cómo obtiene la calificación final?

D4: Todas las evaluaciones que hago las sumo y las divido porque todas tienen el mismo valor para mí, de 1-20. O sea, de 1-20 una nota de lectura, de 1-20 un ejercicio, de 1-20 un dictado, una recitación de verbos 1-20, todo lo que evalúo es de 1-20 porque considero que la ley dice que la evaluación es de 1-20 entonces yo evalúo de 1-20 y no por porcentajes. Entonces tengo 6 evaluaciones, sumo y divido entre 6. Hay quienes utilizan el sistema por porcentaje, a esta evaluación le dan tanto porcentaje a esta otra le dan tanto más. En lenguaje yo considero que todos los objetivos tienen la misma importancia por lo tanto todos deben ser evaluados por igual, de 1-20. Yo considero que el saber escuchar es tan importante como saber leer, como saber hablar o como saber escribir. En el lenguaje es todo en el mismo nivel de importancia.

E: ¿Evalúa 70% y 30%?

D4: Eso lo pide la ley, 70 y 30 es ley. Hablamos de las evaluaciones durante el lapso, las que yo voy a considerar para consolidar ese 70% Tengo 5, 6, 8 evaluaciones, todas de 1-20, sumo y divido entre el número de evaluaciones que tengo y me da una nota de 1-20 que ya representa el 70% y viene después la prueba de lapso que me representa el 30%, se combinan los 2 y te da el 100%

E: profe, ¿qué entiende usted por evaluación de los aprendizajes?

D4: es cuando el alumno está en capacidad de regresarte aquello que tú le trataste de enseñar. Si tú le hablaste sobre la versificación, tipo de verso, separar sílabas métricas, bueno cuando el alumno te demuestra que lo sabe hacer estas evaluando su aprendizaje. Yo en vivo un mensaje y ese mensaje

tiene que regresar a mí, de acuerdo a como regrese es la evaluación de 1-20. Si no regresa nada, ese alumno no aprendió, si regresa todo, ese alumno tiene 20.

E: y ¿cómo llega a ser objetivo en esas evaluaciones?

D4: La objetividad está en las evaluaciones bien sea escritas o bien sean orales, pueden ser una lectura o una recitación, una prueba escrita es más objetiva porque tienen una respuesta y no 2. Para las evaluaciones escritas si es una evaluación larga tengo que tener diversos tipos de ítems, de menos complejos a más complejos, no todo en el mismo nivel de complejidad, ni todos fáciles ni todos difíciles; tengo que elaborar unos ítems que sean de memorización, unos de comprensión, unos de análisis, de síntesis. De evaluar es más difícil porque poner a un alumno pequeño a que haga una evaluación es más difícil. Ya en 4º y 5º es más fácil y haría alguna pregunta de evaluar, dependiendo de la asignatura. Yo di un par de años instrucción premilitar en 5º año y habían temas interesantísimos como el secuestro, las vacunas, el narcotráfico, los medios de comunicación, temas que se prestaban a objetivos de evaluación. Entonces les doy un caso y evalúenlo. O sea, tienen que tener una serie de elementos para poder evaluar: ¿cuándo fue el secuestro? ¿Qué pasó? ¿Que lo motivó? ¿Cómo afecta a la sociedad? Bueno usted tiene que evaluar. Antes analizar, antes sintetizar un fenómeno y después emitir un juicio valorativo, eso es evaluar sobre tal o cual pregunta. Hay áreas que se prestan mucho para que los alumnos puedan evaluar fenómenos, sucesos, acontecimientos, etc.

E: por último, ¿cómo cree que se puede mejorar la práctica evaluativa?

D4: Considero que se logra el éxito, 1º teniendo un conocimiento claro de qué es lo que vas a evaluar y como lo vas a evaluar, tu tener un conocimiento de que es evaluar y 2º tratar de elaborar los instrumentos de evaluación lo más ajustados a la norma, a la ciencia de la evaluación, porque

para eso existe una asignatura que se llama evaluación educativa que te enseña a utilizar los diversos instrumentos y sobre todo tratar de ser lo más objetivo posible en la evaluación, inclusive en algunos momentos donde hay parte de subjetividad buscar el equilibrio. Por ejemplo, yo hago una lectura y un alumno me dice: ¿profesor, de dónde salió mi 16? Bueno mira tú tono de voz no fue adecuado, repetiste tal y tal palabra, te hice un par de preguntas y no respondiste... hay elementos, trato de eliminar la subjetividad, no es que me gustó o no tu lectura, me puede gustar o no pero tengo que ver. No pido velocidad, me interesa la tranquilidad, la lectura sosegada, calmada, tranquila, comprensiva, sonora, hago que los alumnos lean en voz alta para todo el curso porque hay que desarrollar también la voz, la voz se modula, la voz se educa. Si alguno tiene un tono de voz muy bajo tu puedes hacer que lo eleven y viceversa. Eso se logra a través de la lectura colectiva, pública. Habrán algunos los que les digas: mira vete a casa, lee, graba lo que lees, escúchate y es una técnica para que mejoren. Para que puedan autoevaluarse. Bueno no hemos hablado de algo interesante en la evaluación, que debería hacerse y que la mayoría no hacemos que sería la autoevaluación y la coevaluación.

E: ¿Lo aplica?

D4: Lo he aplicado. En varias oportunidades para medir el nivel que tienen los alumnos sobre todo en la coevaluación y en la autoevaluación. Lo he aplicado pero considero que el docente es el que tiene, 1º la capacidad, 2º el que tiene el conocimiento, 3º el que tiene las herramientas para que sea el que evalúe. De hecho cuando vamos a una entrevista de trabajo hay alguien que nos va a evaluar y nunca nos va a considerar ni autoevaluación ni menos que vaya con 3 amigos para que me coevalúen, eso no existe. Pero en la educación es válido el tomarlo, de vez en cuando, pues el amiguismo se impone en la coevaluación y tienes que sacar elementos tuyos para equilibrar. Si es amigo le ponen una nota excelente y si no es amigo

entonces no. El alumno no está en la capacidad porque no tiene las herramientas para poder evaluar. Y menos la autoevaluación porque sería ridículo ponerte a ti mismo una nota pésima. Si eres honesto dirías bueno yo me merezco tanto pero muchas veces esa honestidad no se aplica. Pero la mayoría de las veces sus propias autoevaluaciones y coevaluaciones no puedo tomarlas en cuenta, solo para formar en ellos esa madurez, esa herramienta. Para formar en ellos ese valor de respeto, justicia, equidad, pero no para evaluar y que tenga peso.

E: ¿Sería algo así como un procedimiento para promover los valores?

D4: Exactamente. Pero no como instrumento de evaluación formal.

E: profe, el micrófono queda abierto para cualquier detalle que quiera agregar... Gracias por su tiempo y su disposición a colaborar conmigo...

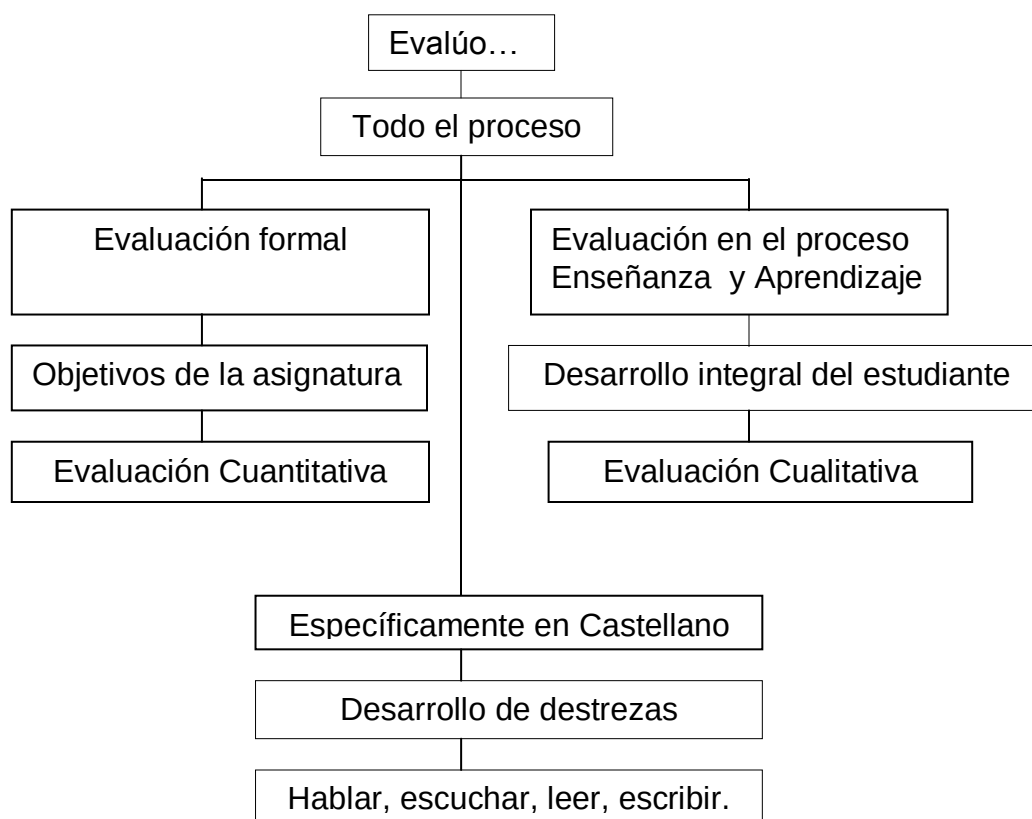
D4: creo que la corona, la cúspide, la culminación del proceso Enseñanza - Aprendizaje termina aquí, en la evaluación. Si nosotros obramos con justicia, equidad aprenderemos a evaluar correctamente y que la evaluación nunca sea punitiva o como castigo, que sea siempre para estimular lograremos mejores niños, mejores adolescentes, mejores adultos, mejoraremos la sociedad. La educación con castigo no es educación, puede ser doma, puede ser entrenamiento, puede servir para un circo pero no sirve para la educación. La educación es, te repito, dialogo, es comprensión, es exigir conductas, porque exigir no es castigo, exigir disciplina y orden no es castigo es por el contrario, estamos formando virtudes y cualidades, estamos formando. Es ser exigente, más no intransigente, exigente es exigir las normas porque si eres intransigente te vuelves loco, por regla general.



## Descripción y análisis de la entrevista realizada

### ¿Qué evalúa?

Gráfico 23. Representación gráfica referente al qué evalúa el docente 4



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 4ri

### Descripción y análisis

El docente 4 manifiesta que evalúa todo el proceso, esto implica verificar la evolución del estudiante en cuanto a su desarrollo integral dentro del proceso de aprendizaje. Evalúa la comprensión de los contenidos y el desarrollo de las destrezas requeridas en su asignatura; afirma que para él,

lo realmente importante es que el estudiante aprenda a hablar, a escuchar, a leer y a escribir.

El docente hace una distinción entre evaluación formal y evaluación integrada al proceso enseñanza-aprendizaje. La evaluación formal la enfoca en verificación del logro de objetivos programados para la asignatura y tiene expresión en la evaluación cuantitativa que se expresa en un valor numérico que represente el nivel de logro del objetivo, así expresa: *“una evaluación (...) se sujeta a los objetivos que yo voy a ver de acuerdo a mi área de trabajo o mi asignatura, es una evaluación formal, que algunos pueden llamar una evaluación cuantitativa porque a través de un número se cuantifica.”* (Entrevista 4; línea 4-7).

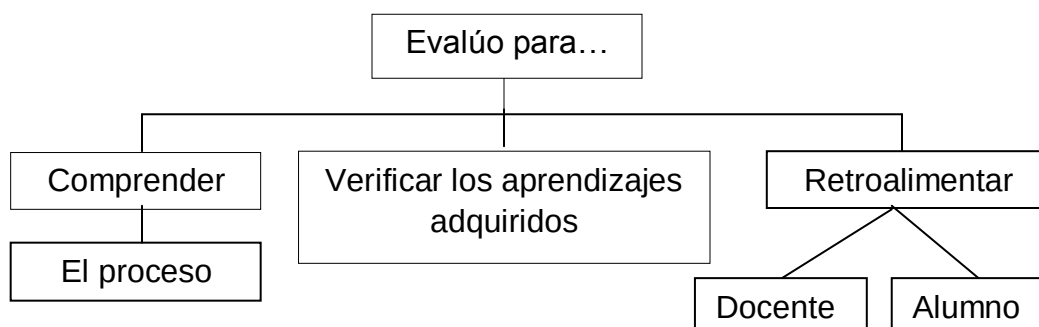
La manera de concebir la evaluación en el párrafo anterior no riñe con lo que él denomina evaluación cualitativa lo cual amplía su concepción del proceso de evaluación. Expresa que evaluar implica estar atentos de todos los factores que afectan el desarrollo integral del alumno.

El discurso del docente devela que la concepción de evaluación que maneja el docente se encuentra desde la perspectiva crítico constructiva al percibir la evaluación integrada a los procesos de enseñanza y aprendizaje como un elemento autorregulador; esto se refleja cuando expresa:

*“se evalúa para que haya un feedback, una retroalimentación entre el docente y el alumno. En el proceso de la comunicación, tú das y la evaluación es para ver que recibes, que le llegó al educando, que logró comprender, que no logró comprender. Tú como docente envías un mensaje y después de la evaluación ves si llegó ese mensaje, si se quedó en el camino o simplemente no llegó. ¿No se comprendió? Entonces la evaluación es ese regreso del mensaje que el docente envía al educando y que este regresa de nuevo el mensaje y es ahí cuando dices: mira si lo entendió, lo asimiló, lo pone en práctica”* (Entrevista 4; línea 86-94)

## ¿Para qué evalúa?

Gráfico 24. Representación gráfica referente al para qué evalúa el docente 4



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 4

### Descripción y análisis

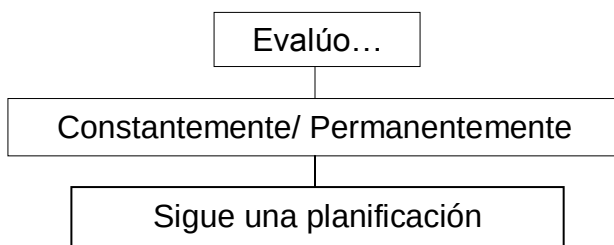
En el discurso del docente se evidencian elementos característicos de la evaluación formativa y sumativa con énfasis en la función pedagógica. La evaluación formativa se evidencia en el énfasis que éste coloca hacia la retroalimentación y la comprensión del proceso: *“se evalúa para que haya un feedback, una retroalimentación entre el docente y el alumno (...) la evaluación es para ver que recibes, que le llegó al educando, que logró comprender, que no logró comprender”* (Entrevista 4, líneas 86-89). La sumativa cuando se focaliza a verificar que haya llegado la información al alumno y ver qué logró aprender y a dónde le faltó llegar. Considera que evalúa para que aprendan destrezas o elementos fundamentales, desde su asignatura en particular procura que el alumno adquiera las competencias de hablar, escuchar, leer y escribir: *“Primero aprendan a oír porque muchas veces no oyen, 2º aprendan a expresarse a hablar, 3º aprendan a escribir y 4º aprendan a leer.”* (Entrevista 4; línea 187-188). Supone que es necesario estar al tanto del contexto familiar del alumno pues la relación entre ellos

puede modificar la conducta escolar del alumno *"Un suceso, un alumno que ayer un familiar tuvo un accidente y viene hoy al colegio, ese alumno no está en las mismas condiciones que los demás."* (Entrevista 4; línea 24-26)

Este último aspecto permite ver que el docente 4, al incluir los elementos que rodean al alumno, se maneja bajo los parámetros de la cuarta generación de la evaluación al considerar los elementos participantes en el proceso. De igual forma se corresponde con las proposiciones del modelo pedagógico crítico ya que este considera que el desarrollo del estudiante está determinado por un contexto sociocultural particular por lo que el aprendizaje se va a ver influenciado por este.

### ¿Cuándo realiza las evaluaciones?

Gráfico 25. Representación gráfica referente al cuando evalúa el docente 4



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 4

### Descripción y análisis

El docente 4 manifiesta que a pesar de que la evaluación debe ser continua, pero que dentro de los períodos académicos, hay fechas determinadas donde se debe evaluar, y que ya fueron discutidas con anterioridad. Esta acción cumple con la normativa establecida en LOE (2009) al dividir la totalidad del lapso en un primer período de evaluación continua, 70%, y una fecha determinada para cubrir el restante 30%. El 70%

lo obtiene con la evaluación constante en aula, mediante la aplicación de diversas técnicas y estrategias de evaluación.

Es necesario recordar que el docente 4, a pesar de no otorgarle algún valor numérico a los aspectos relacionados con la personalidad, considera el contexto del estudiante en relación a su conducta y su desenvolvimiento académico, sin llegar a calificarlo como tal.

La presencia constante de elementos que muestran una evaluación de conocimientos, en el sentido de verificar el logro de un objetivo, y una evaluación formativa relacionada con los contextos particulares de los alumnos permiten inferir que el docente 4 se desenvuelve a partir de las tendencias actuales sobre la evaluación, resaltando de esta forma su importancia en el proceso educativo.

### ¿Cómo evalúa?

Gráfico 26. Representación gráfica referente al cómo y con qué evalúa el docente 4



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 4

## Descripción y análisis

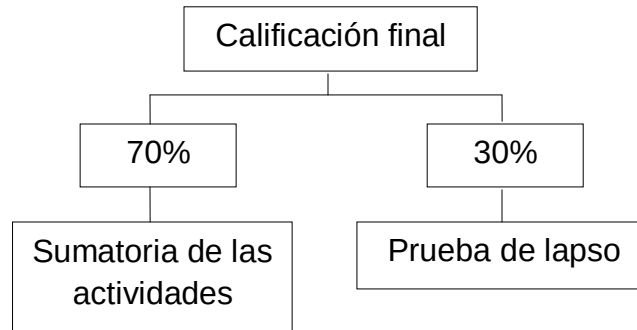
En este apartado el docente 4 manifiesta que evalúa aplicando diferentes instrumentos de evaluación y que va a depender del objetivo que se esté desarrollando. En general los docentes aplican de forma reiterada, instrumentos escritos dentro de los que destacan las pruebas cortas, los ejercicios y trabajos en aula. Durante el desarrollo de las clases, manifiesta promover las intervenciones, las preguntas al azar y la lectura grupal como herramientas de evaluación oral. Expresa el empleo de instrumentos mixtos, pues considera necesario desarrollar más de una destreza a la vez, como lo es el caso de los dictados.

El docente 4 durante su intervención manifestó realizar ejercicios sin aviso previo pues considera necesario corroborar si la información quedó en el alumno o si fue pasajero. De igual forma, indica que toma tiempo de cada clase para recapitular el contenido de la anterior, lo que le permite verificar si los alumnos están atendiendo, entendiendo.

El discurso del docente manifiesta la intención que tiene éste de verificar el conocimiento del estudiante a través de la aplicación de diversas herramientas que le permiten registrar la información en una escala cuantitativa. Esta situación se corresponde con los lineamientos propuestos en el modelo evaluativo edumétrico al verificar el logro de los objetivos en función del dominio de determinada destreza.

## ¿Cómo asigna la calificación final?

Gráfico 27. Representación gráfica referente a la asignación de la calificación final que obtiene el docente 4



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 4

### Descripción y análisis

Para dar respuesta a este apartado el docente 4 expresa que obtiene las calificaciones al calcular un promedio entre las calificaciones obtenidas y el número de actividades asignadas, en una escala de 1-20 porque así lo determina la ley, al igual que la división de cada lapso en un 70% de evaluación continua y un 30% de evaluación final.

Manifiesta que durante el lapso realiza una cantidad determinada de actividades, y que la sumatoria de ellas va a arrojar un valor numérico que va a determinar la posición, de 1-20, en la que se encuentra el alumno y que va a responder al 70% de evaluación continua establecida por la ley. El 30% restante corresponde a la prueba final de lapso que por lo general reúne los diferentes temas y objetivos abordados durante el lapso.

De esta intervención se puede inferir que el docente 4 considera para la evaluación todas aquellas actividades que le permitan verificar y

comprobar los aprendizajes. Considera que toma en cuenta los elementos contextuales y conductuales para emitir el juicio valorativo:

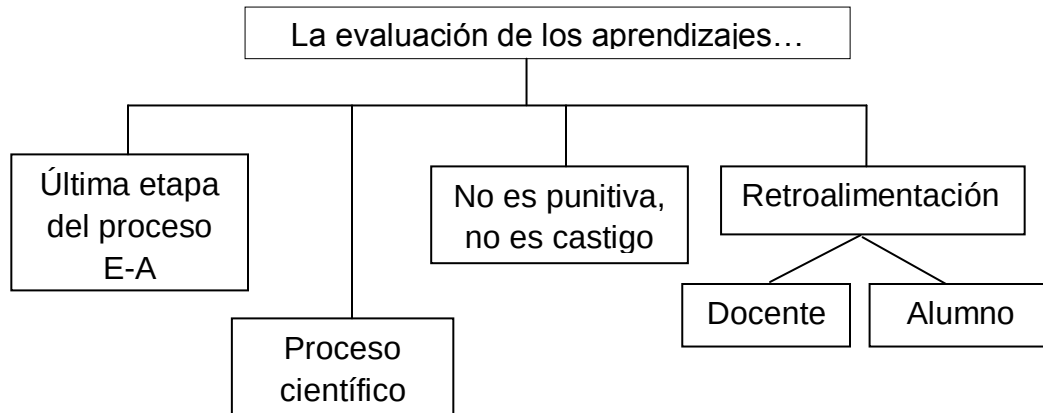
*(...) la conducta no puede incidir en forma negativa en la evaluación, debe incidir siempre algo positivo. El hecho de que el muchacho es aseado, viene todos los días, cumple con sus asignaciones debe influir para que mejore la nota cuantitativa, producto de las evaluaciones circunstanciales en el lapso. Hay aquel que falta a clase, viene sucio, no cumple con los deberes no debe influirle en la nota cuantitativa, es decirle: mira lo que tu sacaste en tal y tal evaluación y tu nota es tal y bueno, tu comportamiento, no traer las tareas, etc. No te va a perjudicar o a influir en la calificación. Es una forma de estimularlo para que el mejore para aumentar su nota. Yo tengo mi norma, aquellos alumnos que mantienen o aumentan el 70% en la prueba de lapso los favorezco con 1pto. Adicional, entonces estoy estimulando al alumno a que si tiene un 15, un 14, un 17 no lo baje sino que lo mantenga o lo aumente, entonces es una manera de estimular. (Entrevista 4; línea 114-127)*

Estos elementos comulgan con lo que otros docentes reconocen como rasgos y que, según el docente 4, deben considerarse solo en beneficio del estudiante, por lo que la intención, en principio, es formativa y que se va a traducir en un valor cuantitativo cuando se trata de una estrategia de motivación y mejoramiento académico.



## ¿Qué entiende usted por evaluación?

Gráfico 28. Representación gráfica referente al concepto de evaluación que maneja el docente 4



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 4

### Descripción y análisis

El docente concibe la evaluación como un proceso científico vinculado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que retroalimenta constantemente al docente sobre el proceso que ocurre en el alumno, le permite verificar sus logros y determinar en qué fase de la construcción de los aprendizajes se encuentra:

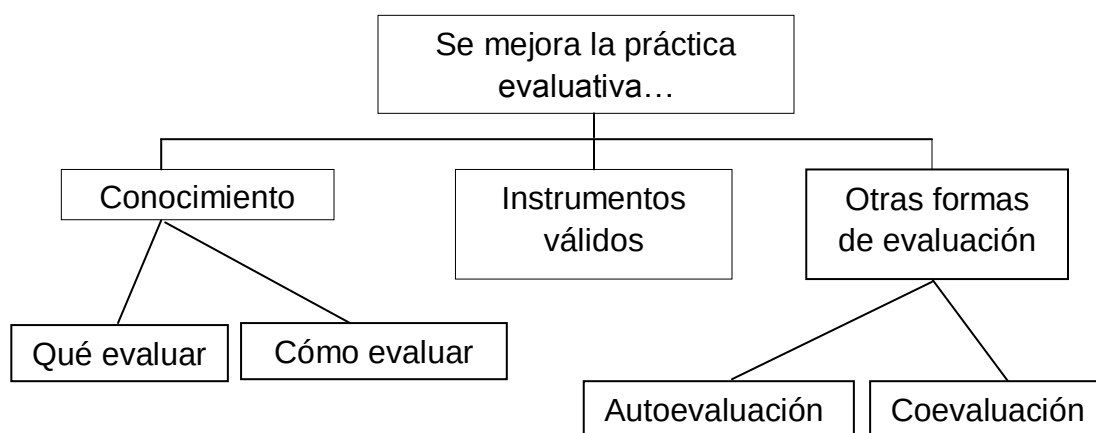
*Se evalúa para que haya un feedback, una retroalimentación entre el docente y el alumno. En el proceso de la comunicación, tú das y la evaluación es para ver que recibes, que le llegó al educando, que logró comprender, que no logró comprender. Tú como docente envías un mensaje y después de la evaluación ves si llego ese mensaje, si se quedó en el camino o simplemente no llegó (Entrevista 4; línea 86-94).*

El discurso del docente revela que la concepción de evaluación de los aprendizajes que maneja el docente se inserta en la perspectiva crítico

constructiva al percibir la evaluación como un proceso que provee de información pertinente y relevante a los distintos actores del proceso educativo que permite retroalimentar, y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula de clases.

### ¿Cómo se podría mejorar la evaluación?

Gráfico 29. Representación gráfica referente a las consideraciones sobre la mejora de la práctica educativa según el docente 4



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 4

#### Descripción y análisis

El docente 4 alega que para mejorar la práctica evaluativa es necesario tener claridad sobre lo qué se quiere evaluar y cómo quiere que se desarrolle tal proceso, contar con instrumentos válidos que permitan recolectar información pertinente que facilite la toma de decisiones y aplicar otras formas de evaluación como la autoevaluación y la coevaluación.

Para poder asignar determinada actividad evaluativa, el docente necesita tener claro que es lo que quiere verificar del objetivo y la forma en la que pretende que sus estudiantes den respuesta. Considerando que no

todos los temas tienen el mismo nivel de dificultad y que no todos los objetivos ameritan la aplicación de una prueba escrita. *“tratar de elaborar los instrumentos de evaluación lo más ajustados a la norma, a la ciencia de la evaluación (...) y sobre todo tratar de ser lo más objetivo posible (...) inclusive en algunos momentos donde hay parte de subjetividad buscar el equilibrio.”* (Entrevista 4; línea 319-320, 322-324) *“la objetividad está en las evaluaciones bien sea escritas o bien sean orales, una prueba escrita es más objetiva porque tienen una respuesta y no 2 (...)”* (Entrevista 4; línea 297-300)

#### DOCENTE 5

El docente 5 se desempeña como profesor de Geografía de Venezuela, Geografía General e Instrucción premilitar de 1<sup>er</sup> a 5<sup>o</sup> año de E.M.G. y Diversificada, en una institución educativa privada, del Municipio Baruta del Estado Miranda. Tiene 23 años de experiencia como docente de aula.

#### Identificación de la entrevista:

Nombre: Docente 5

Nivel: E.M.G. y Diversificada

Asignaturas que dicta: Geografía de Venezuela, Geografía General e Instrucción Premilitar

Años de servicio: 23

Formación académica: Licenciado en Educación, mención Ciencias Sociales

Lugar y Fecha de la entrevista: Caracas, junio de 2011.

### Entrevista 5

E: ¿Qué evalúa como docente?

D5: Nuestro verdadero trabajo es evaluar lo que uno imparte en la parte académica, más que todo el conocimiento. Pero nosotros englobamos todo lo que es, no solo la parte académica, sino conducta del alumno, los valores y ese tipo de aspectos; pero más que todo en la parte académica.

E: ¿y esa parte académica de donde la obtienen?

D5: del contenido de los programas que uno les da a los estudiantes.

E: o sea, ¿los programas que vienen del ministerio?

D5: Si, los que vienen del ministerio, fundamentalmente. Nosotros somos educación global-integral, nos ocupamos también de la parte de los valores y ese tipo de cosas y la parte religiosa porque somos un colegio religioso. En lo que a mí respecta solamente la parte académica y lo que me corresponde más que todo que es Geografía, que es la materia de la cual yo dicto clases en esta institución.

E: ¿Evalúas procedimientos?

D5: Uno les da un plan de evaluación, ese plan de evaluación tiene una serie de contenidos y esos contenidos se evalúan para ver hasta qué punto el alumnos ha alcanzado, ha comprendido y ha logrado asimilar un objetivo.

E: ¿Para qué evalúas?

D5: para medir, más que todo para medir. La medición básica de los conocimientos que ha adquirido el alumno. Sobre todo eso.

E: ¿estimulas a los estudiantes de alguna forma para lograr el objetivo?

D5: Mira, por lo general yo trato de hacer la clase dando primero la información general, después trata uno de que ellos por su cuenta busquen e investiguen y en la siguiente clase por lo general uno hace como una serie de preguntas para que los intervengan porque eso es también una forma para tu incentivarlos, que participen. Eso por lo general siempre los motiva, algunas veces más que otras. Siempre al principio uno lo hace más, ya después hacia el final baja un poco, depende del tema, hay unos que son más interesantes que otros. Siempre se trata que para la siguiente clase ellos lean un tema determinado para discutir. Por ejemplo, vamos a ver la UE, se manda a leer sobre el tema y la siguiente clase comienza con una lluvia de preguntas.

E: ¿Cuándo realizas estas evaluaciones?

D5: Nosotros le entregamos a ellos un plan de evaluación y eso es por lo menos, en lo que se refiere a pruebas, son 2 pruebas por lapso o sea que cada mes se hace una prueba y el resto de las evaluaciones son asignaciones del aula, trabajo en aula o alguna tarea o mapa, pero por lo general las evaluaciones de conocimiento por lo menos 2 veces. Tengo una fecha impuesta por el colegio y otras fechas que por mí.

E: ¿Serian bimensuales, sin contar las pruebas de lapso?

D5: Sí, sin contar las pruebas de lapso.

E: ¿Dividen también el 70% en dos 35? Porque hay muchos colegios que lo hacen

D5: No, no, no... Aquí es corrido. Hay alguna materia, por ejemplo instrucción premilitar, que nosotros lo evaluamos 100% así ellos no tienen una evaluación 30%, no tienen examen. Pero si hay una materia que se presta más para trabajo en aula, trabajo de campo entonces no es obligado hacer un examen sino más bien trabajos y esas cosas.

E: ¿Cómo evalúas?

D5: Mira, aquí por supuesto el básico es la evaluación escrita, interrogatorios que son esporádicos, las tareas o asignaciones que se envían a casa, algún trabajo que se haga en aula que puede ser individual o grupal dependiendo del tema, por ejemplo la constitución y cosas así, y en Geografía que si maquetas, volcanes. Mucho trabajo en el aula. Todo depende del tema que se vaya a abordar.

E: ¿Qué tiempo suelen llevar esos exámenes?

D5: Mira, los exámenes por lo general, los de Geografía, dependiendo de la materia, pueden tardar una hora, hora y 15min, más o menos. Son exámenes que tienen varias partes: selección, completación, aquí ven mucho mapa... Dependiendo, dependiendo...

E: ¿Qué tipo de preguntas pueden tener esos exámenes? ¿Qué tipo y qué cantidad?

D5: Bueno, por ejemplo de completación, pueden ser 20 preguntas de completación. De respuestas breves o de definición pueden ser 4 ó 5 conceptos, un mapa es identificar algún país o alguna zona, en los estados de Venezuela ubicar donde se cultiva maíz, arroz, etc. Es dependiendo también de la materia. Tiene varias partes porque esa es la idea, de que los exámenes sean equilibrados, que tengan varias partes para que el alumno tenga diferentes grados de dificultad. Pero te digo que el grado de dificultad más alto es cuando la respuesta es de desarrollo que tienen que extenderse un poquito más.

E: ¿De esas de desarrollo pones muchas preguntas?

D5: No, por lo general pongo 1, por lo menos Y trato de que se puedan defender en las otras partes pero que si tengan una pregunta en la que

tengan que desarrollar una idea con extensión. También con ese desarrollo ves la destreza para la redacción o la retención de muchos nombres. Ese tipo de preguntas te permite abordar varios aspectos; la redacción, por ejemplo, te permite corregir como escribe, la ortografía, varios aspectos involucrados en la producción escrita y que también deben ser tomados en consideración.

E: ¿qué material pueden utilizar tus estudiantes durante sus evaluaciones?

D5: Bueno, ¡en los exámenes nada! El lápiz y la borra. Si es una evaluación de grupo, ya es otra cosa. Tú le entregas el material, indicas que puede utilizar el libro, pero cuando es una evaluación escrita o individual no pueden utilizar nada.

E: en tu caso tal vez no aplica mucho pero ¿permitirías el uso de fichas, fórmulas, ese tipo de cosas?

D5: Para algunas pruebas si se puede hacer, pero ya cuando es un trimestral no se puede permitir porque a ti te interesa saber el grado de lo aprendido. Pero para otro tipo de evaluaciones que sean más abiertas, un taller por ejemplo, un foro si lo puedes usar, un Phillip 66 también lo puedes usar. Pero para una evaluación escrita individual no, solo lo que tiene tu cabecita. Para otros tipos de evaluaciones cualquier material, hasta traerlo de afuera, pero en un examen no.

E: ¿Cómo llegas a colocar esa calificación final?

D5: Recuerda que la calificación es la suma de todos tus instrumentos de evaluación. En mi caso, 2 pruebas, una corrección de cuaderno (que pueden ser 4 en el lapso), mapas (que hacen en casa, porque no dispongo del tiempo en aula) y los interrogatorios y participación. Sumo esas notas que por lo general van sobre 20, las divido entre el número de asignaciones y de ahí obtengo la calificación final.

E: ¿Le pones porcentaje a cada una de las asignaciones?

D5: No, todo sobre 20

E: ¿Ese mapa que les mandas a hacer vale lo mismo que lo hagan a mano o que lo bajen de Internet y lo impriman?

D5: No, no. Yo les doy las normas del mapa. Les pido que sean hechos en hojas transparentes, que tengan color, que lo hagan sobre una plantilla pero tienen pintarlo; no pueden ser fotocopiados y pintados, tienen que hacerlo ellos mismos. El trazo deben hacerlo, deben pintarlo porque hay mapas que son de vegetación o de clima que una computadora te lo hace exacto pero yo lo que quiero es que el alumno lo haga manualmente, sin exigirles perfección ni Picasso, porque a lo mejor los de artística te piden algo que sea perfecto, pero yo no porque entiendo que tal vez no todos tienen la misma destreza para dibujar pero si les exijo que lo hagan ellos. Hay muchos mapas que no quedan como uno quisiera pero se hacen las observaciones: mira te faltó un pedacito de territorio en ésta o los relieves recuerda que se marcan así, etc. Por lo general quedan bien

E: ¿Qué entiendes por evaluación de los aprendizajes como tal?

D5: Mira para la evaluación de los aprendizajes se hace lo que ya hemos dicho, les das una materia ya establecida por las normas del ministerio y buscas un instrumento, la manera de medir lo que ellos han adquirido tanto en clase como en su casa, etc., y luego aplico los instrumentos para medir eso formalmente.

E: ¿Te resulta fácil ser objetivo al momento de medir?

D5: Sí, yo pienso que sí. Claro siempre hay alguna referencia, yo realmente ni eso. Me dedico formalmente a observar y corregir lo que está plasmado. Siempre que hay alguna observación, porque les digo que uno puede



equivocarse, vienen a mí y aclaramos las dudas. Eso es importante, siempre que se hace una evaluación les des las respuestas correctas para que sepan por qué, o dónde, fallaron.

E: ¿Cómo crees que se puede mejorar la práctica evaluativa?

D5: Yo entiendo que nosotros los docentes debemos estarnos actualizando en las nuevas formas de evaluación; por ejemplo, tengo entendido que hace mucho tiempo no se usan las preguntas de V-F, así he escuchado por ahí; entiendo que eso hace falta, que nos actualicemos un poco. De todas maneras aquí tenemos profesores que han asistido a cursos y talleres de actualización y nos han dado pequeñas charlas y nos han actualizado, y en base a eso, que nos han dicho de las nuevas técnicas evaluativas es que hemos tratado de ir mejorando con el tiempo y entiendo que es perceptible.

E: tendríamos que actualizarnos en la teoría para poder mejorar la práctica.

D5: Claro, claro... y en esta era tecnológica a lo mejor surgen nuevas herramientas de evaluación. Lo que pasa es que estamos en una era tecnológica nueva y sabemos que hoy en día que estos muchachitos tienen herramientas de comunicación y de conocimientos mucho mayores que las que tuvimos nosotros. Pero si creo que en lo que respecta a nuestras instituciones si debe haber una actualización permanente del personal para uno ponerse al día con los nuevos cambios. Hay colegios que toman la iniciativa y forman al personal docente, hay otros que no lo hacen y el docente debe procurarse el conocimiento por otro lado. Existe esa pata coja. El docente siempre debe estarse actualizando y buscando las nuevas herramientas para actualizarse.

E: ¿Autoevaluación, heteroevaluación?... ¿Aplicas alguna de esas herramientas en tus evaluaciones?

D5: Sinceramente muy poco. Sé que debería hacerlo porque es importante autoevaluarse y eso, pero realmente lo aplico poco.

E: ¿A que le acreditas eso?

D5: No digo tanto descuido, pienso que como uno tiene tantos años ejerciendo (sin decir que me las se todas) de repente el director te llama y te dice mira estás haciendo esto o aquello y uno busca modificarlo, o un alumno te llega profesor tal cosa o tal otra...

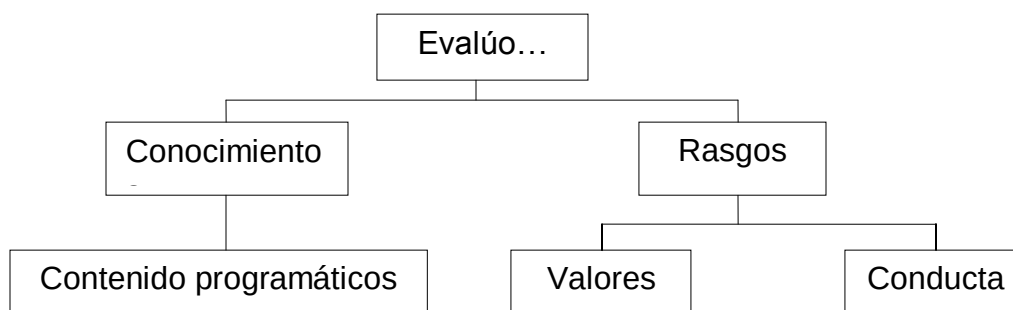
E: ¿y entre los muchachos tampoco?

D5: No, de verdad muy poco.

## Descripción y análisis de la entrevista realizada

### ¿Qué evalúa?

Gráfico 30. Representación gráfica referente al qué evalúa el docente 5



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 5

### Descripción y análisis

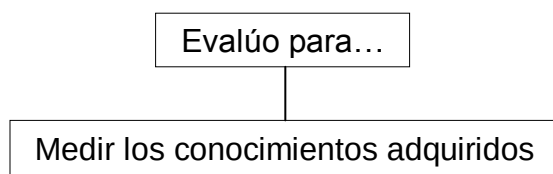
El docente 5 inicia su intervención manifestando el valor que se le otorga en la educación a la evaluación del contenido académico, a pesar de considerar aspectos de la conducta, valores y otro tipo de elementos que

podrían llevarse al proceso de evaluación. En su caso particular, centra la evaluación en lo relacionado con la asignatura que dicta en la institución. Esta intervención refleja una individualización de los contenidos en relación con lo estipulado en la LOE cuando establece una educación integradora de los contenidos y conocimientos para la formación integral del individuo.

Esos contenidos son tomados de los programas académicos que propone el Ministerio de Educación y demás entes encargados: *“somos educación global-integral, nos ocupamos también de la parte de los valores (...) y la parte religiosa porque somos un colegio religioso.”* (Entrevista 5; línea 9-12)

### ¿Para qué evalúa?

Gráfico 31. Representación gráfica referente al para qué evalúa el docente 5



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 5

### Descripción y análisis

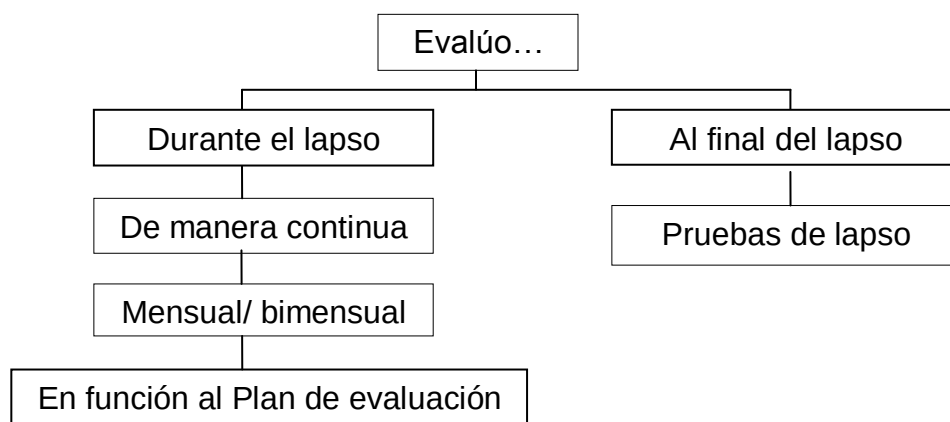
El docente 5 expresa que su principal objetivo es medir los conocimientos adquiridos por el estudiante tanto en los espacios académicos como en su casa y su entorno; evalúa para medir lo que el alumno ha adquirido en el proceso de aprendizaje y verificar el nivel de logro de los contenidos, *“te interesa saber el grado de lo aprendido.”* (Entrevista 5; línea 97-98).

En esta intervención, destaca el hecho de que el docente centra la práctica evaluativa en la medición del nivel de asimilación de los contenidos, por lo que se puede inferir que el docente concibe a la evaluación como la aplicación de instrumentos formales para la verificación y comprobación del aprendizaje de los estudiantes con respecto a los contenidos programáticos.

Se observa una fuerte tendencia a la aplicación de elementos que reflejan una práctica tradicional que se limita a medir la cantidad de conocimiento adquirido.

### ¿Cuándo realiza las evaluaciones?

Gráfico 32. Representación gráfica referente al cuando evalúa el docente 5



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 5

### Descripción y análisis

Para dar respuesta a este apartado, el docente 5 expresa que evalúa durante el lapso y al final de este. Durante el lapso evalúa de acuerdo a lo establecido en el plan de lapso. El docente señala que al aplicar las actividades evaluativas establecidas en el plan (trabajos en el aula,

asignaciones para la casa, exámenes) lo hace de manera continua. Esto denota la falta de precisión de lo que significa la continuidad en la evaluación.

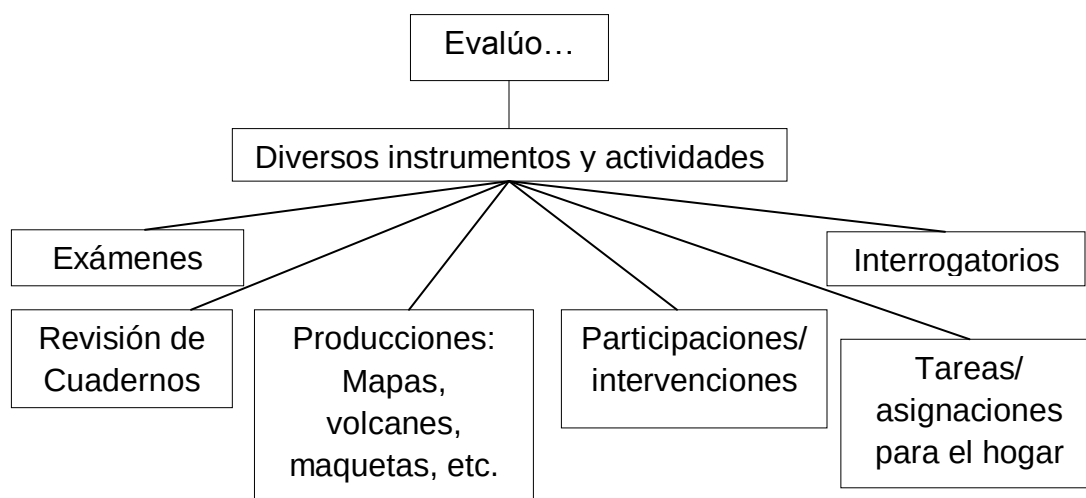
*"nosotros le entregamos a ellos un plan de evaluación y (...) en lo que se refiere a pruebas, son 2 pruebas por lapso o sea que cada mes se hace una prueba y el resto de las evaluaciones son asignaciones del aula, trabajo en aula o alguna tarea o mapa, pero por lo general las evaluaciones de conocimiento por lo menos 2 veces." (Entrevista 5; línea 37-41)*

Realiza evaluaciones escritas formales tipo exámenes, mínimo cada dos meses porque es una exigencia de la institución. *"Tengo una fecha impuesta por el colegio y otras fechas que por mí." (Entrevista 5; línea 42).*

De esta intervención se ha podido evidenciar que este docente mantiene un discurso tradicional en cuanto a los momentos en los que evalúa, tanto por imposición legal como por coacción institucional; sin embargo manifiesta su interés por aplicar diversas herramientas de comprobación del conocimiento. Al igual que ejecuta actividades de forma continua mostrando su interés por verificar la evolución del aprendizaje.

## ¿Cómo evalúa?

Gráfico 33. Representación gráfica referente al cómo y con qué evalúa el docente 5



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 5

### Descripción y análisis

En primer lugar realiza 2 pruebas por cada lapso de tipo examen escrito y dentro de las estrategias e instrumentos utilizados para desarrollar los contenidos y evaluarlos, mencionó los interrogatorios, la elaboración de mapas, volcanes y maquetas relacionados con los contenidos, revisión de cuadernos, asignaciones para el hogar y la participación e intervención que ellos tengan durante la clase.

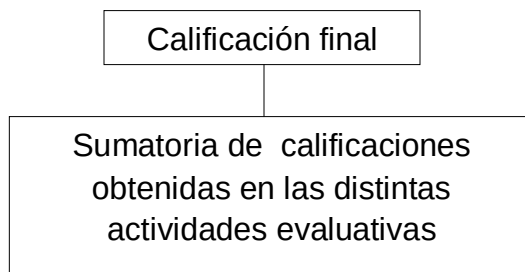
Se observa que este docente utiliza diversos instrumentos de verificación de contenido, dentro de los que destacan las estrategias tradicionales como las pruebas escritas, exámenes e interrogatorios; sin embargo, resalta el hecho de emplear estrategias y actividades que buscan comprobar el conocimiento desde otro enfoque. De esta intervención se devela la relación que existe entre el contenido y el instrumento adecuado de

evaluación. *“ves la destreza para la redacción o la retención de muchos nombres. (...) te permite abordar varios aspectos; la redacción, por ejemplo, te permite corregir como escribe, la ortografía, varios aspectos involucrados en la producción escrita”* (Entrevista 5; línea 83-87)

Pretende la intervención de los estudiantes a partir de interrogatorios y recapitulaciones, promoviendo así la participación activa del educando en su propio proceso; pero, a pesar de esta diversidad de estrategias de evaluación, se puede decir que el docente mantiene la percepción tradicional de la evaluación que apunta a verificar mediante instrumentos de medición, el nivel de lo aprendido.

### ¿Cómo asigna la calificación final?

Gráfico 34. Representación gráfica referente a la asignación de la calificación final que obtiene el docente 5



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 5

#### Descripción y análisis

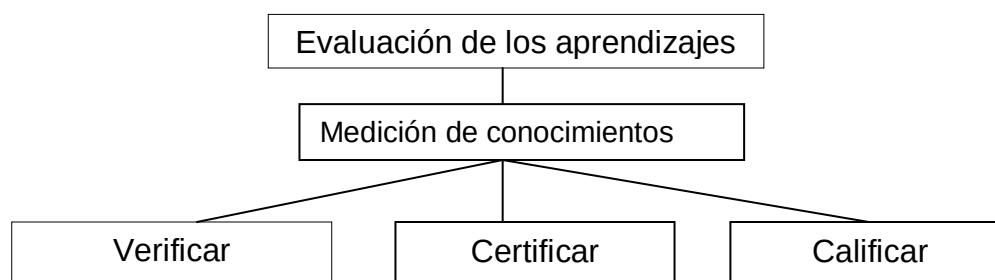
El docente 5 obtiene la calificación final de los estudiantes mediante la sumatoria de todas las actividades evaluativas aplicadas durante un período determinado. Se establece un promedio calculado a partir de la cantidad de evaluaciones que se realizan, es decir, estas evaluaciones generan

calificaciones, y estas a su vez un acumulado de calificaciones, que permiten la obtención de resultados numéricos. Una vez obtenidos estos resultados se transforman en literales según una escala que manejan en las instituciones educativas. *"sumo esas notas que por lo general van sobre 20, las divido entre el número de asignaciones y de ahí obtengo la calificación final."* (Entrevista 5; línea 108-110)

En este aspecto se evidencia una evaluación cuantitativa, en correspondencia con lo establecido en la ley, y se puede inferir que el docente 5 se desenvuelve en una evaluación tradicional al calificar al estudiante mediante el cálculo de lo obtenido mediante la aplicación de diferentes instrumentos de evaluación. Este enfoque se asocia con los principios de la evaluación psicométrica propuesta por Quinquer (2002) pues el docente busca adecuar el instrumento al contenido a evaluar, procurando resultados que reflejen con mayor confiabilidad el nivel de conocimiento del estudiante.

### ¿Qué entiende usted por evaluación?

Gráfico 35. Representación gráfica referente al concepto de evaluación que maneja el docente 5



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 5



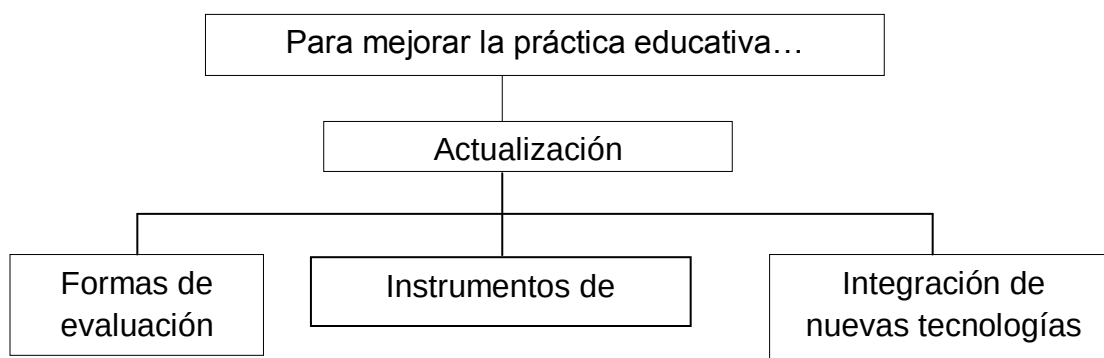
## Descripción y análisis

Este apartado apoya la intervención previa ya que, tal como lo manifiesta el docente, se deben buscar los instrumentos adecuados para verificar si el conocimiento llegó al estudiante luego de desarrollar los diferentes contenidos programáticos. *"les das una materia ya establecida por las normas del ministerio y buscas un instrumento, la manera de medir lo que ellos han adquirido tanto en clase como en su casa, etc., y luego aplico los instrumentos para medir eso formalmente."* (Entrevista 5; línea 130-133)

Desde esta perspectiva, el docente entrevistado pareciera inclinarse, al menos a simple vista, hacia la concepción de una evaluación en función de verificar los conocimientos que han adquirido y evaluar formalmente los contenidos desarrollados en aula. Esta idea de la evaluación como mecanismo de verificación de contenidos, refleja que el docente 5, se maneja entre la medición de logros y la asignación de calificaciones, descuidando aspectos más humanos e integrales, como lo proponen las normativas y enfoques pedagógicos actuales.

## ¿Cómo se podría mejorar la evaluación?

Gráfico 36. Representación gráfica referente a las consideraciones sobre la mejora de la práctica educativa según el docente 5



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 5

### Descripción y análisis

El docente 5 expresa que para que haya una mejora en la educación es necesario actualizar las normativas y exigir de esa forma una actualización del cuerpo docente de manera permanente, en lo referente a las nuevas formas de evaluación. Al respecto, el docente 5 afirma que si bien la institución no les facilita esa formación, también lo es el hecho de que sus colegas cuando tienen acceso a algún tipo de evento relacionado con el tema, les hace llegar la información y de alguna manera no están tan atrasados con respecto a otros docentes.

El docente 5 sugiere que debe haber una integración de las nuevas tecnologías tanto para el proceso educativo de los estudiantes, como para la actualización docente por lo que es necesario diseñar nuevas herramientas de evaluación, acordes con las nuevas tendencias educativas. Resulta curioso el hecho de que, a pesar de sugerir el diseño de nuevas estrategias

de evaluación, el docente manifiesta no considerar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, procesos que resultan favorables tanto para la formación del estudiante como para la del docente.

Resalta de esta intervención el hecho de que el docente ha mantenido en su discurso la necesidad de actualizar la normativa y de las herramientas y estrategias de las que puede valerse un docente para evaluar de manera objetiva y correcta los contenidos abordados en aula. Pareciera no participar en ese cambio, sino que apunta, por el contrario, siempre hacia la obligación de las instituciones con respecto al campo administrativo y se limita a evaluar para medir un nivel de conocimientos alcanzado.

#### DOCENTE 6

El docente 6 se desempeña como profesor de Ciencias Sociales (Historia de Venezuela, Historia Universal, Cátedra Bolivariana, etc.) de de 1º a 5to año de E.M.G., en una institución educativa privada, del Municipio Sucre del Estado Miranda. El docente tiene 26 años de experiencia.

#### Identificación de la entrevista:

Nombre: Docente 6

Nivel: E.M.G., Diversificada y Profesional.

Años de servicio: 26

Asignatura que dicta: Historia

Formación académica: Licenciado en Ciencias Sociales; Licenciado en Educación mención Ciencias Sociales.

Lugar y Fecha de la entrevista: Caracas, junio de 2011.

### Entrevista 6

E: ¿Qué evalúa como docente?

D6: ¿Cómo qué?

E: ¿Que evalúa como docente?

D6: ¿en materia o...? En materia: Historia, Cátedra, Ciudadana, Historia Universal... Como asignatura me supongo que es lo que estas preguntando...

D6: En contenido depende de la materia y del grado. En 1er año ciudadana evalúa la parte de familia, adolescencia, leyes, organización política. En historia de Venezuela, en 1er año, la parte de la llegada de Colón, los indígenas, la conquista, la independencia.

E: ¿y estos contenidos de dónde los obtienen?

D6: De los libros, de los planes de evaluación. Recuerda que en los planes de evaluación están los contenidos que se supone que el docente debe evaluar en cada área y en cada grado.

E: ¿Y esos contenidos que aparecen en los libros, se relacionan con programas oficiales del ministerio?

D6: Bueno de un tiempo a esta parte, no sabría decirte si hace 10 o 12 años, ya no te dan los programas entonces tu confías en que los contenidos programáticos que traen los libros al principio serían los más idóneos para la evaluación que se está aplicando. Se supone que debe haber una concordancia, o una relación, entre los programas del ministerio y los contenidos programáticos del libro; pero el ministerio ya no los facilita.

E: ¿Para qué evalúa?

D6: Primero para verificar los conocimientos que, supuestamente, el alumno debería poseer aunque a veces la evaluación no te va a arrojar exactamente lo que el alumno sabe, pero es como una guía que te permite a ti estandarizar o más o menos ubicar al alumno en algún rango específico de acuerdo a una nota o una calificación que el obtenga. A veces tú puedes evaluar y sabes que el alumno sabe más que eso y hay alumnos que no son diestros para plasmar sus conocimientos en una prueba escrita. De pronto si haces una prueba oral ellos se expresan mejor y son capaces de lograr el objetivo que uno está tratando de ubicar.

E: ¿Cuando evalúa, estimula al estudiante?

D6: Sí, depende de la actividad. Por lo menos yo, no estoy hablando de la institución, en particular trabajo con carteleras, el mando a hacer juegos didácticos, trabajo con dramatizaciones aunque aquí se trabaja muy poco con las dramatizaciones. De hecho ayer hicieron la representación de las décadas 60-70-80-90, escenarios, músicas, personajes... La idea es que hagas que la historia sea vivida y práctica porque recuerda que la materia Historia es muy lenta porque la gente dice que se basa solo en aprenderse hechos, fechas y acontecimientos y a repetir y que al final eso no te sirve. Yo debo buscar herramientas y formas nuevas en lo que es la evaluación para que los chamos se integren en la evaluación y lo disfruten. Por lo menos me invento muchas cosas para abordar los contenidos.

E: ¿Evalúas para controlar?

D6: ¿Controlar qué?

E: conducta

D6: No, porque el comportamiento tiene un rango aparte que son los rasgos de la personalidad. Entonces no puedes decirle al alumno que le bajas 2 puntos en la evaluación si se porta mal, porque para eso están los rasgos.

E: ¿Cuándo realizas tus evaluaciones?

D6: Depende... hay mensuales, trimestrales y depende de las circunstancias se puede dar el caso de una evaluación continua, pero no necesariamente. Recuerda que el sistema no permite la evaluación continua a menos que sea un hecho extremo, de resto tienen que ser evaluaciones segmentadas con pruebas.

E: ¿Les pones fechas determinadas o al finalizar el objetivo evalúas?

D6: Sí, se hace el plan de evaluación iniciando el trimestre y con eso ya los alumnos tienen conocimiento de cuando van a ser aplicadas las evaluaciones. Obviamente si tú ves como docente que el objetivo no se ha logrado, tú negocias con ellos para cambiar la fecha. O, si tú como docente faltaste a la fecha, negocias con ellos el posible cambio. Pero siempre conversando, tu sugieres fechas y si eres el primer profesor en dar fechas los muchachos no te dicen que no. Si ya hay planes de evaluación previos a tu materia, se complica un poco, pero negocias las fechas igual.

E: ¿Cómo evalúa profe? Ya me comentó que utilizaba mucho las dramatizaciones, qué otra herramienta aplica en la práctica evaluativa?

D6: Mira hago videos, carteleros, exposiciones, pruebas escritas, interrogatorios

E: ¿y valen todos lo mismo?

D6: No, depende de la dificultad... Aquí, por ejemplo, trabajan con notas de 1-20 como para facilitarle a los docentes, en caso de una contingencia, no se trabaja con 15%, 20% o 10% sino que, si pasó algo como en diciembre que se suspendieron las clases, no tienes que estar como loco modificando porque te falta un %. Aquí colocas todas las notas de 1-20 y perfecto. Yo, a los trabajos en clase les doy 10pts, de repente otro trabajo en aula son 10pts

más, al sumarlos te dan 20. Tienen las pruebas que si valen 20pts. Entonces esos 20pts se los segmento y al final, por regla de 3, los promedio.

E: ¿Participaciones en aula, lluvia de ideas...?

D6: Todo eso se trabaja también. Participan en clases, mapas mentales, conceptuales... Lluvia de ideas más o menos porque ellos la toman como participaciones o intervenciones.

E: ¿Qué materiales pueden utilizar los muchachos en las evaluaciones?

D6: Libros, material de Internet, enciclopedias... Todo lo que puedan traer para enriquecerlos a ellos para trabajar en el aula, bienvenidos sean...

E: ¿y en esas evaluaciones más formales se pueden guiar por algún tipo de fichas o material similar?

D6: La verdad es que nunca he trabajado así. Hay momentos en los que se pudiera decir que la prueba es a libro abierto; claro cuando les dices eso para ellos es terror total porque saben que tienen que pensar mucho más, que tienen que traer material más el que tienen. ¿Entonces qué significa eso? Que tienes que leer el material previamente... O sea, si crees que lo que te voy a preguntar, la respuesta, está en el libro, estás muy equivocado. Es importante leer antes.

E: ¿Promueve la investigación?

D6: Claro, es importante...

E: ¿Cómo llega a colocar esa calificación final? Ya hablamos un poco de los promedios... ¿Promedio de notas, autoevaluaciones, heteroevaluación y ese tipo de herramientas las empleas en tus evaluaciones?

D6: Depende de la evaluación. En las exposiciones por ejemplo hay auto, co y evaluación del docente; es decir, lo evalúan los alumnos, los evalúo yo y se

evalúan ellos mismos. Entonces ahí estamos integrando las 3 cosas porque es primordial porque no necesariamente yo soy la que tiene la última palabra, ellos también tienen derecho a dar su opinión; claro, bajo ciertos parámetros que ya la mayoría maneja, ellos opinan sobre lo que, a su parecer, debió ser abordado de una forma o si les faltó material y esas cosas. Y sin embargo hasta en los rasgos, en la evaluación de rasgos yo los hago que se autoevalúen y yo los evalúo y de ahí promediamos ambas calificaciones.

E: ¿Cómo controlas la subjetividad en ese sentido? Autoevaluarse objetivamente es difícil...

D6: Ok... Yo les digo -en base a: puntualidad en la entrega de trabajos, cumplimiento de normas de aula, participación de clase... en base a los parámetros que yo les doy ellos sacan su nota. Entonces ellos ven en que fallaron durante el lapso y van contando según la puntuación por ítem que yo les indico. Luego me dicen cuanto se colocan, obviamente yo llevo mi control y comparo, y de ahí sale su calificación. ¡Claro, puede tener alumnos que te dicen que tienen 08 y tu comparas con tus registros y ves si es o no aceptable esa calificación, porque pueden tener mucho más! Ahora, hay alumnos que se portan relativamente bien pero que son excelentes estudiantes, entonces tu compensas la conducta con los otros aspectos que se evalúan en rasgos. Ellos se ponen una puntuación, por ejemplo 08, pero el chamo le pone corazón, buscas el equilibrio.

E: ¿Qué entiendes por evaluación de los aprendizajes?

D6: ¿La evaluación de los aprendizajes?

E: Sí... ¿Qué implica evaluar el aprendizaje?

D6: Es que la evaluación de los aprendizajes si lo haces de manera pragmática, a nivel de redacción, es una repetición de conocimiento. Para mi



tiene que ser en vivo, es más ver lo que el alumno hace en aula que lo que te plasma en una prueba.

E: ¿Es más como un seguimiento del proceso, la evolución y el desarrollo del alumno?

D6: claro... en lugar de que el alumno te repita en un examen, porque hay algunos alumnos que tienen la capacidad de memoria excelente pero después le preguntas y no sabe lo que escribió, mientras que para mí es importante que él viva, practique, aprenda y tenga conocimiento de que eso si es válido.

E: ¿Es difícil ser objetivo?

D6: Bastante...

E: ¿y cómo haces para controlar eso?

D6: Tu solita... con la experiencia jajajaja

E: ¿tienes alguna técnica para corregir evaluaciones formales de forma objetiva?

D6: Sí, no les veo los nombres a los alumnos. De hecho, cuando llegaste yo estaba corrigiendo. Agarras los exámenes y comienzas a revisar y si ves el nombre pecaste completamente como docente. ¿Qué haces tú? Como el nombre está arriba comienzas a revisar de ahí para abajo y corrijo por etapas. Si uno corrige toda una prueba ya sabes quién viene después... Entonces después que tú corriges es que ves el nombre y listo. En cambio si corriges por parte, todo seguido, tienes la tendencia a voltear el examen y decir: ah, este es fulanito de tal; bueno es que fulanito... esta está más o menos, etc. Tu misma debes establecerte parámetros para hacerlo.

E: ¿y cómo haces con las letras? ¿No reconoces las letras de tus alumnos?

D6: Hay letras que sí y unas que no. Recuerda que tengo muchos estudiantes, cómo te explico para reconocer una letra. Por ejemplo aquí tengo clases de 4º grado a 5º año, en el otro colegio doy de 1º a 4º y además doy clase en la universidad. ¿Tú crees que de verdad me voy a acordar de la letra de quién? Jajajajaja Hay una que otra que uno dice: ¡mira este es Pedrito! Pero rara vez porque no me da chance porque yo corrijo ya automático... a este le faltó esto,  $1 + 1$  ó medio punto porque le faltó tal palabra... entonces no me da tiempo...

E: ¿Cómo son tus evaluaciones?

D6: Con nivel de dificultad, de lo más fácil a lo más difícil. Recuerda que tienes que usar la famosa tabla de la taxonomía de Bloom. Claro, a veces trabajar en lugares diferentes te permite mejorar las carencias que tienes en otro lugar porque a veces te centras en uno solo y dices aquí es donde trabajo y listo. Pero si llegas a un lugar donde tienes mayor exigencia, donde te exigen plan de evaluación y exámenes con anterioridad para ser revisados, el departamento de evaluación te revisa los niveles de dificultad y blah, blah... entonces llega un momento que la experiencia te da el hecho de saber: las preguntas de fecha para mí son de dificultad media porque no todos tienen la capacidad de aprenderse las fechas; entonces no la puedo poner como fácil cuando no lo es...

E: Por último, ¿Cómo crees que se puede mejorar la práctica de la evaluación?

D6: Mira, te dicen que la evaluación debe ser escrita porque debe quedar algo. El hecho de que yo te dé un papel no implica que lo que tú sabes es la valoración que tiene el papel. Para mí la evaluación debería ser, la evaluación final o de lapso, pudieran ser orales porque hay chamos que son muy buenos en orales, o que te permitan a ti decidir en si lo presentas oral o escrito; y ahí le das como cabida a que los chamos puedan desenvolverse

como mejor se sientan. Hay gente que ve los exámenes y se asustan y se bloquean, mientras que hablando le ves la cara a la persona que te está evaluando y puedes saber si vas bien, si vas regular o si vas mal.

E: ¿Es algo así como una motivación al estudiante?

D6: ¡Claro! Te estoy dando la facilidad de que te desenvuelvas donde te sientas más cómodo. Yo eliminaría el tradicionalismo de las evaluaciones... Por ejemplo, al director de aquí, no le gusta...

E: ¿Modificarías algo del sistema?

¿De las cuestiones que vienen directo del ministerio?

D6: ¡Claro! Hay que permitir que el alumno pueda escoger la herramienta con la cual se sienta más cómodo para que el docente lo evalúe.

E: ¿promueves el desarrollo de las competencias y las habilidades en tus evaluaciones?

D6: mis evaluaciones son subjetivas porque son de desarrollo y si tú me planteas algo a mí, basándote en tu posición, y ésta es bien argumentada, aunque no sea lo que yo quiero evaluarte, te lo evalúo bien. Por ejemplo: de acuerdo a tus conocimientos justifique si el gobierno del General Marcos Pérez Jiménez fue una dictadura en la cual se impusieron ciertas normas para la sociedad; y tú me dices que para ti la dictadura es valedera e importante porque desarrolló las autopistas, los edificios, etc., tú me justificas eso, y así yo no esté de acuerdo con la dictadura, yo no te estoy diciendo que es justificable pero te evalúo porque tú me estas poniendo tu posición y también es válida. No por eso tu planteamiento está malo porque te estoy permitiendo que defiendas tu punto de vista.

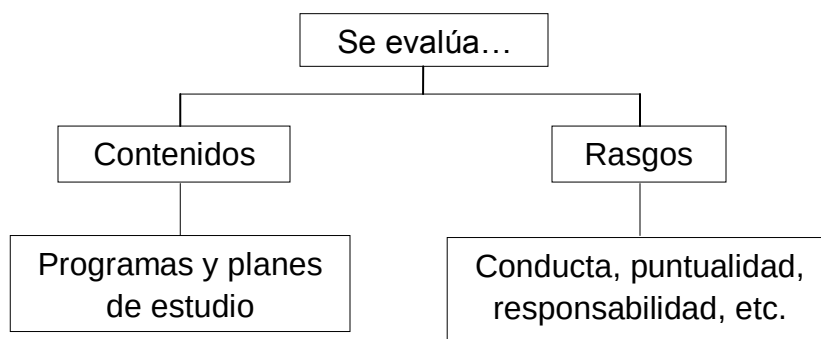
E: y en ese desarrollo ¿qué evalúas?

D6: Contenido, redacción, ortografía, lógica -inicio, desarrollo y cierre del planteamiento-. Por ejemplo en 5º año, puedes hacer evaluaciones de 1 sola pregunta para que trabajen a libro abierto y me muestren lo que saben. A lo mejor lo que me estás vendiendo no es lo que yo quiero saber, pero si tu argumento es convincente, ¿por qué no?

## Descripción y análisis de la entrevista realizada

### ¿Qué evalúa?

Gráfico 37. Representación gráfica referente al qué evalúa el docente 6



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 6

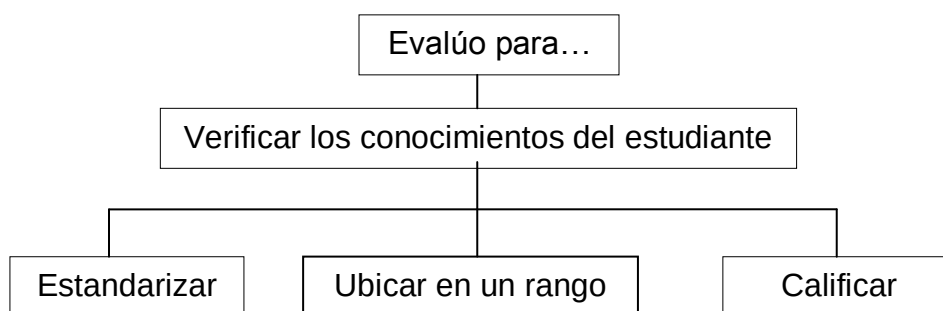
### Descripción y análisis

En principio evalúa contenidos que van a depender de la asignatura y el nivel en el que se pretenden desarrollar, propuestos en programas y planes de estudio, y que se deben corresponder con los programas emitidos por el Ministerio de Educación, en cumplimiento de lo normado. Además considera aspectos que apuntan a los rasgos de la personalidad entendidos como la conducta, puntualidad, responsabilidad, entre otros.

Se evidencia que esta docente se maneja bajo las directrices legales e institucionales, planteadas en los programas y planes de estudio, sin abandonar su labor en beneficio de la formación integral del estudiante. Enfatiza que los contenidos los extrae de los libros pues hace ya bastante tiempo que el Ministerio no entrega programas

### ¿Para qué evalúa?

Gráfico 38. Representación gráfica referente al para qué evalúa el docente 6



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 6

#### Descripción y análisis

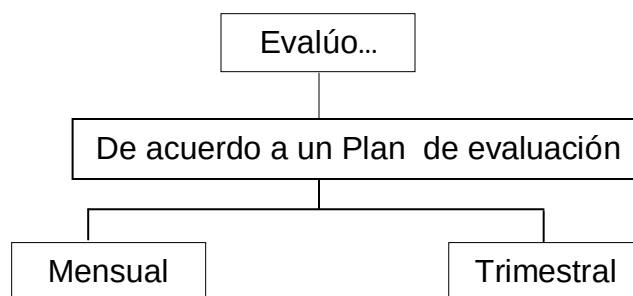
Al preguntarle a la docente 6 ¿para que evalúa? declaró que evalúa para verificar los conocimientos, lo que le permite por un lado estandarizar y por otro ubicar a los alumnos de acuerdo a la calificación obtenida, esto se evidencia cuando expresa: *“para verificar los conocimientos que, supuestamente, el alumno debería poseer (...), pero es como una guía que te permite a ti estandarizar o más o menos ubicar al alumno en algún rango específico de acuerdo a una nota o una calificación que el obtenga”* (Entrevista 6 líneas 25-29). Se refleja en su discurso, la aplicación de instrumentos de evaluación que indican si el estudiante sabe el contenido programático y cuál es su nivel de logro de acuerdo con sus calificaciones. En esta respuesta claramente se denota la función administrativa de

evaluación así como el propósito sumativo, ya que el docente evalúa no sólo para calificar y certificar los conocimientos adquiridos por el alumno, sino para ubicarlo en un rango determinado de acuerdo a su nivel de logro.

El discurso del docente devela una concepción tradicional de evaluación ya que ésta la concibe como una herramienta para medir los conocimientos y emitir juicios de valor relacionados con el rendimiento y los resultados obtenidos durante una evaluación formal. La concepción tradicional se confirma cuando observamos el énfasis que coloca sobre la función administrativa de la evaluación, al señalar la importancia de la certificación de conocimientos y la calificación para la clasificación de los alumnos.

### ¿Cuándo realiza las evaluaciones?

Gráfico 39. Representación gráfica referente al cuando evalúa el docente 6



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 6

#### Descripción y análisis

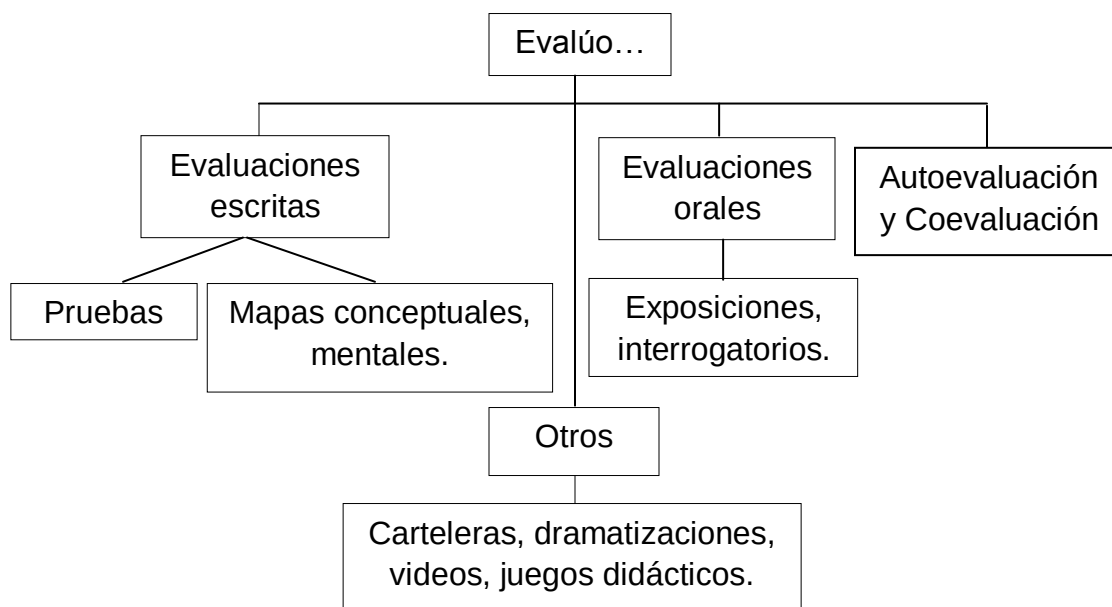
De esta intervención podemos observar que dentro de las actividades evaluativas hay algunas de corte mensual y otros que abarcan un período trimestral, todas establecidas dentro del plan de evaluación.

Al manifestar que evalúa trimestralmente nos hace suponer que cubre los aspectos normados en la ley al dividir el año escolar en 3 períodos o lapsos que se subdividen en 70% y 30% de una evaluación final en cada lapso. Durante su intervención hizo manifiesto el uso de diferentes estrategias para abordar y evaluar los contenidos, considerando la asimilación de los contenidos, con el fin de acercar al estudiante al proceso.

A partir de lo expresado por el docente 6, se puede inferir que éste realiza evaluaciones de carácter sumativo al establecer evaluaciones formales para verificar la adquisición del contenido impartido y por ende calificar el desempeño del alumno.

### ¿Cómo evalúa?

Gráfico 40. Representación gráfica referente al cómo y con qué evalúa el docente 6



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 6

## Descripción y análisis

El docente 6 realiza evaluaciones escritas y orales; emplea diversas técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación en correspondencia con la información que se quiere verificar. Se observa, en primer lugar, la aplicación de evaluaciones escritas tipo prueba y estrategias más prácticas y actuales como los son los videos, exposiciones e interrogatorios. En 2º lugar, el empleo de otras estrategias de evaluación con el fin de motivar al estudiante: carteleras, videos y juegos didácticos, hecho que muestra un aspecto más humanístico del que hasta ahora se había evidenciado.

Afirma hacer uso de varias formas de evaluación como la coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación como elementos fortalecedores de la formación de valores y que el estudiante requiere interiorizar en su actuación durante el proceso educativo:

*“Por ejemplo hay auto, co y evaluación del docente; es decir, lo evalúan los alumnos, los evalúo yo y se evalúan ellos mismos. Entonces ahí estamos integrando las 3 cosas porque es primordial porque no necesariamente yo soy la que tiene la última palabra, ellos también tienen derecho a dar su opinión; claro, bajo ciertos parámetros que ya la mayoría maneja, ellos opinan sobre lo que, a su parecer, debió ser abordado de una forma o si les faltó material y esas cosas”* (Entrevista 6, líneas 110-116).

Se establecen determinados parámetros, como puntualidad, responsabilidad, cumplimiento de normas, y en base a ellos, los estudiantes obtienen su calificación. *“puede tener alumnos que te dicen que tienen 08 y tu comparas con tus registros y ves si es o no aceptable esa calificación, porque pueden tener mucho más.”* (Entrevista 6; línea 126-128). Este aspecto muestra la importancia que tiene para el docente la participación que

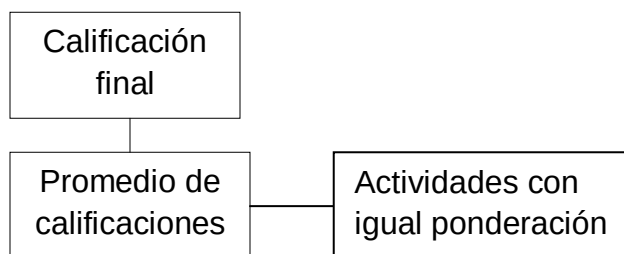


pueda tener el estudiante durante su proceso educativo, considerándolo como elemento protagonista del mismo.

A simple vista se observa a un docente cuyas estrategias, técnicas y formas de evaluación se salen de las convencionales y se vinculan con las tendencias actuales, a pesar de concebir el proceso como una manera de verificar si el estudiante adquirió el conocimiento.

### ¿Cómo asigna la calificación final?

Gráfico 41. Representación gráfica referente a la asignación de la calificación final que obtiene el docente 6



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 6

#### Descripción y análisis

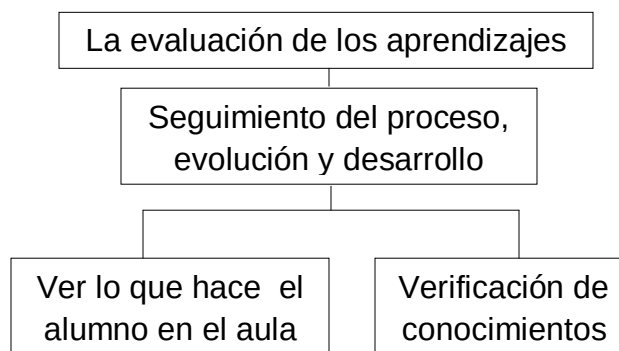
La docente 6, expresa que la calificación final se obtiene mediante el promedio de todas las calificaciones obtenidas en las distintas actividades evaluativas. *“a los trabajos en clase les doy 10 pts., de repente otro trabajo en aula son 10 pts. más, al sumarlos te dan 20. Tienen las pruebas que si valen 20 pts. Entonces esos 20 pts. se los segmento y al final, por regla de 3, los promedio.”* (Entrevista 6; línea 31-34)

Las actividades realizadas en clase, las asignaciones para el hogar y demás herramientas de evaluación acumulan un 70% de la calificación y se corresponde con lo obtenido por el estudiante durante el proceso educativo. Durante este período considera de igual forma los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, permitiendo a los estudiantes participar de su propio proceso y de su calificación.

De esta intervención destaca el hecho de que el docente, a pesar de utilizar diversas estrategias y técnicas de evaluación, permanece en la posición de asignar una calificación o un juicio de valor, al desarrollo y comportamiento del estudiante durante el período académico. Ya sea por la distribución de porcentajes o por la sumatoria de todas las actividades aplicadas y ejecutadas.

### ¿Qué entiende usted por evaluación?

Gráfico 42. Representación gráfica referente al concepto de evaluación que maneja el docente 6



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 6

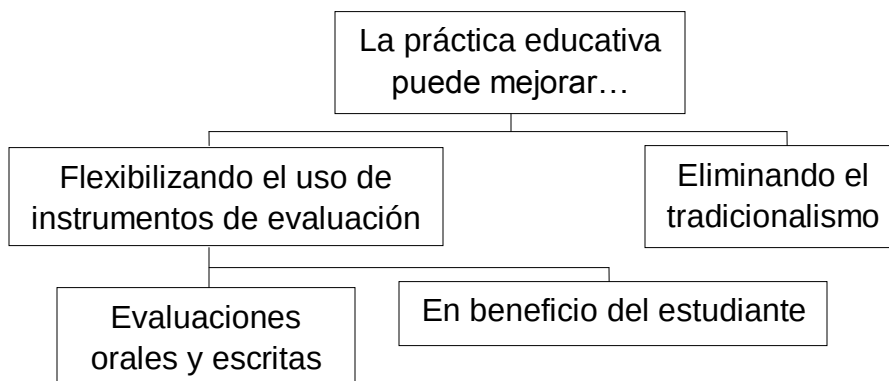
## Descripción y análisis

El docente 6 manifiesta que la evaluación de los aprendizajes es el seguimiento que se le da al proceso, evolución y desarrollo del estudiante en cuanto a determinar el aprendizaje y el conocimiento obtenido y catalogarlo como válido en relación a los conocimientos adquiridos durante el proceso.

De esta intervención destaca el hecho de que el docente, a pesar de mantener una postura tradicional en cuanto a la asignación de un juicio de valor que estandarice el comportamiento del estudiante durante el período de aprendizaje, concibe la evaluación como un proceso que permite “*ver lo que el alumno hace en el aula*” (Entrevista 6; línea 138)

### ¿Cómo se podría mejorar la evaluación?

Gráfico 43. Representación gráfica referente a las consideraciones sobre la mejora de la práctica educativa según el docente 6



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 6

## Descripción y análisis

La docente 6 expresa que para mejorar la práctica educativa se debe comenzar por eliminar el tradicionalismo que impera en los procesos de evaluación y flexibilizando la aplicación de instrumentos en beneficio del estudiante. Resalta de su intervención la propuesta de aplicar mecanismos de evaluación donde el estudiante se pueda desenvolver con mayor comodidad y lograr la calificación esperada, que es el fin último de la evaluación.

Si bien es cierto que, a nivel legal exigen que haya evidencia de la evaluación y por lo tanto debe ser escrita, también lo es el hecho de que no todos los estudiantes se desenvuelven de la misma manera en un examen, por lo que se puede inferir que si el estudiante se siente cómodo con la estrategia de evaluación, los resultados esperados apuntarán más hacia los objetivos propuestos.

### DOCENTE 7

El docente 7 se desempeña como profesor de Inglés de E.M.G y diversificada, en una institución educativa privada del Municipio Sucre, Estado Miranda. Tiene 32 años de experiencia docente y ha prestado servicio a diferentes instituciones, en los diferentes niveles del sistema educativo formal.

#### Identificación de la entrevista:

Nombre: Docente 7

Nivel: E.M.G., Diversificada y Profesional.

Años de servicio: 32

Asignatura que dicta: Inglés

Formación académica: Licenciado en Idiomas Modernos; Licenciado en Educación media y superior.

Lugar y Fecha de la entrevista: Caracas, junio de 2011

### Entrevista 7

E: ¿Qué evalúa un docente?

D7: ¿qué evalúa un docente en qué? ¿En una prueba escrita? ¿Una prueba oral? ¿Una clase? Porque todo depende de en qué momento estés

E: en la práctica docente...

D7: En general... bueno, en mi área, por ejemplo, primero tenemos 4 destrezas que necesitamos evaluar: hablar, oír, escribir y leer...esas se van evaluando siempre en el transcurso de lo que es el lapso en sí. Cuando estas evaluando una prueba escrita, aparte de evaluar el conocimiento de la gramática, evalúas la ortografía, la comprensión de lo que le estas preguntando. En una prueba oral puedes evaluar la capacidad de comprensión que tenga el alumno; yo por ejemplo en una parte oral no me voy mucho a la parte gramatical porque lo que estoy buscando es que me entienda y se sepa explicar, no importa si se comió una S en la 3ª persona mientras el mensaje sea recibido. De resto en un aula de clase son muchas cosas las que tienes que evaluar: responsabilidad, hábitos de higiene, trato con los otros, respeto, podemos hacer una sábana inmensa; su actitud frente a la clase, si interviene, si trabaja o no... Todo lo que más o menos se incluye en lo que son los rasgos.

E: ¿y con respecto al contenido? ¿Los sacas de dónde? ¿Programas? ¿Libros? ¿Experiencias? ¿Guías?

D7: El contenido en mi área del libro. O sea de libros, no solo del libro de texto. Yo tengo muchísimos libros y los saco de ahí. Hay partes de las pruebas que las redacto yo completamente, todas las oraciones. Hay una parte que depende también de cómo se desarrolle la clase, a veces como lo consigues en los libros no lo puedes evaluar porque la clase se suscitó de otra manera y tienes que evaluarlo de la manera como explicaste. Pero si parto de los libros, por lo menos 3 ó 4 los uso siempre.

E: ¿Para qué evalúas?

D7: Para medir.

E: ¿qué cosas?

D7: El conocimiento, para saber si he logrado mis objetivos, para ver en qué puntos pueden haber fallas en lo que yo expliqué que a lo mejor yo entendí que estaba bien entendido y mucha gente se equivoca en lo mismo a lo mejor fui yo la que no llegó en lo que expliqué y poder hacer un remedio a esa situación.

E: ¿Cuándo realizas esas evaluaciones?

D7: ¿De qué? Ok, los rasgos durante todas las clases, la lectura la trabajo a lo largo de todo el lapso porque no me tomo un día para que todos lean sino que cada día leen 7 u 8, dependiendo porque siempre son voluntarios los que leen; por lo general dejo al final los que tienen más problemas para que tengan más chance de escuchar a sus otros compañeros y tengan tiempo de hacer sus propias correcciones. Los listening se trabajan en clase, dependiendo de la clase que estemos trabajando ponemos el CD, ellos escuchan y trabajamos con eso. Las evaluaciones de gramática y de

contenido cada 2 ó 3 objetivos, dependiendo de qué tan largo y difícil sea el objetivo. A veces si el objetivo es complicado, por ejemplo un report speech o una pasive voice, un solo tema, un solo objetivo y una sola prueba porque ese objetivo implica muchos conocimientos, o sea, necesitas muchos elementos para poder hacerlo

E: ¿pero no tienes una fecha preestablecida para eso o va a depender de la clase?

D7: No, no. Yo hago mi plan de evaluación con ellos y ponemos fechas tentativas, fechas que generalmente se respetan. Pero claro si yo en el transcurso de los días me doy cuenta que me va a llegar la fecha y yo no he hecho los ejercicios, si me doy cuenta de que todavía no lo manejan y que hay que hacer más ejercicio, obviamente esa fecha se modifica.

E: ¿Exámenes de lapso, muchas pruebas, interrogatorios?

D7: Yo evalúo mucho es el oral. Hago 2 pruebas escritas, la lectura, las intervenciones en clase que para mí valen muchísimo, tenemos proyectos en clase, hacemos collage, se les dan ideas y ellos redactan essays muy corticos pero dependiendo del año, exposiciones... pero depende de los temas que estemos trabajando porque hay temas que se prestan para una evaluación escrita y temas que se prestan a una expo oral en el aula

E: ¿Que material pueden utilizar tus chicos en tus evaluaciones?

D7: ¡sus conocimientos! Jajajajaja si evaluación es escrita sus conocimientos, ni diccionario ni nada porque no hago traducciones, si la prueba es oral, si es una lectura, solo el texto que están leyendo; si es una exposición pueden recurrir a todo lo que ellos quieran durante su exposición mientras no se pongan a leer lo que ellos hicieron. Puede verificar por donde va y todos los recursos que hay, la manera como montan la presentación los va a ayudar a recordar lo que tienen que decir.

E: ¿No pudieran hacer como en biología o matemática que utilizan fichas con datos particulares, bien puntuales?

D7: ¿Pero durante la exposición?

E: ¿en todas las evaluaciones...?

D7: No, no... eso lo tomaría como lo llamado vulgarmente chuleta jajajajaja

E: ¿mira, más o menos que tiempo de duración tienen esas evaluaciones?

D7: Las escritas no pasan de 45min., incluidos los exámenes de lapso.

E: ¿y qué cantidad de preguntas suelen tener?

D7: Eso depende... hay preguntas que valen 0,25 c/u y tienes 8, de completación por ejemplo, preguntas para completar y eso te vale 2 pts., hay preguntas que te valen 1pto. porque es una respuesta completa, larga. Depende de lo que estés evaluando, pero nunca menos de 20, y eso en caso de que sea por ejemplo un solo tema, un solo objetivo como voz pasiva; siempre hago 20 oraciones, nunca hago 10 porque si le pones 2pts a cada una, al equivocarse en el verbo ya la oración no tiene sentido y va a perder 2pts sobre el 20 y es demasiado.

E: ¿Cómo llegas a poner esa calificación final?

D7: La definitiva, aquí, la sumamos y la dividimos.

E: ¿No le aplicas porcentaje a los objetivos?

D7: No, aquí todo vale igual, lo sumamos y lo dividimos. No sé en las demás materias, pero en mi área se puede hacer porque normalmente tengo mínimo 4 evaluaciones y en cada una evalúo una de las destrezas en el idioma, tanto es importante saber leer, como saber escuchar, como saber hablar, como saber escribir, entonces para mí no hay problema en que todas tengan la misma ponderación.



E: ¿y aplicas heteroevaluación, coevaluación y esas técnicas?

D7: no... Jajajajaja a veces lo hago pero más que todo para que ellos se den cuenta que no solo soy yo la que les está diciendo que se equivocaron en esto o en aquello sino que los compañeros se lo puedan decir. Pero lamentablemente para aplicar el concepto de autoevaluación y heteroevaluación en bachillerato, la gente no está preparada para eso. Siempre se van a poner 20, nunca van a ser objetivos, y si eres mi pana te pongo 20 aunque lo que hiciste está malo

E: ¿y es fácil ser objetivo cuándo se evalúa?

D7: ¡Sí! Yo lo soy... yo tengo una tabla de especificaciones y me rijo por mi tabla cuando es algo oral, una exposición, y cuando corrijo los exámenes escritos nunca sé de quién es el examen, yo corrijo la misma respuesta en cada uno de los exámenes (E: ¿por clave?) Si por clave. O sea, la primera respuesta es chair, entonces corrijo todas las primeras chair, chair, chair... Yo me entero de quien es el examen cuando se los entrego. Porque, inclusive, cuando sumo los pongo por orden de lista entonces no sé por qué numero voy, entonces sin leer pongo la nota y es cuando los entrego que digo -ah, este es fulanito o menganito... y al leer la misma respuesta eres más objetiva.

E: ¿Y cómo haces por ejemplo en preguntas de desarrollo?

D7: No hago muchas

E: ¿Y cómo harías en ese caso?

D7: Tengo que ver qué es lo que voy a evaluar, que es lo que quiero que me escriban. Si quiero que me redacten un párrafo en donde quiero que todos los verbos estén en pasado perfecto, yo tengo que darle, por ejemplo si el párrafo vale 5pts., el que todos los verbos estén en pasado perfecto ponte tú

que valga 2,5-3pts., y en lo demás te evalúo como lo redactaste, te evalúo el spelling, te evalúo ortografía...

E: ¿y no le reconoces la letra?

D7: no... no me vas a creer pero no las reconozco porque como no sé quiénes son... A menos que sea una letra muy peculiar, o muy enredada o muy sofisticada o demasiado bonita. Aquí tuvimos un alumno el escribía en la pizarra parecía que estuviera escribiendo a máquina, o sea esa letra era inconfundible, pero tal cual tu jurabas que lo que estaba en la pizarra estaba hecho a máquina... O que sea una letra ilegible. Ahí sí, pero de resto no. Si te puedo decir si es niña o niño por la manera como escribe porque las niñas siempre son más cuidadosas por lo general, pero no le paro a eso.

E: ¿Qué entiendes por evaluación de los aprendizajes?

D7: Medir los conocimientos que tenga el alumno, medir el alcance de los objetivos, lo que pudiste lograr

E: ¿O sea para ti evaluación en medición?

D7: si... Medir por supuesto para después poder tomar lo que necesites para hacer correcciones o no o lo que quieras, pero en principio es medir.

E: ¿es evaluar para calificar o calificar para evaluar?

D7: No, yo evalúo para calificar

E: Ya por último, ¿cómo crees que se puede mejorar la práctica evaluativa?

D7: En general, deberíamos ser bastante objetivo. Yo sé de mucha gente que te evalúa y cuando te hace una prueba de lapso no se hace una tabla de especificaciones, entonces realmente que tan bien elaborada esta esa prueba de lapso, si vas a hacer una evaluación oral debería ser estrictamente obligatorio que entregues una lista de cotejo o que entregues

una escala de estimación y que realmente se la entregues a ellos y que vean que es lo que realmente se le evaluó. Por ejemplo yo estoy evaluando una exposición, te evalúo pronunciación, fluidez, entonación, dominio, contenido, material de apoyo, todas esas cosas te las evalúo y a cada quien le entrego su nota y ellos ven: valía 2pts. la entonación y saqué 1, tenía tanto y saqué tanto, en cada uno de los aspectos que yo estoy evaluando ellos tienen abajo su tabla con lo que valía y lo que sacaron. Eso deberíamos hacerlo todos en todas las evaluaciones, así podríamos ser más objetivos y más confiables. Pero lamentablemente no se hace. Eso es igual que un trabajo, tu mandas a hacer un trabajo y no puedes decir: ah, sí mira, está bonito, le pongo 10.

E: ¿Es como fijarte realmente el norte que quieres con esa evaluación?

D7: Claro... Pero más bien hay un desuso de esas técnicas.

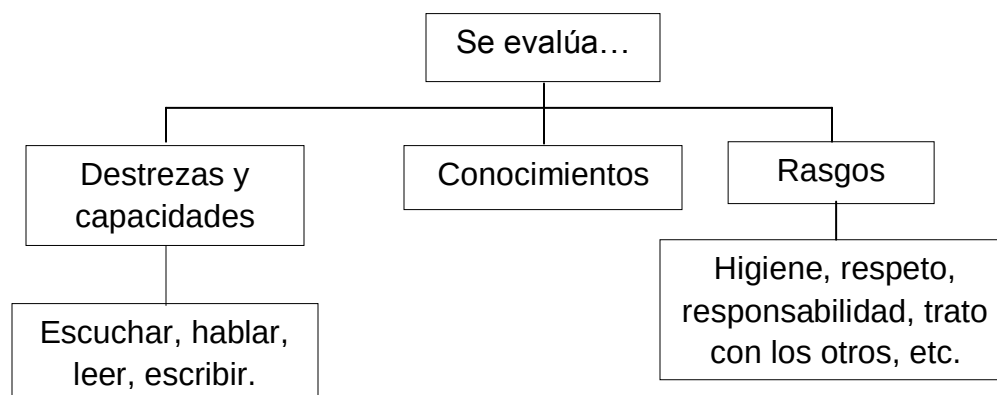
E: ¿sería cuestión de actualización?

D7: Mira, realmente es un fastidio hacer una tabla de especificaciones para hacer una prueba. Pero lo que te va a dar la confiabilidad de esa evaluación es la tabla de especificaciones. Aquí por ejemplo no me exigen la tabla de especificaciones, pero en el María Auxiliadora me guindan si no la llevo. Entonces en una tabla de especificaciones vas a ver cuánto tiempo te llevo dar el objetivo, que ponderación le tengo que poner, cuantas preguntas tengo que hacer. Es más confiable el resultado que obtengas así al que tienes sin hacerla. Realmente le estas dando el puntaje a esa parte que merece por su grado de dificultad, por el tiempo que te llevó dar ese objetivo. Eso hay que hacerlo, pero da flojera. Significa mucho trabajo y los docentes lamentablemente no tenemos tiempo para dedicárselo a todas esas cosas, es el deber ser.

## Descripción y análisis de la entrevista realizada

### ¿Qué evalúa?

Gráfico 44. Representación gráfica referente al qué evalúa el docente 7



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 7

### Descripción y análisis

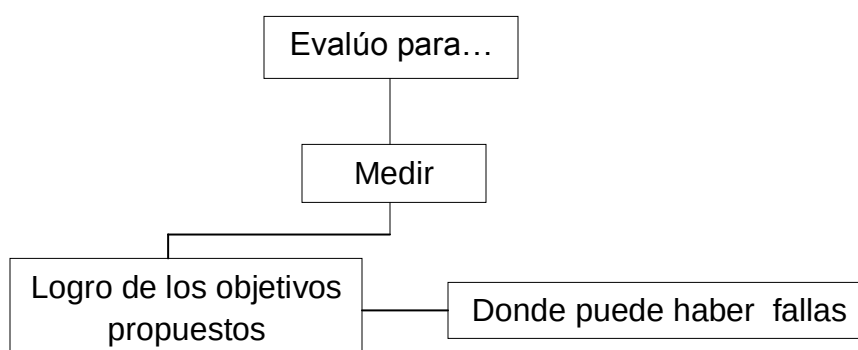
El docente 7 manifestó que principalmente evalúa 4 destrezas que son necesarias en su asignatura: hablar, oír, escribir y leer. Indica que cuando se evalúa una de estas destrezas, las 3 restantes se integran por sí mismas; es decir, realiza una evaluación donde integra los diferentes campos de conocimiento dentro de su asignatura: *“tenemos 4 destrezas que necesitamos evaluar: hablar, oír, escribir y leer...esas se van evaluando siempre.”* (Entrevista 7; líneas 5-7)

Mantiene un trabajo continuo en aula y, además de evaluar el desarrollo de las capacidades y destrezas necesarias para su asignatura, también evalúa aspectos relacionados con la higiene, la personalidad, la responsabilidad, el respeto, entre otros.

Esta intervención refleja la intención de integrar y consolidar los elementos que participan en el proceso educativo.

### ¿Para qué evalúa?

Gráfico 45. Representación gráfica referente al para qué evalúa el docente 7



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 7

#### Descripción y análisis

En el discurso del docente se denotan los propósitos sumativo y formativos. En primer plano lo sumativo se refleja en la intención de evaluar para medir los conocimientos adquiridos por el estudiante en relación a los objetivos propuestos y en segundo plano se evidencia lo formativo cuando enfatiza la necesidad de determinar si ha habido fallas en la recepción de la información suministrada al estudiante.

Este docente manifiesta que presta particular atención a las competencias y habilidades que debe desarrollar un estudiante en relación a su nivel de conocimiento, dejando en evidencia la función pedagógica de la evaluación de la evaluación.

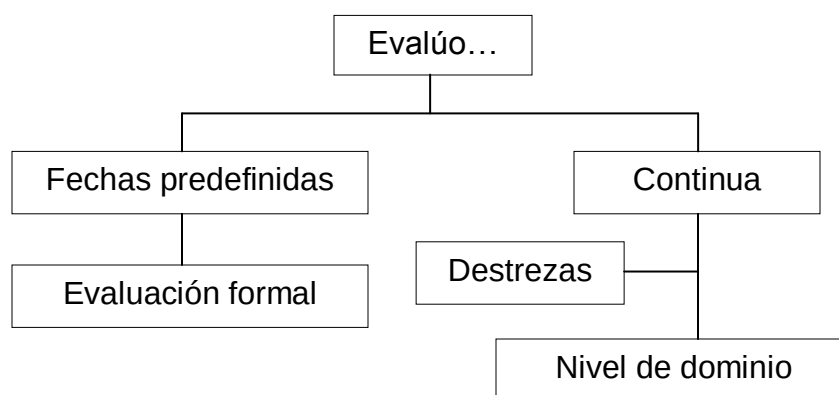
A pesar de lo que pueden reflejar las respuestas previas a esta interrogante, el discurso del docente 7, en relación al motivo por el cual evalúa, se corresponde con la concepción tyleriana en la que se enfatiza el logro al pretender medir el grado en el que los conocimientos fueron asimilados.

Esta intervención deja entrever una evaluación basada en la medición de conocimientos, en la medida en que se van desarrollando diversas destrezas, aptitudes, actitudes y habilidades, lo que refleja una concepción tradicionalista de la evaluación que se ajusta a la verificación del comportamiento y desempeño del estudiante.

Por otra parte, podemos ubicar la práctica evaluativa de este docente entre la 1ª y la 3ª generación de evaluadores, según Camperos M. (1995) ya que se apoya en instrumentos de evaluación objetivos y discriminativos, tipo escalas de estimación, pero nada se aleja más de la realidad pues los parámetros y criterios utilizados en estos instrumentos son establecidos por el docente.

## ¿Cuándo realiza las evaluaciones?

Gráfico 46. Representación gráfica referente al cuando evalúa el docente 7



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 7

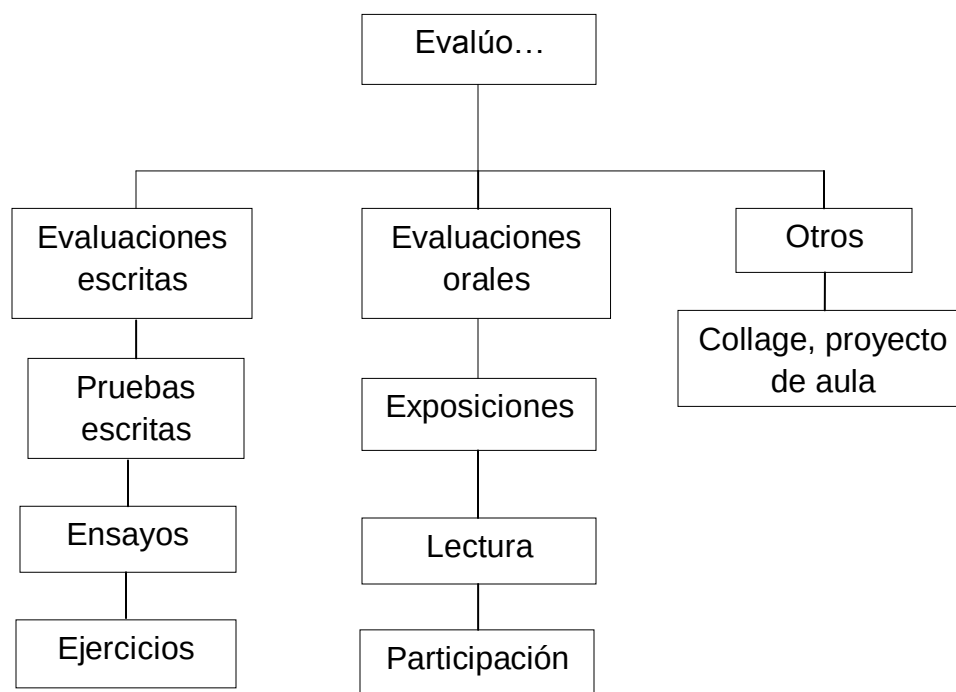
### Descripción y análisis

Dependiendo del objetivo a desarrollar y del tiempo del que se dispone para ello, aplica evaluaciones continuas a las diferentes destrezas que pretende desarrollar en su asignatura a medida que se van desarrollando los contenidos se va verificando el nivel de dominio de los temas. *“ponemos fechas tentativas, fechas que generalmente se respetan.”* (Entrevista 7; línea 59-60)

La intervención del docente 7 refleja una práctica evaluativa constante que determina el logro de un objetivo y el nivel de asimilación del mismo y una evaluación predefinida que se corresponde con las evaluaciones formales determinadas por la administración del plantel.

## ¿Cómo evalúa?

Gráfico 47. Representación gráfica referente al cómo y con qué evalúa el docente 7



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 7

### Descripción y análisis

En este punto el docente 7 expresa que se apoya en cualquier técnica o instrumento de evaluación para medir el conocimiento de los estudiantes, de las cuales destacan las evaluaciones escritas tipo examen, ensayos y otras producciones escritas; y las evaluaciones orales, tanto individuales, como la lectura, y grupales como las exposiciones. *“Yo evalúo mucho es el oral. Hago 2 pruebas escritas, la lectura, las intervenciones en clase que para mi valen muchísimo, tenemos proyectos en clase, hacemos collage, se les dan ideas y ellos redactan essays muy corticos (...) pero depende de los temas que estemos trabajando”* (Entrevista 7; línea 65-69)

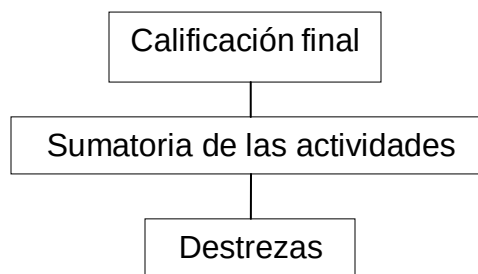


Se observa una tendencia a aplicar no solo evaluaciones escritas formales sino que le da oportunidad a la creatividad al emplear técnicas de evaluación menos tradicionales como la elaboración de collages, redacción de ensayos y participaciones orales, entre otras.

Las técnicas de evaluación que emplea el docente muestran, no solo el aspecto sumativo del proceso sino que también permite que el estudiante se desenvuelva con otros instrumentos para asimilar los contenidos y lograr el objetivo propuesto. A pesar de calificar para medir, el docente 7 propone, en sus evaluaciones, diversas técnicas que le permiten cumplir con su objetivo.

### ¿Cómo asigna la calificación final?

Gráfico 48. Representación gráfica referente a la asignación de la calificación final que obtiene el docente 7



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 7

### Descripción y análisis

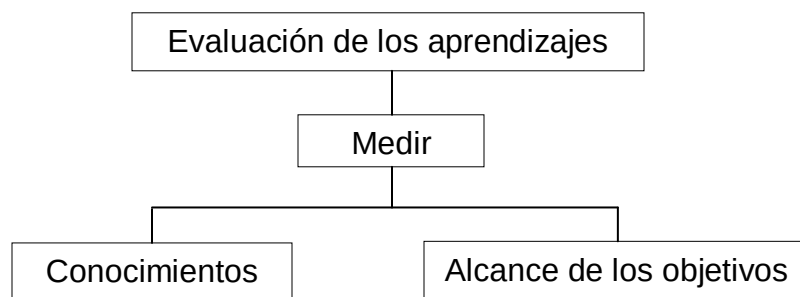
El docente 7 expresa que para asignar la calificación final realiza una sumatoria de todas las actividades efectuadas durante un lapso y posteriormente calcula un promedio en base a ellas. Durante cada período

del año académico realiza al menos 4 evaluaciones y en cada una de ellas evalúa al menos una de las destrezas que se desarrollan en su asignatura. Esta intervención deja en evidencia la tendencia tradicional de la evaluación al promediar un grupo determinado de calificaciones luego de medir determinado conocimiento.

Aparentemente, la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación son aspectos poco considerados por este docente, por lo que sus calificaciones responden a la medición del alcance de destrezas; sin embargo, agrega que los aplica en determinados momentos. *“lo hago pero más que todo para que ellos se den cuenta que no solo soy yo la que les está diciendo que se equivocaron en esto o en aquello sino que los compañeros se lo puedan decir.”* (Entrevista 7; líneas 109-112).

### ¿Qué entiende usted por evaluación?

Gráfico 49. Representación gráfica referente al concepto de evaluación que maneja el docente 7



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 7

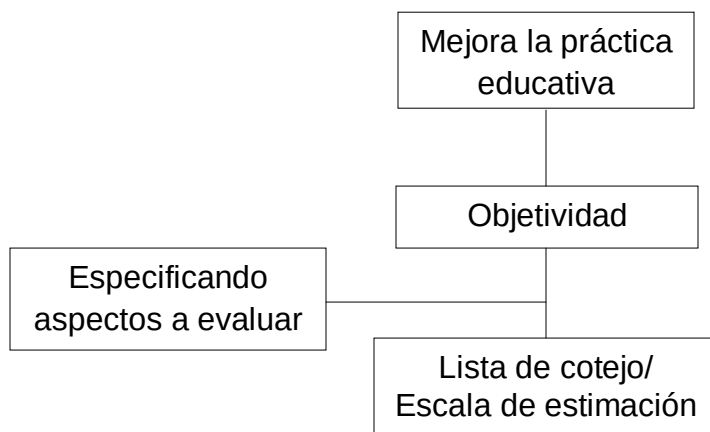
## Descripción y análisis

Evaluar el aprendizaje implica medir los conocimientos del estudiante y el alcance de los objetivos propuestos en cuanto a la verificación de lo que se pudo lograr. En su intervención deja ver que evalúa para calificar, a pesar de la diversidad de herramientas de las que se apoye para ello.

Se devela de esta entrevista una intención ligada a la concepción tradicional de la evaluación en la que se considera que lo necesario es verificar los conocimientos asimilados por el estudiante. *“medir por supuesto para después poder tomar lo que necesites para hacer correcciones o no o lo que quieras”* (Entrevista 7; línea 150-151)

### ¿Cómo se podría mejorar la evaluación?

Gráfico 50. Representación gráfica referente a las consideraciones sobre la mejora de la práctica educativa según el docente 7



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 7

## Descripción y análisis

Para mejorar la práctica educativa, el docente debe ser objetivo especificando el contenido que se va a evaluar a través de listas de cotejo y escalas de estimación. *“debería ser estrictamente obligatorio que entregues una lista de cotejo o que entregues una escala de estimación y que realmente se la entregues a ellos y que vean que es lo que realmente se le evaluó.”* (Entrevista 7; línea 158-161)

De igual forma revela una tendencia evaluativa propuesta por Camperos M. (1995) al referirse a los instrumentos de evaluación que aplican los docentes y la influencia que ejerce el evaluador en los resultados obtenidos en cuanto a confiabilidad del *análisis*:

*Realmente es un fastidio hacer una tabla de especificaciones para hacer una prueba. Pero lo que te va a dar la confiabilidad de esa evaluación es la tabla de especificaciones. (...). Es más confiable el resultado que obtengas así al que tienes sin hacerla. Realmente le estas dando el puntaje a esa parte que merece por su grado de dificultad, por el tiempo que te llevó dar ese objetivo.* (Entrevista 7; línea 177-179/183-186)

La propuesta de evaluar mediante listas de cotejo y escalas de estimación develan la intención que tiene este docente de hacer de la práctica evaluativa un proceso objetivo en el que tanto docentes como estudiantes puedan conocer realmente cual es el objetivo y hasta donde se ha podido llegar.

## DOCENTE 8

El docente 8 se desempeña como docente en el área de las Ciencias Naturales, específicamente en las asignaturas de Biología y Ciencias de la

Tierra, en el nivel de E.M.G y Diversificada, en una institución educativa privada del Municipio Baruta, Estado Miranda. Tiene 15 años de servicio.

Identificación de la entrevista:

Nombre: Docente 8

Nivel: E.M.G. y Diversificada.

Asignatura que dicta: Ciencias de la Tierra

Años de servicio: 15 años

Formación académica: Licenciado en Educación, mención Ciencias Naturales.

Lugar y Fecha de la entrevista: Caracas, junio de 2011.

Entrevista 8

E: ¿Qué evalúa un docente?

D8: ¿En la práctica o en la teoría? (E: en todo). En la teoría bueno tú mides conocimientos, solamente lo que el alumno sabe. Hay algunas tendencias que se señalan ahora que no solamente lo que sabe sino que la evaluación debe estar enmarcada en la contextualización del sujeto. Pero eso es pura teoría, en la práctica tú tienes establecidos unos conocimientos y la forma de evaluar en bachillerato es optativa. Puedo hacer por ejemplo ahorita una maqueta. Yo se la mando a los muchachos, les pido que me las traigan y se las corrijo. Pero eso no es la práctica rutinaria, eso es porque cásame con tu infinita bondad, más nada. (E: o sea, es únicamente basada en ese proyecto en particular) pero en los demás es conocimiento.

E: ¿Y ese conocimiento lo obtienen de dónde?

D8: Bueno tú se lo das. Tú le das una parte, le mandas a buscar otra parte y haces discusiones como más, pero eso no se evalúa realmente, es como la dinámica de la clase. ¿Qué vas a evaluar? Lo que tú sabes sobre un tema específico, busco mecanismos y maneras pero siempre es lo que tú sabes. La parte donde tú, o lo que te dicen las nuevas concepciones, donde tienes que colocar al sujeto en un contexto termina siendo más habladuría en la práctica que en las limitaciones: tiempo, espacio, cuestiones naturales, etc. que a la larga se traduce en un número, es decir simplemente un número. En bachillerato eso es mentira que se evalúa cualitativamente, se evalúa cualitativamente. ¿Por qué? Porque se supone que una cuestión cualitativa te hace una descripción de una competencia a la que se debe llegar, aquí no, nuestra competencia es 18 ó 01, 20 ó 01 ó 05. Yo no estoy diciendo, por ejemplo: 05, usted ya es capaz de argumentar blah, blah... Eso se debería hacer, pero no se hace.

E: ¿Cómo llegas entonces a colocar la calificación final?

D8: Por ejemplo en estas materias en donde hay espacios numéricos tú le puedes poner: comprensión de datos un porcentaje (%), formulación un porcentaje (%), ejecución un porcentaje (%) y resultado otro porcentaje (%), para no perjudicarlo. En mi época como estudiante el resultado nada más. Tú puedes ponerle a esto 1pto, a esto 2pts, 3pts y así los puedes ir como adaptando. Pero nadie, nadie en bachillerato en un programa de química te dice por ejemplo te lo pongo malo o bueno, o te pongo: te equivocaste en esto y esto... Pero nadie hace, que debería ser el deber ser: mira, sacaste 1 en datos porque ya sabes y reconoces lo que es la masa, ya reconoces lo que es el volumen, eso no se le da al chamo. Simplemente te digo esta parte vale 1pto, tienes 1pto. Este punto significa que sabes todo eso. Pero sería muy bueno poder como explicarle pero para eso necesito tener 5 alumnos, 10 alumnos, no puedes tener cursos grandes.

E: o sea, que no pudieras hacer ese tipo de prácticas con los salones de 40?

D8: Nadie, nadie, nadie hace el feedback numérico... Por ejemplo, ahorita en Ciencias de la Tierra tuve que repetir 2 pruebas. En la 1ª pasaron 5 y en la 2ª pasaron 3, 8 en total. Pero yo corregí 80 pruebas, o sea... Y hoy presentaron la primera forma, la segunda forma la presentan dentro de 2 días y las notas tengo que entregarlas al día siguiente. O sea, yo no me pongo con el muchacho con este tiempo a decirles, esto es sino una generalidad: muchachos están fallando en esto o en aquello... Pero como generalidad; lo ideal sería, en lo particular, esto lo hago con la tesis para no rasparlos tan feo, en lo particular decirles: mira te equivocaste en esto pero sabes hacer esto y tu falla está en esto. Pero eso no se hace, es el deber ser. Y eso te garantizaría, por ejemplo en la evaluación formadora, yo te pongo la cualitativa porque es la que te ponen y después buscaría la manera... pero como tampoco hemos hecho escalas de competencias en bachillerato, indicadores, tu sabes que competencias adquiere, cuales son las características, que las puedes crear o que ya existen, o sea te da más libertades. Aquí no, aquí es del 1 al 20, haces instrumentos de evaluación y criterios de corrección, más nada, eso es lo que se hace y sigue siendo importante el número.

E: y no te parece que eso sería una buena manera de mejorar la práctica

D8: No, no, claro, eso no lo cuestiono... Yo lo que te estoy es mostrando la realidad, lo que tú haces. Eso es en el mundo de la felicidad donde tuvieses grupos pequeños, tiempo necesario para dedicarte a ello, un buen salario que no te obligue a tener 3 trabajos. Es más yo me atrevería a decir que: usted tiene cita conmigo el día martes y vamos a discutir en esa hora su desenvolvimiento en la materia. Pero eso no lo hacemos nunca, en tal caso una vez con aquel estudiante que está muy mal, porque como es una educación masiva lo que buscas es lo fino. El grueso, hay un conjunto de

alumnos que están en la parte gruesa que van de 08 a 14 que nadie los atiende, ¿sabes? Nuestra concepción de la evaluación es atender al que está muy mal o al que está muy bien; muy bien porque siempre lo ponen de ejemplo y muy mal porque: mira, este va a repetir... Pero ese medio que parece normal tú no sabes si realmente tiene mayor potencial, sino que es la parte media que te da como la tranquilidad porque van saliendo. Ideal es poder atenderlos, ideal es que tu pienses hacer una prueba, o una diferenciación, en lo que tú ya sabes con tu conjunto de competencias y te aplico esto o lo otro y te voy nivelando en lo que queremos como competencias terminales. Pero esa no es la realidad, en la práctica imposible. ¿Por qué imposible? Porque hay una concepción del modelo educativo errado, un modelo educativo que en primaria es de una forma y en bachillerato es otra y es un modelo educativo que además establece que lo importante es la nota. Cuando tu estableces, por ejemplo, un ingreso a la Educación Superior a través de un promedio, a mí no me interesa si tienes las competencias o no, lo que me interesa es que tienes 18 para entrar a la universidad. Entonces es una visión errada, porque si tú de verdad estás haciendo un modelo inicial que es por competencias, deberías llegar en bachillerato por competencias y al salir a la universidad ver si tienes ciertas competencias en medicina, por ejemplo, que no te lo da una prueba, tengo que verte al menos en un curso introductorio o algo; pero como hay un modelo educativo, que a mi parecer está errado, porque simplemente es como estar en 2 aguas, con Dios y con el diablo; hay evaluación cualitativa en primaria, evaluación cuantitativa en bachillerato. Porque tampoco tienen idea de cómo es el abordaje en la evaluación cualitativa, entonces lo más fácil es poner 05. ¿Por qué? Porque está solo, hay 15pts que no están, listo. No tengo que decir cuál es la competencia que alcanzaste ni en que fallaste, además que necesitaría que cada uno de nosotros como especialistas la nota no fuera solamente 16 sino hacer como una boleta por cada materia donde yo pudiese colocar los descriptores de las competencias que no



lograste o si lograste. Eso sería lo ideal, no un número sino una tarjeta donde yo pueda ver como he ido evolucionando en el tiempo y decir: usted ya tiene las suficientes competencias para salir graduado de bachiller porque yo te estoy garantizando que has obtenido en el tiempo es este y este... Pero no, todo lo decimos con una nota.

E: ¿y ese conocimiento que ellos adquieren, ese tipo de tema lo sacas de dónde? ¿De programas de la materia?

D8: No, no... si trabajamos con programas estamos en la educación de 1967, los programas más actualizados son de la década de los 80... 84-85 con el cambio de la Educación Básica, pero no hay programas actualizados, ninguno. Es decir, según el programa yo para hablar del sistema solar debo decir que hay 9 planetas, pero resulta que hoy hay 8 planetas. Tú tienes que estar actualizado en función de los medios de comunicación, del uso de Internet, nuevas tecnologías, tienes que leer muchísimo... Porque si vas a dar origen del universo y te quedas con 2 teorías, la creación y el Big Bang, y yo estoy en el medio, hay de todo. Hay teorías hasta llamadas pastafarismo. Entonces yo tengo que actualizarme continuamente, pero no por el programa porque es muy cuadrado, es un programa ambicioso, bueno pero cuadradito, es decir, no se ha actualizado en el tiempo, y tienes que aprenderte, por ejemplo, 70 objetivos en un año escolar, pero realmente das 15 ó 20 objetivos en un año escolar. Lo que se ve en la universidad no se contempla en ningún programa porque nadie se había preocupado a establecer el perfil del egresado ni cuáles son las características que debe tener el alumno para cursar determinada carrera, ahorita es que se han hecho aproximaciones, pero no en los programas del 72- 76- 83. Ahorita se están dando unos cambios con la nueva Ley de Educación, pero eso simplemente es un orden político. ¿Donde están los programas que trajo esa ley, donde están los módulos que trajo esa ley, donde están los reglamentos? Es decir, es pura política, de la más barata, que no está mal porque se enfoca en una

concepción de valores y no sé que más, pero tradúcemelo en el día a día. La cuestión es que no están claros en lo que es un modelo educativo y el diseño del sistema. Entonces quieren vender un modelo educativo transversal, espectacular, integral, el superhombre van a formar; pero ese superhombre no está encajado en el sistema, entonces mientras eso no esté claro estamos mal ¿por qué? Porque perdemos tiempo, les enseñas muchas veces a los muchachos un montón de cosas que nunca van a utilizar en la cotidianidad, nunca lo van a usar en su correspondiente desarrollo, pero ni siquiera lo utilizan para su estructura mental. Química, por ejemplo, para enseñarte cómo vas a abordar un problema, pero no un problema matemático, el problema de vida, yo necesito ver cuáles son tus dificultades, cuáles son tus fortalezas, vamos a acordar el mecanismo; eso se llama plan de acción y vas a buscar otros resultados. Es decir, en términos generales, tienes que buscar un equilibrio entre lo más actualizado, lo último que se está dando y el programa. Por ejemplo en el programa, yo en Ciencias de la Tierra debería estar abordando la evolución geológica del planeta, pero tienes que hacer un alto o hacer un paréntesis y tienes que hablar del Tsunami, de las características. Si nada más te quedas con la evolución del planeta lo puedes hacer; pero ahí es donde se habla de la integración de las materias y ver como una característica de la evolución del planeta son los tsunamis y los terremotos y eso te lleva a que tengas tu un mayor conocimiento y te ayuda a darte cuenta de cómo tienes que adaptarte, tienes que ver cómo te vas movilizand, pero no puedes quedarte solo con el programa. Además que los programas, si tú los revisas, te dicen hasta la estrategia metodológica y la estrategia instruccional que tienes que hacer, el programa te dice todo, cual es la estrategia metodológica e instructiva que debes aplicar; es como un consejo que te dan. Ves, por ejemplo, que hay estrategias y cosas de la época de María Castaña. Hoy, por ejemplo, tienes que diseñar clases donde metas el BlackBerry; puedes diseñar una en la que indiques: vamos a hablar del tsunami de Japón, entonces tu busca

información en wikipedia, tú la foto, el otro el mapa y compartan la información. Eso no está en el programa, eso es importante. Yo siento que, eso es otra crítica al sistema educativo de Educación Superior, el contenido real tú lo aprendes y lo asimilas en el trabajo, en la práctica, del resto no lo haces. Te puedes graduar Suma cum laude en tu especialidad y vienes al aula y te van a pegar los primeros días del techo hasta que agarres la experiencia. Sabes, el que te diga que es el programa, es la planificación y vas a hacer esto, te está mintiendo; es decir, teóricamente funciona, por eso yo no creo en expertos, experto de escritorio que diseñan cosas desde el escritorio, ¡por Dios! Ve al aula y se lo comen los muchachos 3 horas; es más supongamos que las primeras 2 horas soporta, pero dale un mes con un 5º año en junio que se quiere graduar. Solamente evalúo conocimientos.

E: ¿No evalúas ningún otro aspecto?

D8: Si, bueno hay cosas que sí; están los rasgos y eso. Pero estrictamente para poner la nota, trato de buscar la forma más objetiva posible, con el diseño de los instrumentos más adecuados para tener el conocimiento. Porque a la larga eso es lo que se expresa en un 18; un 18 no te puede decir lo honesto que tú eres, tú eres o no eres honesto, pero no eres medianamente honesto. Sabes que hay 10% de rasgos, y eso es para reírse, ¡tú eres puntual o no! Por eso es que los indicadores es lo mejor, o sea estás en proceso, es decir, estás aprendiendo, tienes la competencia o no la tienes, si te pongo un 18 de rasgos ¿qué es? ¿Este alumno es tanto honesto, tanto responsable? Es contradictorio, es meterle 2 esquemas a una evaluación, es forzarla. Tú no puedes sumar peras con manzanas, sumas frutas en tal caso, entonces debes generar una categorización. Cuando tú me dices que con la evaluación cuantitativa tú vas a medir más allá del conocimiento, estas siendo irresponsable porque estas cuantificando lo que vale el otro y no lo que sabe. Tú no puedes cuantificar el valor de la honestidad del otro; tienes que hacer unos indicadores, una cuestión

cualitativa, tienes que buscar otras cosas. Cuando yo te pongo un 18 es en conocimiento, o sea, el conocimiento en función. Porque si me pongo a entender el contexto de cada muchacho y como los muchachos piensan, me voy a llevar un mes porque con un país que está como está, donde a ti te dicen: ¿para qué vas a estudiar? Es mejor ser perrocalentero. Es un mito real, es un mito urbano porque yo no sé cuánto ganará un perrocalentero, pero tampoco he visto un perrocalentero en el country club (E: como 3000 semanales, tal vez un poco más) Pero tienes que ver cuánto es el sacrificio, cuanto es lo que se pone, cual es la calidad de vida y donde vive. Insisto, yo no he visto un perrocalentero en el Country Club (E: si, pero es que los del country no comen perros jajajaja) No, no, no... pero no es vendiendo sino viviendo. A lo mejor, tampoco he visto un docente, he visto varios que por cosas del destino, por casualidades pueden ganarse un KINO y llegan allí, pero la gran mayoría de los que llaman el comercio informal viven en zonas marginales, ¿sabes? porque hay una realidad: no ahorras, no se planifica, es otro tipo de cosas. El que me diga a mí: ah no es que yo me voy a ir a trabajar de buhonero está bien porque eso era lo que estabas buscando. El problema del profesional es que tienes que darle también una categorización porque no todos son profesionales, así no pierdes el tiempo. Sabes, montar un negocio no es fácil, y cuando tienes todos los intereses, tienes que pagarle al personal y todo como debe ir terminas diciendo: montar un negocio es muy difícil.

E: ¿Mira, y tus evaluaciones las realizas cuándo?

D8: Bueno, lo primero que hacemos es discutir el plan de evaluación, o sea, yo siempre le digo a los muchachos "aquí está". Yo trabajo con evaluaciones continuas. O sea, cada cierto tiempo, por ejemplo una semana objetivo la otra semana evaluación y así. Hay un sistema evaluativo general que te indica que debes tener un 70% y un 30% de ley, eso es lo que hay. Eso vuelve a entrar en contradicción porque si tú dices que el conocimiento se

adquiere diario y blah, blah, blah, y vas viendo tú tienes que trabajar con evaluación cuantitativa pero acumulativa en el tiempo, continua; pero el ministerio te pide entregar 70 y 30. Entonces tú dices: échame el cuento. Quieres una prueba final que recoja los contenidos de; entonces tienes que tener un tiempo de evaluación para el 70 y un tiempo de evaluación para el 30. El 30 resulta siendo por lo general una prueba. Puede ser otra estrategia pero es un 30% que vas a evaluar. Entonces te ponen una camisa de fuerza. Por eso es que te digo que hay una contradicción entre la teoría y la práctica; porque si tú me dijeras "vamos al 100%" yo puedo diseñar en cada clase evaluaciones. Por lo general uno coloca entre 7 a 10 evaluaciones, por lo general porque le das más oportunidad al muchacho. Eso es mucho trabajo.

E: ¿Y tus evaluaciones son cómo? ¿Exámenes, exposiciones...?

D8: Bueno hay de todo. Nosotros tenemos pruebas cortas, pruebas largas, laboratorio, carteles científicos -que son pequeñas exposiciones-, discusiones, seminarios de avance, mapas mentales para evaluar; te vas buscando como nuevas estrategias y le vas metiendo el contenido

E: ¿Y todas tus clases son abordadas de esa forma? O sea, con estrategias distintas...

D8: Sí, sí, si... puede ser, aunque siempre lo he dicho, la didáctica para mí no es la aplicación de estrategias, es la capacidad que tú tienes, que te ha dado experiencia, que te ha dado no se qué, para hacerte entender. Yo creo que uno debe decir siempre "¿me expliqué?" No es que si "¿me entendieron?" es: ¿me expliqué? Entonces tienes que buscar tú, con la tiza y el pizarrón, porque ese es el recurso que te vas a encontrar de verdad. Si tu montas una clase en video beam y lo llevas a un público me voy a reír, porque no se en que aparato lo vas a proyectar; y va a generar más ruido porque es en video beam más no te va a garantizar que están aprendiendo los chamos.

E: ¿más o menos que cantidad de preguntas pueden tener tus evaluaciones?

D8: Bueno, una prueba de lapso tiene por lo menos 4 partes. Verdadero y falso, completación, puede haber un pareo, puede haber un crucigrama, una sopa de letras y el desarrollo; es decir, según la taxonomía de Bloom tu clasificas los objetivos. Aquí se ve lo que te dije: se une la teoría constructivista con la taxonomía de Bloom, échame el cuento. Pero eso es lo que te piden. Entonces tu pones la taxonomía de Bloom, montas el asunto allí y salen las partes de lo que vas a poner, pero una prueba corta, 4 preguntas de concepto. Por lo general, yo siempre trato de equilibrar los objetivos que van y el tiempo que tenemos; aunque ya uno sabe que si un objetivo se lleva 2 clases y otro se lleva 8, sabes a cual le pones más análisis que a otro, los vas como distribuyendo, pero puede ir, por ejemplo, de una prueba corta de 4 preguntas. Aunque una vez hice una prueba corta de 40 preguntas, me explico: 20 preguntas de V-F y 20 preguntas de selección simple, la prueba era sumamente objetiva, más nada, porque se prestaba para...

E: también va a depender del contenido que estés dando

D8: Pero una sola pregunta también, puede ser un ensayo, en ciencias me gusta hacer ensayos.

E: ¿En las evaluaciones qué materiales pueden utilizar tus alumnos?

D8: Bueno, normalmente, o sea dependiendo del tema, pueden llevar hasta gráficos, mapas para poder resolver el asunto; hoy día estamos retomando la necesidad de la memoria, ¿sabes? Esa educación que decía que no había que aprender de memoria y que se yo... Eso es mentira, tienes que aprender a usar la memoria. Es decir, tienes que aprenderte 116 elementos químicos, eso no se aprende bailando, eso se aprende repitiendo con memoria. Que el conocimiento no solamente se debe quedar memorístico y de

interpretaciones, es otra cosa, pero la memoria tienes que usarla. Por ejemplo los celulares, antes te aprendías el telf. de tu casa, el de tu esposa, trabajo, etc., te sabías 40, pregúntame ahorita el cel. de mi esposa, ¿no me lo sé! Es un problema de memoria. Le hemos restado importancia. Yo sí creo que la memoria tiene protagonismo. Tú necesitas aprenderte una dirección, eso es memoria; si tú tienes la estructura mental para eso te la vas a prender, si no la tienes se te hace difícilísimo (E: si, no solo la dirección escrita sino el mapa y como ubicarte)

E: Como has venido diciendo desde que comenzamos, esta pudiera ser una buena forma de mejorar la evaluación... ¿De qué otra forma crees que se puede mejorar esta práctica?

D8: Yo creo que realmente cuando tú planteas una evaluación para medir conocimientos, es errado. O sea, si tú haces una evaluación para medir lo que el alumno sabe o no sabe, es realmente errado. En la práctica se hace porque aquí hay un deber ser y lo que es; ese creo que es el problema de la ética del docente, siempre estas entre esas 2 aguas: la moral y la ética. Pero si te puedo decir que podemos mejorar la evaluación si esta es individualizada; es decir, en función de las características de ese ser que tienes allí, si buscas medir sus competencias, si buscas que él las demuestre, porque a veces los tipos no tienen la estructura mental y llegan a 5º año y no saben hacer una producción escrita. Por ejemplo en 1er grado te piden una introducción y en 5º año te piden introducción, entonces cuando llegas a mi nivel, por ejemplo en las tutorías, les pido que hagan una introducción, ¿pero la sabes hacer? No, ¿alguien te la explicó? No, siempre me mandaron a hacer una introducción, pero nadie me la explicó... Considero que una evaluación individualizada, en función de las competencias del estudiante sería magnífico; es decir, tener la oportunidad de una evaluación formativa, lo que llamaban antes una educación formadora, que era formativa y sumativa que te permitiera generar una

calificación cuantitativa pero también unas caracterizaciones cualitativas, pero eso es en el mundo de la cenicienta. Hoy, una gran recomendación como educador, si queremos tener mejores resultados, cambiemos el sistema educativo y el modelo educativo a un nuevo modelo con un nuevo esquema que no se centre en la evaluación. Si centras un modelo educativo en la evaluación tienes que tener la forma más cuantitativa de plasmarlo, el problema está en que tienes que tener una coherencia con las universidades porque no me puedes enseñar al muchacho desde preescolar hasta 5º año en un mundo de fantasía para enfrentarlo después a un monstruo como lo es la Universidad, ¡porque lo van a raspar! Si no entiendes que una cosa va unida con la otra, debes brindar las condiciones necesarias al chamo en su totalidad para obtener mejores resultados. Hoy en día te hablan hasta de colores que te permiten centrarte en diferentes tipos de evaluación. Si tú quieres que una persona ensaye, que produzca por escrito, ¿no puede ser en una pared blanca con azul? O sea, ponle otros colores, ponle las condiciones, hilo musical, ponle al tipo otras cosas que estén más adaptadas a su tiempo. ¿Cuántos niños con déficit de atención hay? ¡Miles! ¿Y por qué? Es que el problema somos nosotros, no son ellos. El problema es que nuestro sistema educativo es anacrónico, nuestra evaluación es anacrónica, es fastidiosa, da sueño. Mientras eso sea así, tenemos un chamo que es capaz de: estar en la computadora, chateando, haciendo el trabajo, hablando por y telf., viendo TV, comiendo cotufas y tú quieres que vaya al salón de clase a responder una pregunta con una cosa tan fastidiosa como lo es el lápiz. ¿Y qué pasa? Yo he tenido en los 90 min chamos que les da sueño, que están respondiendo pero están es durmiéndose, y tú dices ¿qué te está pasando? Entonces lo llamo déficit de atención, hiperactividad... Pero es que claro, yo lo he sobre estimulado tanto que cuando le digo: ahora me vas a escuchar 2 horas la explicación con una pizarrita, te va a ver con cara de "¿qué te pasa?" Yo sí creo que para mejorar realmente la evaluación debemos centrarnos en transformar nuestro sistema educativo, nuestro



modelo educativo donde no se centre en evaluación exclusivamente. Lo que pasa es que nos han enseñado, aunque la gente hable del constructivismo, en una evaluación tan positivista que siempre queremos una nota "¿cuánto vales tú? ¡18! ¡Ay, Eres excelente alumna!" ¿Seguro? ¿Sabes cuantos 18 se han copiado? Y cuando llegan a la universidad se revientan porque ¿Qué pasó con tus 18? Porque es otro tipo de evaluación.

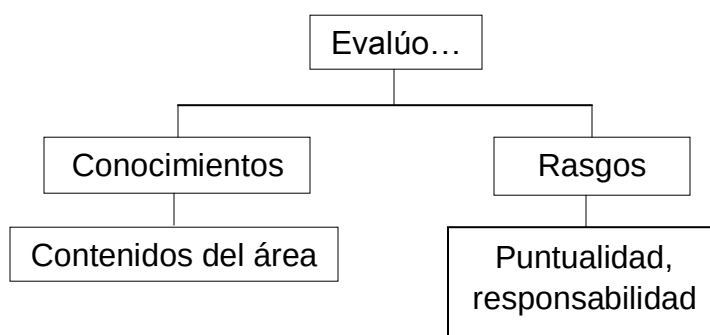
E: Mira, por último, ¿qué entiendes por evaluación de los aprendizajes?

D8: Bueno mira, yo me he informado más o menos. Yo vengo de Fe y Alegría, mi formación como docente es de ahí, y ahí te enseñan a aprender y te enseñan a enseñar; cuando tú hablas de la evaluación de los aprendizajes tu buscas poder establecer un sistema evaluativo para medir lo que él ha aprendido a través de construcción de proyectos, ejecución, discusión del proyecto, no solo la pregunta para ver si sabe o no abordar, porque en el aprendizaje no es solo como se llama esto, si pueden hacer una silla y logras integrar la historia, la física, la matemática, todo lo que implica la silla como tal y la elaboras, entonces puedo concluir "señor, usted aprendió"; es decir, he podido medir lo que sabes y lo que sabes integrarlo y ejecutarlo. Eso es lo que yo considero la evaluación de los aprendizajes; nosotros evaluamos el conocimiento que tienes en determinado momento para esa prueba, pero eso no quiere decir que lo aprendiste, porque simplemente fue para ese puntito chiquito y ya.

## Descripción y análisis de la entrevista realizada

### ¿Qué evalúa?

Gráfico 51. Representación gráfica referente al qué evalúa el docente 8



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 8

### Descripción y análisis

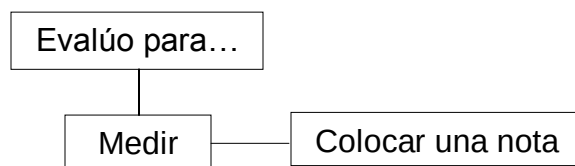
El docente 8 expresó que evalúa los conocimientos que obtiene el alumno al desarrollar los contenidos de la asignatura, de igual forma que toma en cuenta los llamados rasgos como responsabilidad, puntualidad: *“tú mides conocimientos, solamente lo que el alumno sabe”*. (Entrevista 8, Línea 2 y 3), *“hay 10% de rasgos, (...) tú eres puntual o no (...) es tanto honesto, tanto responsable”* (Entrevista 8, Línea 148,150,151) En el discurso del docente se devela imprecisiones en el referente evaluativo que exprese los aprendizajes a desarrollar en el alumno, en tanto no se tiene definido en este momento el currículo que oriente la praxis pedagógica de los docentes de Educación Media: *“Ahorita se están dando unos cambios con la nueva ley de educación, pero eso simplemente es un orden político. Donde están los*

*programas que trajo esa ley, donde están los módulos que trajo esa ley, donde están los reglamentos”* (Entrevista 8, Línea 95-97).

Específicamente fundamenta esta ausencia de referente evaluativo en la desactualización de los programas instruccionales como instrumentos orientadores de la práctica evaluativa de los docentes; expresa: *“si trabajamos con programas estamos en la educación de 1967, los programas más actualizados son de la década de los 80... 84-85 con el cambio de la Educación Básica, pero no hay programas actualizados, ninguno”* (Entrevista 8, Línea 77-80).

### ¿Para qué evalúa?

Gráfico 52. Representación gráfica referente al para qué evalúa el docente 8



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 8

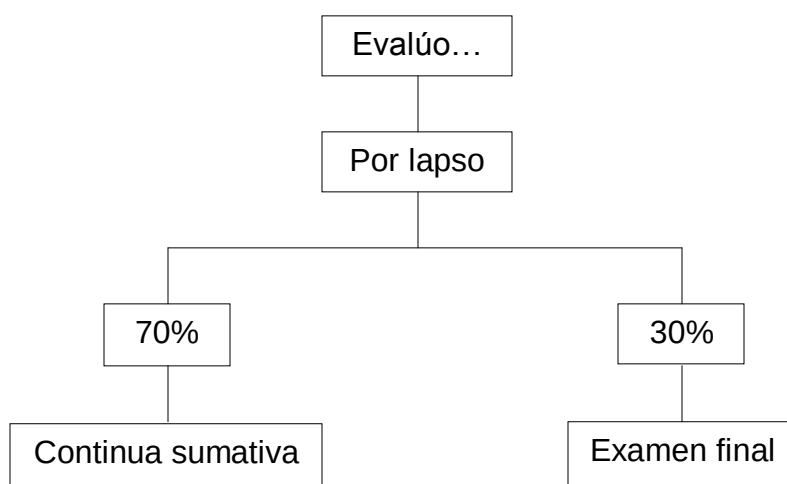
### Descripción y análisis

A pesar de reflejar oposición al sistema evaluativo vigente que propone la evaluación cualicuantitativa, este docente manifiesta que evalúa para medir y colocar una calificación: *“En bachillerato eso es mentira que se evalúa cualitativamente, no se evalúa cualitativamente. ¿Por qué? Porque se supone que una cuestión cualitativa te hace una descripción de una competencia a la que se debe llegar, aquí no, nuestra competencia es 18 ó 01, 20 ó 01 ó 05.”* (Entrevista 8, Línea 21-24).

A partir de esta proposición se observa la tendencia a medir los conocimientos que el estudiante ha adquirido. En este aspecto, el modelo educativo presenta fallas al no haber una correspondencia con lo establecido en la LOE que versa la aplicación de una evaluación cualitativa que evalúe el alcance y logro de competencias. Esta intervención pudiera dar respuesta a uno de los objetivos de la presente investigación, pues muestra evidencia de una práctica evaluativa que no se corresponde con la normativa legal.

### ¿Cuándo realiza las evaluaciones?

Gráfico 53. Representación gráfica referente al cuando evalúa el docente 8



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 8

### Descripción y análisis

En principio se divide las evaluaciones por lapso y en cada uno de ellos se asigna un porcentaje que corresponde a la evaluación continua sumativa: 70%, y un porcentaje 30%, para la evaluación final. *“si tú dices*

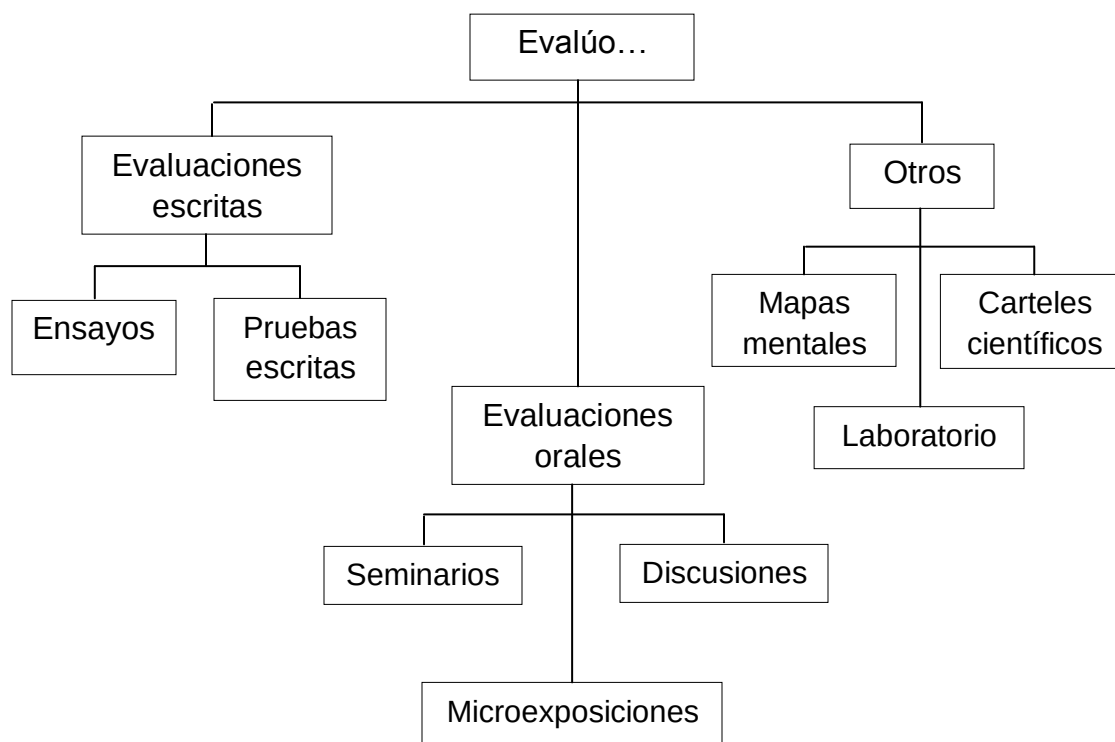
*que el conocimiento se adquiere diario (...) y vas viendo, tú tienes que trabajar con evaluación cuantitativa pero acumulativa en el tiempo, continua; pero el ministerio te pide entregar 70 y 30. (...) Quieres una prueba final que recoja los contenidos de; entonces tienes que tener un tiempo de evaluación para el 70 y un tiempo de evaluación para el 30."* (Entrevista 8; línea 230-232). Para cubrir ese porcentaje de evaluaciones continuas, y a pesar de considerar que son demasiadas evaluaciones para el tiempo que se dispone, suele aplicar entre 7 y 10 instrumentos "*(...) porque le das más oportunidad al muchacho."* (Entrevista 8; línea 238)

Se evidencia una práctica evaluativa de corte sumativo en el que se obtienen calificaciones de forma continua y se suma la calificación obtenida con la evaluación que cubre el 30%. Si bien es cierto y evidente que evalúa de forma continua para beneficiar al estudiante, también lo es el hecho de que sus evaluaciones sirven para verificar el logro de un objetivo en un tiempo determinado. El discurso del docente devela que las evaluaciones realizadas tienen como propósito verificar en cada actividad programada el logro de lo aprendido, en este sentido se puede inferir que lo continuo, expresado por el docente, pierde su propósito formativo y enfatiza lo sumativo al limitarse a la certificación de cada producción evaluada con una calificación.

Esta intervención muestra una discordancia entre lo que se determina en la ley y lo que el docente llega a aplicar y ejecutar en su asignatura; dando respuesta a uno de los objetivos propuestos en esta investigación pues se evidencia que la práctica y la teoría no se corresponden con la cotidianidad.

## ¿Cómo evalúa?

Gráfico 54. Representación gráfica referente al cómo y con qué evalúa el docente 8



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 8

### Descripción y análisis

Para evaluar el logro de los objetivos propuestos para el período académico el docente 8 ha manifestado la aplicación de diversas técnicas y estrategias, que van desde pruebas escritas hasta actividades que propicien el desarrollo de otras destrezas de forma inconsciente. *"pruebas cortas, pruebas largas, laboratorio, carteles científicos -que son pequeñas exposiciones-, discusiones, seminarios de avance, mapas mentales"* (Entrevista 8; línea 241-243)

Explica que al elaborar los instrumentos de evaluación se trata de equilibrar los objetivos y el nivel de análisis que requiere cada uno de ellos:

*"Verdadero y falso, completación, puede haber un pareo, puede haber un crucigrama, una sopa de letras y el desarrollo (...) una vez hice una prueba corta de 40 preguntas, me explico: 20 preguntas de V-F y 20 preguntas de selección simple, la prueba era sumamente objetiva, más nada, porque se prestaba para (...) debes brindar las condiciones necesarias al chamo en su totalidad para obtener mejores resultados." (Entrevista 8; línea 259-261/271-273/326-328)*

De esta intervención se evidencia la intención del docente de beneficiar al estudiante utilizando diversos procedimientos e instrumentos para verificar el logro de los objetivos.

### ¿Cómo asigna la calificación final?

Gráfico 55. Representación gráfica referente a la asignación de la calificación final que obtiene el docente 8



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 8

## Descripción y análisis

En principio, obtiene las calificaciones de las actividades que realiza durante un lapso, a las que se les puede dar un valor numérico y adaptarlo al nivel de análisis que requiera la actividad. *“tú le puedes poner: comprensión de datos un porcentaje (%), formulación un porcentaje (%), ejecución un porcentaje (%) y resultado otro porcentaje (%), para no perjudicarlo. (...) Tú puedes ponerle a esto 1pto, a esto 2pts, 3pts y así los puedes ir como adaptando.”* (Entrevista 8; línea 29-33)

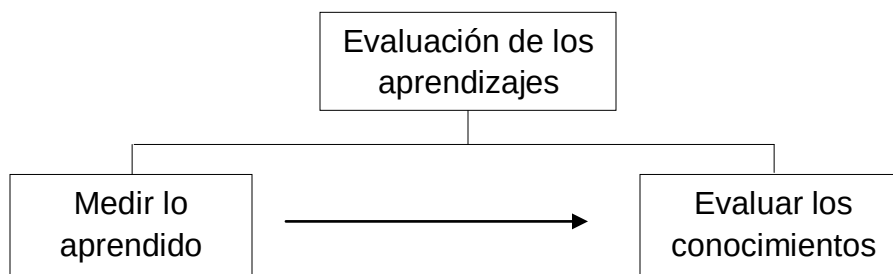
Parte de ese 70% de evaluación continua se le acredita a los rasgos de la personalidad. Aspecto que mide lo que valen la personalidad y los valores de un estudiante y no lo que sabe; *“ Tú no puedes cuantificar el valor de la honestidad del otro; tienes que hacer unos indicadores, una cuestión cualitativa, tienes que buscar otras cosas.”* (Entrevista 8; línea 194-196) Esta intervención en particular refleja una discordancia en la norma pues consideran elementos cualitativos en escalas de medición numérica y no adecuado al contexto.

La práctica de este docente indica, que el factor determinante para la evaluación de las actividades de este docente es la verificación y comprobación de los logros de los objetivos propuestos, mayormente mediante exámenes y pruebas escritas.



## ¿Qué entiende usted por evaluación?

Gráfico 56. Representación gráfica referente al concepto de evaluación que maneja el docente 8



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 8

### Descripción y análisis

Evaluar los aprendizajes implica medir lo que se sabe sobre determinado tema y evaluar los conocimientos. *"Evaluamos el conocimiento que tienes en determinado momento para esa prueba, pero eso no quiere decir que lo aprendiste, porque simplemente fue para ese puntito chiquito y ya."* (Entrevista 8; línea 366-369)

Afirma que el modelo educativo venezolano tiene una concepción errada de la evaluación pues no hay correspondencia entre Primaria y Media General, además de mantenerse bajo la perspectiva tradicional al centrarse en la calificación del estudiante, elementos que conforman aspectos cualitativos de la educación. Agrega que al permitir una promoción o un ingreso a otro nivel de educación basándose en una calificación, se está ignorando las capacidades y habilidades de los estudiantes.

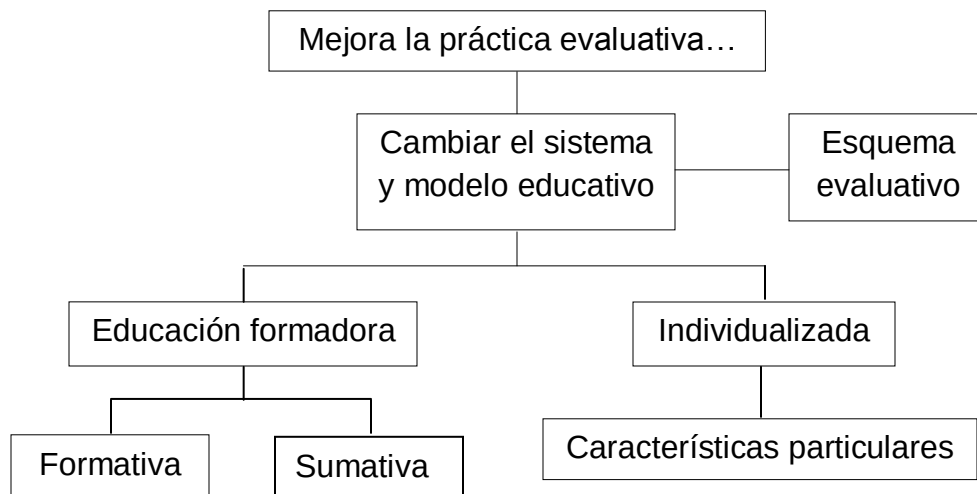
*Si tu de verdad estás haciendo un modelo inicial que es por competencias, deberías llegar en bachillerato por competencias y al salir a la universidad ver si tienes*

*ciertas competencias (...) que no te lo da una prueba (...) pero como hay un modelo educativo, que a mi parecer está errado, porque simplemente es como estar en 2 aguas, con Dios y con el diablo; hay evaluación cualitativa en Primaria, evaluación cuantitativa en bachillerato. Porque tampoco tienen idea de cómo es el abordaje en la evaluación cualitativa, entonces lo más fácil es poner 05. (Entrevista 8; línea 89-98)*

Se devela cierta preocupación por la imprecisión en materia evaluativa. En su discurso deja un viso que lo aleja de la visión tradicional centrada en la comprobación y verificación del logro de los resultados. Pareciera inclinarse por una práctica enfocada en tendencias actuales que beneficie al estudiante.

### ¿Cómo se podría mejorar la evaluación?

Gráfico 57. Representación gráfica referente a las consideraciones sobre la mejora de la práctica educativa según el docente 8



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevista 8

## Descripción y análisis

Es necesario cambiar el sistema y el modelo educativo que impera en las prácticas pedagógicas en cuanto al esquema evaluativo que tienen los docentes, de modo que puedan ofrecer una educación formadora, comprendiendo por esto una educación formativa y sumativa, en la que se generen caracterizaciones cualitativas que determinen realmente la situación del estudiante en el proceso educativo. El sistema educativo debe concebir un modelo en el que se pueda ofrecer atención individualizada en función del desarrollo de las características particulares de cada uno de los estudiantes. *"tener la oportunidad de una evaluación formativa, lo que llamaban antes una educación formadora, que era formativa y sumativa que te permitiera generar una calificación cuantitativa pero también unas caracterizaciones cualitativas"* (Entrevista 8; línea 313-316)

Señala que su evaluación es en principio para dar cumplimiento a una exigencia administrativa, dando evidencias de ello al asignar calificaciones a las actividades y emitir juicios de valor en torno a los conocimientos que tienen los estudiantes. Sin embargo, resulta evidente la consideración que merece por parte del docente la función pedagógica de la evaluación. Al respecto manifestó su interés por la aplicación de una evaluación formativa, a pesar de lo que implica una evaluación cuantitativa.

*Lo ideal sería (...) decirles: mira te equivocaste en esto pero sabes hacer esto y tu falla está en esto. Pero eso no se hace (...) eso te garantizaría, por ejemplo en la evaluación formadora, yo te pongo la cualitativa porque es la que te ponen y después buscaría la manera... pero como tampoco hemos hecho escalas de competencias en bachillerato, indicadores, tu sabes que competencias adquiere, cuales son las características, que las puedes crear o que ya existen, o sea te da más libertades. Aquí no, aquí es del 1 al 20, haces instrumentos de evaluación y criterios de*

*corrección, más nada, eso es lo que se hace.*  
(Entrevista 8; línea 53-62)

El docente 8 propone algunas mejoras de la práctica evaluativa en cuanto a ese cambio antes nombrado del modelo educativo por el cual se están guiando los docentes de E.M.G. y que origina la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Es necesario que el docente comprenda y se involucre con la realidad que lo rodea en el aula, en el sentido de invitarlo de forma indirecta a asirse de las nuevas tecnologías en beneficio de la asignatura, del desarrollo de esta y de la asimilación del contenido por parte del estudiante.

## 2. Resultados por objetivo de la investigación

Asumiendo que la evaluación ha sufrido modificaciones y adaptaciones a lo largo de la historia, como consecuencia de las diferentes corrientes pedagógicas que se han manifestado, resulta imposible negar que la práctica muchas veces no coincide con la norma.

A partir de los años 90, el sistema educativo venezolano se ha visto envuelto en un proceso de modificación que propone un modelo totalmente opuesto al que imperaba en las aulas educativas y que se destaca por la intención de pasar de una evaluación cuantitativa a una evaluación constructivista-cualitativa, centrada en procesos sin descuidar los productos, características de lo que denominamos la cuarta generación de la evaluación.

En los años siguientes a las reformas y modificaciones las autoridades educativas se enfocaron en generar leyes que permitieran dar permanencia a la nueva concepción evaluativa. A pesar de ello, el sistema educativo que ha surgido a partir de esas manifestaciones se ha desarrollado dentro de un marco constructivista, cualitativo, integral y de cooperación, donde se

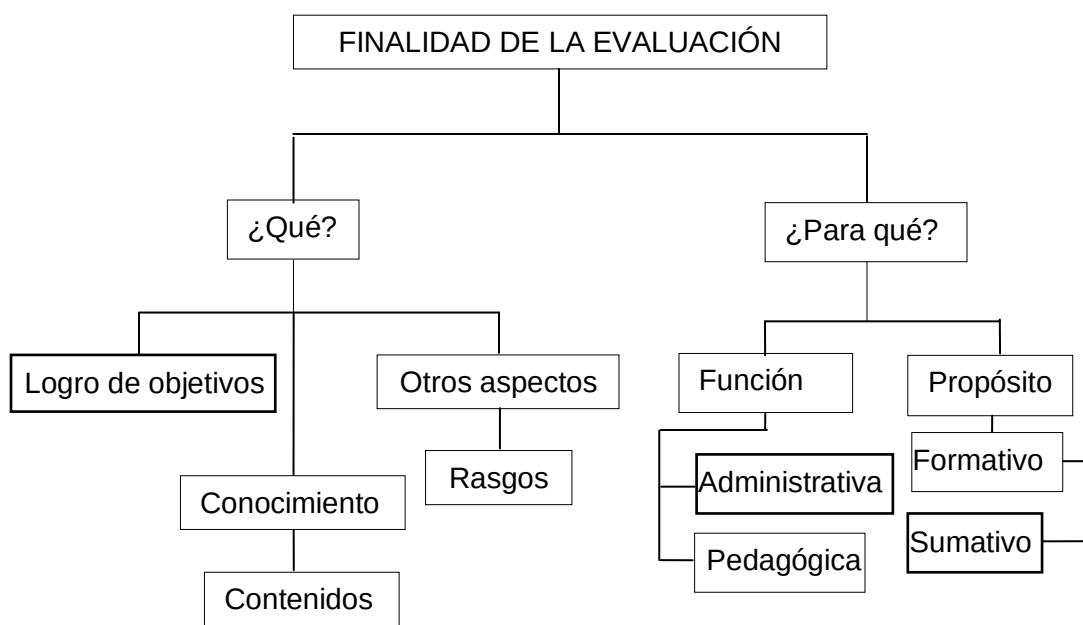
evidencian las diferentes tendencias educativas que entran en conflicto por las concepciones de los docentes.

La presente investigación se ha desarrollado en función de develar las diferentes concepciones que tienen los docentes con respecto a la evaluación de los aprendizajes, en función del cumplimiento de las interrogantes planteadas ¿Qué y Para qué evaluar? ¿Cuándo y con qué se debe evaluar? ¿Cómo llega a colocar la calificación final del alumno? ¿Qué es evaluación de los aprendizajes? ¿Cómo puede mejorar la práctica de la evaluación? En relación con la práctica evaluativa de los docentes de 1er a 5º año de E.M.G. y diversificada de Colegios Privados en la ciudad de Caracas.

## Objetivo específico 1

- Identificar ¿qué? ¿para qué? ¿cuándo? ¿cómo y con qué? evalúa los conocimientos, un docente en Educación Media General

Gráfico 58. Finalidad de la evaluación de los aprendizajes en E.M.G. y diversificada, partiendo del discurso de los docente de colegios privados.



Fuente: Elaboración propia de la autora de la investigación

Ante la interrogante sobre ¿Qué evalúa? La mayoría de los docentes entrevistados, de E.M.G. de colegios privados, expresaron que evaluaban los contenidos que integran los objetivos propuestos para cada período académico. Los contenidos abordados en E.M.G. provienen de programas, hoy en día obsoletos y desactualizados, que contemplan una serie de temas que pudieran servir de base a los docentes. Este aspecto destaca la necesidad que tiene el sistema educativo de actualizar a los docentes en

beneficio de las prácticas educativas y evaluativas y a concebir el proceso educativo como un motor en constante movimiento acumulativo de aprendizajes.

Esta acción implica valorar aspectos relacionados con la adquisición de conocimientos sin considerar los elementos formativos presentes en el proceso. Pareciera que, a pesar del paso del tiempo, los docentes siguen centrando su atención en la medición del logro de contenidos, una vieja concepción sobre la evaluación.

Algunos docentes se han atrevido a romper con las barreras de los programas y han dado valor académico a los aspectos relacionados con la personalidad y las relaciones interpersonales entre ellos y el contexto en el que se desenvuelven.

Algunos docentes manifestaron que los objetivos y contenidos son extraídos de los libros de texto, dado la desactualización de los programas vigentes y la falta de reposición de éstos por parte del ministerio de Educación. Se observa que esta situación trae desconcierto en los docentes, quienes recurren a su experticia en el área o al libro de texto como fuente válida para determinar los aspectos a evaluar en sus estudiantes. A luz de las evidencias, se puede inferir imprecisiones en el referente evaluativo que expresa los aprendizajes a desarrollar en el alumno, en tanto no se tiene definido, en este momento, el currículo que orienta la praxis pedagógica de los docentes de Educación Media.

La interrogante ¿Para qué evalúa? devela dos caras de la práctica evaluativa que permiten interpretar la finalidad de la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva docente. En tal sentido se muestra una función administrativa y una función pedagógica del proceso, resultando la primera la predominante en la práctica evaluativa actual, procurando medir

los logros en función de una categorización o estandarización de los estudiantes.

Esta realidad no se corresponde con las tendencias constructivistas de la evaluación de los aprendizajes propuestas y adaptadas en los últimos tiempos. A pesar de esto, la función pedagógica no deja de ser evidente en las aulas de clase pues permite acercar al docente a un proceso de observación de las necesidades de los estudiantes en pro de orientar, regular el proceso educativo y motivar al estudiante al logro de los objetivos propuestos.

El propósito sumativo de la evaluación se manifiesta al pretender determinar el alcance de las competencias que presenta el estudiante para posteriormente poder emitir un juicio de valor y calificar su desempeño. Por otro lado, el propósito formativo de la evaluación se hizo presente cuando el docente expresa que ofrece espacios en el aula para la discusión de los procesos de enseñanza y aprendizaje que suceden en las aulas, permitiendo así poder detectar las fallas y reorientar el proceso en beneficio del estudiante.

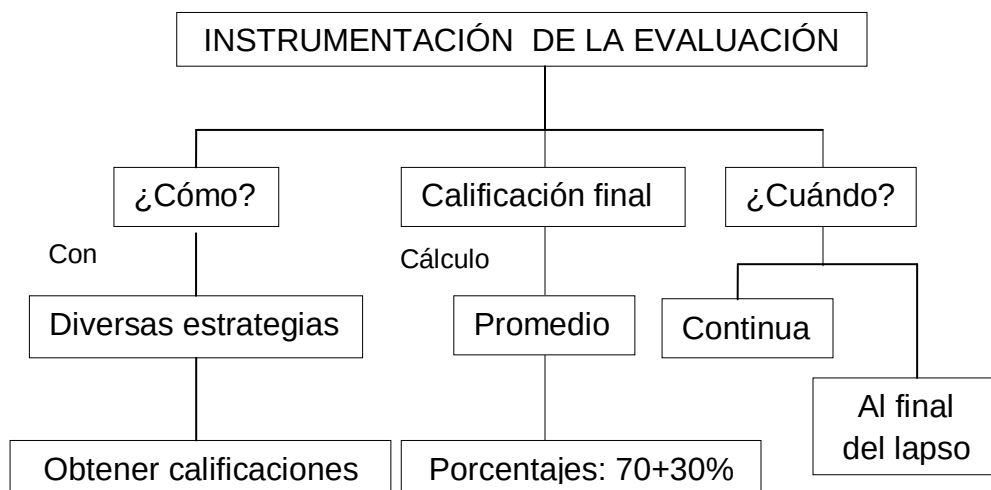
A pesar de ser parte de la normativa evaluativa, no hubo evidencia suficiente para determinar si se aplica una evaluación diagnóstica. Esta tiene la tarea particular de determinar cuáles son las competencias alcanzadas por el estudiante en momentos previos del contexto escolar para así, a partir de lo ya conocido, desarrollar las nuevas competencias y habilidades requeridas para un nuevo nivel.

Lo antes expuesto se resume al considerar la teoría de que el concepto que manejan los docentes sobre evaluación se relaciona con la verificación de conocimientos y la comprobación del logro de objetivos propuestos, en función de ayudar al estudiante a superar los obstáculos que



no le permiten avanzar. Sin embargo, la concepción docente sobre la evaluación, en la que ésta es una herramienta para reorientar la práctica educativa en función del desarrollo integral del estudiante, pareciera no formar parte del proceso evaluativo.

Gráfico 59. Instrumentación de la evaluación de los aprendizajes en E.M.G. y diversificada, partiendo del discurso de los docente de colegios privados



Fuente: Elaboración propia de la autora de la investigación

En educación existen diversidad de instrumentos y técnicas que permiten registrar, y dejar evidencia, el desempeño de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. En función de conocer la instrumentación de la evaluación, se hizo un estudio relacionado con el cómo y cuándo evaluar y la forma en la que se obtiene la calificación final del proceso educativo.

De las respuestas obtenidas se destaca el propósito sumativo de la evaluación en cuanto al registro y acumulación de calificaciones que evidencien el nivel de aprendizaje del estudiante; esto a su vez depende del tipo de actividad que asigne el docente. En este sentido, se observa gran

cantidad de elementos y actividades que permiten registrar la información requerida, pero el fin último es reflejar el grado en el que se logró el contenido, por consiguiente se evidencia una evaluación continua sumativa.

Resulta más que evidente la valoración sumativa que se le otorga al proceso de evaluación y al hecho de que los docentes no permiten el uso de materiales adicionales o de apoyo durante sus evaluaciones.

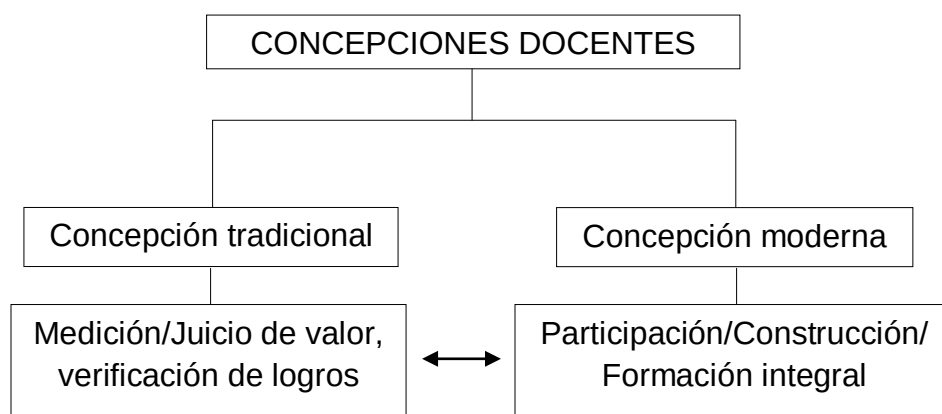
Para dar respuesta a cuándo se evalúa, se manifiesta un enfoque tradicional de la evaluación al considerar la aplicación de un instrumento final de comprobación que recoja los datos más relevantes del período; sin embargo, la tendencia a evaluar durante el desarrollo del proceso, acerca a la práctica evaluativa a las nuevas concepciones sobre la evaluación, aunque se mantenga el propósito sumativo de la misma pues se considera que durante el proceso se pueden subsanar fallas y cubrir vacíos de formación.

El análisis realizado, con base en las respuestas de las entrevistas, evidencian 2 grandes momentos de la evaluación: una evaluación continua y una evaluación final. Si bien es cierto que ambos determinan la asimilación de los contenidos, la evaluación final se fundamenta en la verificación de un producto en función del logro de un objetivo propuesto y es la que determina si el estudiante debe ser o no promocionado a un nivel superior. Por otro lado, la evaluación continua, a pesar de seguir cumpliendo una función sumativa, permite conocer la evolución del estudiante durante el proceso educativo y reajustarlo a las necesidades del estudiante.

## Objetivo específico 2

- Determinar, a partir del discurso de los docentes, si su práctica evaluativa se corresponde con la normativa establecida en la Ley Orgánica de Educación 2009

Gráfico 60. Concepciones de los docentes de E.M.G. y diversificada sobre evaluación.



Fuente: Elaboración propia de la autora de la investigación

Resulta necesario destacar la diversidad de elementos que pueden considerarse al momento de manifestarse con respecto a alguna postura docente, sobre todo cuando se habla de evaluación. Por tal motivo es importante determinar el qué, para qué, cómo y cuándo evaluar, la obtención de las calificaciones finales y lo que considera pudiera ser beneficioso para la mejora de la práctica evaluativa.

Lo expuesto hasta los momentos es evidencia suficiente sobre la contradicción en la que se encuentra la evaluación en la educación venezolana, cuando el ser (Práctica evaluativa de los docentes) y el deber ser (normativa evaluativa) no se corresponden entre sí. Es decir, los docentes entrevistados manejan la teoría de las nuevas tendencias

pedagógicas que constituyen la base de la cuarta generación de la evaluación evidenciado, específicamente, en el artículo 44 de la LOE (2009) donde se explica que la evaluación es "*democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, **cuali-cuantitativa**, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa*" (El resaltado es de la investigadora). Pero, al considerar lo que realmente evalúa un docente, se evidencia que vale más la calificación numérica que el desarrollo de competencias y habilidades que el estudiante haya podido alcanzar.

Una primera lectura de los datos permite develar la relación antagónica que se presenta en el proceso de evaluación. Por un lado está la función administrativa, que al final es la que realmente va a ser considerada por aportar juicios de valor, válidos y confiables, sobre los aprendizajes adquiridos por el estudiante en pro de su promoción a un nivel superior. Esta función se relaciona con el propósito sumativo de la evaluación donde se obtiene una calificación a partir de la sumatoria de diversas actividades realizadas en el aula.

Llama la atención el hecho de otorgar una calificación a la aplicación de diversas técnicas cuantitativas como forma de comprobación de conocimientos, destacando una práctica tradicionalista, del período tyleriano de la evaluación y que dista con las tendencias de la cuarta generación de la evaluación y los nuevos paradigmas educativos.

El despliegue de actividades, estrategias, herramientas e instrumentos de evaluación muestran que, en principio, los docentes se manejan bajo paradigmas modernos en los que se propone la diversidad de mecanismos de evaluación; sin embargo, esta modernización se ve afectada con la finalidad sumativa de la evaluación. Además, el momento de la evaluación pretende registrar el final de un proceso, sin valorar lo que sucedió en este para lograr ese resultado.

Estas acciones son evidencia indudable de un enfrentamiento paradigmático entre las teorías tradicionales y lo moderno. A pesar de ello, es innegable la presencia de prácticas emergentes que apuntan hacia un proceso de evaluación con tendencias constructivistas que pasan a un segundo plano cuando el docente retoma alguna práctica tradicional de la evaluación. Por lo tanto, prevalecen las concepciones tradicionales, a pesar de haber muestras de prácticas evaluativas actuales.

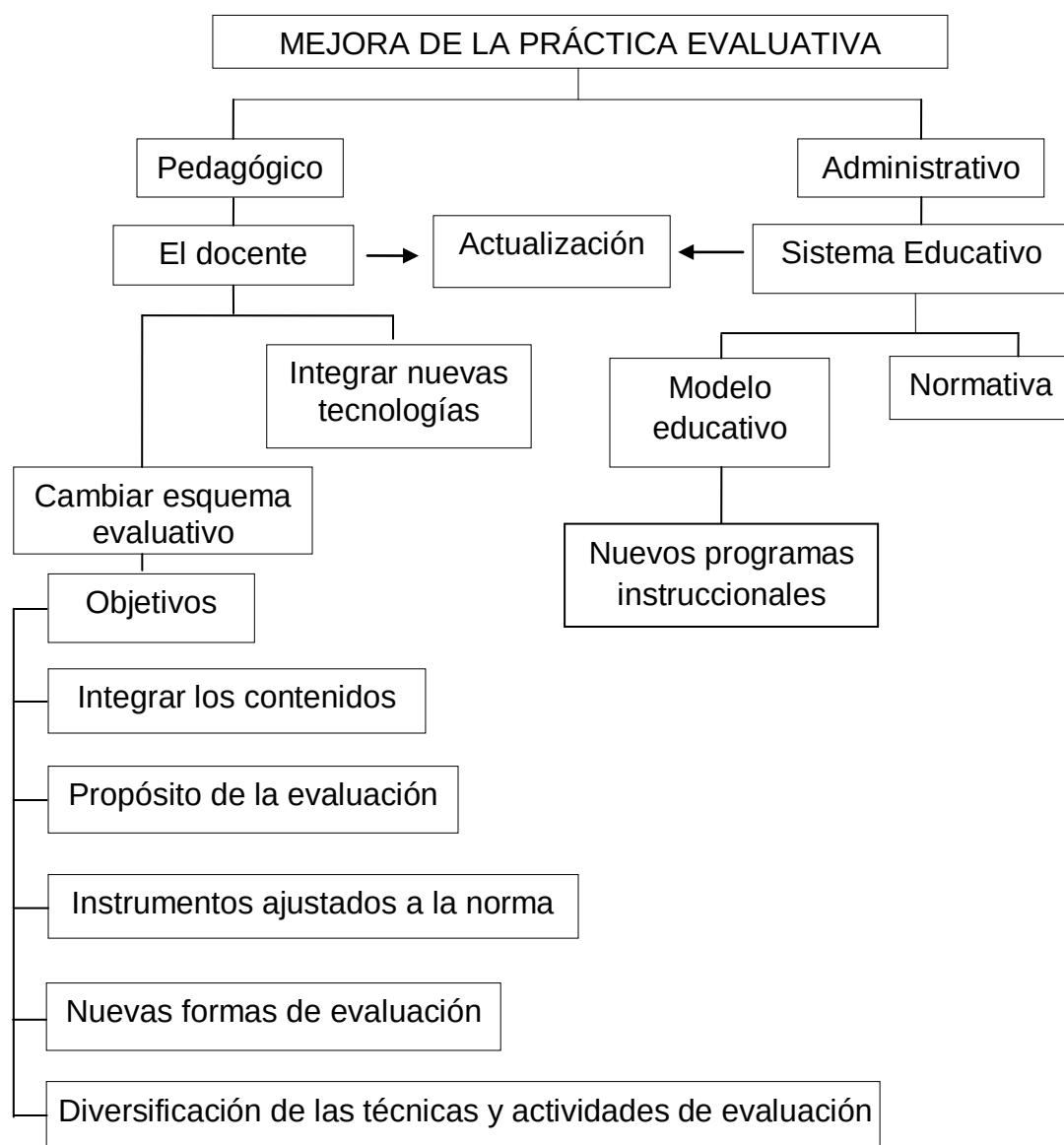
Mientras los docentes no se informen, reflexionen y se formen bajo nuevas teorías y concepciones pedagógicas, que les permitan apropiarse y adaptarse a las nuevas formas de evaluación propuestas para la cuarta generación de la evaluación, el proceso actual seguirá impregnado de prácticas y elementos tradicionales en relación con el tipo de estudiante que se está formando.

Aunque algunas intervenciones de los docentes reflejan una concepción de la evaluación en correspondencia con los lineamientos legales, estipulados en LOE (2009), la realidad se resume en una práctica tradicionalista de medición de conocimientos, en los que el factor tiempo, la desactualización de programas de contenido y masificación escolar cobran un rol protagónico que se refleja en una evaluación cuantitativa que cubre los aspectos evaluativos. A pesar de lo expresado, se evidencia un interés particular de los docentes por considerar un proceso formativo dentro de la evaluación.

### Objetivo específico 3

- Determinar parámetros para la mejora de la práctica evaluativa de los docentes de escuelas las privadas.

Gráfico 61. Lineamientos para la mejora de la práctica evaluativa de los docentes de colegios privados



Fuente: Elaboración propia de la autora de la investigación

Considerando que en la educación, la mejora de la práctica es un proceso bilateral, el crecimiento de la práctica evaluativa depende de dos agentes: los docentes y el ente rector. Por una parte, los docentes expresaron que en principio debe haber un cambio del esquema evaluativo en cuanto a la diversificación de las técnicas, estrategias y actividades propuestas para la evaluación, integrando todos los elementos que se involucran en este evento.

Cuando un docente manifiesta considerar la autoevaluación y la coevaluación entre los estudiantes, promueve nuevas formas de evaluación, lo que se enmarca dentro de las nuevas tendencias evaluativas características de la cuarta generación de la evaluación en la que debe haber una negociación entre el conocimiento y el contexto en el que este se está dando. De igual forma se considera que el propósito de la evaluación, sumativa y formativa, cuando trabajan en conjunto, generan una serie de caracterizaciones cualitativas que fungen como indicador en el proceso de evaluación.

Por otro lado, se propone una modificación del modelo educativo actual, en función de actualizar y adaptar los programas y proyectos a las nuevas realidades pedagógicas. Sugieren algunos un proceso de actualización docente que permita a los docentes conocer nuevas formas y herramientas de enseñanza y de evaluación.

Se pone de manifiesto la necesidad de reducir la matrícula escolar en función de la individualización de la enseñanza en beneficio del estudiante a partir de sus características particulares.

Es importante destacar que los cambios que se requieren en la práctica evaluativa actual no suceden sólo por mandato o por normativa sino por comprensión y adaptación al cambio. Para que esto ocurra, es

necesario que el docente se actualice y de esta forma comprenda los cambios que se están dando en la práctica pedagógica.



## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo a los resultados arrojados en las entrevistas, se obtuvo información relevante que refleja el discurso de los docentes de Educación Media General y Diversificada en cuanto a su concepción sobre la evaluación. El pensamiento predominante en las aulas de clase determina la práctica pedagógica del docente y por ende su práctica evaluativa. Lo expuesto en su discurso, así como el desarrollo teórico fundamentan las conclusiones de la presente investigación:

#### *Conclusiones generales*

1. El discurso de los docentes de Educación Media entrevistados, devela en su práctica pedagógica elementos de la concepción tradicional de evaluación en tanto se reporta información que hacen evidenciar la predominancia de la función administrativa y el propósito sumativo. Los docentes conciben evaluación como sinónimo de medición y verificación de los logros a fin de establecer niveles el desempeño de los alumnos.
2. A la luz de las evidencias, se puede inferir imprecisiones en el referente evaluativo que expresa los aprendizajes a desarrollar en el alumno en tanto no se tiene definido, en este momento, el currículo que orienta la praxis pedagógica de los docentes de Educación Media. Esta indefinición condiciona los aprendizajes que debe evaluar el docente y no hace efectiva su acción, debido a que al final del proceso quizás el docente esté evaluando lo que él cree, lo que su sentido común le indica, su experticia o lo que señalan los textos.
3. De las intervenciones de los docentes entrevistados, destaca el hecho de que muchos de ellos mostraron especial interés por una evaluación

holística e integral, en el sentido de considerar elementos internos y externos al contexto del estudiante, que influyen e interfieren con el proceso evaluativo.

*Conclusiones específicas:*

*a. ¿Qué, Para qué, Cómo y Con qué evalúa?*

- Ante la interrogante sobre ¿Qué evalúa? La mayoría de los docentes entrevistados, de E.M.G. de colegios privados, expresaron que evaluaban los contenidos de los objetivos propuestos para cada período académico. Estos contenidos los extraen de programas obsoletos y desactualizados. Se observa que esta situación trae desconcierto en los docentes, quienes recurren a su experticia en el área o al libro de texto como fuente válida para determinar los aspectos a evaluar en sus estudiantes
- La interrogante ¿Para qué evalúa? Reflejan la finalidad y los propósitos de la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva del docente. En este sentido se refleja predominancia de la función administrativa sobre la función pedagógica y el énfasis en el propósito sumativo sobre el formativo. Lo importante es verificar el logro de los contenidos adquiridos, certificar su conocimiento y calificar para establecer un rango de acuerdo a un nivel de logro.
- El ¿cómo evalúa y con qué? devela que los docentes utilizan una diversidad de estrategias para orientar su práctica, hecho que pudiera colocarlos en consonancia de las nuevas tendencias evaluativas; sin embargo, a pesar de este hecho la información continua que se recoge durante el proceso mediante las estrategias se hace sólo con propósitos sumativos a fin de calificar las distintas producciones que permitan después promediar para obtener la calificación final.

*b. Práctica evaluativa y Normativa evaluativa.*

- Se evidencia disonancia entre la práctica evaluativa de los docentes y lo establecido en la normativa evaluativa presente en la Ley Orgánica de Educación del 2009. Algunos docentes entrevistados manejan un discurso que pareciera ser cónsono a las nuevas tendencias pedagógicas que inspiran la concepción evaluativa presente en el artículo 44 de la Ley; sin embargo se develan elementos contradictorios que sacan a la luz la verdadera tendencia tradicional imperante en su práctica pedagógica. La realidad se resume en una práctica tradicionalista de medición de conocimientos, en los que el factor tiempo, la desactualización de programas de contenido y masificación escolar cobran un rol protagónico que se refleja en una evaluación cuantitativa que cubre los aspectos evaluativos.

*c. Parámetros para la mejora de la práctica evaluativa*

- La mejora de la práctica es un proceso que depende de dos agentes: los docentes y el ente rector. Por una parte, los docentes expresaron que en principio debe haber un cambio del esquema evaluativo que manejan. Por otro lado, se propone una modificación del modelo educativo actual, en función de actualizar y adaptar los programas y proyectos necesarios en la Educación Media a las nuevas tendencias pedagógicas. Mientras los docentes no se informen, reflexionen y se formen bajo nuevas teorías y concepciones pedagógicas, que les permitan apropiarse y adaptarse a las nuevas formas de evaluación, el proceso actual seguirá impregnado de prácticas y elementos tradicionales.

## *Recomendaciones*

Ante lo expuesto en líneas anteriores, y en función del desarrollo del proceso de evaluación, se proponen acciones que permiten promover el desarrollo integral de la evaluación desde una perspectiva constructivista y más humana.

- La evaluación es un proceso que debe propiciar el análisis y la reflexión y el docente, como facilitador, debe involucrarse con el proceso en función de desarrollar lo establecido en la LOE.
- Promover la actualización docente a través de programas, talleres, cursos y demás actividades que permitan al docente renovarse en el contexto de las nuevas tendencias pedagógicas en la implementación de técnicas e instrumentos que desarrollen en los docentes la aplicación de una evaluación formadora, considerando el aspecto cualitativo de la misma.
- Propiciar espacios de diálogo y reflexión sobre la práctica evaluativa entre los docentes, con el fin de actualizar y mejorar las estrategias que hasta el momento aplican.
- Promover la formación de docentes en función de resolver los problemas reflejados en la práctica evaluativa, propiciar el acompañamiento pedagógico que permita a la institución ofrecer una evaluación objetiva y de calidad

La presente investigación aspira formar parte de un primer paso para conocer la realidad de la práctica evaluativa en el contexto escolar de E.M.G., a la vez que pretende plantear alternativas para solucionar las fallas, a partir del discurso de los docentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro de Maldonado, M. (2000) Concepción constructivista de la evaluación. *Evaluación del Aprendizaje*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, FEDUPEL. Caracas, Venezuela.
- Álvarez M., J. M. (2009) La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*. 350:351-374
- Ander- Egg, E. (2000): *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. CCS. Madrid.
- Antúnez, A. Y Aranguren, C. (1998)"*Aproximación Teórica y Epistemológica al Problema de la Evaluación. Su condición en Educación Básica*". *Boletín Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (3): 104-117. Mérida-Venezuela. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación.
- Arias, F. (1999) *El proyecto de investigación*. 3ª Edición. Caracas: Episteme.
- Arias L., Sergio A. (2002) *Estudio comparativo sobre la evaluación de los aprendizajes que utilizan los docentes de la carrera de Educación de la ULA Táchira, con la evaluación que practican sus egresados*. *Revista Evaluación e investigación*. Universidad de Los Andes, Venezuela.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2003). *Reglamento General de Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial Extraordinario nº 5.662; Caracas, 24 de Septiembre de 2003.

- Asamblea Nacional de la república Bolivariana de Venezuela (2009) *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial Extraordinario N° 5.929; Caracas 15 de agosto 2009.
- Ballester, M. et al (2000) *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Barrantes, M. y Blanco, L. (2005) *Análisis de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y aprendizaje de la geometría*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.sinewton.org/numeros/numeros/62/Articulo02.pdf> [Consulta: 2010, noviembre]
- Black, J. y Champion, D (1976). *Methods and issues in social research*. New York: Wiley
- Buendía L., Carmona M., González D. y López R. (1999) *Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación*. Educación XXI. Vol. 2: 125-153. Madrid.
- Camacho, I. (2007) *La Creatividad en la Formación del Docente*. Venezuela: Editorial Compugráfica C.A.
- Camperos M. (1995) *La Evaluación como disciplina científica*. Mimeografiado, Universidad Central de Venezuela, Caracas
- Cappelletti, I. (2004) *Evaluación educativa: fundamentos y prácticas*. México, Bs. As: Siglo XXI Editores [Documento en línea] Disponible: <http://books.google.es/books?id=cxRYh4iNF3MC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> [Consulta: 2010, noviembre].
- Chun, Sue; Flores Argenis. (2007, abril) *Conocimiento de los profesores de inglés acerca de la evaluación de los aprendizajes*. Venezuela: VII Reunión Nacional de Currículo; I Congreso Internacional de Calidad

e Innovación en Educación Superior. Abril, 9-13, p.1-28. [Documento en línea] Disponible: <http://www.cies2007.eventos.usb.ve/memorias/ponencias/192.pdf> [Consulta: enero 2011]

Congreso de la República de Venezuela (1980). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial Extraordinario nº 2.635; Caracas, 28 de julio de 1980.

Contreras, L. C. (1998). *Resolución de problemas: Un análisis exploratorio de las concepciones de los profesores acerca de su papel en el aula*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva.

Córdova, D. (2004) *El pensamiento pedagógico de los estudiantes de educación. Una investigación en los estudios universitarios supervisados de la universidad Central de Venezuela*. Revista de pedagogía. Vol. XXVII, nº 79. Caracas, Mayo-Agosto 2006. Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.

Cuñat, R. (2005) *Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas*. Decisiones Globales. [Documento en línea] Disponible: <http://www.investigacioncualitativa.es/Paginas/Articulos/investigacioncualitativa/Cunat.pdf> [Consulta: agosto 2012]

De Angelis, S. (2005). El diseño de investigación. En *Infancia en red. Proyecto Margarita. Segundo plano*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/005.pdf> [Consulta: mayo 2011]

De la Cruz, Montserrat. (1998) *La enseñanza: ejes y concepciones. Estudio de Pedagogía*. Valdivia, n. 24. [Documento en línea] Disponible

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07051998000100002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051998000100002&lng=es&nrm=iso) [Consulta: 2010, noviembre]

Dendaluze, I. (1999). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea

DefiniciónABC (2010) [Documento en línea] Disponible: <http://www.definicionabc.com/salud/concepcion.php> [Consulta: 2010, noviembre].

Definición.de (2010) [Documento en línea] Disponible: <http://definicion.de/idea/> [Consulta: noviembre 2010].

Diccionario de la Real Academia Española (2010) [Documento en línea] Disponible: <http://buscon.rae.es/drae/> [Consulta: noviembre 2010].

Dobles, M. (1996) *Acreditación en educación superior: orígenes, prácticas actuales, perspectivas*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación.

Elola N., Toranzos L. (2000) *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf> [Consulta: diciembre 2010]

Escudero Escorza, T. (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. RELIEVE: 9: 1: 11-43. [Documento en línea] Disponible: [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm) [Consulta: noviembre 2010]

Estévez, C. (1996). *Evaluación integral por procesos. Una experiencia construida desde y en el aula*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.



- Evaluación educativa* (2004) EDUCAR [Documento en línea] Disponible <http://portal.educ.ar/debates/eid/docentes hoy/evaluacion/evaluacion-educativa.php> [Consulta: 20/1/2011]
- Flores, R. (1994). *Pedagogía Del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Flores, R. (2001). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Fossi M., Molero D., Naranjo L., Rodríguez A. (s.f) *Modelo de evaluación de Stufflebeam y Shinkfield*. Maracaibo: Vicerrectorado de Investigación y postgrado, Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín. [Documento en línea] Disponible: <http://www.slideshare.net/arlinesrodriguez/8-modelo-de-evaluacion-stufflebeam> [Consulta: 2010, diciembre].
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. 55ª edición. México: Siglo XXI editores.
- García, J. (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Gibbs, J. (1976) *Sociological theory construction*. Hinsdale, Il. Dryden Press.
- Glasser, B., Strauss, A. (1967) *El desarrollo de la teoría fundada*. Chicago, Illinois: Aldine.
- Gonzales, M. (2001) *La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica*. Centro de Estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior. La Habana. Universidad de La Habana.
- Grove, R. (s/f) *Análisis del Método Comparativo Constante*. Universidad de Pensilvania. [Documento en línea] Disponible: <http://www.mundodescargas.com/apuntestrabajos/estadistica/decar gar metodo-comparativo-constante.pdf> [Consulta: 2011, enero]

- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. Interamericana. 4ª Edición. México: McGraw-Hill.
- Hernández, J., Herrera, L., Martínez, R., Páez, J. Páez, M. (2011) *Seminario: generación de teoría: TEORÍA FUNDAMENTADA*. División de Estudios para Graduados, Universidad Del Zulia. Puerto Ordaz, enero 2011 [Documento en línea] Disponible: <http://www.eduneg.net/generaciondeteoria/files/INFORME-TEORIA-FUNDAMENTADA.pdf> [Consulta: julio, 2013]
- Hidalgo, D. (2009) *Enfoque edumétrico y psicométrico en evaluación*. Valparaíso.
- Hidalgo, L. (2005) *La evaluación: una acción social en el aprendizaje*. Caracas. El Nacional.
- Joan M. Andrés (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. España: Horsori. [Documento en línea] Disponible: [http://books.google.es/books?id=G64DISJoTBAC&source=gbs\\_similarsbooks\\_s&cad=1](http://books.google.es/books?id=G64DISJoTBAC&source=gbs_similarsbooks_s&cad=1) [Consulta: 2010, noviembre].
- Kerlinger, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México: Nueva Editorial Interamericana
- López M., Edgar. (2001) *La evaluación cualitativa en la escuela básica venezolana*. Geoenseñanza: año/Vol. 6, nº 002, pp. 195-200. Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Manual de uso Atlas-ti.5 [Documento en línea] Disponible: [http://www.fcp.uncu.edu.ar/upload/Atlas5\\_manual.pdf](http://www.fcp.uncu.edu.ar/upload/Atlas5_manual.pdf) [Consulta: 2011, Enero].

Ministerio del Poder Popular para la Educación. *La evaluación en el Sistema Educativo Bolivariano*. Educere, mar. 2008, Vol. 12, nº 40, pp. 196-206.

Mora V., Ana I. (2004) *La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos*. Revista electrónica: Actualidades Investigativas en educación. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. [Documento en línea] Disponible: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/22004/archivos/periodos.pdf> [Consulta: 2010, diciembre].

Morales, F. (1996) *Antecedentes del proceso de evaluación en Venezuela*. [Documento en línea] Disponible: [http://frankmorales.webcindario.com/trabajos/antecedentes\\_evaluacion.html](http://frankmorales.webcindario.com/trabajos/antecedentes_evaluacion.html) [Consulta: 2010, noviembre]

Mühr, T. (2011) *Manual Atlas. Ti* (versión 6.2) (Software) Berlín

Pérez G., A. (2006) *Producir conocimiento en el campo de la educación. Modelos y paradigmas para pensar la investigación*.

Porlan Ariza, R., Rivero García, A. y Martín Del Pozo, R. (1997) *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores 1: teoría, métodos e instrumentos* Madrid, Enseñanza de las ciencias 15

Pozo, J., Limón, M., Sanz, A., Gómez, Ma. (1991). *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: Las ideas de los adolescentes sobre la Química*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.

Quinquer, D. (2002). *Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo*. En Ballester, M. y otros, *La evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona, Graó. (Citado por Poggioli, L. (2007) *Serie*

*Enseñando a aprender. Estrategias de evaluación.* Caracas, Fundación Empresas Polar)

Ramírez, T (2006). *¿Cómo hacer un proyecto de Investigación?* Caracas: Panapo

Ribero, L. *Normas APA*

S/A. 2006. *El diseño de la investigación.* [Documento en línea] Disponible: <http://www.slideshare.net/csalvarredy/el-diseo-de-la-investigacin> [Consulta: Nov. 2010]

Sánchez, M.; Gil, D. y Martínez, J. (1995) *Concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de las ciencias.* [Documento en línea] Disponible: [www.uv.es/gil/documentos\\_enlazados/1995\\_Concep\\_evalua.doc](http://www.uv.es/gil/documentos_enlazados/1995_Concep_evalua.doc) [Consulta: 2010, noviembre]

Sandín, M. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, España: McGraw Hill

Santos Guerra, M. (1998) *Evaluar es Comprender.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Soler, P., Fernández, B. (2010) *La Grounded Theory y la investigación cualitativa en comunicación y marketing.* Revista Icono14 1 de julio de 2010, Año 8, Vol. 2. pp. 203-213. [Documento en línea] Disponible: <http://www.icono14.net> [Consulta: 2011, enero]

Stincone, M. (2009) *Evaluación cualitativa de los aprendizajes en la atención a la diversidad.* REDHECS. 7:4: pp10-23.

Stufflebeam, D., Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.

Taylor, S., Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós Básica.

The Free Dictionary (2010) [Documento en línea] Disponible: <http://es.thefreedictionary.com/concepci%C3%B3n> [Consulta: 2010, noviembre].

Yáñez, V. (2006) *Concepciones de la evaluación y qué sucede en el aula*. Universidad de Concepción. Chile. [Documento en línea] Disponible: <http://www.rmm.cl/usuarios/lwern/doc/200710281106430.Concepcion%20de%20la%20Evaluacion%20y%20que%20sucede%20en%20el%20aula.pdf> [Consulta: 2010, noviembre].

## ANEXOS

### ANEXO 1. Guión de entrevista

La entrevista tiene una duración aproximada de 15 minutos y se desarrolla a partir de los siguientes enunciados:

- 1- ¿Qué evalúa un docente?
- 2- ¿Para qué evalúa?
- 3- ¿Cuándo se debe evaluar?
- 4- ¿Cómo evalúa?
- 5- ¿Qué materiales permite utilizar en sus evaluaciones?
- 6- ¿Cómo obtiene la calificación final de los estudiantes?
- 7- ¿Qué significa la evaluación de los aprendizajes?
- 8- ¿Cómo cree que se puede mejorar la práctica de la evaluación?

A efectos de la presente investigación, se reconocerá al *docente* entrevistado con la letra "e" y al *entrevistador* con la letra "E"

## ANEXO 2. Validación de entrevista por entrevista realizada

Caracas, 16 de febrero de 2013

### Validación entrevista *docente 1*

Por medio de la presente, yo *docente 1*, profesor de E.M.G. y diversificada, Coordinador General del mismo nivel del Colegio Promesas Patrias, Institución Educativa de carácter privado, ubicada en el Municipio Baruta del Estado Miranda; hago constar que la Br. Emily Rebeca Morón Otero acudió a mí en el 2º semestre del año 2011 para realizar una entrevista que fue grabada y reconstruida textualmente.

Certifico que lo plasmado en la reconstrucción textual refleja completamente mi palabra y expresión al momento de la entrevista, y el análisis posterior derivado de ello presenta, a grandes rasgos, mi pensamiento e intención sobre los aspectos consultados de la misma.

  
\_\_\_\_\_  
Docente 1



Caracas, 16 de febrero de 2013

**Validación entrevista docente 2**

Por medio de la presente, yo *docente 2*, profesor de E.M.G. y diversificada, del Colegio Promesas Patrias, Institución Educativa de carácter privado, ubicada en el Municipio Baruta del Estado Miranda; hago constar que la Br. Emily Rebeca Morón Otero acudió a mí en el 2º semestre del año 2011 para realizar una entrevista que fue grabada y reconstruida textualmente.

Certifico que lo plasmado en la reconstrucción textual refleja completamente mi palabra y expresión al momento de la entrevista, y el análisis posterior derivado de ello presenta, a grandes rasgos, mi pensamiento e intención sobre los aspectos consultados de la misma.

  
\_\_\_\_\_  
Docente 2





Caracas, 16 de febrero de 2013

**Validación entrevista docente 3**

Por medio de la presente, yo *docente 3*, profesor de E.M.G. y diversificada, del Colegio Promesas Patrias, Institución Educativa de carácter privado, ubicada en el Municipio Baruta del Estado Miranda; hago constar que la Br. Emily Rebeca Morón Otero acudió a mí en el 2º semestre del año 2011 para realizar una entrevista que fue grabada y reconstruida textualmente.

Certifico que lo plasmado en la reconstrucción textual refleja completamente mi palabra y expresión al momento de la entrevista, y el análisis posterior derivado de ello presenta, a grandes rasgos, mi pensamiento e intención sobre los aspectos consultados de la misma.

  
Docente 3  
ALFREDO LA ROSA URIBE  
19.084.959



Caracas, 16 de febrero de 2013

**Validación entrevista docente 4**

Por medio de la presente, yo *docente 4*, profesor de E.M.G. y diversificada, y Director General del Colegio Fray Luis Amigó, Institución Educativa de carácter privado, ubicada en el Municipio Baruta del Estado Miranda; hago constar que la Br. Emily Rebeca Morón Otero acudió a mí en el 2º semestre del año 2011 para realizar una entrevista que fue grabada y reconstruida textualmente

Certifico que lo plasmado en la reconstrucción textual refleja completamente mi palabra y expresión al momento de la entrevista, y el análisis posterior derivado de ello presenta, a grandes rasgos, mi pensamiento e intención sobre los aspectos consultados de la misma.



Docente 4

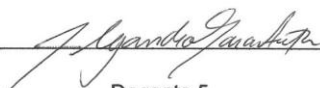


Caracas, 16 de febrero de 2013

**Validación entrevista docente 5**

Por medio de la presente, yo *docente 5*, profesor de E.M.G. y diversificada, del Colegio Fray Luis Amigó, Institución Educativa de carácter privado, ubicada en el Municipio Baruta del Estado Miranda; hago constar que la Br. Emily Rebeca Morón Otero acudió a mí en el 2º semestre del año 2011 para realizar una entrevista que fue grabada y reconstruida textualmente.

Certifico que lo plasmado en la reconstrucción textual refleja completamente mi palabra y expresión al momento de la entrevista, y el análisis posterior derivado de ello presenta, a grandes rasgos, mi pensamiento e intención sobre los aspectos consultados de la misma.

  
\_\_\_\_\_  
Docente 5



Caracas, 16 de febrero de 2013

**Validación entrevista docente 6**

Por medio de la presente, yo *docente 6*, profesor de E.M.G. y diversificada, del Colegio Fray Luis Amigó, Institución Educativa de carácter privado, ubicada en el Municipio Baruta del Estado Miranda; hago constar que la Br. Emily Rebeca Morón Otero acudió a mí en el 2º semestre del año 2011 para realizar una entrevista que fue grabada y reconstruida textualmente.

Certifico que lo plasmado en la reconstrucción textual refleja completamente mi palabra y expresión al momento de la entrevista, y el análisis posterior derivado de ello presenta, a grandes rasgos, mi pensamiento e intención sobre los aspectos consultados de la misma.

  
Docente 6



Caracas, 16 de febrero de 2013

**Validación entrevista docente 7**

Por medio de la presente, yo *docente 7*, profesor de E.M.G. y diversificada, Colegio Fray Luis Amigó, Institución Educativa de carácter privado, ubicada en el Municipio Baruta del Estado Miranda, y profesor de Educación profesional y de adultos, en una Institución de Educación Superior, ubicada en el Municipio Sucre del Estado Miranda; hago constar que la Br. Emily Rebeca Morón Otero acudió a mí en el 2º semestre del año 2011 para realizar una entrevista que fue grabada y reconstruida textualmente.

Certifico que lo plasmado en la reconstrucción textual refleja completamente mi palabra y expresión al momento de la entrevista, y el análisis posterior derivado de ello presenta, a grandes rasgos, mi pensamiento e intención sobre los aspectos consultados de la misma.



Docente 7

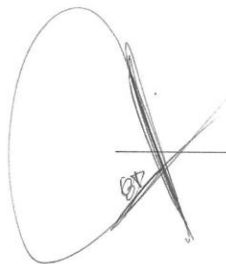


Caracas, 16 de febrero de 2013

**Validación entrevista docente 8**

Por medio de la presente, yo *docente 8*, profesor de E.M.G. y diversificada, Colegio Santiago de León de Caracas, Institución Educativa de carácter privado, ubicada en el Municipio Chacao del Estado Miranda; hago constar que la Br. Emily Rebeca Morón Otero acudió a mí en el 2º semestre del año 2011 para realizar una entrevista que fue grabada y reconstruida textualmente.

Certifico que lo plasmado en la reconstrucción textual refleja completamente mi palabra y expresión al momento de la entrevista, y el análisis posterior derivado de ello presenta, a grandes rasgos, mi pensamiento e intención sobre los aspectos consultados de la misma.

Docente 8

