

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
"Ezequiel Zamora"



La Universidad que Siembra

VICERRECTORADO
DE INFRAESTRUCTURA Y PROCESOS INDUSTRIALES
ESTADO COJEDES

Jefatura de Estudios
Avanzados

**CONSTRUCTO TEÓRICO DE LA
EVALUACIÓN EDUCATIVA DESDE LA
PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE
EDUCACIÓN MEDIA EN EL ESTADO
COJEDES**

Autora: Grecia Graciela Castro

Tutor: Dr. Antonio Flores Diaz

San Carlos, mayo de 2022

**Universidad Nacional Experimental
De los Llanos Occidentales
“EZEQUIEL ZAMORA”**



UNELLEZ

La Universidad que siembra

**Vicerrectorado de Infraestructura
y Procesos Industriales
Programa de Estudios Avanzados
Doctorado en Educación**

**CONSTRUCTO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DESDE LA
PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN EL
ESTADO COJEDES**

**AUTORA: GRECIA GRACIELA CASTRO
C.I. V- 15.486.380**

**TUTOR: DR. ANTONIO FLORES
C.I. V-11.962.937**

SAN CARLOS, MAYO DE 2022

**Universidad Nacional Experimental
De los Llanos Occidentales
“EZEQUIEL ZAMORA”**



UNELLEZ

La Universidad que siembra

**Vicerrectorado de Infraestructura
y Procesos Industriales
Programa de Estudios Avanzados
Doctorado en Educación**

**CONSTRUCTO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DESDE LA
PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN EL
ESTADO COJEDES**

Requisito parcial para optar al grado de: *Doctora en Educación*

**AUTORA: GRECIA GRACIELA CASTRO
C.I. V- 15.486.380**

**TUTOR: DR. ANTONIO FLORES
C.I. V-11.962.937**

SAN CARLOS, MAYO DE 2022



ACTA DE PRESENTACIÓN / DEFENSA TRABAJO ESPECIAL DE GRADO, TRABAJO DE GRADO, TESIS DOCTORAL

Nosotros, miembros del jurado de:

<input type="checkbox"/> Trabajo Especial de Grado	<input type="checkbox"/> Trabajo de Grado	<input checked="" type="checkbox"/> Tesis Doctoral
--	---	--

Titulado(a):

CONSTRUCTO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN EL ESTADO COJEDES

Elaborado por el (la) participante:

Nombres, Apellidos y Cédula de Identidad
Grecia Graciela Castro De Casadiego, C.I. 15.486.380

Como requisito parcial para optar al grado académico de: DOCTORA, el cual es ofrecido en el programa de: Doctorado en Educación, del Programa de Estudios Avanzados del Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales de la UNELLEZ - San Carlos, hacemos constar que hoy, 15 de junio de 2022, a las 10:30 AM, se realizó la presentación / defensa del mismo, acordando:

- APROBAR LA PRESENTACIÓN / DEFENSA DEL TRABAJO / TESIS.
- APROBAR LA PRESENTACIÓN / DEFENSA DEL TRABAJO / TESIS, OTORGANDO MENCIÓN PUBLICACIÓN.
- APROBAR LA PRESENTACIÓN / DEFENSA DEL TRABAJO / TESIS, OTORGANDO MENCIÓN HONORÍFICA.
- APROBAR LA PRESENTACIÓN / DEFENSA DEL TRABAJO / TESIS, OTORGANDO MENCIÓN PUBLICACIÓN Y HONORÍFICA.

Dando fe de ello levantamos la presente acta, la cual finalizó a las: 11:20 AM,

1.- Jurado Coordinador (a)
Dr. Antonio Flores Diaz,
C.I. V-11.962.937, (Tutor-UNELLEZ)

2.- Jurado Principal
Dra. Carmen Pinto,
C.I. V-4.101.093 (UNELLEZ)



3.- Jurado Principal
Dra. Ana Campos,
C.I. V-5.209.371 (UNESR)

4.- Jurado Suplente 1
Dr. Gustavo Jaime,
C.I. 11.962.050 (UNELLEZ)

5.- Jurado Suplente 2
Dr. Rafael Reyes,
C.I. V-6.898.573 (UNESR)

Nota: Esta acta es válida con tres (03) firmas y un sello.



ACTA DE ADMISIÓN TRABAJO ESPECIAL DE GRADO, TRABAJO DE GRADO, TESIS DOCTORAL

Nosotros, miembros del jurado de:

<input type="checkbox"/> Trabajo Especial de Grado	<input type="checkbox"/> Trabajo de Grado	<input checked="" type="checkbox"/> Tesis Doctoral
--	---	--

Titulado(a):

CONSTRUCTO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN EL ESTADO COJEDES

Elaborado por el (la) participante:

Nombres, Apellidos y Cédula de Identidad

Grecia Graciela Castro De Casadiego, C.I. 15.486.380

Como requisito parcial para optar al grado académico de: DOCTORA, el cual es ofrecido en el programa de: Doctorado en Educación, del Programa de Estudios Avanzados del Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales de la UNELLEZ – San Carlos, hacemos constar que hoy: 14 de junio de 2022 a las: 09:00 a.m., se realizó la admisión del mismo, acordando que:

- EL TRABAJO / TESIS SE ACEPTA PARA LA PRESENTACIÓN / DEFENSA ORAL.**
- EL TRABAJO / TESIS SE ACEPTA PARA LA PRESENTACIÓN / DEFENSA ORAL, UNA VEZ QUESE ADOPTEN LAS MODIFICACIONES SUGERIDAS.**
- EL TRABAJO / TESIS NO SE ACEPTA PARA LA DEFENSA ORAL.**

Se estableció como fecha de presentación / defensa, el día: 15 de junio de 2022, hora: 10:00 a.m., Dando fe de ello levantamos la presente acta en San Carlos, 14 de junio de 2022.

1.- Jurado Coordinador (a)

Dr. Antonio Flores Diaz,
C.I. V-11.962.937. (Tutor-UNELLEZ)

2.- Jurado Principal

Dra. Carmen Pinto,
C.I. V-4.101.093 (UNELLEZ)

3.- Jurado Principal

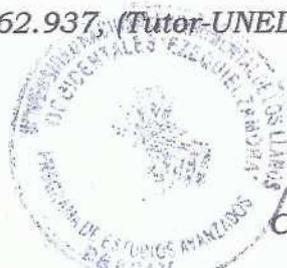
Dra. Ana Campos,
C.I. V-5.209.371 (UNESR)

4.- Jurado Suplente 1

Dr. Gustavo Jaime,
C.I. 11.962.050 (UNELLEZ)

5.- Jurado Suplente 2

Dr. Rafael Reyes,
C.I. V-6.898.573 (UNESR)



Nota: Esta acta es válida con tres (03) firmas y un sello.



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
"EZEQUIEL ZAMORA"



La Universidad que Siembra

Vicerrectorado de Infraestructura y
Procesos Industriales
Programa de Estudios Avanzados
Maestría en Gerencia Pública

APROBACIÓN DEL TUTOR

Yo, **Antonio Luis Flores Diaz**, cédula de identidad N° V-11.962.937, en mi carácter de tutor de la Tesis Doctoral, titulada: **CONSTRUCTO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN EL ESTADO COJEDES**, presentado por la Ciudadana: **Grecia Graciela Castro**, Cédula de Identidad N° V-15.486.380, para optar al Grado de **Doctora en Educación**, por medio de la presente certifico que he leído la Tesis y considero que reúne las condiciones necesarias para ser defendido y evaluado por el jurado examinador que se designe.

En la ciudad de San Carlos, a los doce días del mes de mayo del año 2022.

Nombre y Apellido: Antonio Flores

Firma de Aprobación del Tutor

Fecha de Entrega: 12/05/2022

DEDICATORIA

*A ti hermana amiga compañera de aventuras y juegos, la más bella, la más hermosa, la que siempre me cuidó, me ayudó, y nunca me dejaba sola; mi tocaya Grecia; Grecia Gricel Márquez Latouche... Sé que desde allá arriba; desde el cielo, estás celebrando conmigo este gran sueño de mi vida... Gracias Grecia, porque eres y serás pieza fundamental en mi vida, me ayudaste mucho, y aún lo sigues haciendo desde el cielo; aun recuerdo tus palabras, ¡dale Doctora que lo vas a lograr! **Gracias hermana te amo y te extraño...***

*Esta tesis doctoral es dedicada **José Castro y a Carmen Josefina Latouche de Castro**, Mis padres mi ejemplo a seguir, gracias por su esfuerzo, su dedicación y su paciencia, pero sobre todo por su amor por estar allí siempre, por encomendarme a Dios y no dejarme sola nunca; gracias por ayudarme a cumplir el sueño de mi vida que es obtener este peldaño tan grande que siempre lo he soñado, sin ustedes nada de esto sería posible; Gracias mamá, Gracias papá; esto es por ustedes y para ustedes.*

***A ti padre** te dedico todo este esfuerzo con mucho amor, a ti que dedicas tu vida para mí, que das todo para que yo esté feliz, te debo tanto papá; no tengo palabras para agradecerte todo lo bueno que has sido conmigo, mi Súper Héroe; te amo papá. Dios me dio el mejor papá del mundo*

***A ti mamá;** a ti te agradezco tanto y tanto, tanto que has dado por mí y no tengo palabras, no tengo que darte y devolverte todo lo bueno que has hecho por mí, sin ti madre mía nada de esto sería posible; te quiero mucho mamá, gracias por decirme siempre que yo puedo, que soy la mejor, gracias mami por ayudarme en todo, eres mi vida mamá, y todo te lo debo a ti, gracias por ser mi Madre, Te amo*

***A ti hijo,** mi niño; mi muchacho y mi alegría; este sueño, el sueño de mi vida es tuyo hijo, espero que te sirva de algo y que sea un ejemplo de Constancia y perseverancia; para ti, mi Ronald chiquito ¡te amo!*

***A ti mi niña, mi Laurita,** mi muñeca, mi princesa; que este triunfo también sea para ti, y que estas cosas que hoy nos suceden sirva de ejemplo para que seas una mujer, de bien, se que lo serás tu hermanito y tu, hija; son lo mejor de mi vida, mi triunfo es de ustedes y para ustedes, nunca dejen de soñar, pero sobre todo nunca dejen de estudiar.*

AGRADECIMIENTO

A Dios todopoderoso y a la virgen...

Por haberme acompañado siempre y no haberme dejado sola en ningún momento

A mis padres José Castro y Carmen de Castro...

Sin ellos nada es posible; son el Pilar fundamental para este nuevo peldaño en mi vida, José y Carmen, los amo con todo mi corazón,

A mis hijos Laura Sofía y Ronald José

*También Quiero agradecer a esas dos personitas, importantes en mi vida que son la motivación para seguir adelante y ser cada día mejor; mis amores, mis dos tesoros, mis tesoros más preciados, mis hijos **Laura Sofía y Ronald José**, son mi vida, mis amores, por ustedes. Este logro a ti Laura Sofía a ti te dedico este gran logro, a ti mi reina gracias por apoyarme y darme todo ese amor que necesito para ser feliz, y a ti mi Ronald José eres mi niño, mi hombrecito, mi gran amor, mi amor bonito, gracias por tener siempre esa palabra de aliento y de alegría para mí, mi lindo muchacho, te amo mi Rey*

A mis hermanos...

Mis tres hombres, mi gran orgullo, mis tres guardianes, Iván, Javier y Jesús; los amo con toda mi alma. Gracias por estar siempre allí apoyándome en cada momento,

Dos personas que no puedo olvidar...

Mi tía Alecia Latouche; una mujer guerrera, luchadora que siempre ha estado ahí ayudándome, apoyándome y dándome siempre esas palabras de aliento de que todo se puede con perseverancia con cariño y con amor, todo se hace realidad. Mi segunda madre a quién yo quiero con toda mi alma mi tía Alecia te amo tía y eres la mejor de todas.

Mi tía Mercedes Nélide Latouche, eres mi ejemplo a seguir eres mi admiración desde siempre, y desde que era una niña he querido ser como tú, lo intenté pero no pude; nadie como tu, eres única tía, te quiero y te amo; gracias por tu apoyo desde que comencé a estudiar en preescolar, primaria y bachillerato, mi pregrado y todas mis metas, alegrías, y triunfos de mi vida allí has estado tú siempre apoyándome en todo, en lo económico, en lo amoroso, en lo sentimental, Gracias tía por estar allí

A mi mejor y única amiga, mi hermana, mi pana, Nubia Pérez

Contigo descubrí el verdadero valor de la amistad, gracias por tus consejos, y por estar siempre ahí, eres la mejor de todas, te quiero mucho Bruja de mi Alma...

Y por último y no menos importante...

*Al hombre que ha cambiado mi vida y que le ha dado color, que le ha dado alegría a mi vida, que le ha dado sentido y que me ha apoyado siempre, me ha aguantado tanto. Te amo mi amor; eres el hombre a quién le agradezco tanto, tanto, las grandes metas que he logrado en esta vida son gracias a ti Mi peloncho; eres mi orgullo, eres mi ejemplo a seguir **Ronald José Casadiego Herrera...***

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTO	vii
ÍNDICE GENERAL.....	viii
ÍNDICE DE TABLAS, Y FIGURAS	x
Tablas.....	x
Figuras	x
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCCIÓN	1
MOMENTO I.....	3
APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO.....	3
ARGUMENTACIÓN DEL FENÓMENO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN MEDIA EN EL ESTADO COJEDES.....	3
PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN	7
JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	7
MOMENTO II	12
RECORRIDO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	12
ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y/O INVESTIGACIONES PREVIAS.....	12
BASES TEÓRICAS REFERENCIALES	16
CONCEPTO DE EVALUACIÓN.....	16
La evaluación educativa.....	17
Diferencias entre Evaluación y Calificación	18
LOS MEDIOS, LAS TÉCNICAS Y LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. REVISIÓN DE LOS CONCEPTOS EN LA LITERATURA EN ESPAÑOL.....	19
CONFUSIONES Y DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN	23
¿CÓMO ENTENDEMOS LA EVALUACIÓN FORMATIVA?	25
¿CÓMO ENTENDEMOS LA EVALUACIÓN COMPARTIDA?.....	27
UN NUEVO MODELO DE SOCIEDAD: LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y SU GIRO DIALÓGICO	29
La sociedad de la información según Manuel Castells.....	30
La sociedad del riesgo según Ulrich Beck.....	32
La sociedad según Anthony Giddens.....	34
La sociedad según Jürgen Habermas: Teoría de la acción comunicativa.....	37
UN GIRO EN EL ANÁLISIS: LAS SOCIEDADES DIALÓGICAS	38
FASES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN.....	46
PRINCIPIOS FUNDAMENTALES O ESTÁNDARES DE CALIDAD PARA EL EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN.....	49
LA INTRAHISTORIA DE LA RED DE EVALUACIÓN FORMATIVA	51
MOMENTO III.....	53

RECORRIDO METODOLÓGICO	53
Paradigma de la Investigación	53
Dimensión Epistemológica	55
Selección de los informantes clave y Caracterización de los Sujetos de estudio	61
Técnicas e Instrumentos de Recogida de la Información	62
Comprensión e Interpretación de la Información	64
Etapa previa: clarificación de los presupuestos	66
Etapa descriptiva: descripción protocolar del fenómeno	66
Etapa estructural: los resultados	67
Etapa de análisis detallado de la información.....	68
Protocolos de Registro, Comprensión e Interpretación de la Información	70
MOMENTO IV	72
RESULTADOS E INTERPRETACIÓN	72
CONSTRUCTO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN EL ESTADO COJEDES	97
REFLEXIONES FINALES.....	101
REFERENCIAS CONSULTADAS	103

ÍNDICE DE TABLAS, Y FIGURAS

Tablas

Nro.		Pg.
1	Matriz de Registro de Entrevistas semi estructurada	70
2	Sistemas de codificación de Categorías y Subcategorías Emergidas de los relatos de los Informantes Clave	70
3	Matriz II Comprensión e interpretación	71
4	Cromatización de los Informantes Clave	71
5	Matriz de Registro de Entrevistas semi estructurada	72
6	Sistemas de codificación de Categorías y Subcategorías Emergidas de los relatos de los Informantes Clave	73
7	Comprensión e interpretación de los significados que emergieron	73
8	Cromatización de los Informantes Clave	74
9	Representación del Resultado Integrado de las Categorías y Subcategorías que Emergieron en los Relatos de los informantes clave	74
10	Confrontación Axial de las Categorías y Subcategorías Emergentes en los Relatos de los informantes clave	75
11	Matriz I. Entrevista a Informante Clave 1.	76
12	Matriz I. Entrevista a Informante Clave 2.	81
13	Matriz I. Entrevista a Informante Clave 3.	86
14	Informante clave 1. Sistema de Codificación de Categorías y Subcategorías Emergidas	91
15	Informante clave 2. Sistema de Codificación de Categorías y Subcategorías Emergidas	92
16	Informante clave 3. Sistema de Codificación de Categorías y Subcategorías Emergidas	93
17	Representación del Resultado Integrado de las Categorías y Subcategorías que emergieron en los Relatos de los Informantes Clave	94
18	Confrontación Axial de las Categorías y Subcategorías Emergentes en los Relatos de los Informantes Clave	96

Figuras

Nro.		Pg.
1	Teoría de la argumentación de Habermas	40
2	Realidad de la Evaluación Educativa	97
3	Realidad de la Perspectiva Docente	98
4	Realidad de la Educación Media	99
5	Realidad de los Adaptación Tecnológica	100

**Universidad Nacional Experimental
De los Llanos Occidentales
“EZEQUIEL ZAMORA”**



UNELLEZ

La Universidad que siembra

**Vicerrectorado de Infraestructura
y Procesos Industriales
Programa de Estudios Avanzados
Doctorado en Educación**

**CONSTRUCTO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DESDE LA
PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN EL
ESTADO COJEDES**

AUTORA: GRECIA GRACIELA CASTRO

C.I. V- 15.486.380

TUTOR: DR. ANTONIO FLORES

AÑO: 2022

RESUMEN

En la presente tesis doctoral que les muestro, tuve como propósito conductor generar un constructo teórico de la evaluación educativa en educación media desde la perspectiva de los docentes del estado Cojedes, y se hace pertinente considerar las realidades contextuales de la que confronta un registro de lo que ocurre desde la perspectiva de cada informante, donde destaca el nivel de compromiso con el proceso de evaluación; de hecho el nivel formativo incluye formas y estrategias de evaluación diferenciadas, cada subsistema se ubica en su propia realidad y la evaluación debe estar adecuadamente fundamentada en ese complejo. Metodológicamente asumo el camino del lenguaje cualitativo, con el método fenomenológico hermenéutico, aplicando la entrevista semi estructurada a 3 informantes clave expertos en educación media del estado Cojedes. A la luz de los hallazgos pude comprender que los docentes deben poseer las herramientas adecuadas para garantizar que el futuro profesional tenga las cualidades más idóneas, adquiridas durante el paso por las aulas de clase, ofreciendo así, un aprendizaje significativo para poder llegar a formar el nuevo ciudadano que en un futuro llevará a nuestro país hacia las mejoras económicas y sociales que hoy día son necesarias.

Palabras clave: evaluación educativa, perspectiva docente, educación media.

**Universidad Nacional Experimental
De los Llanos Occidentales
“EZEQUIEL ZAMORA”**



La Universidad que siembra

**Vicerrectorado de Infraestructura
y Procesos Industriales
Programa de Estudios Avanzados
Doctorado en Educación**

**THEORETICAL CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL ASSESSMENT
FROM THE PERSPECTIVE OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS IN
THE STATE OF COJEDES**

AUTHOR: GRECIA GRACIELA CASTRO

C.I. V- 15.486.380

TUTOR: DR. ANTONIO FLORES

YEAR: 2022

ABSTRACT

In the present doctoral thesis that i show you, i had as a guiding purpose to generate a theoretical construct of educational evaluation in secondary education from the perspective of the teachers of the cojedes state, and it becomes pertinent to consider the contextual realities that confront a record of what what happens from the perspective of each informant, where the level of commitment to the evaluation process stands out; in fact, the training level includes differentiated evaluation forms and strategies, each subsystem is located in its own reality and the evaluation must be adequately based on that complex. Methodologically, i assume the path of qualitative language, with the hermeneutic phenomenological method, applying the semi-structured interview to 3 expert key informants in secondary education in the state of cojedes. In light of the findings, i was able to understand that teachers must have the appropriate tools to ensure that the future professional has the most suitable qualities, acquired during the time in the classroom, thus offering significant learning to be able to form the new citizen who in the future will lead our country towards the economic and social improvements that are necessary today.

Keywords: educational evaluation, teaching perspective, secondary education.

INTRODUCCIÓN

La educación es percibida a lo largo de la vida como un proceso formador; donde la interacción de elementos y personas logran cultivar la forma de generar un futuro más que un fruto. La educación es un complejo derivado de la condición humana, enlazando pensamientos y acción en una búsqueda permanente de congruencias y coincidencias; es un proceso dinamizador de los que en ella participan, en tres escenarios de interacción; los que facilitan la educación, los que la reciben y los que la observan; pero lo invisible es lo que se busca, ese constante devenir que implica la vida, que no es estática, donde nada es lo que pretende ser y todos cambian de roles de forma violenta pero amena. Si se considera la praxis educativa desde la perspectiva anteriormente planteada, los docentes, como agentes de cambio, son los llamados a generar esos escenarios para la innovación y la efectiva participación de los estudiantes.

La formación personal, académica y pedagógica son fuente para mejorar el acontecer educativo, porque direccionan lo que profesionalmente se requiere; la búsqueda de reflexión y acción por parte del docente, incluye mecanismos estructurales del hecho educativo, que en diferentes situaciones pueden generar complejos acontecimientos que requieren del docente, así como de estudiantes, adaptación para la invención.

El conocimiento del desempeño que corresponden a los docentes incluye la verificación, valoración o evaluación espontánea, flexible, adaptable, coordinada, ética, oportuna y pertinente, de los diferentes elementos curriculares, personales y metodológicos, caracterizado por la integración del evaluador y el evaluado, para la mejora permanente de los procesos y la búsqueda de resultados sustanciales, develando elementos ocultos en la promoción de las formas de participación en evaluación.

En este Constructo Teórico de la evaluación educativa visto desde la perspectiva de los docentes de educación media en el estado Cojedes, se hace pertinente considerar las realidades contextuales de la que confronta un registro de lo que ocurre desde la perspectiva de cada informante, donde destaca el nivel de compromiso con el proceso

de evaluación; de hecho el nivel formativo incluye formas y estrategias de evaluación diferenciadas, cada subsistema se ubica en su propia realidad y la evaluación debe estar adecuadamente fundamentada en ese complejo.

La perspectiva de la evaluación del docente de educación media implica consideraciones que se vinculan directamente con el enfoque curricular del momento, y en la educación media venezolana se vienen desarrollando ajustes permanentes, por lo que la presente investigación persigue una aproximación de la realidad, al proceso de evaluación desde la perspectiva de los agentes evaluadores, en este caso los docentes de este nivel educativo.

Para alcanzar lo planteado la actual tesis doctoral que se desarrolla en cuatro tiempos o recorridos de investigación: en el primero se exhibe una explicación clara, precisa, y concisa sobre el fenómeno de estudio, paso esencial para poder comprender lo que se desea estudiar, el segundo contiene el recorrido teórico de la investigación, de allí viene el tercero, que muestra la vía metodológica y culminando con el cuarto estadio, en donde se da a conocer los hallazgos y la aproximación teórica, culminando en las reflexiones finales.

MOMENTO I APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

*“En la investigación es incluso más importante el proceso
que el logro mismo”
Emilio Muñoz*

ARGUMENTACIÓN DEL FENÓMENO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN MEDIA EN EL ESTADO COJEDES

La evaluación es un atributo característico de toda actividad humana. Nos evaluamos constantemente para saber si vamos por buen camino, si nos estamos desviando de la ruta trazada, si nos acercamos a nuestras metas o si debemos cambiar la ruta para llegar a ellas. La evaluación educativa responde a esta misma lógica. Los docentes evalúan a sus estudiantes para conocer en qué medida adquieren los aprendizajes esperados, qué tanto se cumplen los objetivos de los planes y programas de estudio y qué deberían modificar, así como cuáles estudiantes presentan un rezago que impide el avance grupal.

De manera análoga, los sistemas educativos de los países deben contar con mecanismos que les permitan conocer en qué grado se logran las metas educativas, qué poblaciones presentan mayores rezagos educativos, qué componentes del sistema requieren mayor atención, qué condiciones favorecen el logro de las metas educativas y qué aspectos deben reformarse para contar con un sistema educativo de calidad.

Así, dado que la evaluación es un componente central e irrenunciable de todo proceso educativo, desde mediados del siglo pasado ha crecido entre especialistas y tomadores de decisiones la convicción de utilizar las evaluaciones de los componentes del Sistema Educativo Venezolano para aportar información sobre el estado que presenta la educación. Esto con el propósito de contribuir a la toma de decisiones fundamentada para su mejora y para rendir cuentas a la sociedad en torno a su calidad.

En la última década, este interés ha producido un enorme avance en la concepción teórica, la metodología, el desarrollo y la administración de instrumentos de la evaluación a gran escala, arrojadas de la consulta por la calidad educativa. Por ello,

cada vez es más frecuente la creación de instituciones nacionales responsables de evaluar la calidad de la educación por medio de una variedad de sistemas de indicadores de logro educativo. También es más común el interés de las naciones por conocer los resultados de sus sistemas educativos desde una perspectiva comparativa con respecto a los alcanzados por otros países con economías, cultura y organización político-social diversas.

Como se conoce, desde 2017 Venezuela cuenta con la aplicación de los resultados obtenidos de la consulta nacional por la calidad educativa y esto ha permitido obtener una perspectiva en la Evaluación de los Aprendizajes que permite monitorear el progreso educativo de los estudiantes de todos los niveles de la educación media. Como lo establece la mayoría de los especialistas, la evaluación sólo tiene sentido si ayuda a mejorar la educación.

De hecho, la esencia misma de la educación es producir cambios que conviertan a los niños y a los jóvenes en adultos capaces de afrontar los múltiples desafíos propios de la vida en una sociedad cada vez más compleja, competitiva y globalizada. Sin duda, el ritmo actual de los cambios sociales que experimentamos obliga a los sistemas educativos a transformarse con rapidez para anticipar los escenarios a los que se enfrentarán los futuros ciudadanos una vez concluida su educación formal. Entonces, no es posible desvincular la evaluación de los cambios que los sistemas educativos experimentan.

Por ejemplo, el sistema educativo venezolano está obligado por ley a desarrollar nuevos modos de actuación que, atendiendo a la diversidad, proporcionen a todos los niños, niñas y adolescentes del país, sin distinción de género, etnia o condición socioeconómica; una educación de calidad, desde la etapa inicial hasta la educación media general.

Las escuelas deben actuar en consonancia y adaptar la organización, el currículo y el funcionamiento a las circunstancias cambiantes en que se desenvuelven, lo que claramente reclama criterios de mayor flexibilidad y autonomía en la toma de decisiones de las comunidades escolares. En estas condiciones, la evaluación en

educación media que lleva a cabo el M.P.P.E deberá centrarse en proporcionar información pertinente y oportuna que les permita a las autoridades educativas nacionales y estatales conocer en qué medida los estudiantes están alcanzando las metas de aprendizaje trazadas para la educación media, mismas que les permitirán insertarse exitosamente en la sociedad al continuar con sus estudios universitarios o al incorporarse a alguna actividad productiva.

Asimismo, la evaluación deberá proporcionar información sobre las brechas de logro de aprendizajes entre los grupos de estudiantes y la relación entre dicho logro y las variables de los contextos escolar, familiar y social en los que se desenvuelve el estudiante.

La consulta por la calidad educativa, arrojó entre los resultados más resaltantes uno de los problemas mas evidentes que viven los docentes y jóvenes que atiende la educación media general, y es lo relacionado al proceso de evaluación educativa. Nuestros estudiantes en el nivel de básica son evaluados de manera cualitativa y atendidos por un docente en el aula; en su prosecución de estudios al siguiente nivel pasan a ser evaluados de forma cuantitativa en casi todas las áreas de formación por varios docentes; lo que trae como consecuencia la dificultad en el proceso de adaptación de algunos estudiantes en este nivel observándose debilidades continuas en los resultados esperados en las diferentes áreas de formación.

De igual manera, los estudiantes que han superado este obstáculo en la transición de ese primer año, se encuentran en su mayoría con estrategias para la evaluación de contenidos que poco propician el desarrollo de un ciudadano, crítico, reflexivo, creativo y productivo. Igualmente se evidencia diversidad en el análisis e interpretación de los procesos educativos y la normativa legal vigente, en cuanto a normas, reglamentos, resoluciones y circulares; así como problemas conceptuales y técnicos en la praxis educativa, lo que origina debilidades en el proceso de aprendizaje y la dinámica escolar. la practica tradicional de la evaluación de los aprendizajes, centrada en la medición de contenidos ha persistido a pesar del proceso

de transformación pedagógica que obliga a impulsar una evaluación democrática, participativa, integral y continua.

Por su parte (Burón, 1996) nos afirma que: “Se ha puesto mas interés en los contenidos que en el modo de conseguirlos, en los resultados más que en los procesos, y la investigación metacognitiva propone un cambio de dirección de esta tendencia”. Hoy, la concepción de evaluación del aprendizaje va mas allá de la cuantificación; debe ser, para lograr una visión más comprensiva, tiene un interés más interpretativo y crítico, toma en cuenta los procesos sin prescindir de los resultados, es integral, no se valora sólo lo cognitivo, sino también lo afectivo, actitudinal y valorativo, por lo tanto que el proceso evaluativo, debe ser democrático, flexible, permanente, continuo, abierto, horizontal, participativo y se utiliza como estrategia de motivación para mejorar, recurre a múltiples procedimientos y busca analizar en forma global los logros, avances, dificultades, limitaciones y causas que inciden en el proceso de formación, es decir, se emplea como guía para orientar el aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de las múltiples reformas, resoluciones o leyes sobre la evaluación, pareciera que se sigue teniendo la concepción tradicional, de allí que, sea necesario que se mejore la forma de entenderla y practicarla. Al respecto, en la Guía sobre la Evaluación en el Sistema Educativo Bolivariano (2007), se establece que:

La mejora no viene de un perfeccionamiento matemático de los instrumentos de medida, sino de la internalización, reflexión y transformación de su valor y de su uso. En base a esto, se requiere de un nuevo enfoque de la evaluación que signifique dejar atrás el modelo tradicional, e ir hacia un enfoque de la evaluación orientado a la valoración como reflexión crítica de los procesos de aprendizaje. (pág. 5)

Ahora bien, lo anterior implica que los docentes deben reflexionar sobre sus prácticas evaluativas y transformarlas, preguntarse continuamente: ¿utilizo las estrategias de evaluación apropiadas a cada situación particular de interés en función de las potencialidades a desarrollar en los estudiante?, ¿registro e interpreto en forma objetiva los resultados de las evaluaciones?, ¿uso los resultados para tomar decisiones

sobre cada estudiante y reflexionar sobre la efectividad de las estrategias de aprendizaje utilizadas?, ¿sistematizo el proceso de evaluación, de forma que me permita saber qué y cómo están aprendiendo los estudiantes? Estas interrogantes le permitirán al docente reconsiderar, reorientar y mejorar su praxis educativa.

Por otra parte, la guía antes mencionada, señala que la evaluación del aprendizaje tiene como finalidad apreciar el proceso de desarrollo alcanzado por él y la estudiante como marco de referencia para reflexionar sobre sus estrategias de aprendizajes y potenciarlas. Desarrollar en el y la estudiante sus habilidades y destrezas en el aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar y Fortalecer la interacción entre el y la estudiante, maestros, maestras y familia orientando la responsabilidad que corresponde a cada uno en el proceso de construcción de los aprendizajes.

PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Comprender la evaluación educativa enfocada en la visión de los Docentes de Educación Media del Estado Cojedes.
- Develar los procesos de evaluación educativa empleados por los docentes de educación media.
- Interpretar de las voces de los informantes clave los procesos de evaluación educativa empleados en educación media.
- Generar un constructo teórico de la evaluación educativa en educación media desde la perspectiva de los docentes.

JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

La evaluación es una actividad continua del mismo proceso educativo. Desde el momento en que el alumno ingresa a la escuela, durante su estancia y al final de la jornada escolar, proporciona información de su propio sistema de enseñanza en la casa, así como el de la escuela, y en conjunto, ambos contribuyen a mejorar el propio proceso evaluativo ya que brindan oportunidades formativas para que, con la información recabada por diferentes métodos, generen conexiones que contribuyan a

fortalecer la calidad de su formación, en este caso, el alumno junto con el maestro, generan de forma explícita métodos de evaluación más congruentes dentro del aula, fortaleciendo así, la educación y las mismas prácticas docentes.

La evaluación implica que el docente registre las fortalezas, los talentos, las cualidades, los obstáculos, los problemas o las debilidades que de manera individual y grupal se vayan dando para intervenir oportunamente y “decidir el tipo de ayuda pedagógica que se ofrecerá a los alumnos” (Coll, 2004). Sin embargo, siempre hay que considerar que la evaluación está en función de los aprendizajes claves del plan y programas de estudios vigentes, así como de la orientación pedagógica del maestro frente al grupo, ya que son ellos quienes de acuerdo al calendario de evaluaciones marcan los momentos y las características de las mismas.

La evaluación, es sin duda una acción dentro del proceso educativo que ofrece un balance final dentro de un periodo establecido para el logro de los objetivos planteados; es decir, su prioridad radica en conocer el grado, en ese espacio de tiempo concreto, hasta dónde se avanzó, particularmente si ya se tiene un tiempo establecido para rendir cuentas, como por ejemplo, bimestralmente. La evaluación también refleja el nivel de competencia del servicio que se ofrece en una escuela en comparación a otras del mismo nivel educativo, por esta razón, cada escuela crea su identidad, con características propias que se construyen de acuerdo al contexto donde este inmersa. La información que se deriva de la evaluación, es una información sistematizada que hace referencia al nivel y desempeño del proceso educativo reflejado en el aprendizaje de los alumnos, información que permite, al final de cuentas, tomar decisiones que se vean reflejadas en la mejora continua de los aprendizajes.

La evaluación en el proceso educativo debe ser del interés de todas las personas, pero en especial de los docentes, ya que son ellos los encargados de guiar adecuadamente a los educandos, asumiendo la responsabilidad de impartirles un conocimiento, innovador, interesante, creativo y sobre todo significativo, es decir; que trascienda a través de las generaciones sea cual sea el modelo de enfoque que se tome; la evaluación de centros educativos, como casi todas las

grandes investigaciones evaluativas, es una tarea compleja, sobre todo en la práctica, por razones técnicas, presiones ambientales, falta de evaluadores calificados y dificultades de lograr la colaboración y participación necesarias.

En la educación media y media general venezolana se están desarrollando de manera permanente ajustes curriculares con énfasis en la formación por competencias, y con los ajustes en el desarrollo didáctico y de evaluación que implica este salto paradigmático. Estos elementos llevan consigo un cambio que implica una visión diferenciadora de los actores educativos y que requieren de formas de evaluación compartidas entre estudiantes y docentes que logren potenciar los factores personales y profesionales de la formación universitaria.

El currículo centrado en competencias debería responder a los perfiles deseados en el conocimiento de lo que se va a enseñar para combinar lo abordado con los contenidos curriculares y así convenir lo que se debe aprender como factores de constructos a lo largo de la vida, respondiendo a la inquietud del ¿cómo se va a enseñar? destacando las novedades en la acción pedagógica constructivista desde la determinación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se potenciarán.

En respuesta a lo emergente, deben apreciarse los recursos a emplear en la vinculación del conocimiento y contenidos con la praxis del profesional en la comprensión, valoración, desarrollo y aplicación de las actividades de enseñanza y de promoción para el aprendizaje significativo que considera en una perspectiva dinámica a la planificación.

Ahora es apremiante que, para abordar estos componentes curriculares en el proceso de evaluación, siempre se ha de tener en consideración los diferentes momentos y qué aspectos se van a evaluar en el estudiante como persona, así como su desempeño, hilvanando el instante idóneo para la aplicación de las técnicas e instrumentos de evaluación con la clara diferenciación del momento para establecer su oportuno uso en el inicio o entrada, en el proceso o producto, buscando así que la evaluación sea oportuna y pertinente, considerando que estará dirigida como proceso dinamizador

del estudiante; de igual modo, los medios a emplear y el docente deberían ser permanentemente evaluados.

La consideración de esta tesis doctoral es la importancia del claro conocimiento que se debería tener sobre el significado de la evaluación, es decir, saber el ¿para qué? del hecho evaluativo, comprendiendo que de ella debe emerger como respuesta a cada uno de los registros de datos e informaciones para que sean evaluaciones didácticamente pertinentes y así desembarcar al docente de una evaluación atomizada: toda evaluación debe ser oportuna y se requiere reconocer cuándo evaluar, para de este modo, lograr registrar en el momento justo y oportuno la información que se busca obtener y que se intenta observar con cada evaluación, haciendo de ésta un proceso permanente y constante.

Indisoluble al proceso la evaluación debería emerger de alguna estructura que permita dar respuesta a los elementos cualitativos y cuantitativos en el desarrollo de las actividades o proyectos. El procedimiento de evaluación debe estar orientado de acuerdo a la naturaleza de la evaluación a aplicar, en donde, el evaluador emplee un registro evaluativo integrado al hecho formativo desarrollado ya sea dentro o fuera de las aulas de clases, tomando como primer precedente que la evaluación formativa no debería ser valorada cuantitativamente con una calificación numérico ni alfabético, ya que cercena a priori la capacidad creativa del estudiante ante un determinado error cometido, en vez de hacer de un “error” una herramienta conciliadora y más bien motivadora para cubrir la competencia que el agente evaluador, que en este caso particular de investigación es el docente, pueda tomar como elemento axiológico para procurar un cambio ontológico que identifique al estudiante con la carrera universitaria que está cursando, procurando así en esencia una verdadera identidad profesional en el aprendiz.

El planteamiento de la visión en la evaluación es pues, en el desarrollo curricular de la educación media y media general un tema de ajuste constante, y en tendencias actuales se profundiza en el registro de lo que se hace a nombre de la evaluación y lo que se registra como evidencias y experiencias; con lo que se motiva a los actores del

hecho educativo a la búsqueda de nuevos recorridos construyendo integración entre evaluaciones holísticas y atomizadas de nueva generación.

Para lograr una aproximación ontológica y epistémica a la evaluación del estudiante de educación media y media general, esta tesis doctoral se ha enmarcado en todo lo referido al currículo y didáctica, construyendo así un espacio de perspectiva en los agentes evaluadores, con la concreción de un basamento pedagógico que ha de caracterizar a la evaluación que se emplea convencionalmente en las prácticas educativas; con ello se otorga a los participantes, agentes, aprendices, y al sistema educativo, un esquema didáctico de lo que acontece en la praxis pedagógica, reacondicionando así lo que se ha de desarrollar en el constructor de la formación.

MOMENTO II RECORRIDO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”.
Paulo Freire

ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y/O INVESTIGACIONES PREVIAS

Barreto (2016) en su tesis doctoral titulada: “INFLUENCIA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA MECÁNICA, ELECTRÓNICA Y AMBIENTAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL TECNOLÓGICA DE LIMA SUR – UNTELS”, presentada en la Universidad de San Martín de Porres, Lima – Perú, para optar al grado de Doctor en Educación. Dicha investigación fue de diseño no experimental, explicativo - causal y de enfoque cuantitativo. La muestra de estudio estuvo conformada por 124 estudiantes. Se investigó la variable Evaluación educativa a través del aprendizaje por competencias y variabilidad con escalas cuantitativas, sumativas y continuas; se emplearon dos instrumentos de verificación diagnóstica: una encuesta a docentes y una encuesta a estudiantes.

El estudio dio respuesta al problema ¿Cómo influye la evaluación educativa en el aprendizaje por competencias de los estudiantes del quinto ciclo de la asignatura de Emprendimiento de la Facultad de Ingeniería Mecánica, Electrónica y Ambiental de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur - UNTELS, en el año 2014? Los resultados permitieron lograr los objetivos de la investigación, y se aceptaron las hipótesis generales y específicas. Por medio del cálculo de la prueba de Chi-Cuadrado, se comprobó la influencia entre las variables. La tesis propone cambios curriculares en la asignatura de Emprendimiento para fines de mejora de la calidad en la formación de la educación de Ingeniería.

Desde este mismo norte investigativo, Hamodi (2017) realizó una tesis cuyo título fue: LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN

SUPERIOR: UN ESTUDIO DE CASO. Elaborada en la Universidad Valladolid, para optar al grado de Doctora con mención internacional, España. El objeto de estudio de esta tesis doctoral es doble: (1) analizar el uso de los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado que se utilizan en la Educación Superior; (2) conocer la valoración de los estudiantes, egresados/as y profesores/as sobre los sistemas de evaluación formativa y compartida. Ambos objetivos se han desglosado en diferentes preguntas de investigación que centraron su atención en el estudio de un caso en concreto: la Escuela de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid, España). Una vez iniciado el trabajo emergió un nuevo objetivo: (3) reconstruir la intrahistoria de la “Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria” (líneas de trabajo, publicaciones, etc.), como antecedente de esta investigación.

Metodológicamente, se trata de un estudio de caso para el que hemos utilizado tres técnicas de investigación en función del objetivo a alcanzar: (1) encuestas a alumnos/as, egresados/as y profesores/as; (2) grupos de discusión a alumnos/as, egresados/as y profesores/as; (3) análisis de documentos pertenecientes a la “Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria”.

Los principales resultados indican que en la Escuela de Magisterio de Segovia los sistemas de evaluación utilizados son mayoritariamente “tradicionales” y “eclecticos”. La evaluación formativa se utiliza algunas veces, pero la compartida muy pocas. Las percepciones son, en la mayoría de los casos, significativamente diferentes en función al colectivo de pertenencia: el profesorado considera que se utilizan sistemas de evaluación formativa y compartida en más ocasiones que lo que percibe el alumnado y los egresados. Estos dos últimos colectivos muestran resultados similares entre sí.

La valoración de los sistemas de evaluación formativa y compartida es positiva para los tres colectivos, sobre todo para los egresados/as. Los resultados ponen de manifiesto diferentes ventajas: el alumnado desarrolla un aprendizaje más profundo; fomenta la autorregulación de los errores; permite obtener un mejor rendimiento

académico; fomenta la capacidad crítica y de reflexión; es más coherente con las exigencias del EEES sobre la evaluación de competencias y permite al profesorado de FIP mostrar con el ejemplo diferentes sistemas de evaluación alternativos a los tradicionales. Aunque también son señalados diversos inconvenientes: implica mayor tiempo y carga de trabajo y que se necesita un proceso de adaptación, tanto para el alumnado como para el profesorado.

La reconstrucción de la intrahistoria de la Red muestra que la principal línea de investigación e innovación ha sido la utilización de sistemas de evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Por otra parte, las publicaciones han ido incrementándose paulatinamente, alcanzando en los últimos años mayor difusión de resultados en revistas nacionales e internacionales de impacto. El número de docentes que forman parte de la Red se ha triplicado desde sus inicios (de 46 a 150). Para el futuro se espera que se expanda a nivel internacional, que se continúe con los proyectos del plan nacional de I+D centrados en la FIP y que se desarrollen medios telemáticos para una mayor visibilización del trabajo realizado en la misma.

Seguidamente, Vargas (2017) realizó una investigación titulada: “PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN EL MUNICIPIO DE PEREIRA”. Realizada en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE, para optar al grado de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales – Colombia. El presente estudio investiga las Prácticas Evaluativas utilizadas por los docentes de Educación Básica Primaria del municipio de Pereira, con el fin de indagar por el sentido que éstos le otorgan a la evaluación.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y sus Decretos reglamentarios en el aspecto curricular en general y de la evaluación en particular, se confrontan con la práctica tradicional en evaluación y genera una crisis conceptual, metodológica, administrativa e institucional, susceptible de ser estudiada e investigada para indagar por la interpretación y aplicación que los docentes han hecho a las reformas emanadas

por el Ministerio de Educación Nacional sobre evaluación de los estudiantes en los últimos años en Colombia.

En consecuencia, se consideró importante indagar por el sentido de la evaluación, el por qué y el para qué de ésta; cuál es el sentido que tiene para los docentes y cuáles son sus prácticas evaluativas; cuáles son los niveles de participación de los niños y las niñas en su propia evaluación y qué aspectos del desarrollo integral evalúan los docentes. Las respuestas a estas preguntas permitieron construir una teoría referente a los niños y las niñas como sujetos de evaluación, la cual implica procesos permanentes de evaluación integral que tenga en cuenta los diferentes ámbitos del desarrollo del ser humano; para hacerlos visibles como personas activas en su proceso educativo y, por consiguiente, en su proceso evaluativo.

La fundamentación del proyecto consultó teorías particulares que se interrelacionan dialécticamente para dar cuenta de procesos tales como el Aprendizaje, la Pedagogía y la Evaluación. El trabajo se desarrolló en cuatro instituciones oficiales del municipio de Pereira, para ello se implementaron estrategias metodológicas de tipo cualitativo que permitieron el acceso a las instituciones y a los actores de la educación: docentes, estudiantes y padres de familia de la Educación Básica Primaria. La estrategia metodológica que se utilizó para el desarrollo de la presente investigación fue la teoría fundamentada, la cual permitió la comparación constante entre la información suministrada por los informantes clave involucrados en el proceso (docentes, estudiantes y padres de familia) y entre las instituciones estudiadas. Como instrumentos para la recolección de la información se emplearon entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula y grupos focales. Para el procesamiento de la información se utilizó la codificación abierta, la categorización axial y selectiva, lo cual permitió la construcción de las categorías centrales con respecto a los sentidos y las prácticas evaluativas.

A continuación, Monteagudo (2018) investigó sobre: “LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LA MATERIA DE HISTORIA DE 4.º DE ESO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA”, para optar al grado

de Doctor en Ciencias Matemáticas de la Universidad de Murcia – España. Dentro de esta investigación se plantea que la evaluación es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La introducción de las competencias básicas con la LOE ha supuesto un nuevo replanteamiento de la misma hacia nuevas formas de evaluar que tengan en cuenta conceptos, procedimientos y actitudes, y al empleo de nuevos instrumentos de evaluación más cercanos a la realidad del alumnado que consigan un verdadera evaluación formativa, ayudando de esta forma a los discentes a aprender a desarrollarse personal y socialmente.

Éste ha sido, junto a otros, uno de los objetivos de nuestra Tesis Doctoral, la cual ha contado para describir las prácticas de evaluación que se siguen en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Región de Murcia, con el análisis del currículo autonómico, el estudio de las programaciones docentes, el análisis de los exámenes que los docentes proponen a sus alumnos, así como la opinión de los propios profesores de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, sobre la evaluación; y el parecer de los inspectores educativos sobre lo que ocurre en las aulas respecto a la evaluación.

El abundante material que ha sido objeto de estudio nos demuestra que las concepciones y las prácticas de evaluación que siguen presidiendo las aulas en la actualidad, tienen un largo camino por recorrer hasta adaptarse a los nuevos planteamientos y necesidades que las leyes y la sociedad de hoy necesitan de la escuela.

BASES TEÓRICAS REFERENCIALES

CONCEPTO DE EVALUACIÓN

Partiendo del hecho de que el hombre es un ser ético, esta circunstancia lleva aparejada, inseparablemente, la capacidad de emitir juicios con un carácter persistente. Es por ello que la evaluación es una actividad que realizamos a diario. En

este sentido, debemos de entender que la evaluación, como actividad humana, es llevada a cabo por personas, y afecta a personas (Zaragoza Raduá, 2003).

Por este motivo la evaluación no es algo objetivo y neutro, sino que, dada su naturaleza antropológica, aquella está sujeta a las distintas formas de ver y entender la realidad de cada uno, por lo que conlleva unos valores que pueden ir en beneficio de unos y en perjuicio de otros (Santos, 2003).

Una definición de evaluación en la que coinciden varios expertos en la materia (Jorba y Sanmartí, 1994; Castillo y Cabrerizo, 2003) es aquella que la define como la emisión de un juicio de valor sobre algo que se quiere mejorar, para lo que se sigue un proceso que consta de, al menos, tres momentos: recogida de información, análisis de dicha información y juicio sobre el resultado de este análisis; y toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido.

A pesar de que la evaluación es un proceso que se aplica en muchos, (por no decir todos), ámbitos de la vida diaria de las personas, tradicionalmente, al emplear el término evaluación, de forma súbita nos viene a la mente el mundo de la educación y de la escuela. Sin embargo, se habla también de evaluaciones psicológicas, aquellas que determinan el estado de la salud mental de las personas; de evaluaciones económicas, realizadas para identificar ventajas y desventajas asociadas a una inversión; y de evaluaciones físicas para comprobar el perfil clínico de una sujeto antes de iniciar una actividad física. Se aprecia, en consecuencia, que la evaluación está presente en multitud de facetas de la vida diaria de las personas.

La evaluación educativa

En el mundo educativo podríamos definir la evaluación como el proceso por el se juzgan los resultados de un proceso mucho mayor, y dentro del que se halla inserta la evaluación, que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre en relación con unos objetivos previstos (Jorba y Sanmartí, 1994).

Pero esta definición no se ajusta a lo que ha ocurrido tradicionalmente, y sigue ocurriendo, en las aulas. La noción del concepto de evaluación ha ido mutando con el

paso de los años debido a los nuevos conocimientos que las investigaciones científicas en campos como la psicología o la pedagogía han realizado (Decroly, 1927; Piaget, 1969; Vygotsky, 1982-1984; Ausubel 1963; entre otros). Gracias a ellos se ha avanzado desde los pensamientos del siglo XIX acerca del aprendizaje y la evaluación hasta concepciones más actuales que tienen en cuenta dichos avances.

Diferencias entre Evaluación y Calificación

No es lo mismo “evaluación” que “calificación”, a pesar de que son constantemente confundidas y utilizadas como sinónimos por gran parte del profesorado y el alumnado (Álvarez, 2003, p. 11; López, 2004, p. 225). Por ello consideramos importante matizar las diferencias entre una y otra. Siguiendo a Sanmartí (2007, p. 20), consideraremos la evaluación como un proceso basado en recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no, analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con ese juicio emitido. Para Santos (1993, pp. 63-64) “evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito”.

A modo de ejemplo, en una práctica docente podríamos decir que cuando un profesor o profesora valora el trabajo que ha hecho un alumno o alumna, las mejoras que se han ido realizando en una determinada producción o medio (cuaderno, portafolios, práctica, recensión, etc.), emitiendo un juicio de valor sobre ello, estaríamos hablando de evaluación. Cuando ese mismo profesor tuviese que traducir esas valoraciones acerca del aprendizaje de su alumnado en términos cuantitativos (un 8 sobre 10, un notable, etc.), estaríamos hablando de calificación.

La calificación está basada en una evaluación sumativa (pues ésta última debe antecederla), pero también pueden darse procesos de evaluación que no conlleven calificación. Lo que nos gustaría resaltar es que el alumnado no aprende con los procesos de calificación, sino con los de evaluación. Ésta es la clave desde la perspectiva desde la que entendemos la evaluación. Estamos de acuerdo con Álvarez (2005, pp. 11-12) cuando afirma que:

Evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test. Paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, etc., pero no debe confundirse con ellas, pues aunque comparten un campo semántico, se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De esas actividades artificiales no se aprende.

Feldman (1999, p. 22) añade a la definición de “evaluación” que permite valorar las informaciones recibidas para poder llevar a cabo una retroalimentación útil acerca de un determinado objeto. Bini y Chiandotto (2003, p. 29) explican posteriormente que el término "objeto" pudiera hacer referencia a un programa, a una acción, a una metodología, o a un servicio.

En la literatura especializada pueden encontrarse autores que señalan cómo el profesorado suele tender a la confusión entre evaluación y calificación, a pesar de tratarse de cosas bien diferentes (Álvarez, 2005; Fernández, 2006; Santos, 2003). Esta es una cuestión preocupante en la docencia universitaria, pues no solo supone no diferenciar entre una y otra, sino que gran parte del profesorado va dejando de lado la evaluación, centrándose casi exclusivamente en la calificación (López, 2004), hasta llegar un punto en el que esta práctica calificadora se encuentra tan extendida “que una parte importante del profesorado ni siquiera considera que pueda evaluarse de otra manera” (López, 2009, p. 52).

LOS MEDIOS, LAS TÉCNICAS Y LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. REVISIÓN DE LOS CONCEPTOS EN LA LITERATURA EN ESPAÑOL

A continuación presentamos la revisión de la literatura especializada en castellano sobre el tema de los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación de manera cronológica. Rotger (1990, p. 132) habla de “instrumentos”, para referirse a: “la observación directa del alumno, la observación del grupo, la autoevaluación, la revisión de los trabajos personales, la coevaluación, etc.”. Posteriormente, Salinas

(2002, pp. 85-110) dedica un capítulo de su libro a “instrumentos para tratar de evaluar”, donde alude a los exámenes, trabajos, cuadernos, preguntas de clase, exámenes y controles, pruebas objetivas y observación sistemática.

En Brown y Glasner (2003) se habla de “métodos de evaluación” a lo largo de todo el libro; encontrando un capítulo titulado “aplicaciones prácticas de una evaluación práctica” (Brown, 2003, pp. 117-127), donde se enumera una serie de “instrumentos para evaluar la práctica”.

Hace referencia a los siguientes: listado de competencias, proyectos, estudio de casos, cuaderno de notas, diarios, diarios reflexivos, incidentes críticos, portafolios, elaboración de prototipos, informes de los expertos, pósters y presentaciones, evaluaciones orales y contratos de aprendizaje. En un capítulo posterior se habla de “herramientas de evaluación” (Rhodes y Tallantyre, 2003, p. 136), haciendo alusión a test de diagnóstico, materiales de autoevaluación, proyectos, presentaciones, observaciones, diarios, contratos de aprendizaje, simulaciones o cuestionarios orales. Por tanto, podemos comprobar cómo dentro de un mismo libro, que es una compilación de varios autores, se utiliza diferente terminología (“instrumentos”, “herramientas” y “métodos”) para hacer referencia a cosas idénticas (proyectos, presentaciones, diarios, etc.).

Álvarez (2003, pp. 207-216) hace alusión a las “técnicas de evaluación”, refiriéndose a pruebas objetivas, exámenes, diarios de clase, exposiciones, o entrevistas. Posteriormente, Álvarez (2005) habla de técnicas, recursos, métodos de evaluación, etc., pero tampoco hace distinción entre ellas. Por otro lado, Bonsón y Benito (2005, pp. 97-98) dedican un capítulo a “algunas técnicas de evaluación” haciendo referencia al portafolios y al diario reflexivo. Castejón, Capllonch, González y López (2009, pp. 65-91) escriben un capítulo sobre “técnicas e instrumentos de evaluación”; en él se pretenden exponer una serie de herramientas que sirvan al profesorado para poder recoger la información necesaria en el proceso de evaluación, pero también se reconoce que “es difícil separar los instrumentos de las estrategias y técnicas de evaluación” (p. 67). Aquí se clasifican los “instrumentos de evaluación” en función

de su manifestación oral, escrita u observacional. Así, algunos ejemplos de cada uno de ellos es la siguiente: (a) instrumentos habituales con predominio de la expresión escrita: examen, trabajo escrito, ensayo, póster, informe, recensión, proyecto, cuaderno de campo, fichas prácticas, diario, carpeta o dossier, portafolio y memoria; (b) instrumentos habituales con predominio de la expresión oral: exposición, debate, entrevista, entrevista en grupo, grupo de discusión, mesa redonda, panel de expertos, ponencia y comunicación; y (c) instrumentos habituales con predominio de la expresión práctica: representación, demostración o actuación, simulación, desarrollo de proyectos con parte práctica, búsquedas y prácticas supervisadas. Posteriormente se explica que es imprescindible que el profesorado utilice “algún tipo de registro que permita constatar cómo se está realizando en un marco de evaluación formativa y continua” (p. 89), y se hace alusión a las listas de control (cuya utilidad es saber si están o no determinadas adquisiciones) y a las escalas de comprobación (para reflejar los diferentes grados de adquisiciones).

Buscà et al. (2010, pp. 265-266) analizan 34 casos de docencia universitaria que llevan a cabo prácticas de evaluación formativa y compartida. Uno de los epígrafes del artículo se dedica a analizar los “procedimientos e instrumentos de evaluación formativa”. En él se establecen tres categorías para los “procedimientos e instrumentos” de evaluación utilizados por los y las docentes analizados: (a) procedimientos de evaluación basados en la observación: en la mayoría de los casos se utilizan listas de control; (b) charlas con el profesorado y discusiones en grupo: diálogos grupales, entrevistas con grupos de trabajo, entrevistas individuales, foros virtuales, etc.; y (c) aportaciones y producciones del alumnado: diario de clase y cuaderno de campo, informe de autoevaluación, informe de sesión práctica, recensiones, monografías, carpetas colaborativas, portafolio electrónico, etc.

Tejada (2011) presenta un artículo sobre evaluación de competencias en contextos no formales, donde habla de “dispositivos” e “instrumentos” de evaluación, utilizándolos como sinónimos. Los divide en: (a) instrumentos relacionados con “el sabe” y “cómo”, entre los que se encuentran las pruebas orales, las de ensayo, las de libro

abierto, las objetivas y los mapas conceptuales. (b) instrumentos relacionados con el “demuestra cómo”, entre los que se encuentran las pruebas de desempeño (proyectos, estudios de caso, etc.), las rúbricas y las entrevistas. (c) Instrumentos relacionados con el “hace”, entre los que se señalan la observación, la evaluación 360°, el balance de competencias y los portafolios (carpetas de aprendizaje, dossiers, etc.). Vemos cómo, a pesar de ser una clasificación coherente, se están entremezclando ciertos criterios: por ejemplo, se mezclan evidencias que se recogen del alumnado (como pruebas o portafolios), con la observación (que es una técnica para evaluar esas evidencias que ha producido el alumnado).

Recientemente, Brown y Pickford (2013) han publicado un nuevo libro centrado en la evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior, en el que aportan múltiples propuestas sobre esta temática. En este caso, a lo largo del libro se habla de “métodos y enfoques”, aunque genera cierta confusión terminológica entre las dos categorías. Consideran “enfoques”: la evaluación asistida por ordenador, la autoevaluación, la evaluación a cargo de compañeros y el trabajo en grupo. Se consideran “métodos” los siguientes: ensayos, portafolios, tesis, exámenes, evaluaciones asistidas por ordenador, test con libro abierto, seminarios evaluados, pruebas de simulación, etc. (Brown y Pickford, 2013, p. 16). Pero en ninguna ocasión, a lo largo de todo el libro, se hace una definición de estos términos; incluso puede observarse cómo incluyen las “evaluaciones asistidas por ordenador” tanto en enfoques como en métodos.

Mediante esta revisión de la literatura especializada en la evaluación hemos podido comprobar cómo actualmente es difícil encontrar diferenciaciones claras sobre los conceptos de “medios”, “técnicas” e “instrumentos” de evaluación, y cómo hasta el momento, se habla de una manera un tanto caótica utilizando de manera casi sinónima los siguientes términos: instrumentos, herramientas, técnicas, recursos, métodos, enfoques, dispositivos y procedimientos de evaluación. Se enumeran entremezcladas, confundiendo unos con otros, llamando de manera diferente a cosas

iguales y viceversa, sin seguir una clasificación única, lo que supone muy poca rigurosidad y conlleva una considerable confusión terminológica.

La primera clasificación rigurosa, con una definición exhaustiva, la situamos en el trabajo de Rodríguez e Ibarra (2011, pp. 71-72), donde encontramos un capítulo dedicado a “los procedimientos de evaluación”, dentro del cual se definen de manera muy clara y precisa los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación de la siguiente manera:

Medios para evaluar: “pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar”. Estas evidencias, productos o actuaciones realizadas por los estudiantes son los medios que nos informan sobre los resultados de aprendizaje y que utiliza el evaluador para realizar las valoraciones correspondientes. Varían en función del tipo de competencia o aprendizaje que se pretende evaluar. Algunos ejemplos que se presentan son los siguientes: para valorar la aplicación y destrezas de investigación: (proyecto de investigación); para valorar destrezas profesionales (estudio de casos); para valorar competencias comunicativas (presentación o entrevista).

Técnicas de evaluación: “estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado. Pueden ser de tres tipos, la observación, la encuestación (entrevistas) y el análisis documental y de producciones”.

CONFUSIONES Y DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

No es lo mismo “evaluación” que “calificación”, a pesar de que son constantemente confundidas y utilizadas como sinónimos por gran parte del profesorado y el alumnado (Álvarez, 2005, p. 11; López, 2004, p. 225). Por ello consideramos importante matizar las diferencias entre una y otra. Siguiendo a Sanmartí (2007, p. 20), consideraremos la evaluación como un proceso basado en recoger información,

sea por medio de instrumentos escritos o no, analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con ese juicio emitido. Para Santos (1993, pp. 63-64) “evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito”.

A modo de ejemplo, en una práctica docente podríamos decir que cuando un profesor o profesora valora el trabajo que ha hecho un alumno o alumna, las mejoras que se han ido realizando en una determinada producción o medio (cuaderno, portafolios, práctica, recensión, etc.), emitiendo un juicio de valor sobre ello, estaríamos hablando de evaluación. Cuando ese mismo profesor tuviese que traducir esas valoraciones acerca del aprendizaje de su alumnado en términos cuantitativos (un 8 sobre 10, un notable, etc.), estaríamos hablando de calificación. La calificación está basada en una evaluación sumativa (pues ésta última debe antecederla), pero también pueden darse procesos de evaluación que no conlleven calificación. Lo que nos gustaría resaltar es que el alumnado no aprende con los procesos de calificación, sino con los de evaluación. Ésta es la clave desde la perspectiva desde la que entendemos la evaluación. Estamos de acuerdo con Álvarez (2005, pp. 11-12) cuando afirma que:

Evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test. Paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, etc., pero no debe confundirse con ellas, pues aunque comparten un campo semántico, se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De esas actividades artificiales no se aprende.

Feldman (1999, p. 22) añade a la definición de “evaluación” que permite valorar las informaciones recibidas para poder llevar a cabo una retroalimentación útil acerca de un determinado objeto. Bini y Chiandotto (2003, p. 29) explican posteriormente que el término "objeto" pudiera hacer referencia a un programa, a una acción, a una metodología, o a un servicio.

En la literatura especializada pueden encontrarse autores que señalan cómo el profesorado suele tender a la confusión entre evaluación y calificación, a pesar de tratarse de cosas bien diferentes (Álvarez, 2005; Fernández, 2006; Santos, 2003). Esta

es una cuestión preocupante en la docencia universitaria, pues no solo supone no diferenciar entre una y otra, sino que gran parte del profesorado va dejando de lado la evaluación, centrándose casi exclusivamente en la calificación (López, 2004), hasta llegar un punto en el que esta práctica calificadora se encuentra tan extendida “que una parte importante del profesorado ni siquiera considera que pueda evaluarse de otra manera” (López, 2009, p. 52).

Para dejar claras las diferencias entre la evaluación y la calificación, en la siguiente figura reflejamos las funciones de cada una de ellas. Nuestra clasificación está fundamentada en los trabajos de Fernández (2006), Gimeno y Pérez (1998), Sanmartí (2007) y Santos (1993), pero solo en parte, dado que dichos autores consideran las funciones que vamos a enumerar como pertenecientes a la evaluación.

¿CÓMO ENTENDEMOS LA EVALUACIÓN FORMATIVA?

Las ideas acerca de lo que debe ser la educación y las prácticas educativas (incluyendo los sistemas evaluativos) dependen del marco teórico de referencia. Álvarez (2003, p. 116) define la evaluación formativa como aquella “puesta al servicio de quien aprende, aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto”. La Red de Evaluación Formativa y Compartida entiende la evaluación formativa como: “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (Pérez, Julián y López, 2009, p. 35). En la misma línea, Brown y Pickford (2013, p. 24) la definen como el procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzarlo durante el propio proceso. Un elemento característico sin el cual no sería formativa es la retroalimentación, que consiste en ofrecer comentarios al alumnado sobre lo que ha hecho y sugerencias sobre lo que podría mejorar en el siguiente elemento del trabajo. Es decir, no sirve solamente con la “postinformación”, sino que la “preinformación” es crucial en ese proceso de aprendizaje del alumnado mediante la evaluación

formativa. Éstas autoras cuentan cómo el exdirector de la Open University de Escocia describió la evaluación formativa como el motor que impulsa el aprendizaje y ellas añaden a dicha explicación “que la retroinformación [...] es el aceite que lubrica los engranajes de la comprensión” (Brown y Pickford, 2013, pp. 23-24).

Podríamos asemejar el proceso de evaluación formativa con el de elaboración de un plato en un restaurante. El cocinero quiere que sus comensales se alimenten, pero principalmente que disfruten con su menú, lo saboreen y lo degusten con placer; igual que el profesor pretende que el alumnado apruebe, pero sobre todo que aprenda, interiorice y desarrolle a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje las competencias que le serán necesarias en su futura práctica profesional. Para ello, durante el tiempo en el que está cocinando, el cocinero va probando la comida y corrigiendo los ingredientes, esforzándose para que finalmente el plato elaborado quede bien y guste a los comensales. Todo este proceso está basado en una evaluación formativa. De igual forma, el docente está trabajando duro para que el alumnado pueda corregir sus errores, regularlos y reorientar sus aprendizajes de la manera más fructífera. Por el contrario, cuando los comensales prueban la comida podríamos asemejarlo con la evaluación sumativa y final. En este punto ya no hay opción de modificar el plato, igual que el alumnado tampoco tiene opción de reajustar sus errores.

Desde 1970 es habitual que el profesorado (sobre todo en niveles no universitarios) confunda la “evaluación formativa” con la “evaluación continua” y, a menudo, que interprete erróneamente la “evaluación continua” como una realización continua de pruebas, exámenes y notas, que realmente debería denominarse “calificación continua” (Álvarez, 2001). El concepto de “evaluación continua” hace referencia a la evaluación que se lleva a cabo en el aula de forma diaria y cotidiana, normalmente con una finalidad formativa, pero recopilando sistemáticamente información del proceso de aprendizaje de cada alumno, de forma que no sea necesario someterlo a pruebas o exámenes al final del trimestre o cuatrimestre.

Una vez explicado lo que entendemos por evaluación formativa, quisiéramos aclarar que en los últimos años han surgido diversos términos muy relacionados entre sí (“evaluación democrática”, “evaluación alternativa”, “evaluación auténtica”, “evaluación para el aprendizaje”, “evaluación formadora”, etc.). En López (2012, pp. 119-122), en López, Castejón, Sicilia, Navarro, y Webb (2011, pp. 81-82) y en Pérez et al. (2009, pp. 32-37), puede encontrarse una detallada definición de ellos y la consideración de que, a pesar de que aportan matices interesantes, la mayor parte de sus planteamientos ya están recogidos bajo el paraguas de la “evaluación formativa”.

¿CÓMO ENTENDEMOS LA EVALUACIÓN COMPARTIDA?

Normalmente se tiende a pensar que únicamente evalúa el profesorado, pero desde nuestro parecer, eso es algo que no debe ser así. Es cierto que el alumnado necesita la evaluación del docente (para que le guíe y le oriente, para que le ayude a regular sus errores y a aprender de ellos, para que le enseñe, etc.), pero también es necesaria la implicación de los alumnos en el proceso evaluativo. Por tanto, concebimos el proceso de manera compartida y consideramos, como Santos (2000, p. 119), que la evaluación pertenece a todos y a todos beneficia. Dichos beneficios son múltiples:

En primer lugar, se trata de “una oportunidad de aprendizaje para todos los implicados” (Bretones, 2006, p. 6). Así, el alumnado desarrolla y/o estimula ciertas capacidades, como el pensamiento crítico, reflexionando sobre el proceso de aprendizaje, la autonomía y la autorresponsabilidad tomando conciencia de la calidad del trabajo.

También desarrolla competencias para su futura práctica profesional (Boud y Falchikov, 2007; Bretones, 2008; Falchikov, 2005). En éste último caso es muy valioso constatar que el alumnado aprende a trabajar en equipo, a desarrollar la empatía o a valorar el trabajo ajeno, habilidades que le serán muy útiles en el mundo laboral (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012, p. 214). Además, si nos centramos en la FIP (Formación Inicial del Profesorado), el alumnado pone en práctica una competencia que requerirá en su profesión: el uso de sistemas de evaluación

formativa y compartida en su práctica docente (López, Manrique y Vallés, 2011; Palacios y López, 2013; Lorente y Kirk, 2013).

Además, pretendemos educar en un marco de democracia y creemos que el proceso de evaluación compartida responde de forma adecuada y coherente en esta dirección. Compartir la evaluación implica un modelo más democrático, haciendo que formen parte de ella “todos los sujetos que se ven afectados” en la misma (Álvarez, 2005, p. 13) y poniéndola “al servicio de los usuarios, no del poder” (Santos, 1993, p. 34). En este sentido, en el “Manifiesto Universitario: por una Universidad dirigida hacia la libertad, el desarrollo y la solidaridad” (1999, p. 172) se declara que corresponde a esta institución “la tarea de formar ciudadanos y no solo técnicos, recuperar la Atlántida sumergida de los valores que nos han hecho más lúcidos, más prósperos y más felices y que balizan los caminos que elevan al hombre a un mundo mejor”. Para ello, debe utilizarse lo que Flecha (1997, pp. 24-25) llama “diálogo igualitario”, capaz de derrumbar muros culturales, sociales y personales, pues consideramos que cuando un profesor impone su criterio amenazando con el suspenso, encierra a su alumnado dentro de los muros de lo establecido como correcto por la autoridad, provocando que no se aprenda (ni por parte del profesorado ni por parte del alumnado), al limitarse a repetir lo que ya se sabe o se cree saber, mientras que mediante el diálogo igualitario ambos aprenden (Flecha, 1997, p. 14). Estamos de acuerdo con Fernández (2006, p. 94) cuando afirma que “hay que desburocratizar la evaluación y convertirla en un diálogo constante”, incluso hasta el punto de negociar los criterios de evaluación (Álvarez, 2003, p. 200).

En este contexto, la esencia de la evaluación compartida la conforman: la autoevaluación, la evaluación entre pares y la evaluación compartida. A continuación definimos cada una de ellas:

|| Autoevaluación: evaluación que hace el alumnado de su propia evidencia o producción, atendiendo a unos criterios que han sido negociados con anterioridad (Sanmartí, 2007, p. 133).

|| Evaluación entre pares o iguales o coevaluación: proceso mediante el cual el alumnado evalúa de manera recíproca a sus compañeros del grupo-clase, aplicando unos criterios de evaluación han sido negociados previamente (Sanmartí, 2007, p. 133).

|| Evaluación colaborativa o compartida: “procesos dialógicos que mantiene el profesorado con el alumnado sobre la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han dado. Estos diálogos pueden ser individuales o grupales” (Pérez et al., 2009, p. 37).

López (2012) plantea que actualmente en España parece existir cierta confusión con la utilización del concepto “coevaluación”. Aunque tradicionalmente ha sido utilizado con el significado de “evaluación entre iguales”, algunos autores han realizado una traducción literal del término inglés “co-assessment”, utilizando el término “coevaluación” con el significado de “evaluación colaborativa”. Esta situación está generando una confusión terminológica en los congresos y publicaciones especializadas, dado que un mismo término se está utilizando con dos significados diferentes. Una posible solución sería dejar de utilizar el término de “coevaluación” y utilizar los términos “evaluación entre iguales” (o “entre pares”) (para hacer referencia a la evaluación entre el alumnado) y “evaluación colaborativa o compartida” (para referirse a la evaluación entre alumnado y profesorado), en función de a qué tipo de evaluación nos estamos refiriendo realmente.

UN NUEVO MODELO DE SOCIEDAD: LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y SU GIRO DIALÓGICO

Una vez entabladas las bases terminológicas sobre las que se sustenta la tesis, en este capítulo se pretende hacer un rápido recorrido por las características fundamentales que definen a la sociedad actual con la finalidad de comprenderla, así como a los sujetos y sus acciones (y la repercusión que ello ha tenido en la Educación Superior).

Para ello, comenzamos con una presentación de los antecedentes históricos describiendo brevemente las características de la sociedad industrial, y sobre todo lo concerniente a la educación.

Posteriormente nos centramos en la descripción del nuevo modelo de sociedad (tecnológica) que surge a finales del S.XX desde las teorías de Castells, Beck, Giddens y Habermas, utilizándolas como marco de referencia para la explicación de diferentes situaciones que se desarrollan dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

El recorrido por los diferentes planteamientos analíticos concluye con la presentación del giro dialógico de la sociedad, perspectiva sobre la que hemos buscado una profundización mayor al considerar muchos de sus puntos como sustento de la evaluación formativa y compartida.

La sociedad de la información según Manuel Castells

La descripción de la sociedad de la información de Castells, aunque centra su foco de atención en dos cuestiones muy particulares, nos sirve para pensar el impacto que esto tiene en la Universidad, y en nuestro objeto de estudio: por un lado habla de la revolución tecnológica, y por otro del surgimiento e importancia de las redes.

Con respecto a la revolución tecnológica, Castells (2005, pp. 103-105) resalta que:

1. La información es la materia prima. En las revoluciones tecnológicas previas la información servía para actuar sobre la tecnología; en esta revolución las tecnologías actúan también sobre la información.
2. Capacidad de penetración de los efectos de las nuevas tecnologías. Como seres individuales y colectivos, estamos inmersos en una serie de procesos que se ven influenciados (pero no determinados) por el nuevo medio tecnológico.
3. En las nuevas tecnologías de la información es clave la interconexión y la interacción del sistema.

4. Flexibilidad. Los procesos son reversibles, modificables, alterables y reorganizables (incluso las organizaciones y las instituciones), por lo tanto, el cambio es una constante.

5. Convergencia creciente de tecnologías específicas en un sistema altamente integrado. La microelectrónica, las telecomunicaciones, la optoelectrónica y los ordenadores están ahora integrados en sistemas de información.

Evidentemente, la Universidad ha vivido en su interior esta revolución tecnológica y cada uno de estos cinco puntos que se señalan. Podríamos señalar multitud de ejemplos. Uno de ellos, es que gracias al acceso a Internet del que disponen tanto el profesorado como el alumnado (todos pueden acceder a esta conexión desde las Universidades e incluso en la mayoría de los casos también desde los ordenadores en sus casas o incluso desde los teléfonos móviles u otros dispositivos electrónicos), se tiene acceso a muchísima información: a revistas científicas, a libros electrónicos, a prensa digital, etc. Ahora lo difícil no es buscar información, sino saber seleccionarla. Otro ejemplo puede ser la virtualización que se ofrece en muchos estudios, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se llevan a cabo a través de la red. Uno de los ejemplos más cercanos lo encontramos con la implantación en la Universidad de Valladolid de enseñanzas de estudios de máster y doctorado on-line, con herramientas como el Big-Blue- Botton. También las plataformas virtuales de apoyo a la docencia ofrecen posibilidades, como por ejemplo Moodle, (un “Campus Virtual” que permite mejorar y facilitar el trabajo del profesorado, el alumnado y los investigadores apoyando actividades formativas rompiendo con las clásicas barreras espacio-temporales).

Con respecto al surgimiento de las redes, hay interesantes ejemplos dentro de las Universidades

que comentaremos a continuación, pero comenzaremos por la definición que hace Castells de las redes, entendidas como “un conjunto de nodos interconectados, entendiendo éstos últimos en función del tipo de redes al que hagan referencia: pueden tratarse desde mercados de la bolsa, pasando por consejos de ministros, hasta

pandillas callejeras o canales de televisión”. Se trata de estructuras abiertas, dinámicas y flexibles, que pueden expandirse incorporando nuevos nodos y adaptarse a un entorno en constante cambio (2001, p. 15, 2005, pp. 550-551).

La estructura social también se organiza en redes, y dentro de esta nueva morfología, éstas son un elemento central, pues pueden llegar a modificar sustancialmente los resultados de los procesos de producción, la experiencia, el poder y la cultura (Castells, 2005).

Extrapolando esta idea encontramos muchísimos casos en la Universidad donde el trabajo se desarrolla mediante “nodos interconectados”. Por ejemplo, mediante proyectos de investigación conjuntos, incluso con Universidades de países extranjeros. Un claro ejemplo del surgimiento de estas redes en la Universidad lo encontramos en la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en la docencia Universitaria. Como explicaremos en un capítulo posterior, es una Red que nació con 46 docentes de 15 Universidades españolas y que debido a que se trata de una estructura absolutamente dinámica y flexible, ha ido incorporando nuevos nodos, hasta alcanzar los 138 docentes de 29 Universidades (algunas de ellas extranjeras) que trabajamos actualmente en ella. Evidentemente, el desarrollo de este tipo de redes va de la mano del punto que resaltábamos de Castells líneas más arriba: la revolución tecnológica, que en este caso permite, por ejemplo, un trabajo en equipo entre todos los miembros de la Red incluso estando a miles de kilómetros.

Como vemos, estamos totalmente de acuerdo con Castells en que nos encontramos en una sociedad organizada mediante un sistema de redes (económicas, culturales, etc.). La Universidad no escapa a este sistema que ha modificado la forma de trabajo de las instituciones de Educación Superior de todo el mundo. Incluso desde los gobiernos se apuesta mediante la concesión de proyectos de I+D por investigaciones en red, donde se trabaje de manera conjunta entre diferentes Universidades y en la que estén incluidas diversas áreas de conocimiento (interdisciplinariedad).

La sociedad del riesgo según Ulrich Beck

A diferencia de Castells, que denomina a la sociedad actual como “sociedad informacional” o “sociedad red”, Beck considera más apropiado denominarla “sociedad del riesgo”, término que acuñó en 1986 y dio nombre a uno de sus libros, al poner el acento en las incertidumbres y amenazas que nos rodean. Considera que “la sociedad moderna no solo abandona las formas de vida tradicionales, sino que además está descontenta con las consecuencias indirectas del éxito de la modernización” (Beck, 2008, p. 25).

Es importante señalar que el autor (Beck, 2008, pp. 20-25) no pretende ofrecer la idea de que en la época actual coexisten más riesgos que en épocas anteriores, pues la amenaza y la inseguridad son características que han ido de la mano con el ser humano durante toda su historia; pero sí que son diferentes al proceder menos de peligros naturales (hambrunas, epidemias, etc.) y más de incertidumbres creadas por nuestro propio desarrollo social, por la ciencia y por la tecnología (crisis ecológicas, riesgos financieros globales, amenazas terroristas, etc.). Y efectivamente, vivimos rodeados de turbulencias, incertidumbres, contradicciones, angustias, ironías, etc., sin llegar a comprenderlas completamente. Vemos reflejado este análisis de Beck en nuestra sociedad actual y en las graves repercusiones que ello ha tenido en el papel de la educación en general, y la universitaria en particular. Concretamente nos estamos refiriendo esos “riesgos financieros globales” que han desembocado en una grave crisis económica por la que está atravesando España y que está fuertemente interconectada con las economías de la Unión Europea. Esta situación de recesión ha provocado graves recortes en materias sociales entre las que se encuentra la educación. Posteriormente, señalaremos algunos de éstos cuando abordemos la “perspectiva legislativa en el cambio de paradigma en el modelo de Educación Superior”.

Mediante este ejemplo tan concreto vemos cómo en esta sociedad del riesgo la globalidad provoca que todo cuanto ocurre en nuestro planeta no sea un hecho delimitado localmente, sino que es extrapolable a ámbitos más amplios (Beck, 1998, p. 30).

La sociedad según Anthony Giddens

Giddens formuló en 1984 lo que llamó la “teoría de la estructuración”. Recogemos algunas ideas de la misma que posteriormente nos servirán para explicar nuestro objeto de estudio. Como hemos indicado en la tabla 2.3, nos encontramos en una sociedad dual, en la que la realidad social está construida tanto por las estructuras como por las acciones de las personas. Esta idea es también expresada por Giddens. Pero además considera que la acción tiene el efecto de reproducir la estructura de la sociedad y que las limitaciones estructurales que se oponen a las acciones son los motivos de los agentes que establecen las consecuencias que afectan a las opciones que se les plantean a otras personas (Giddens, 1984, p. 310). Esta idea puede asemejarse al concepto utilizado por Flecha et al. (2001, p. 149) de “muros sistémicos” que veremos más adelante. Pero precisamente, lo que Giddens (1984, p. 9) otorga a los actores es la capacidad de cambio y dinamismo (que deriva en la posesión de cierto grado de poder). Y no solo considera en evolución a los actores, sino también a las estructuras, afirmando que lo importante no es la estructura social (concepto que designa algo estático), sino el proceso de estructuración del sistema social (concepto que designa algo dinámico, cambiante, en evolución constante). Así introduce el concepto de “estructuración” de la vida social (Giddens, 1984, p. 25), para dar visibilidad a la incorporación de la acción dentro del mismo. La estructura no puede ser entendida como algo externo y limitador de las acciones, sino todo lo contrario: como un aspecto interno que facilita la acción.

Posteriormente, Giddens (1997, p. 35) comienza a desarrollar el concepto de “modernidad”. Explica que la modernidad ha provocado una serie de transformaciones de las que nadie puede desentenderse por su universalización. Esta puede ejemplificarse con el caso sobre la crisis financiera en Europa, a la cual ningún país ha podido sortear debido a esa “universalización” en la modernidad. Otro ejemplo lo encontramos en el EEES, fruto de un entramado de redes (concepto al que hemos hecho alusión anteriormente al hablar de Castells) del que todas las Universidades españolas forman parte. Esto es causa de esa “universalización” a la

que hace alusión Giddens, que se produce en la modernidad y que ninguna Universidad ha podido sortear.

Considera que vivimos en un mundo que se nos escapa y comparte con Beck (1986) que estamos rodeados de nuevos riesgos e incertidumbres (Giddens, 1990, 1997, 2000a, 2000b), pero piensa que debemos situarnos en una posición de confianza hacia los individuos y las instituciones. Añade por lo tanto este concepto de “confianza” que va íntimamente ligado al concepto de “riesgo”. Dicha confianza (igual que los riesgos), también se ha transformado a la par que lo hecho la sociedad: anteriormente, la confianza en otras personas solía basarse en la comunidad local, mientras que actualmente, en este mundo globalizado, nuestra vida se ve influenciada por personas a las que no vemos o incluso que no conocemos, lo cual supone que hemos de confiar en “sistemas abstractos”. Para ilustrar esta idea de “confianza” a la que hace alusión Giddens, pondremos un ejemplo centrado en el ámbito de nuestro objeto de estudio: sería aconsejable que todas las partes implicadas en el proceso educativo (y la sociedad en general), tuvieran confianza en el sistema del EEES, a pesar de las dificultades que ello ha supuesto y de todas las críticas que ha recibido. Incluso cuando la crisis no está permitiendo que pueda ponerse en marcha todo lo que implica este sistema. A pesar de ello, esta confianza de entrada otorgada en al nuevo sistema educativo universitario facilitaría aprovechar el mismo para crear redes que busquen mejorar sobre el sustento de la confianza, tanto de los individuos que buscan estructurar mejor las estructuras educativas existentes, como mejorar nuevos modelos metodológicos y/o de evaluación del aprendizaje.

Nos parece interesante recoger otra de sus ideas a cerca de la sociedad actual (concretamente sobre la democracia), porque podemos asemejarlo también al funcionamiento al que debe tender el sistema de Educación Superior. Giddens (2000a, pp. 81-90) explica que actualmente en Occidente existe un sistema democrático, pero las personas han perdido gran parte de la confianza que tenían antes en los políticos. Además, aunque la democracia sigue siendo crucial, no puede limitarse a la esfera pública (Giddens, 2004, pp. 849-850) (como la define Habermas,

con el que discrepa en esta idea) pues en la vida cotidiana está surgiendo una democracia potencial de las emociones que tiene que ver con la aparición de tipos de vida familiar en los que el hombre y la mujer participan en situación de igualdad. Por ello propone la necesidad de “democratizar la democracia”, es decir, una profundización de la propia democracia a nivel transnacional. Esta necesidad se debe a que vivimos en un mundo basado en la comunicación activa, y el poder puro (el que va solamente de arriba abajo) pierde arraigo (Giddens, 2000a, p. 86). Decíamos líneas más arriba que puede asemejarse a lo que está sucediendo en la Universidad por lo siguiente: también los procedimientos de estas instituciones se califican como democráticos (elecciones para delegados de clase, para representación de profesorado, etc.), pero el alumnado considera que los docentes son quienes tienen el poder, y que ellos no tienen “ni voz ni voto”. Por ello, en la línea de lo que propone Giddens con la democracia, en la Universidad también se debería tender hacia la “democratización de la democracia”. En esta dirección camina la “evaluación democrática” (o, lo que siguiendo los términos de Giddens podríamos llamar “democratización de la evaluación”), pilar básico de la fundamentación teórica que da sentido y que engloba a la evaluación formativa y compartida y sobre la que se sustenta esta tesis. La evaluación democrática es aquella que se pone “al servicio de los usuarios, no del poder” (Santos, 1993, p. 34) y alude la necesaria participación de todos los sujetos implicados, pues en este nuevo paradigma educativo emergente, el “poder puro” no tiene sentido. De ésta manera, compartir la evaluación implica un modelo más democrático, y la utilización de lo que Flecha llama “diálogo igualitario”, capaz de derrumbar muros culturales, sociales y personales (1997, p. 14 y pp. 24-25), pues consideramos que cuando un profesor impone su criterio amenazando con el suspenso, encierra a su alumnado dentro de los muros de lo establecido como correcto por la autoridad. Esto podría formar parte de esa “democratización de la democracia” dentro de la Universidad.

Giddens (2000a, p. 86) comparte con Castells que estamos en una era que podríamos llamar la era de la información, en la que se ha producido una revolución de las

comunicaciones, dando lugar a ciudadanos y ciudadanas más activas, pero ello supone un incremento de la “reflexividad social”. Es decir, hemos de pensar y reflexionar constantemente sobre las circunstancias que rodean nuestras vidas. Como en el caso anterior, podemos extrapolar también este concepto a la Universidad, y más concretamente al tema que estamos abordando: la evaluación. En este caso, también se requiere “reflexividad”: por un lado, el profesorado debe examinar sus prácticas educativas de manera constante y reformarlas a la luz de nueva información sobre esas mismas prácticas (Giddens, 1990, p. 46). Por otro lado, también debe existir “reflexividad” por parte del alumnado, pues este tipo de evaluación a la que hacemos alusión, requiere que sea responsable y crítico consigo mismo para valorar su proceso de enseñanza-aprendizaje, el de sus compañeros y el de sus profesores.

La sociedad según Jürgen Habermas: Teoría de la acción comunicativa

En lo referente a la sociedad, es interesante ver cómo Habermas considera que necesitamos reinstaurar nuestro control sobre procesos económicos que ahora nos controlan y una de las formas de hacerlo es recuperando “la esfera pública” (que es el marco de la democracia) y renovarla, reformando los procedimientos democráticos e impulsando una participación más coherente de los órganos comunitarios y de otros grupos locales (Habermas, 1994).

El alemán, igual que lo han hecho los sociólogos anteriormente citados (Castells, Beck y Giddens) también hace referencia a la importancia de los medios de comunicación actuales, sobre todo en el caso de medios públicos, que permiten el desarrollo de un diálogo y un debate de carácter abierto de cara a la participación en el fomento de la democracia (Habermas, 1994). Estamos totalmente de acuerdo con esta idea ya que es algo que también puede observarse en la Universidad, por ejemplo, mediante los movimientos estudiantiles que surgen gracias a convocatorias realizadas en Internet (o en reuniones o foros virtuales donde el alumnado puede expresar opiniones, ideas, organizarse, etc.). Así, se forman grupos en Facebook,

Twitter, Tuenti, etc. en los que se abordan temas de interés universitario. Un ejemplo concreto puede ser el grupo de “Segovia en Vela”, un movimiento universitario surgido para luchar por una educación pública de calidad y protestar ante los recortes en educación (segoviaenvela.wordpress.com). Este grupo llevó a cabo diversas acciones reivindicativas durante el curso 2011/12 en la Escuela de Magisterio de Segovia, pero gracias a las redes electrónicas de comunicación, personas interesadas en las protestas en esta línea, estaban informadas en tiempo real de los acontecimientos llevados a cabo por los componentes de este movimiento, e incluso podían sumarse a la iniciativa, dar opinión, ánimos, etc., a miles de kilómetros de distancia, conformándose así una forma de participación ciudadana a través de Internet. Y en este contexto universitario, pero también en el resto de contextos sociales podemos ver reflejada esa idea de Habermas de que el desarrollo de los medios de comunicación actuales permite el fomento del diálogo en mayor medida que en épocas anteriores.

Pero al margen de estas pinceladas a aportaciones de Habermas que nos sirven para completar la fotografía de la sociedad actual, queremos centrarnos en su obra Teoría de la acción comunicativa (1987), pues consideramos que dicha teoría, aporta interesantes ideas para explicar nuestro objeto de estudio (la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria). Por eso, en el siguiente epígrafe iremos esbozando las ideas que hemos rescatado ejemplificándolas con la temática de nuestro objeto de estudio.

UN GIRO EN EL ANÁLISIS: LAS SOCIEDADES DIALÓGICAS

Aterrizando en este punto, nos vamos centrando en las transformaciones dialógicas que han ido sufriendo las sociedades a principios del S. XXI: ahora el diálogo tiene un papel mucho más importante que en las sociedades industriales de las que hablábamos en el epígrafe anterior y ha ido penetrando paulatinamente en las relaciones sociales. Tanto es así, que es un aspecto fundamental dentro del desarrollo de sistemas de evaluación formativa y compartida. Por ello, vamos a tomar parte de

las ideas de Habermas (1987, 1988, 1994) ya que considera que en este contexto es fundamental el desarrollo de un diálogo y un debate de carácter abierto. Pero no sin antes nombrar a Freire, que ya en 1970 publicó su “Teoría de la Acción Dialógica”. Para Freire la “dialogicidad” en la educación era absolutamente importante, y definió el término como “una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador” (Freire, 1997, p. 100). También tomaremos conceptos de Flecha et al. (2001) que, junto con los de Habermas, nos permitirán explicar la parte dialógica de nuestro objeto de estudio.

La evaluación formativa y compartida, como se ha explicado en el capítulo referente a la terminología, tiene unas características propias sin las cuales, no sería factible su puesta en marcha. Pero de manera transversal, el diálogo debe imperar en todas esas características. Por ejemplo, como hemos indicado anteriormente, una premisa para que sea formativa es la retroalimentación (ofreciendo comentarios al alumnado sobre lo que ha hecho y sugerencias sobre lo que podría mejorar).

En este proceso es fundamental el diálogo, donde el alumnado y el profesorado puedan desarrollar un feed-back real que maximice el aprendizaje procedente de los errores. Por otro lado, para que la evaluación sea compartida se debe buscar un modelo más democrático, haciendo que formen parte de ella “todos los sujetos que se ven afectados” en la misma (Álvarez, 2005, p. 13) y poniéndola “al servicio de los usuarios, no del poder” (Santos, 1993, p. 34). Como vemos, el diálogo vuelve a ser crucial e indispensable para que la evaluación sea compartida.

Habermas (1987) plantea que la “Teoría de la argumentación” se sustenta sobre la “racionalidad comunicativa”. Ésta deriva a su vez del binomio formado por la racionalidad (sistemas de pretensiones de validez) y la práctica comunicativa (figura 1).

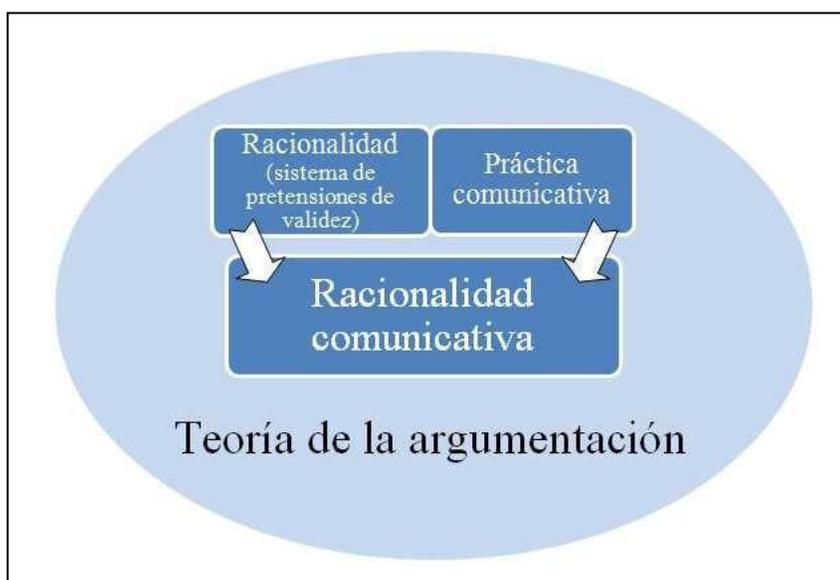


Figura 1. Teoría de la argumentación de Habermas. Fuente: elaboración propia a partir de Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social (Habermas, 1987).

Comenzaremos explicando cada uno de estos componentes para poder comprender la teoría de manera holística y su utilidad para nuestro objeto de estudio.

El primero de ellos es “racionalidad”, entendida como un sistema de pretensiones de validez. Y es que, según el autor, existen dos tipos de pretensiones: las de poder y las de validez (Habermas, 1987). Las pretensiones de poder son aquellas que se imponen por la fuerza, o lo que Flecha et al. (2001, p. 130) llaman “el argumento de la fuerza”. Por el contrario, las pretensiones de validez son aquellas en las que se utilizan los argumentos. En este caso, los autores citados utilizan la expresión de “la fuerza de los argumentos”. De ésta forma, la racionalidad que se enmarca dentro de la teoría de la acción comunicativa, guarda relación con las pretensiones de validez y no con las pretensiones de poder.

El segundo componente es la “práctica comunicativa”. Aquí son fundamentales los argumentos, entendidos como emisiones problemáticas ante pretensiones de validez o ante razones que muestran que dichas pretensiones de validez pueden ser falsas o poco fiables. De ésta manera, en la práctica comunicativa se utiliza la argumentación, entendiéndola como “el tipo de habla en que los participantes tematizan las

pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos”. La argumentación tiene más o menos fuerza dependiendo del contexto en el que se dé y de si mediante ella se puede convencer a los participantes en el discurso, motivándolos a aceptar tales pretensiones de validez; incluso juega un papel muy importante en los procesos de aprendizaje (Habermas, 1987, pp. 36-37).

Así, a partir de estos dos componentes fundamentales, se desarrolla el concepto de “racionalidad comunicativa”, contenida en el habla del ser humano y sustentada en el entendimiento (para el que se necesita la argumentación).

Pues bien, la “teoría de la argumentación” puede ser aplicada también a la evaluación formativa y compartida en la Universidad, donde ambas (la evaluación formativa y la evaluación compartida) deben formar un tándem entre ambas para conseguir maximizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y sustentarse sobre lo que Habermas llama “racionalidad comunicativa”.

En este tipo de evaluación se pretende que las pretensiones de validez anulen a las pretensiones de poder. Por ejemplo, una de las características de la evaluación formativa es la retroalimentación, que consiste en ofrecer comentarios al alumnado sobre lo que ha hecho y sugerencias sobre lo que podría mejorar en el siguiente elemento del trabajo. Estos comentarios deben sustentarse en las pretensiones de validez, otorgando al alumnado motivos por los que sus trabajos tienen fallos explicándoselos y haciéndoselos entender. O incluso el alumnado puede hacer cambiar de opinión al profesorado que inicialmente había considerado cuestiones de los trabajos (prácticas, recensiones, etc.) como no válidas. Pero todo ello mediante una práctica comunicativa sustentada en la argumentación. Gracias a esta racionalidad comunicativa, tanto el profesorado como el alumnado se forma: el alumnado puede autorregular sus errores y el profesorado puede descubrir puntos de vista de los estudiantes que inicialmente desconocía y que enriquecerán su perspectiva profesional. Pero en ningún caso podemos imaginar que la evaluación sea formativa si se sustenta sobre pretensiones de poder y sin práctica comunicativa:

muchos profesores devuelven los trabajos de sus alumnos corregidos con una calificación y, en el mejor de los casos, que no siempre, con alguna anotación sobre los mismos. Estos casos, serían un ejemplo de cómo calificación final se sustenta sobre “el argumento de la fuerza”: el profesor ha evaluado el trabajo y posteriormente lo ha calificado, sin tener en consideración al alumno. Por otro lado, tampoco ha existido un feed-back con éste en el que haya habido una práctica comunicativa.

Otro de los conceptos importantes dentro de la teoría de la comunicación es el de “acción”. Habermas explica que ésta se divide en acción teológica, la acción regulada por normas, la acción dramática y la acción comunicativa (1987, pp. 122-123). Los tres primeros tipos de acción dan lugar a tres tipos de relación diferente entre el actor y el mundo y, uniéndolo a los modos de empleo del lenguaje, supone que una persona que se comunica, puede entablar una relación con algo en el mundo objetivo, con algo en el mundo social y con algo en el mundo subjetivo. Pero solo desde la última de las acciones (la comunicativa), se puede entender el lenguaje como un medio que coordina la acción.

A continuación ejemplificamos cada una de estas acciones relacionándolas con nuestro objeto de estudio:

(a) La acción comunicativa: los actores buscan el entendimiento mediante el lenguaje locucionario (cuando el hablante tiene una intención comunicativa). Así mismo se busca que las pretensiones de validez sustituyan a las de poder. Como hemos indicado líneas más arriba, el eje de la evaluación formativa y compartida debe ser el diálogo, y por lo tanto, la acción comunicativa es la que debe vertebrar todo el proceso evaluativo. Encontraremos situaciones en las que se dan acciones teológicas, reguladas por normas o dramáticas. Pero para desarrollar un sistema de evaluación formativa y compartida que maximice el proceso de enseñanza- aprendizaje y que vaya en la línea de la formación de profesionales dentro de una sociedad democrática en la que el diálogo es una herramienta fundamental, la acción comunicativa debe estar presente. Veremos algunos ejemplos a continuación.

(b) La acción teleológica: se centra en considerar que los actores escogen los mejores medios para conseguir el fin que desean alcanzar, para lo que deben tomar diferentes decisiones entre diferentes alternativas. En el caso de la evaluación formativa, supone un cambio en relación al sistema de evaluación que el alumnado tiene en la mayoría de las asignaturas. Requiere un sistema de trabajo más constante y duradero en el tiempo y puede haber alumnado que no quiere (o no puede) seguir un proceso de evaluación de este tipo. Por ello, desde la literatura especializada (Capllonch et al., 2009, p. 223) se plantea que “es conveniente que haya al menos dos vías de realización y evaluación de la asignatura (formativa y continua frente a sumativa y final)”, aunque algunos profesores optan por ofrecer al alumnado incluso tres vías de evaluación: la evaluación formativa, continua y compartida; la evaluación mixta; el examen final (López, 2009, p. 198). Ante las diferentes vías de evaluación que ofrece el profesorado en un mundo objetivo, el alumnado debe llevar a cabo una acción teleológica, mediante la cual escoja la mejor vía de evaluación en función de su situación particular, para llegar a la consecución de los objetivos de la asignatura, desarrollando las competencias necesarias. Así la racionalidad de la acción teleológica se desdoblará en: (1) criterios de verdad, si el alumnado logra concordar sus percepciones y opiniones con un sistema de evaluación u otro; (2) criterios de eficacia, si el alumnado consigue alinear su situación particular con sus deseos e intenciones de alcanzar los objetivos de la asignatura. No obstante, en este ejemplo, vemos cómo también debe trascender una acción comunicativa, pues el profesorado, mediante la oferta al alumnado de la posibilidad de decisión busca que las pretensiones de validez sustituyan a las de poder.

(c) La acción regulada por normas: se da cuando los miembros de un grupo social orientan sus acciones según una serie de normas comunes. Volvamos al ejemplo que utilizábamos líneas más arriba con las pretensiones de validez y poder sobre el proceso de retroalimentación a la hora de corregir un trabajo de un alumno. En este caso se establece una “acción regulada por normas”, en tanto en cuanto tanto el profesorado como el alumnado se ajustan a una serie de normas que rigen las

relaciones en la Universidad: el alumno esperará a que, tras la entrega de su trabajo, el profesor se lo devuelva corregido. El profesor, devolverá los trabajos con las anotaciones pertinentes al alumnado en horario de clase, o se lo colgará en la plataforma virtual habilitado para ello, o se lo devolverá por correo electrónico o les pedirá que acudan a su despacho para devolvérselo, etc. Todas estas formas, son acciones reguladas por normas, pues se trata de unas normas comunes, unas normas que no tienen porqué estar escritas pero que, socialmente son aceptadas por los miembros del grupo (en este caso, por la comunidad universitaria). Así, tanto las personas que hablan como las que escuchan, utilizan un sistema de referencia que constituye esos tres mundos que acabamos de indicar (objetivo, social y subjetivo) como marco de interpretación dentro de la acción. Pero en este caso, igual que en el ejemplo anterior (de la acción teleológica), también encontramos una acción comunicativa al darse esa interacción entre sujetos (alumnado y profesorado) capaces de lenguaje como medio que coordina la acción (la regulación de los errores en beneficio del aprendizaje).

(d) La acción dramática: hace referencia a la interacción entre el actor en escena y su público. Los actores revelan expresivamente algo de su subjetividad (compuesta de deseos y sentimientos) autoescenificando las propias vivencias y presentando ante los demás un determinado lado de sí mismos. Pongamos como ejemplo lo que sucede a la hora de utilizar sistemas de evaluación compartida y la relación que esto puede guardar con la acción dramática. Una técnica dentro de este sistema puede ser la autoevaluación, donde el alumnado reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje. Incluso esta técnica puede dar lugar posteriormente a otras como autocalificación o a la calificación dialogada (entre el alumnado y el profesorado). En estos casos (tanto durante el proceso de autoevaluación, como en el de autocalificación o en el de calificación dialogada) se está desarrollando una acción dramática, donde los deseos y los sentimientos del alumnado se remiten a las necesidades subjetivas: los deseos se encaminan a motivar la acción para la satisfacción personal y los sentimientos a percibir el mundo exterior de acuerdo con

las necesidades del mundo interior. Así, por ejemplo, cuando una alumna está manifestando ante una profesora los criterios que ha tomado para justificar su evaluación o su calificación se está produciendo una acción dramaturgica. Así pues deben concordar las disposiciones subjetivas que manifiesta la alumna y la forma de expresarlas ante la profesora mediante un entendimiento intersubjetivo. La alumna tiene una percepción de cómo ha trabajado en la asignatura (vivencia subjetiva) y debe formar parte del proceso de evaluación compartida mediante el diálogo con la profesora manifestándole la veracidad intencional de un acto expresivo. Pero igual que en los casos anteriores, en este también debe aparecer la acción comunicativa de trasfondo, pues mediante estos procesos de interacción entre el profesorado y el alumnado se busca la utilización del lenguaje como un medio de entendimiento que coordine la acción y se busca que el profesorado no sea poseedor del poder, fomentando en el proceso comunicativo las pretensiones de validez.

Como hemos visto, nos encontramos actualmente en una sociedad en la que el diálogo cada vez adquiere más fuerza, y que la teoría de la acción comunicativa se sitúa como referente para analizarla. Pero a pesar de su potencial, este movimiento dialógico tiene sus limitaciones en la sociedad, de las que debemos ser conscientes. Por un lado, existen “muros tradicionales”, que son aquellos que “imperan en ámbitos que todavía no han sido transformados por el diálogo” (Flecha et al., 2001, p. 148). Por ejemplo, en el caso de la Universidad, paulatinamente se va avanzando hacia una educación en esta línea; no obstante, encontramos a algunos profesionales anclados en el sistema tradicional, donde el profesorado es quién tiene el poder, practicando una educación bancaria que considera al alumnado como un sujeto pasivo y vacío de conocimiento (Freire, 1998, pp. 16-17). Más concretamente, en el caso de la evaluación formativa y compartida, sucede algo parecido. Entre los objetivos que se pretenden alcanzar con estos sistemas de evaluación se encuentra el de caminar hacia el diálogo entre el profesorado y el alumnado (y entre el propio alumnado) mediante técnicas como la autoevaluación, la evaluación entre pares o la evaluación compartida. Pero encontramos que algunos profesionales que las llevan a cabo se

topan en ocasiones con “muros tradicionales” en los centros, sufriendo cierto aislamiento cuando la gran mayoría de docentes utilizan una evaluación tradicional (Hamodi, 2011, p. 95).

Por otro lado, existen los “muros sistémicos”, que son aquellos que “ponen en entredicho la perspectiva dialógica, porque son generados por los mismos sistemas creados para hacer posible el diálogo” (Flecha et al., 2001, p. 149). En este caso, podríamos asemejar este tipo de muros de los que hablan Flecha et al., al concepto de “limitaciones estructurales a la acción” del que habla Giddens (1984, p. 310). Continuando con el ejemplo de la Universidad, el nuevo sistema adaptado al EEES ha supuesto llevar a cabo revisiones críticas acerca de la docencia. Este contexto invita a caminar hacia esta perspectiva dialógica. Pero a su vez, el propio sistema crea una serie de muros, como por ejemplo, la obligatoriedad del profesorado de otorgar una nota cuantitativa a cada uno de los alumnos y alumnas en cada cuatrimestre y en una fecha límite. Este sistema creado para hacer posible el diálogo, crea a su vez ciertos muros (sistémicos) que imposibilitan tal acción. Como dice Fernández (2006, p. 94) “hay que desburocratizar la evaluación y convertirla en un diálogo constante”.

FASES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN

El proceso de evaluación se compone de una serie de fases. Existen diferentes clasificaciones y/o terminologías para hacer referencia a cada una de ellas en función de los autores de referencia, La clasificación que más se ajusta a nuestra manera de entender la evaluación formativa y compartida en la Universidad es aquella que propone Mateo (2000), sobre todo, porque consideramos muy importante la fase de la metaevaluación, que en las otras clasificaciones no se contempla.

A nuestro parecer, en cada una de estas fases se deberían desarrollar las siguientes actuaciones:

1. Planificación: ha de determinarse qué se evaluará, cómo, quién participara en el proceso de evaluación y en qué momentos. Un ejemplo concreto de esta fase en la docencia universitaria podría ser cuando, en el periodo estival, el profesorado elabora

(o reelabora) la guía docente de la asignatura que impartirá cuando empiece el nuevo semestre. En ella, entre otras cosas, deben establecerse las competencias que el alumnado debe desarrollar a lo largo de la asignatura, los objetivos, los contenidos y los sistemas de evaluación que se llevarán a cabo.

2. Desarrollo: en esta fase se pone en marcha el sistema de evaluación planificado en la etapa anterior, mediante la utilización de los medios, las técnicas (en las que puede y debe participar el alumnado) y los instrumentos de evaluación. Por ejemplo, en una asignatura se ha podido establecer un sistema en el que se utilicen como medios de evaluación trabajos, recensiones, proyectos de aprendizaje tutorizado y una prueba escrita final con portafolios. Las técnicas para evaluar cada uno de esos medios pueden ser muy variadas. Por ejemplo, para la evaluación de un proyecto de aprendizaje tutorizado que ha sido expuesto en clase, se pueden (y se deben) utilizar técnicas en las que intervenga tanto el o la docente, como el alumnado. En este caso, mediante análisis documental y la evaluación mediante la observación de la exposición. Para aplicar las técnicas propuestas, se necesitan unos instrumentos de evaluación. En el ejemplo utilizado, se podría utilizar tanto por parte del alumnado como del profesorado una rúbrica para el análisis documental y una ficha de observación para la evaluación de la exposición. A lo largo de esta fase no podemos olvidar dos cosas que consideramos imprescindibles: la primera de ellas es que ha de existir feed-back con el alumnado sobre las evidencias recogidas (medios de evaluación); la segunda, es que también es importante recoger información (por ejemplo en el cuaderno del profesor) sobre lo que sucede en el proceso (éxitos y fracasos que se están detectando, ideas sobre cómo mejorar, etc.).

3. Contrastación y toma de decisiones: en esta fase, que a priori parece más propia del profesorado, no podemos olvidar que el alumnado debe verse implicado. Encontramos un ejemplo de esta fase cuando el alumnado cumplimenta un “autoinforme final de la asignatura”, donde expone su opinión general sobre el desarrollo, la evaluación, el/la docente, etc. También el profesorado debe hacer una recapitulación del proceso para tomar una decisión acerca del resultado de

aprendizaje del alumnado, para posteriormente materializar esta valoración en una nota alfanumérica (calificación). En esta fase, igual que en la anterior, los estudiantes pueden participar, por ejemplo, mediante la calificación dialogada.

4. Metaevaluación: esta fase es tan importante como las anteriores. Rotger (1990, pp. 45-46) lo definiría como “evaluar la evaluación” y supone un medio eficaz para versificar y asegurar la calidad de ésta, analizando el propio sistema de evaluación del alumnado. Pero Freire (1990, pp. 46-47) matizaba la diferencia entre evaluar la evaluación e inspeccionarla. Y es que mediante ésta última el profesorado se convierte simplemente en objetos vigilados por una organización central. A través de la evaluación, todos actúan en tanto sujetos, en conjunción con la organización central, en una actividad que implica tomar distancia del trabajo para poder tener una visión crítica del mismo.

Nosotros consideramos que no solo se debe evaluar el sistema de evaluación llevado a cabo, sino que también debe llevarse a cabo una evaluación del profesorado (tanto por parte de los propios docentes como por parte de los discentes), condición necesaria para transformar la práctica (López, 2009, p. 60; Sanmartí, 2007, p. 123). Esta no es una propuesta novedosa, pues el concepto de “profesor como investigador” surge ya en 1984 en la obra de Stenhouse (p. 211), cuando se defiende la necesidad de que el profesorado manifieste “una disposición para examinar con sentido crítico y, sistemáticamente, la propia práctica docente”. Pero hemos de reconocer que en el ámbito educativo, la enseñanza y la investigación han coexistido como si de dos actividades separadas se tratase. Desde nuestra perspectiva, debemos tomarlas de la mano: la enseñanza como actividad investigadora y la investigación como una actividad reflexiva realizada por el profesorado, con la finalidad de mejorar la docencia (Latorre, 2003, pp. 8-9).

Conviene que la autorreflexión que debe llevarse a cabo en esta fase no se haga de manera aislada; puede complementarse con el aporte de un “amigo crítico”, cuya función sería la de hacer de compañero y de consultor, pero en esencia, se trataría de un espejo que facilitase la reflexión (Stenhouse, 1975 citado por Biggs, 2005, p. 273).

Santos considera este tipo de evaluación como “la más efectiva para la comprensión y la mejora de la actividad del profesor” (2003, p. 69).

Además, dentro de ésta fase han de analizarse las evaluaciones que el propio alumnado ha realizado sobre la evaluación de la asignatura y del docente. Consideramos muy importante este punto por varias razones: por un lado, para ser coherentes con nuestra fundamentación teórica, debemos involucrar al alumnado en este proceso de reflexión. En segundo lugar, consideramos que esta participación de los alumnos y alumnas en la evaluación de la docencia que han vivido sirve al profesorado para reflexionar desde una perspectiva diferente y puede aportar mucha información e ideas interesantes.

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES O ESTÁNDARES DE CALIDAD PARA EL EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN

The Joint Committee on Standards of Educational Evaluation (Gullickson, 2007, pp. 26-30) presenta cuatro estándares en los que se incluyen diferentes criterios para valorar y ponderar los sistemas de evaluación de los aprendizajes del alumnado.

(a) Adecuación: el objetivo es que cada estudiante (y las personas de su entorno a las que les afecta la evaluación) sea respetado en términos éticos y legales, poniendo en primer plano los intereses del alumnado.

(b) Utilidad: la evaluación debe desprender información, ser oportuna y producir un efecto en beneficio del alumnado.

(c) Factibilidad: existen ciertos factores del contexto que pueden tener influencia sobre la evaluación, como por ejemplo factores políticos o la limitación de recursos; teniendo esto en cuenta, la evaluación debe adaptarse a estas limitaciones de un contexto concreto y no consumir más recursos de los necesarios para alcanzar los resultados perseguidos.

(d) Precisión: la evaluación ha de producir información razonada y bien fundada; para ello debe ser técnicamente adecuada y tan completa como sea posible, permitiendo realizar valoraciones sólidas.

El autor advierte de que “los estándares son una adaptación de los que fueron desarrollados en los Estados Unidos de América”, y que por lo tanto, deben ser adaptados a cada contexto particular (Gullickson, 2007, p. 26).

Adentrándonos más en el contexto universitario, y centrándonos en la evaluación formativa y compartida, López, Monjas, Manrique, Barba y González (2008, pp. 465-467) plantean los siguientes criterios que debe cumplir este tipo de evaluación para que sea de calidad (“Criterios de Calidad Educativa”):

(1) Adecuación: que el diseño curricular y los planteamientos docentes sean adecuados; que se considere el contexto y las características del alumnado; que los medios, técnicas e instrumentos sean adecuados.

(2) Relevancia: que la información que se recoja sea relevante, significativa y útil.

(3) Viabilidad: que sea viable en lo que a condiciones de capacidad de trabajo se refiere (la evaluación debe ser una ayuda, no una carga).

(4) Veracidad: que sea veraz y cumpla los criterios de rigor científico (credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad) en cuanto a la obtención y análisis de la información.

(5) Formación: que sea formativa, mejorando el aprendizaje del alumnado, la práctica docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

(6) Integración: que estén integrados los sistemas de evaluación en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje, sirviendo así para evaluar el aprendizaje del alumnado, recogiendo los contenidos y competencias a desarrollar en los medios utilizados para evaluar.

(7) Ética: el profesorado no debe utilizar la evaluación como herramienta de poder y control sobre el alumnado; debe garantizar la confidencialidad y el anonimato en los resultados obtenidos.

Posteriormente, López (2009, p. 97) añade otros dos criterios que consideramos también imprescindibles:

(8) Participación y negociación: que ha de ser participativa y negociada implicando a los estudiantes en el proceso.

(9) Autorregulación: que debe ser tendente a la autorregulación buscando el desarrollo de la autonomía del alumnado.

LA INTRAHISTORIA DE LA RED DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Esta tesis está directamente relacionada con el trabajo que se viene desarrollando en la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria en los últimos cinco años. Por este motivo hemos planteado como objetivo reconstruir la intrahistoria del grupo en el que trabajamos, pues hasta el momento es algo que todavía no se ha hecho, y consideramos fundamental el soporte que nos va a otorgar.

Como se explica en la metodología, para hacer dicha reconstrucción no solo hemos llevado a cabo una revisión bibliográfica de las publicaciones de los miembros de la Red (artículos de revistas, capítulos o libros), sino que también hemos llevado a cabo una revisión de documentos internos (actas de congresos o de reuniones que no han sido publicadas).

Para facilitar la extracción de conclusiones, hemos estructurado el epígrafe en dos apartados bien diferenciados:

1. Reconstrucción longitudinal de la intrahistoria de la Red, centrándonos en dos apartados: (a) reconstrucción del contexto de la creación de la Red; (b) trabajo desarrollado en la Red (proyectos, congresos, líneas de investigación y utilización de TICs). Hemos utilizado los cursos académicos como unidad de análisis, para posteriormente poder extraer conclusiones de manera longitudinal. Es decir, los artículos a los que se hace referencia en cada curso han sido publicados con posterioridad, pero se incluyen dentro del curso académico en el que han sido tomados los datos empíricos. En cambio, los artículos “teóricos” los hemos situado en el curso académico en el que han sido publicados, pues no contienen datos empíricos.

2. Análisis transversal que permite extraer conclusiones de la evolución de la Red. En este apartado nos hemos centrado en: (a) analizar la evolución-expansión de la Red haciendo referencia a la incorporación de nuevos docentes; (b) señalar las conclusiones más relevantes que se obtienen tras la reconstrucción de la intrahistoria de la Red.

MOMENTO III RECORRIDO METODOLÓGICO

*“En los momentos de crisis, solo la imaginación es más importante
que el conocimiento”
Albert Einstein*

Metodológicamente el presente estudio, se desarrolla bajo el paradigma Interpretativo, con un enfoque fenomenológico hermenéutico. Según lo planteado Sandín (2003), la investigación cualitativa se define como: “Una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”.

Husserl (1949, p.7) inicia su estudio sobre la fenomenología, donde advierte que:

La fenomenología pura, de la que aquí queremos buscar el camino, caracterizar la singular posición que ocupa entre las demás ciencias y mostrar que es la ciencia fundamental de la filosofía, es una ciencia esencialmente nueva, alejada del pensar natural... Se llama a sí misma ciencia de los fenómenos..

Como se evidencia, el planteamiento de Husserl es la fenomenología como ciencia proveniente de la filosofía, recordemos el aspecto de la misma como ciencia rigurosa y cuya debilidad es la ausencia de un método mediante el cual se pueda filosofar, finalizando como ciencia de los fenómenos. Por tal motivo, el desarrollo de la presente investigación permitirá sistematizar una serie de actividades cónsonas para lograr la transformación de la realidad problemática, estructurado y articulado conforme a las fases correspondientes, permitiendo demostrar la idoneidad del mismo.

Dimensión Ontológica

Paradigma de la Investigación

Comenzar el abordaje de una situación problemática existente, es posesionarse una postura epistemológica paradigmática o perspectiva de pensamiento respecto a la realidad, la cual parte de supuestos, premisas y postulados definidos por la comunidad científica dentro de una corriente del pensamiento determinada, por lo que como investigadora se emplaza en un modelo de investigación desde la perspectiva post positivista, de corte cualitativo-interpretativo. El método permite establecer los hechos para lograr los objetivos, se ajusta a la realidad que se está estudiando, por ello, el método de construcción de la teoría será la fenomenología hermenéutica, que según Leal (2009), “estudian las vivencias de la gente, se interesan por la forma en que la gente experimenta su mundo, qué es lo significativo para ellos y cómo comprenderlos” (p.125). A la mismo tiempo, el referido autor esboza que el enfoque “estudia la forma de convivir en el mundo histórico-socio-cultural, la cual es una dimensión fundamental de toda conciencia humana y se manifiesta a través del lenguaje/texto” (p.126).

La fenomenología hermenéutica “estudia las vivencias de la gente, se interesa en la forma en que la gente experimenta su mundo, que es lo significativo para ellos y además comprenderlo” (Leal, 2012, p.129). No solo se va a estudiar la experiencia vivida de esa persona sino que además de eso se va a comprender, ponerse en su lugar de la forma que vivió el fenómeno. Como resultado de lo antes expuesto, esta investigación se ha enfocado en la búsqueda del significado que conceden los informantes clave, desde sus miradas y perspectivas con respecto a la investigación educativa en educación media; conviene destacar para este caso que, la dimensión ontológica está referida a la naturaleza de los fenómenos sociales y la comprensión de los mismos para abordar su ser -esencia- en profundidad.

Bajo esta premisa, la verdad que emerge de la percepción que las personas realizan sobre la realidad, está afectada por elementos de carácter físicos, psicológicos, experienciales, así como otros de carácter cognitivos y culturales. Por lo tanto, de acuerdo a los propósitos que para esta investigación se han trazado, se asumió la ontología del relativismo, comprendida como un espacio en el que se relaciona e

interactúa con diversos elementos, vinculado con la intersubjetividad de los informantes clave, por cuanto la misma se adecua al paradigma interpretativo.

En efecto, esta manera de concebir la realidad, dista mucho de los patrones lineales, controlables, replicables confeccionados por el positivismo, por cuanto para el presente caso, la verdad se centra en el sujeto o grupo de ellos y allí cada uno desde sus visiones, experiencias, conocimientos, anhelos, proyectos, quehaceres, en definitiva, desde sus subjetividades, van creando un discurso propio, fundamentado en lo que ellos consideran verdad.

En esta investigación, cada informante clave que tomó la palabra, ha expuesto, mediante sus respuestas, el significado que para ellos reviste la investigación educativa en educación media, a través de la técnica de la entrevista en semi estructurada, que según Berger y Luckmann (2001) es aquella en la que la libertad reside en una flexibilidad suficiente para permitir en todo lo posible, que el entrevistado configure el campo de la entrevista según su estructura psicológica particular, es decir, que el campo de la entrevista se configure al máximo posible por las variables que dependen de la personalidad del entrevistado y que seguro tendrán resultados coincidentes o contrarios con otras que se realicen al mismo fin.

Dimensión Epistemológica

La dinámica existencial de los seres humanos, en cuanto individuo y como colectivo, supone de manera permanente la búsqueda de modos y medios para la comprensión de los fenómenos que en su derredor suceden. Estos le proponen el reto de comprender sus causas, razones y principios a fin de alcanzar a dar una reflexión e interpretación que permitan atisbar soluciones a las situaciones que así lo requieran. Este proceso permanente de acercarse, comprender, interpretar para llegar a conocer, ocurre bajo ciertos parámetros que establecen la ruta que posibilita estos resultados.

Desde el punto de vista epistemológico, el enfoque que asumió la investigación es el cualitativo. En este sentido, Bisquerra (2004), señala que “la investigación cualitativa tiene sus orígenes en la antropología, pretende una comprensión holística, no

traducible a términos matemáticos y pone el énfasis en la profundidad”. (p.255). Por tanto, este tipo de investigación se fundamenta en una serie de eventos concatenados donde se interpreta, se profundiza, se complejiza y se triangula la información de los informantes clave de primer nivel, a fin de generar y construir un cuerpo de conocimientos.

En tal sentido, Soto y Vilani (2011) citado por Lugo (ob. cit.), conciben la epistemología como “el modo de conocer la realidad y las condiciones bajo las cuales los hechos y los objetos pueden convertirse en conocimiento” (p.5). Así mismo Crotty (1998) señala que la epistemología es una manera de comprender y explicar cómo conocemos lo que sabemos. De acuerdo a estas aseveraciones la epistemología será la forma como los individuos o colectivos comprenden la realidad mediante el entramado relacional que con él establecen mediante posturas, conductas y praxis; en consecuencia, sobre un mismo fenómeno pudieran darse tantas percepciones como sujetos cognoscentes se posicionen frente al mismo. Para el presente caso, cada informante clave comprendió de manera particular la realidad del uso de la web social en el ámbito universitario.

De ahí que la investigadora, al aproximarse a determinada realidad, asume una perspectiva epistemológica que le permite dilucidar cómo va a obtener conocimiento de la misma, el estatus que se le debe asignar a las interpretaciones y comprensiones que se alcanzan, todo lo cual dependerá de cómo observa esa realidad y de su propia interacción con ella (Soto y Vilani, ob. cit.).

Andamiaje Metodológico en el estudio Fenomenológico

La dimensión metodológica está relacionada con las diferentes vías y formas que asume la investigación en torno a la realidad y ésta, según Taylor y Bogdan (1992) citado por Lugo (ob. cit.), responde a la interrogante sobre cómo hacen las personas investigadoras para descubrir, construir, transformar y acordar lo comprensible. En tal sentido, a la investigadora fijar una posición de carácter metodológico lo hace como resultado de una reflexión ontológica y epistemológica previa, en la que

después de conocer la naturaleza de la realidad y la forma en cómo la investigadora se va a relacionar con ella, procede a idear los métodos y técnicas que le permitan conocerla.

En efecto, bajo la denominación de investigación cualitativa subyacen enfoques teóricos y metodológicos diversos y que según Bresler (2006) se pueden encontrar en la literatura científica con denominaciones tales como: enfoques cualitativos en estudio de casos, estudio de campo, investigación etnográfica, naturalista, fenomenológica, interpretativa e interaccionismo simbólico.

Por tanto, el mismo autor señala que, el término investigación cualitativa se aplica como un término general para referirse a diversas estrategias de investigación que comparten ciertas características, por una parte, la descripción contextual de personas y eventos, por otra parte, el énfasis en la interpretación tanto de elementos internos como éticos y finalmente la validación de la información a través de la triangulación.

Según Martínez (2004), a través de la investigación cualitativa se trata de identificar básicamente la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica como un todo integrado. Asimismo, una investigación cualitativa, según Sandi (2003) es aquella que está “orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”. (p.123).

En este orden de ideas, Denzin y Lincoln (2012) destacan que, a propósito de la investigación cualitativa, su proceso, transita a través de cinco fases que están interconectadas entre sí. Estas son, en primer lugar, el propio investigador, los paradigmas sobre los que fundamenta su estudio, las estrategias de investigación, los métodos de recolección y análisis del material empírico y finalmente la interpretación.

La primera fase parte desde el propio investigador, por cuanto en él convergen una identidad e historia personal que le lleva a aproximarse al objeto de estudio desde sus distintas cosmovisiones en cuanto ser humano: género, raza, cultura, experiencias de

vida, entre otras. Por otra parte, como segunda fase, está la manera en la que la investigadora afrontará el objeto de estudio, la cual estará supeditada desde su inicio al paradigma desde el que lo haga. En términos generales un paradigma lo podemos definir como un marco interpretativo o como una red que contiene las premisas epistemológicas, ontológicas y metodológicas desde las que se abordará la investigación.

La tercera fase está referida a la estrategia de investigación, la cual estará formulada mediante el diseño de la misma. Según estos autores, el diseño comprende un conjunto de pautas flexibles que conectan, por una parte, los paradigmas teóricos con las estrategias, y por otra, con los métodos para obtener material empírico en el cual basarse en la fase de interpretación. La siguiente fase hace referencia a los métodos de recolección y análisis del material empírico. Existen diversos modos o técnicas de recoger este material entre los que podemos destacar la entrevista, la observación, el análisis de documentos, de materiales visuales y la propia experiencia personal.

Finalmente, la quinta fase, es la reservada a la interpretación. Según Hernández (2006), en el caso de la investigación cualitativa, esta fase puede asimilarse a un proceso de construcción. Posteriormente ese texto de investigación es reescrito como un documento interpretativo funcional que contiene un primer intento de dar significado a lo que se estudió. La última cuestión es la redacción del texto, el informe final, que será el que se aporte a la comunidad científica o simplemente a los interesados en el campo de estudio.

Por lo que se refiere al método, éste constituye el camino para alcanzar los propósitos de la investigación y se define por las formas estables de trabajar que van desde la obtención de la información dada por los informantes clave, su posterior análisis, hasta las interpretaciones e implicaciones en los escenarios de la realidad que le son propios. En tal se realizó una apropiación del método fenomenológico apoyado en la hermenéutica, como técnica interpretativa, que se corresponde para el estudio de tópicos de carácter social y se vincula con el paradigma interpretativo, con la ontología intersubjetiva bajo el relativismo y la epistemología del construccionismo social.

El método fenomenológico, cuyo representante principal es Husserl (1986), concibe la fenomenología como la vuelta a la reflexión, a la intuición para describir y clarificar la experiencia tal como ella es vivida e integrada a la manera por la cual se configura la conciencia. Pensaba este teórico, en la fenomenología desde tres puntos de vista: como una filosofía, como un enfoque teórico y finalmente como un método. En este orden de ideas, Husserl (ob. cit.), mediante la fenomenología, bosqueja una nueva delineación de la filosofía, por cuanto señala que es necesario una visión que investigue los fenómenos psíquicos o fenómenos de la conciencia, asimismo propone que lo particular de los fenómenos psíquicos es que jamás se presentan aislados, ni encerrados en sí mismos, siempre harán referencia a algo. Según el citado autor, la fenomenología es una ciencia de las esencias, que se captan por intuición, lo cual implica una metodología específica, que en su primer momento supone colocar entre paréntesis todas nuestras convicciones e ideas preconcebidas sobre las cosas.

Con relación a la epojé, cuyo significado es la “suspensión de juicios”, remite a la fase de reducción fenomenológica o al mundo de los conocimientos teóricos, colocados entre paréntesis para conocer como investigadores el fenómeno tal como es. Por ello, al aplicarlo en mi investigación, me permitió desarrollar una actitud pura y desinteresada que busca sólo el conocimiento genuino del fenómeno, por cuanto no puedo tomar nada por dado en el conocimiento del sentido común del fenómeno explorado.

Cabe destacar, que esta corriente filosófica-metodológica como también es concebida, posee una significación diferente desde la perspectiva de Heidegger, quien adicionó a la práctica fenomenológica un procedimiento de elucidación luego de revelar el hecho tal cual ocurría, lo cual denominó fenomenología interpretativa. Al respecto, Morse (2003) sostiene que: “...La fenomenología, en tanto interpretativa, en el sentido heideggeriano, es la comprensión pre ontológica del Ser (qué es lo que da la posibilidad de la pregunta por el significado del ser) (p.143).

Es así como Heidegger (ob. cit.) alumno, discípulo y crítico de Husserl, esboza la fenomenología-hermenéutica con lo cual busca describir los fenómenos ocultos y en particular sus significados, aquellos significados no manifiestos, para analizarlos y describirlos, ampliando la interpretación a la auto interpretación de la existencia humana.

Entiendo que la divergencia existente entre los postulados de estos pensadores radica en lo siguiente: Husserl, procura que se aborden los estudios fenomenológicos llegando hasta la revelación de la situación sin aspirar que la evidencia sea interpretada, refiriendo que para el fenomenólogo es importante dejar de lado sus sospechas a la hora de asumir la postura ontológica con respecto al objeto de estudio; mientras que Heidegger sugiere que la subjetividad de quien investiga sea considerada a la hora de abordar la situación como talante inteligible de los significados emergentes del estudio, desde una postura ontológica impregnada de esos presupuestos los cuales el individuo posee. Ambas visiones son asumidas en el presente estudio.

Ahora bien, los estudios fenomenológicos llevan implícito la interpretación, que es en donde entra en acción la hermenéutica, la cual es utilizada de manera consciente o inconsciente en todo momento por la investigadora, pues la percepción humana es, por su propia naturaleza, interpretativa; en otras palabras, la hermenéutica intenta estar a la mira de las cosas y buscarle significado.

La hermenéutica es el arte y conocimiento de la explicación, traducción e interpretación, para determinar el significado exacto de las palabras con las cuales se ha expresado un pensamiento. Heidegger (ob. cit.), en su análisis de la comprensión, afirma que toda interpretación, para producir comprensión, debe ya tener comprendido lo que va a interpretar.

De acuerdo a Dilthey (1976), la hermenéutica es el proceso a través del cual podemos conocer la vida psíquica, mediante los signos sensibles que son su manifestación; es decir, es una metodología para descubrir el significado de las cosas, interpretar de manera fiable y sistemática las palabras, los escritos, los textos y gestos; igualmente de cualquier acto, obra o expresión humana involucrando su comprensión, pero conservando su singularidad en el texto o contexto del cual forma parte; por cuanto, no sólo la interpretación de textos escritos, sino que toda expresión humana igualmente encierra comprensión.

Desde esta perspectiva, se entiende que la realidad es dependiente de los sujetos y de sus contextos particulares donde se desenvuelven, por lo tanto, es irrepetible. De ahí

que se requiere que toda la información obtenida sea interpretada en el contexto mismo de la situación social estudiada. Por ello, el método fenomenológico apoyado en la hermenéutica permitió develar, comprender e interpretar la naturaleza del fenómeno, teniendo como base referencial la verdadera esencia de la realidad humana de sus informantes clave.

Es de destacar, que tanto la fenomenología como la hermenéutica centran el estudio de las realidades que determinan la comprensión de la cotidianidad del ser humano. Para tal fin y gracias al acto dialógico, pude acopiar las percepciones de cada informante clave para relatar y describir, qué, cómo y para qué, siente, piensa y conoce, para luego darle sentido categórico gracias a la exégesis de la información que recabe y así comprender su mundo revelado en una aproximación teórica. A partir de las ideas expuestas, se establece que el método fenomenológico apoyado en la hermenéutica, es pertinente para el desarrollo del estudio, por cuanto permite establecer una relación de interdependencia con otros sujetos cognoscibles.

Selección de los informantes clave y Caracterización de los Sujetos de estudio

Tomando en cuenta tanto la naturaleza cualitativa e interpretativa del estudio como la perspectiva que se asumió según el método fenomenológico, se consideró pertinente la selección de informantes clave, los cuales según Valles (1997) son las “personas que permiten a los investigadores cualitativos acercarse y comprender en profundidad la realidad social a estudiar” (p.43). En este mismo orden de ideas, Robledo (2009) citado por Lugo (ob. cit.), señala que los informantes clave son:

...aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios (p.2).

Para la selección de los informantes clave se procedió a hacerlo de manera intencional y a conveniencia, lo cual es definido por Sandoval (2005) como aquella que:

...tiene su origen en criterios y consideraciones de tipo práctico en los cuales se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible de acuerdo a avances técnicos concretos que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados. (p. 124).

Para la elección de los informantes clave de la presente investigación, se tomaron en cuenta los siguientes criterios: Se consideró a tres docentes de educación de educación media de San Carlos estado Cojedes, con al menos 7 años de antigüedad en la función y con conocimientos en evaluación educativa, con el grado académico de Licenciado o superior.

Tal como lo describe Lugo (2019) citando a Martínez (2004), es importante en la selección de los informantes clave que, la investigadora, especifique con precisión cuál es la población relevante o el fenómeno de investigación. Sustentado en lo señalado, los informantes clave se seleccionarán de forma intencional, tomando en cuenta la complejidad de la investigación, la información que puedan aportar y su adecuación con los objetivos de la investigación.

Es significativo destacar, que en la investigación cualitativa la representatividad, no es importante ya que lo que se busca es conocer la subjetividad, como lo señalan Álvarez y Jurgenson (ob. cit.):

En la investigación cualitativa no interesa la representatividad; una investigación puede ser valiosa si se realiza en un solo caso (estudio de caso), en una familia o en un grupo cualquiera de pocas personas. Si en la investigación cualitativa buscamos conocer la subjetividad, resulta imposible siquiera pensar que esta pudiera generalizarse. (p. 33)

De manera que, para la presente investigación el número de informantes clave estuvo conformado por los mencionados con antelación.

Técnicas e Instrumentos de Recogida de la Información

Las técnicas de recolección de información están referidas a la manera cómo se obtuvieron los datos y los instrumentos son los medios materiales, a través de los cuales se hizo posible la obtención y archivo de la información requerida para la investigación. Según Sabino (2000):

Un instrumento de recolección de datos es en principio cualquier recurso de que pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos

información. De este modo el instrumento sintetiza en si toda la labor previa de la investigación, resume los aportes del marco teórico al seleccionar datos que corresponden a los indicadores y, por lo tanto, a las variables o conceptos utilizados. (p. 149)

Según Rodríguez (1996) “la finalidad de la investigación cualitativa es comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados” (p.259). En consecuencia, para la presente investigación, no resultó suficiente realizar una simple contrastación de leyes, normas, reglamentos y planes de estudio, sino que se consideró fundamental escuchar la voz de los informantes clave insertos en las instituciones de educación media. En tal sentido han sido útiles y necesarias para esta investigación, las herramientas que ofrece el método fenomenológico desde su dimensión interpretativa.

Por consiguiente, en el desarrollo de la presente investigación se realizó la revisión de documentos y normativas institucionales que de alguna forma pretenden guiar la aplicación de la investigación educativa. Todo ello permitió al autor obtener un conocimiento mayor sobre el área, incidiendo en la profundización en relación a la temática y a lo cual pudo acceder en cualquier momento y nivel de la misma.

Aunado a lo anterior, se utilizó la entrevista semi estructurada, a criterio de Taylor y Bogdan (1992), es una técnica sencilla y usual en la investigación cualitativa, se define como “encuentros cara a cara entre la investigadora y los informantes clave, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen ellos respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p.276).

En tal sentido las entrevistas semi estructurada requieren capacidad para relacionarse con otros sujetos en sus propios términos. Según Montañés (2010) no hay ninguna fórmula simple para entrevistar con éxito, cuando lo que se pretende no es tanto obtener información sobre realidades cristalizadas como indagar sobre las percepciones y valoraciones de las personas entrevistadas.

En la entrevista semi estructurada, han de ir apareciendo todos los temas que se encuentran contemplados en la investigación. Y, asimismo, se ha de estar atentos a otros temas que pueden surgir y que a priori no se habían contemplado. En este orden

de ideas, destaca Montañés (ob. cit.) que “...evidentemente no se han de formular todas las preguntas, ya que éstas, a diferencia de la encuesta, son un mero estímulo. Si brota el caudal discursivo con una sola pregunta carece de sentido continuar preguntado sobre el mismo tema” (p. 4). Para la presente investigación se elaboró una guía de entrevista con preguntas generadoras, a fin de propiciar la reflexión profunda, permitiendo a cada entrevistado desarrollar ampliamente y libremente su discurso, evocando los elementos sustanciales vinculados a los propósitos de la investigación. Como instrumentos de apoyo se hizo uso de una grabadora lo que permitió tomar registro fiel de lo expresado en el encuentro, para posteriormente transcribirlo de manera literal en la matriz diseñada para tal fin. El resultado de este proceso se convirtió en insumo para el análisis e interpretación por parte del autor, dando respuesta con esto al primero, segundo y tercer propósito del presente estudio.

Comprensión e Interpretación de la Información

Como progresión del proceso investigativo y posterior a la obtención de la información se dio curso a su análisis, lo que permitió la codificación que condujo a la elaboración de categorías que finalmente, mediante la integración de éstas, se logró la aproximación teórica que inexorablemente emergió; todo ello derivado de lo planteado en la Teoría Fundamentada de Glaser & Strauss (1967).

Este es un método para construir teorías (pequeñas o grandes) no deduciéndolas a partir de conceptos ya estudiados previamente por otros investigadores, sino induciéndolas tomando como fuente de información fundamental la propia realidad. Su objetivo es observar, analizar y reflexionar algún aspecto de la realidad para producir redes de relaciones sistémicas, a veces incluso causales, que permitan interpretar esa misma realidad de una manera consistente. Durante este proceso, es necesario construir de forma muy rigurosa la o las estructura(s) que contengan el todo

de la realidad estudiada para poderse presentar como una “teoría” y no sólo como un conjunto de hallazgos tal como lo sostiene Vargas (2011).

Aun siendo el uso de la Teoría Fundamentada un proceso todavía emergente en la investigación sobre la evaluación educativa, se constata el interés por utilizar este método para el diseño cualitativo de investigación. La aportación más relevante de la Teoría Fundamentada hace referencia a su poder explicativo de los diferentes fenómenos dentro de un determinado campo de estudio. La emergencia de significados desde los datos, pero no de los datos en sí mismo, hace de esta teoría un método adecuado para el conocimiento de un determinado fenómeno.

Strauss y Corbin (ob. cit.) afirman que la teoría fundamentada puede ser utilizada para el entendimiento de un fenómeno ya en estudio, y así poder profundizar en él. Aseguran que el aspecto cualitativo de este método, favorece el desarrollo de respuestas a fenómenos respecto a lo que está ocurriendo y por qué.

Al respecto, refiere Peterson (2001), que la comprensión e interpretación profunda del objeto que se investiga, depende fundamentalmente de la posición de sujeto activo que asuma la investigadora. La idea es mantener la relación metodológica entre la perspectiva cualitativa, la ontología del fenómeno, el método fenomenológico hermenéutico y los procedimientos que se concretan en el proceso de investigación, para proceder a seleccionar la técnica para la obtención de la fuente de información, en este caso, la cual consistió en la entrevista semi estructurada.

En consecuencia, para el procedimiento, en consonancia con lo descrito anteriormente, se tomaron las etapas del método fenomenológico propuestas por Martínez (ob. cit.), para quien el método se cumple a través de cuatro (4) etapas: Etapa Previa: clarificación de los presupuestos; Etapa Descriptiva: descripción protocolar del fenómeno; Etapa Estructural y finalmente la Etapa de Análisis de la Información.

Etapa previa: clarificación de los presupuestos

En esta primera etapa son reveladas las teorías, los valores, las creencias y los intereses que tiene la investigadora y la manera de comprender las cosas y razonar para aclarar cualquier influencia que tenga en la investigación; es así que, como investigadora, me percibo competente y calificada para informar con objetividad, claridad y precisión acerca de las expresiones verbales y escritas de los significados dados por los informantes clave.

En este sentido como investigadora social me sentí comprometida a apartar cualquier elemento que subyacía en mí, para evitar contaminar la investigación que pudiera generar desviaciones en los resultados, con ello pretendí lograr un mayor acercamiento a la realidad reflejada por los informantes clave a través de sus percepciones, palabras y acciones, sobre la investigación educativa en el ámbito de las instituciones de educación media de San Carlos estado Cojedes.

Etapa descriptiva: descripción protocolar del fenómeno

Seguidamente, en esta segunda etapa, se procedió a describir el fenómeno de estudio de la manera más exhaustiva e íntegra, alejada de prejuicios para reflejar la realidad y las vivencias de los sujetos en sus circunstancias y ámbito de actuación. Se escogió a los informantes clave vinculados con los propósitos de la investigación. Para ello seleccioné sujetos relacionados con la investigación educativa, estimándolos como informantes clave, es decir, personas que poseen experiencias e informaciones necesarias para el estudio y a la cual no se tiene acceso por otra vía que no sea el aporte que haga la propia persona que las posea.

Las técnicas que se seleccionaron son pertinentes para la recolección de la información, las mismas no alteraran la esencia natural de lo que se desea conocer, para ello se aplicó la entrevista semi estructurada como técnica y grabado de voz, como medios instrumentales para registrar la relación dialógica con y entre los

informantes clave, realizándose de tal manera que estos expresaron amplia y libremente sus vivencias, como conductores de procesos educacionales que involucran a la investigación educativa.

La interacción producto del diálogo entre la entrevistadora y los entrevistados se grabaron y posteriormente se transcribieron para su comprensión e interpretación, respetando las expresiones tal como emergieron.

Posteriormente, se registró la información en un protocolo escrito de manera tal como se recogieron en su debido momento y como consecuencia de la interacción dialógica entre la investigadora y los informantes clave, sin desechar ningún dato o información. Igualmente se evitó la contaminación del estudio con la influencia de posibles prejuicios particulares de la investigadora.

Etapa estructural: los resultados

Según Martínez (ob. cit.), esta etapa tiene como objetivo "... el estudio de la descripción contenida en los protocolos" (p. 145). De manera secuencial se procedió, siguiendo la sugerencia de Strauss y Corbin (1990), con la utilización de las codificaciones abierta, axial y selectiva para identificar o descubrir las categorías centrales o medulares.

Igualmente, las relacionadas, denominadas en este estudio sub-categorías, de acuerdo con el nivel de derivación o dependencia, para así elaborar la teoría como reflejo de las vivencias de los sujetos participantes en la investigación. Con la categorización-codificación, se agrupó y ordenó la información recabada asignándole códigos para transformar la complejidad de las transcripciones originales en un formato más simple y manejable, tal y como se presenta en la Matriz I diseñada a estos fines.

Seguidamente, se establecieron explicaciones y conjeturas, a través de la comprensión de las informaciones mediante la integración de los sentidos y significados presentes en las subcategorías que, agrupadas a su categoría orientadora emergente, para luego complementar con la lectura interpretativa de los resultados. Estas fueron expresadas mediante palabras de manera clara y precisa; los procesos de

codificación permitieron ir relacionando e integrando las categorías, subcategorías de manera coherente y según su nivel de dependencia, para poder lograr refinar la teoría, como fiel reflejo de las vivencias de los Informantes clave, todo lo cual se puede apreciar en el desarrollo de la Matriz II.

En este orden de ideas, Coffey y Atkinson (2003), definen la codificación en investigación cualitativa como un “proceso dinámico cuyo propósito es vincular diferentes segmentos de los datos con conceptos y categorías en función de alguna propiedad o elemento común”. (p.32). Por tanto, se puede pensar como un procedimiento heurístico, cuyo propósito sería fragmentar o quebrar los datos para posteriormente reorganizarlos en categorías a los fines de aportar elementos sustantivos al desarrollo de conceptos teóricos.

Para facilitar la visibilización y comprensión del proceso de categorización y de codificación, se asignaron colores a las unidades de análisis emergentes, tanto a las subcategorías emergentes del primer proceso de análisis según la codificación abierta, como a las categorías que surgieron a propósito de la imbricación y asociación de los sentidos y significados entre subcategorías, lo que dio origen a las categorías orientadoras producto del segundo nivel de codificación, denominado según Strauss y Corbin (ob. cit.), de Codificación Axial, así como a los códigos correspondientes; de esa manera se aprecia de modo más sencillo el tratamiento e interpretación de la información procedente de los informantes clave durante el proceso de análisis, tal como se puede apreciar en la Matriz II, creada a tales fines.

Etapa de análisis detallado de la información

Esta etapa, es donde se logra la síntesis final de la investigación, que consiste en descubrir y manipular categorías y las relaciones entre ellas. La actividad mental, en esta fase permitirá percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos y relaciones y especular para crear la teoría.

En esta etapa se aplicó la hermenéutica o interpretación de los datos e información recogida. Martínez (ob. cit.), señala que la hermenéutica como método de

investigación reposa sobre la tesis ontológica de que la experiencia vivida es en sí misma esencialmente un proceso interpretativo. Para los efectos de la fenomenología los resultados se resumen en los sentidos y significados que tienen los informantes clave sobre el fenómeno objeto de estudio y que sirvieron de base para el análisis de la información recogida desde sus inicios.

Durante esta etapa se contrastaron los resultados obtenidos en la investigación con las concepciones de diversos autores, para de esa manera fortalecer la suma de los conocimientos que emergieron y apoyaron la aproximación teórica, la cual fue diseñada de manera coherente y lógica, con el apoyo de los resultados de la investigación y el cúmulo de motivaciones sumadas con la inspiración e intuición de mi propia mirada e interpretación, en cuanto a la interpretación de la información, esta se realizó a través de la triangulación entre las opiniones de los teóricos, informantes clave y la investigadora, como técnica para facilitar el análisis ya que la información es imposible de ser sintetizada en datos estadísticos por estar involucrada la subjetividad, utilizando a la hermenéutica como técnicas de procesamiento de la información.

En consecuencia, este escenario acerca de la investigación cualitativa, permitió aprehender los fenómenos sociales, debido a la ontología que determina su esencia y que de alguna manera llevó a descubrir una gama de conocimientos existentes en relación al uso de la web social en el ámbito universitario, como es el caso del objeto de estudio, donde se pudo reflexionar, interpretar, resignificar y generar una aproximación teórica fenomenológica, en forma comprensible y sostenible.

Todo lo anterior, desarrollado como proceso, permitió confrontar la información dada por los informantes clave con los referentes teóricos de la investigación hasta las mismas impresiones de la autora, lo que arrojó hallazgos significativos mediante la aplicación de un ejercicio hermenéutico agudo a fin de vincular, en correspondencia cognitiva, las diferentes visiones de los informantes clave acerca de la investigación educativa.

Protocolos de Registro, Comprensión e Interpretación de la Información

Las entrevistas se sistematizaron a través de matrices las cuales fueron identificadas respectivamente. Sus líneas fueron numeradas con la finalidad de tener control de la información. En esta misma matriz se cromatizó la narrativa de cada informante clave para develar la subcategoría respectiva, asignándole inmediatamente el código descriptivo que la identifica. (Ver tabla 1)

Tabla 1
Matriz de Registro de Entrevistas en Profundidad

L	Entrevista: Informante clave: 1	Categoría	Sub Categoría	Código
---	---------------------------------	-----------	---------------	--------

Fuente: Lugo (2019), adaptación hecha de Strauss & Corbin (2002)

Posteriormente se procedió a configurar una matriz axial de acuerdo a Corbin y Strauss (ob. cit.) donde se aprecia visualmente el conjunto de categorías, subcategorías y sus códigos de manera general, en razón de lo emergido de manera particular de los saberes y haceres narrados por cada informante clave. (Ver tabla 2).

Tabla 2
Sistemas de codificación de Categorías y Subcategorías Emergidas de los relatos de los Informantes clave

Categoría	Subcategoría	Código
xxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxx	Xxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxx

Fuente: Lugo (2019), adaptación hecha de Strauss & Corbin (2002)

Seguidamente se procedió a establecer la Matriz II, la cual se nutrió de la información registrada en el cuadro precedente, extrayendo de este los párrafos cromatizados e identificados con sus líneas, de todos y cada uno de los informantes clave, a fin de

proceder a su comprensión e interpretación por categorías y sub-categorías tal como está establecido en las intencionalidades de mi investigación. (Ver tabla 3)

Tabla 3
Matriz II

Comprensión e interpretación de los significados que emergieron de la relación intersubjetiva entre el sujeto cognoscente y los informantes clave sobre el uso de las herramientas web como mediadoras del proceso educativo en tiempos de cuarentena social

Categorías de Análisis y Código: Modalidades Educativas (ME)
Sub Categorías y Códigos: (1) Educación a distancia – EAD, (2) Educación Presencial Formal – EPF, (3) Situación de cambio de modalidad – SCM, (4) Virtualización de los ambientes educativos –VAE

Información develada por los informantes clave	Comprensión
--	-------------

Interpretación

Fuente: Lugo (2019), adaptación hecha de Strauss & Corbin (2002)

Una vez desarrollado el trabajo hermenéutico de la triangulación, mediante la comprensión e interpretación de la información emergida de los informantes clave, en correspondencia con las teorías referentes a tales aspectos, se procedió a construir un cuadro de cromatización para identificar a los informantes clave, lo cual permitirá al lector ubicarlos y distinguirlos visualmente. (Ver tabla 4).

Tabla 4
Cromatización de los Informantes clave

Informante Clave	Color
1	
2	
3	

Fuente: Elaboración propia (2022)

MOMENTO IV RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

“La parte más difícil de la investigación es siempre encontrar una pregunta que sea lo suficientemente grande como para que valga la pena responderla, pero lo suficientemente poco como para que realmente puedas responderla”

Edward Witten.

Las entrevistas se sistematizaron a través de matrices las cuales fueron identificadas respectivamente. Sus líneas fueron numeradas con la finalidad de tener control de la información. En esta misma matriz se cromatizó la narrativa de cada informante clave para develar la subcategoría respectiva, asignándole inmediatamente el código descriptivo que la identifica. (ver tabla 5)

Tabla 5

Matriz de Registro de Entrevistas semi estructurada

L	Entrevista: Informante Clave: 1	Categoría	Sub Categoría	Código
----------	--	------------------	--------------------------	---------------

Fuente: Lugo (2019), adaptación hecha de Strauss & Corbin (2002)

Posteriormente se procedió a configurar una matriz axial de acuerdo a Corbin y Strauss (ob. cit.) donde se aprecia visualmente el conjunto de categorías, subcategorías y sus códigos de manera general, en razón de lo emergido de manera particular de los saberes y haceres narrados por cada informante clave. (Ver tabla 6).

Tabla 6

Sistemas de codificación de Categorías y Subcategorías Emergidas de los relatos de los Informantes Clave

Categoría	Subcategoría	Código
XXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXX

Fuente: Lugo (2019), adaptación hecha de Strauss & Corbin (2002)

Seguidamente se procedió a establecer la Matriz II, la cual se nutrió de la información registrada en el cuadro precedente, extrayendo de este los párrafos cromatizados e identificados con sus líneas, de todos y cada uno de los informantes clave, a fin de proceder a su comprensión e interpretación por categorías y subcategorías tal como está establecido en las intencionalidades de mi investigación. (Ver tabla 7)

Tabla 7

Matriz II

Comprensión e interpretación de los significados que emergieron de la relación intersubjetiva entre el sujeto cognoscente y los informantes clave sobre la virtualización de los ambientes educativos contemplado en el programa de formación en contingencia desarrollado en el ámbito universitario en tiempos de cuarentena social

Categorías de Análisis y Código: Modalidades educativas (ME)	
Sub Categorías y Códigos: (1) Educación a distancia (EAD), (2) Educación Presencial Formal (EPF), (3) Situación de cambio de modalidad (SCM), (4) Virtualización de los ambientes educativos –VAE	
Información develada por los informantes clave	Comprensión

Interpretación

Fuente: Lugo (2019), adaptación hecha de Strauss & Corbin (2002)

Una vez desarrollado el trabajo hermenéutico de la triangulación, mediante la comprensión e interpretación de la información emergida de los informantes clave, en correspondencia con las teorías referentes a tales aspectos, se procedió a construir un cuadro de cromatización para identificar a los informantes clave, lo cual permitirá al lector ubicarlos y distinguirlos visualmente. (Ver tabla 8).

Tabla 8

Cromatización de los Informantes clave

Informante clave	Color
1	Amarelo
2	Azul
3	Verde

Fuente: Elaboración propia (2022)

Seguidamente, hubo necesidad de exponer en una tabla donde se pueda visualizar y distinguir de manera global, la representación del resultado integrado de las categorías y subcategorías que emergieron de los informantes clave, exponiendo de manera individualizada cada una de las unidades de análisis emergidas. (Ver tabla 9)

Tabla 9

Representación del Resultado Integrado de las Categorías y Subcategorías que Emergieron en los Relatos de los informantes clave

Categoría:	Evaluación Educativa	Perspectiva Docente	Educación Media	Adaptación Tecnológica
Informante clave				
1				
2				
3				

Fuente: Elaboración propia (2022)

Para complementar los hallazgos encontrados emanados de los informantes clave, una vez cumplidos los pasos anteriores y como componente de este proceso

metodológico, se procedió a realizar una matriz axial para la contrastación cromática respecto a las subcategorías, con la finalidad de tener una visión panorámica de las voces y las emergencias subcategoriales por cada informante clave. El mismo consistió en agregarle en la columna de cada informante clave, de acuerdo a sus voces, un color según la cromatización de la subcategoría emergente. Cabe aclarar que, la celda que carezca de color dará a entender que, a propósito de la subcategoría en cuestión, el informante clave no conversó, por lo que quedará visualmente en blanco. (Ver tabla 10)

Tabla 10

Confrontación Axial de las Categorías y Subcategorías Emergentes en los Relatos de los informantes clave

Informantes Clave	1	2	3
Categorías			
Evaluación			
Educativa			
Perspectiva			
Docente			
Educación			
Media			
Adaptación			
Tecnológica			

Fuente: Elaboración propia (2022)

Información de los informantes clave

Tabla 11

Matriz I. Entrevista a Informante Clave 1. Categorías Preestablecidas: **Evaluación Educativa**, Subcategorías: **Falta de compromiso**, **Poca adaptación a los cambios**, **Falta de control en las entregas de planes de evaluación**, **Carencia de evaluación continua**, **Sistema de evaluación ineficiente**. **Perspectiva Docente**, Subcategorías: **Falta de compromiso**, **Poca calidad educativa y vocación docente**, **Falta de tiempo y mala interacción entre docente – estudiante**, **Infraestructura no acorde para impartir clases**. **Educación Media**, Subcategorías: **Falta de estímulo**, **Poca supervisión continua de los profesores**, **El estudiante debe ser proactivo, investigador, y curioso**. Categoría Emergente: **Adaptación Tecnológica**, Subcategorías: **Uso de Herramientas Tecnológicas**, **Falta de equipos tecnológicos**.

L	Entrevista: Informante Clave: 1	Categoría	Sub Categoría Código	Código
1	<p>¿Cómo percibes el proceso de evaluación en la educación?</p> <p><i>A ver... Yo lo veo en el papel muy bonito, se ve muy excelente, pero a nivel de lo que es la realidad es otra cosa porque, porque, sabemos que tenemos docentes que no están realmente comprometidos con el sistema de planificación y sistema evaluación no se adaptan a los tiempos a la, a la, a los cambios como dice por allá un amigo mío; sin embargo pienso que el docente debería ser más, más, preocupado por ese tipo de situaciones porque de ahí es que depende la formación académica de cada uno los estudiantes, sino hay, si no hay, si no hay, disposición de parte del docente para aprender para, para, dar más, más de ellos según su experiencia no vamos a avanzar en ese proceso de evaluación.</i></p>	<p>Evaluación Educativa Evaluación Educativa</p>	<p>Falta de compromiso</p> <p>Poca adaptación a los cambios</p>	<p>EEFC/IC1. L 5-6. EEPALC/IC1. L 7-10</p>
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				

47	<i>para poder ir llevando una persecución sistemática de la</i>	Educativa	evaluación continua	L 45-47
48	<i>evaluación de los estudiantes; es mi opinión, pero si me pones a</i>	Evaluación Educativa	Sistema de evaluación ineficiente	EESE/IC1. L 48-50
49	<i>elegir entre ambas para mí, la mejor sistema de evaluación fue</i>			
50	<i>hace 20 años de los años del 2000 al 2007 2008 por lo menos...</i>			
51				
52	¿Cuál es la perspectiva que posees sobre el proceso docente?			
53	<i>Mi perspectiva del proceso docente, bueno... sigo sintiendo que el</i>	Perspectiva Docente	Falta de compromiso	PDFC/IC1. L 54-58
54	<i>docente debe ser más comprometido desde el punto de vista</i>			
55	<i>educativo lo que pasa que repercuten muchas cosas porque el</i>			
56	<i>mismo sistema, el mismo sistema, el mismo, la misma situación</i>	Perspectiva Docente	Poca calidad educativa y vocación docente	PDPCE/IC1. L 60-64
57	<i>actual que vive el país te lleva a que el docente sea menos</i>			
58	<i>preocupado, sea menos comprometido, busque otras vías de</i>			
59	<i>obtención de recursos económicos por la por la crisis que estamos</i>			
60	<i>pasando, pienso que una de las dificultades que tenemos ahorita es</i>			
61	<i>el tema económico que ha, que ha venido bajando la calidad</i>			
62	<i>educativa no tanto son no solamente los estudiantes sino también</i>			
63	<i>de los docentes que tienen esa función, por eso que yo siempre he</i>			
64	<i>dicho que este tema educativo además de vocación, qué de, qué de,</i>			
65	<i>qué disposición se puede tener mucha disposición pero casi nadie</i>			
66	<i>tiene vocación, no hay en ningún lado, ese es mi opinión particular</i>			
67	<i>con respecto a esa a esa pregunta.</i>			
68				
69	¿Qué elementos interfieren en el proceso Enseñanza-			
70	Aprendizaje?			
71	<i>En el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden interferir mucho,</i>	Perspectiva Docente	Falta de tiempo y mala interacción entre docente – estudiante	PDFTMIEDE/ IC1. L 72-75
72	<i>mucho, muchos elementos como el factor tiempo, otro factor que</i>			
73	<i>fue, que influye en la manera de cómo, de cómo interactúa el</i>			
74	<i>docente con el estudiante para que pueda entender lo que, lo que</i>			
75	<i>manda en las asignaciones, otro es como lo hemos dicho en otras</i>			
76	<i>preguntas anteriores el tema de la disposición, de la obtención de</i>			
77	<i>equipos tecnológicos para poder hacer las clases como tal, otro,</i>	Adaptación	Falta de equipos	ATFET/IC1. L

<p>78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108</p>	<p><i>otro, elemento es la, el poco interés que también tienen, qué es recíproco tanto estudiantes como, como, docentes en vista de tantos elementos que existen en la actualidad, otro elemento fundamental los espacios en las en las instituciones públicas del Estado, las áreas de... bueno más que todo la estructura, el tema infraestructura que la ley dice que tiene que ser un espacio abierto con a con iluminación con la, con la, con los elementos fundamentales pupitres y pizarrones, material que no los tenemos, en ningún caso puedo decir que en la totalidad instituciones públicas de estado las tenemos, creo que son unos los elementos, algunos elementos fundamentales en este en este tipo... de pronto que interfieren en la educación.</i></p> <p>¿Cómo percibes la educación media?</p> <p><i>Cómo percibo la educación media... ah bueno, coño profe; en la actualidad hay que buscarle más bien, la palabra más sutil... yo creo que no está a un 100% cómo debe, cómo debería ser eso que los estudiantes de hoy en día no son como, como, los de antes hace 20 30 años atrás que le gustaba ir a la escuela hoy en día van por un compromiso, no todos, no; pero si en su mayoría pienso que, que, falta mucho estímulo, que faltan muchas cosas, yo pienso que desde el punto de vista educativo el ambiente, el ambiente escolar es uno de los principales factores que inciden en la no permanencia de los estudiantes en las instituciones públicas del Estado, pero creo que le hace falta mucho y pienso que el ministerio de educación debe ver y crear muchas cosas aunque ha venido creando, pero el problema no es que, el problema es que en su, en sus creaciones valga la redundancia, no haya, no ha sido positiva, por lo menos ese tema de los grupos estables, tema de los grupos de participación social, ahora con lo... ¿como que se llama eso que le colocan ahora? los informes, informes o que tengan de</i></p>	<p>Tecnológica</p> <p>Perspectiva Docente</p> <p>Educación Media</p>	<p>tecnológicos</p> <p>Infraestructura no acorde para impartir clases</p> <p>Falta de estímulo</p>	<p>76-78</p> <p>PDIPAPIC/IC 1. 80-89</p> <p>EMFE/IC1. L 97-98</p>
--	---	---	--	--

109	<i>última carta tienen que hacer como un tipo de texto, un trabajo, y</i>	Educación Media	Poca supervisión continua de los profesores	EMPSCDP/IC 1. L 111-114
110	<i>no sé un tipo de trabajo de grado, que a la final no se cumplen</i>			
111	<i>entonces no hay, no hay tampoco una, una, supervisión continua</i>	Educación Media	El estudiante debe ser proactivo, investigador, y curioso	EMEEDPIC/I C1. L 118-121
112	<i>de parte los profesores y eso hace que el muchacho pues haga lo</i>			
113	<i>que le dé la gana, pero yo no lo veo muy bien desde el punto de</i>			
114	<i>vista educativo, más flojos; no lo veo nada positivo no lo veo</i>			
115				
116	¿Qué características debe poseer un estudiante de educación			
117	media?			
118	<i>Debe ser proactivo, investigador, curioso, que despierte el interés</i>			
119	<i>en los estudios, preguntón que fastidie más bien con sus preguntas</i>			
120	<i>y que tenga disposición e interés en hacer las cosas, hay pocos</i>			
121	<i>muchachos así, hay pocos.. y cada vez hay menos, los muchachos</i>			
122	<i>no leen y una característica es que deben leer y estudiar más, no</i>			
123	<i>quedarse solamente con lo que consigan en el sabelotodo google,</i>			
124	<i>porque no indagan y así van a caer en el facilismo y eso los</i>			
125	<i>docente lo debemos evitar, los muchachos deben ser más curiosos.</i>			
126				
127				

Fuente: la investigadora (2022)

Tabla 12

Matriz I. Entrevista a Informante Clave 2. Categorías Preestablecidas: **Evaluación Educativa**, Subcategorías: **Muy Deficiente**, **Sistema de promoción de grados inadecuado**, **Necesidad de cambios del método evaluativo**, **Preparación profesional del docente**, **Participación en general**, **Importancia de cumplir con la planificación**, **Poco interés del estudiante al saber que aprobará sin esfuerzo**. **Perspectiva Docente**, Subcategorías: **Poco interés en la formación**, **El docente debe estar en constante evolución**, **Desmejora del factor económico**, **Infraestructura no acorde para impartir clases**, **Poco interés de estudiantes y representantes**. **Educación Media**, Subcategorías: **Base formativa fundamental para los nuevos profesionales**, **Deterioro en la calidad de la educación media**, **El estudiante debe ser atento, aplicado, y curioso**. Categoría Emergente: **Adaptación Tecnológica**, Subcategorías: **Falta de Herramientas Tecnológicas**.

L	Entrevista: Informante Clave: 2	Categoría	Sub Categoría Código	Código
1	<p>¿Cómo percibes el proceso de evaluación en la educación?</p> <p><i>Eso ahora está muy deficiente, y el mismo ministerio ha venido deteriorando el proceso de evaluación, eso es indiscutible. Muchas facilidades, muy permisivo, se promueve es la flojera colectiva a los estudiantes, y lo peor es que cada día se fortalece mas esa broma. La evaluación de ahora ha venido cambiando, pero para peor, ¿Cómo va a ser posible que un muchacho tenga que ser promovido si no cumple con las asignaciones? Eso es una barbaridad que se reflejará en la calidad de los profesionales que se tengan en el futuro. De verdad que me da lástima, me da mucha lástima saber que la educación ha decaído de esa manera, porque yo soy docente y me enamoré de esta profesión, pero así como lo bueno se debe decir, lo malo hay que condenarlo, y yo condeno</i></p>	Evaluación Educativa	Muy Deficiente	EEMD/IC2. L 2-4
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
		Evaluación Educativa	Sistema de promoción de grados inadecuado	EESPGI/IC2. L 8-11

16	<i>este sistema de evaluación que impuso el ministerio de educación</i>	Evaluación Educativa	Necesidad de cambios del método evaluativo	EEENCME/IC2 . L 17-19
17	<i>porque no es bueno, y lo que no es bueno hay que desacharlo,</i>			
18	<i>necesitamos un cambio en ese método evaluativo con extrema</i>			
19	<i>urgencia.</i>			
20				
21				
22	¿Qué elementos contribuyen a una adecuada evaluación			
23	educativa?			
24	<i>Primero un buen docente, un docente bien formado, preparado, no</i>	Evaluación Educativa	Preparación profesional del docente	EEPP/IC2. L 24
25	<i>un pirata como ahora con esos maestros insurgentes que algunos</i>			
26	<i>tienen carreras universitarias pero no son docentes y otros que son</i>			
27	<i>peor, que no han estudiado y los meten a las aulas ¡que vaina tan</i>			
28	<i>loca! Ja, ja, ja, ja... bueno sigo (risas) bueno, el docente, un</i>	Evaluación Educativa	Participación en general	EEPDERD/IC 2. L 28-31
29	<i>estudiante comprometido, un representante preocupado y los</i>			
30	<i>directivos de los planteles con una buena formación, que ahora se</i>			
31	<i>ve muy poco, otro elemento son las herramientas como el</i>	Adaptación Tecnológica	Falta de herramientas Tecnológicas	EEFHT/IC2. L 32-34
32	<i>mobiliario en las instituciones, las dotaciones de herramientas</i>			
33	<i>tecnológicas, pero con controles, no a lo loco como lo han hecho, y</i>			
34	<i>lo mas importante, verdaderos programas de formación y</i>			
35	<i>actualización donde todos los docentes del país participen de</i>			
36	<i>forma obligatoria para que la cosa funcione bien!</i>			
37				
38				
39				
40	Describe tu experiencia en evaluación educativa			
41	<i>Mi experiencia de mis inicios en esta bella carrera fue muy bonita,</i>	Evaluación Educativa	Importancia de cumplir con la planificación	EEICP/IC2. L 42-45
42	<i>me toco trabajar con profesores de la vieja guardia que eran muy</i>			
43	<i>exigentes con el personal, pero te enseñaban a trabajar, eso si,, si</i>			
44	<i>usted no cumplía con entregar las planificaciones le metían una</i>			
45	<i>sanción por el pecho ja, ja, ja, ja, ja... ¡ay no Grecia, disculpa!</i>			
46	<i>Bueno, continuo... yo aprendí bastante en ese tiempo, y lo mejor</i>			

<p>47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60</p>	<p><i>era que me gustaba porque se veía que los muchachos se interesaban en aprobar porque esa misma planificación, esa misma forma de evaluar te decía si el estudiante iba a aprobar o no, porque debía cumplir para poder pasar y ahí es donde yo veo el problema que como ahora hay que aprobarlos y agotar los medios para que el chamo pase, pues y como ellos saben eso, no se preocupan porque igual van a pasar y eso no es nada bueno porque además se debe planificar a veces para un solo estudiante, y eso agota a uno como docente, eso no está bien... bueno, desde mi punto de vista pues, mi experiencia de entrada fue muy buena, pero no puedo decir lo mismo de mi experiencia ahora que ya voy de salida.</i></p>	<p>Evaluación Educativa</p>	<p>Poco interés del estudiante al saber que aprobará sin esfuerzo</p>	<p>EEPIESASE/IC2. L 48-55</p>
<p>61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77</p>	<p>¿Cuál es la perspectiva que posees sobre el proceso docente? <i>El proceso docente, ¡naguara! El proceso docente... que te digo pues, ese es un tema algo largo, pero para sintetizar te puedo decir que ha venido desmejorando porque no hay formación, no hay preparación en los docentes y aquellos que buscan prepararse, los que estudian y no solo se quedan con el pregrado los ven feo, los ven mal, los ven como que si son arrogantes, y no debe ser así, más bien todos los docente deben estudiar especialidades, maestrías y doctorados para mejorar la calidad educativa, así si se mejora, pero en universidades de verdad, nada de universidades chimbas ni institutos fantasmas que regalan los títulos sin que estudien, yo digo que el docente tiene que estar en una constante evolución para mejorar el sistema educativo, mejora el desempeño docente y hacer de nuestra profesión una carrera que tenga un verdadero respeto, que sea meritorio el ascenso y no por amiguismo o</i></p>	<p>Perspectiva Docente</p>	<p>Poco interés en la formación</p>	<p>PDPIF/IC2. L 64-67</p>
		<p>Perspectiva Docente</p>	<p>El docente debe estar en constante evolución</p>	<p>PDEDCE/IC2. L 73-77</p>

78	<i>política.</i>			
79				
80	¿Qué elementos interfieren en el proceso Enseñanza-			
81	Aprendizaje?			
82	<i>Principalmente en estos tiempos el elemento que más está</i>	Perspectiva	Desmejora del factor	PDDFE/IC2. L
83	<i>interfiriendo con el proceso educativo es el factor económico,</i>	Docente	económico	83-87
84	<i>porque el salario de los docentes está muy deteriorado, bueno no</i>			
85	<i>nada mas de los docentes, de todo el mundo, pero bueno... otro</i>			
86	<i>factor que interfiere son las condiciones en las que se encuentran</i>			
87	<i>los planteles, la infraestructura escolar y eso no es un secreto para</i>	Perspectiva	Infraestructura no	PDIPAPIC/IC
88	<i>nadie; el mismo sistema de evaluación interfiere porque no deja el</i>	Docente	acorde para impartir	1. L 88-90
89	<i>aprendizaje esperado porque igual se pasan a los estudiantes</i>		clases	
90	<i>aprendan o no, también la disposición de los muchachos y el</i>			
91	<i>desinterés de los representantes que cada día crece mas, esos son</i>	Perspectiva	Poco interés de	PDPIER/IC2.
92	<i>los elementos que interfieren, según lo que yo veo... Aunque hay</i>	Docente	estudiantes y	L 92-95
93	<i>otras cosas peores (risas) pero no te las voy a decir aquí, no vaya</i>		representantes	
94	<i>a ser que me metan presa ja, ja, ja, ja, ja...</i>			
95				
96				
97				
98	¿Cómo percibes la educación media?			
99	<i>Como la base formativa fundamental de los profesionales del</i>	Educación	Base formativa	EMBFFPNP/I
100	<i>mañana, y por eso te dije anteriormente que la calidad de esos</i>	Media	fundamental para los	C2. L 100-101
101	<i>profesionales futuros va a ser baja, y lamentablemente hay que</i>		nuevos profesionales	
102	<i>decirlo; pero la educación media está muy golpeada y deteriorada</i>			
103	<i>porque quienes han llevado las riendas del ministerio los últimos</i>			
104	<i>20 años se han encargado de desmejorar el nivel educativo,</i>	Educación	Deterioro en la	EMDCEM/IC
105	<i>estamos a tiempo de rescatar la calidad, pero se va a llevar su</i>	Media	calidad de la	2. L 104-109
106	<i>tiempo, ojalá podamos volver a tener una educación con un nivel</i>		educación media	
107	<i>de exigencia que obligue al estudiante a estudiar, a aprender, a ser</i>			
108				

<p>109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129</p>	<p><i>creativo, curioso, y que rinda, que vuelvan las olimpiadas de química, de matemática, de física, las olimpiadas de lengua y literatura, que podamos tener en el futuro a otro Andrés Bello, Rómulo Gallegos, un Jacinto Convict, gente de Venezuela con amplios conocimientos en diferentes áreas de las ciencias, pero si seguimos por ese camino que nos están marcando, estaremos cada día más lejos de lograr esos objetivos</i></p> <p>¿Qué características debe poseer un estudiante de educación media?</p> <p><i>Un estudiante de este nivel debe ser atento, creativo y aplicado, que tenga mucha curiosidad porque se aprende es siendo curioso, también debe tener interés en estudiar, porque el beneficio es principalmente para el estudiante como individuo y en segundo lugar para la sociedad donde viva, en fin, un estudiante debe ser consciente de que su aprendizaje es beneficiosos desde todo punto de vista.</i></p>	<p>Educación Media</p>	<p>El estudiante debe ser atento, aplicado, y curioso</p>	<p>EMEEAAYC/ IC2. L 121-125</p>
--	--	-------------------------------	---	--

Fuente: la investigadora (2022)

Tabla 13

Matriz I. Entrevista a Informante Clave 3. Categorías Preestablecidas: **Evaluación Educativa**, Subcategorías: **Facilita la ejecución de las clases y evaluaciones, Manejo de los instrumentos de evaluación, Importancia de la evaluación cualitativa, Resistencia al uso de los instrumentos de evaluación adecuado.** **Perspectiva Docente**, Subcategorías: **El docente debe estar en constante evolución, Necesidad de un aprendizaje cognitivo y significativo, Formar al ciudadano del futuro, Falta de conocimiento, aprendizaje, emotividad.** **Educación Media**, Subcategorías: **Hay falta de conocimientos de algunos docentes que no poseen nivel de preparación, Deterioro en la calidad de la educación media, Poseer pensamiento crítico y capacidad para resolución de conflictos.**

L	Entrevista: Informante Clave: 3	Categoría	Sub Categoría Código	Código
<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15</p>	<p>¿Cómo percibes el proceso de evaluación en la educación? <i>El proceso de evaluación en educación media nos brinda una mayor facilidad de ejecutar las clases, mayor facilidad a la hora de hacer las evaluaciones, mayor facilidad a la hora de entregar una tarea. Yo creo que esa es la parte más que yo percibo cómo ha sido en los últimos tiempos el tema de evaluación, es muy fácil manejar, manejar una evaluación en la actualidad; muy fácil porque tú lo que no tienes que estudiar de todo al caletre como antes, porque el muchacho tiene la capacidad de resolver por su propio criterio mediante un análisis, un ensayo, un informe; es el muchacho que lo hace, y, y, es fácil pues, para el docente y el estudiante, muy fácil</i></p>	<p>Evaluación Educativa</p>	<p>Facilita la ejecución de las clases y evaluaciones</p>	<p>EEFECE/IC3. L 2-6</p>

<p>16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26</p>	<p>¿Qué elementos contribuyen a una adecuada evaluación educativa? <i>No hay más que el correcto manejo de los instrumentos de evaluación por parte de los docentes; no hay más que eso profe, tenemos todas las variables para decirle al muchacho pudiste alcanzar los objetivos o donde estuvo la falla, verdaderamente desde mi punto de vista, esa es la esencia de todo este proceso; que el docente se forme y sepa manejar los instrumentos de evaluación... mas nada! Ja, ja, ja, ja, ja.</i></p>	<p>Evaluación Educativa</p>	<p>Manejo de los instrumentos de evaluación</p>	<p>EEMIE/IC3. L 18-19</p>
<p>27 28 29 30 31 32 33 34 35 36</p>	<p>Describe tu experiencia en evaluación educativa <i>En el aula de clase me parece que, que, de esa parte cualitativa de evaluar al chamo por sus aptitudes, por sus destrezas, por su capacidad; está bien... Cuantitativamente la capacidad del muchacho para ejercer las evaluaciones se hace un poco dificultoso en la actualidad porque vienen de un tipo; yo lo llamaría un tipo de receso; porque no todos los estudiantes, no todos estuvieron a la par de estudiar y de aprender. En el Departamento es complicado porque la mayoría de los docentes no quiere manejar los instrumentos, tenemos pereza porque no tenemos a la hora de realizar el verdadero trabajo del docente, es llegar y solamente plasmar una nota en una planilla de evaluación, entregarla y ya. Eso no es, es un trabajo docente porque se nota; si no usa este instrumento y el docente se debe manejar con instrumentos de evaluación; lista de cotejo, escala estimación, informe, maqueta, todos los instrumentos que nosotros tenemos, todas las técnicas que podemos utilizar pues son factibles. En mi trabajo, muy particularmente donde yo trabajo la pereza ha sido</i></p>	<p>Evaluación Educativa</p>	<p>Importancia de la evaluación cualitativa</p>	<p>EEIEC/IC3. L 28-30</p>
<p>37 38 39 40 41 42 43 44 45 46</p>	<p><i>que, que, de esa parte cualitativa de evaluar al chamo por sus aptitudes, por sus destrezas, por su capacidad; está bien... Cuantitativamente la capacidad del muchacho para ejercer las evaluaciones se hace un poco dificultoso en la actualidad porque vienen de un tipo; yo lo llamaría un tipo de receso; porque no todos los estudiantes, no todos estuvieron a la par de estudiar y de aprender. En el Departamento es complicado porque la mayoría de los docentes no quiere manejar los instrumentos, tenemos pereza porque no tenemos a la hora de realizar el verdadero trabajo del docente, es llegar y solamente plasmar una nota en una planilla de evaluación, entregarla y ya. Eso no es, es un trabajo docente porque se nota; si no usa este instrumento y el docente se debe manejar con instrumentos de evaluación; lista de cotejo, escala estimación, informe, maqueta, todos los instrumentos que nosotros tenemos, todas las técnicas que podemos utilizar pues son factibles. En mi trabajo, muy particularmente donde yo trabajo la pereza ha sido</i></p>	<p>Evaluación Educativa</p>	<p>Resistencia al uso de los instrumentos de evaluación adecuados</p>	<p>EERULIEA/IC3. L 36-45</p>

78	<i>algo más próspero, algo más educativo, más formativo, si yo me</i>	Perspectiva	Formar al ciudadano	PDFCF/IC3. L
79	<i>formó como docente formó excelentes ciudadanos para el futuro.</i>	Docente	del futuro	79
80				
81	¿Qué elementos interfieren en el proceso Enseñanza-			
82	Aprendizaje?			
83	<i>¡Naguará! Yo digo que lo mas fuerte ahí es la falta de</i>	Perspectiva	Falta de	PDFCAE/IC3.
84	<i>conocimiento, falta de aprendizaje, falta carencia, de emotividad,</i>	Docente	conocimiento,	L 83-87
85	<i>en ese algo que nos motiva a los docentes a estar ahí en las clases,</i>		aprendizaje,	
86	<i>porque esos serían los principales motivos para, para... no tener...</i>		emotividad	
87	<i>yo le digo experiencia; porque yo cuando yo empecé a dar clases</i>			
88	<i>eso fue una emoción muy grande, porque los conocimientos los</i>			
89	<i>tenía frescos, tenía las habilidades y destrezas fresca, porque venía</i>			
90	<i>de haber estudiado, si no me preparo, si no estudio y si no me</i>			
91	<i>formó; pues no voy a tener chance, ja, ja, ja, ja, ja... Voy a carecer</i>			
92	<i>de muchas cosas, entre eso yo creo que es lo que más interfiere.</i>			
93				
94				
95	¿Cómo percibes la educación media?			
96	<i>Educación media en la actualidad... hmmm... bueno; Falta de de</i>	Educación	Hay falta de	EMFCDADN
97	<i>conocimientos, ¡mucho! ¿por qué lo digo? porque ahorita se está</i>	Media	conocimientos de	PNP/IC3. L
98	<i>incluyendo personas no estudiadas en el ámbito educativo, no</i>		algunos docentes que	97-106
99	<i>tienen la capacidad para primero, para resolver un problema</i>		no poseen nivel de	
100	<i>porque no tienen estudios que les digan ahí más o menos como van</i>		preparación	
101	<i>a resolver un problema, falta de conocimiento... porque si yo doy</i>			
102	<i>le doy un muchacho que se está haciendo bachiller le doy una</i>			
103	<i>clase de física, matemática o química lo que va a salir de allí; muy</i>			
104	<i>literalmente, voy a ser muy criolla, ja, ja, ja, ja... va a salir puro</i>			
105	<i>tapa amarilla; esa educación media la educación media buena, se</i>			
106	<i>fue. Yo creo que ha tenido un reverso porque la calidad no es la</i>			
107				
108				

109	<i>misma, la calidad educativa en la actualidad no es la misma, aún</i>	Educación Media	Deterioro en la calidad de la educación media	EMDCEM/IC 3. L 109-114
110	<i>cuando queremos estudiantes que sean, que sean ciudadanos</i>			
111	<i>pensantes, queremos estudiantes que sean críticos, pero tenemos</i>			
112	<i>que darle herramientas y esas herramientas nos las van a dar a</i>			
113	<i>nosotros los estudios, ¡más ninguna otra cosa!</i>			
114				
115	¿Qué características debe poseer un estudiante de educación	Educación Media	Poseer pensamiento crítico y capacidad para resolución de conflictos	EMPPCCPRC /IC3. L 118- 122
116	media?			
117	<i>Oye insisto, un pensamiento crítico, un promedio intelectual que le</i>			
118	<i>permita moverse en la sociedad al salir de bachiller, de la</i>			
119	<i>educación media general, una capacidad de resolución de</i>			
120	<i>problemas porque cuando salga a la calle va a tener que resolver</i>			
121	<i>sus problemas por sus propios medios y si no es pensante, no es</i>			
122	<i>crítico, no es conversador, no es afectivo, pues no va no va a surgir</i>			
123	<i>como ciudadano como profesional, no va a surgir.</i>			
124				
125				

Fuente: la investigadora (2022)

Tabla 14
Informante clave 1
Sistema de Codificación de Categorías y Subcategorías Emergidas

Categoría	Subcategoría	Código
Evaluación Educativa	Falta de compromiso	EEFC/IC1. L 5-6.
Evaluación Educativa	Poca adaptación a los cambios	EEPALC/IC1. L 7-10
Evaluación Educativa	Control, Sistemática del Proceso, Formación y Compromiso	EECDPFC/IC1. L 19-21
Adaptación Tecnológica	Uso de Herramientas Tecnológicas	EEATUHT/IC1. L 22-24
Evaluación Educativa	Falta de control en las entregas de planes de evaluación	EEFCELEPE/IC1. L 36-44
Evaluación Educativa	Carencia de evaluación continua	EECDEC/IC1. L 45-47
Evaluación Educativa	Sistema de evaluación ineficiente	EESEI/IC1. L 48-50
Perspectiva Docente	Falta de compromiso	PDFC/IC1. L 54-58
Perspectiva Docente	Poca calidad educativa y vocación docente	PDPCE/IC1. L 60-64
Perspectiva Docente	Falta de tiempo y mala interacción entre docente – estudiante	PDFTMIEDE/IC1. L 72-75
Adaptación Tecnológica	Falta de equipos tecnológicos	ATFET/IC1. L 76-78
Perspectiva Docente	Infraestructura no acorde para impartir clases	PDIPAPIC/IC1. 80-89
Educación Media	Falta de estímulo	EMFE/IC1. L 97-98
Educación Media	Poca supervisión continua de los profesores	EMPSCDP/IC1. L 111-114
Educación Media	El estudiante debe ser proactivo, investigador, y curioso	EMEEDPIC/IC1. L 118-121

Fuente: La investigadora (2022)

Tabla 15
Informante clave 2
Sistema de Codificación de Categorías y Subcategorías Emergidas

Categoría	Subcategoría	Código
Evaluación Educativa	Muy Deficiente	EEMD/IC2. L 2-4
Evaluación Educativa	Sistema de promoción de grados inadecuado	EESPGI/IC2. L 8-11
Evaluación Educativa	Necesidad de cambios del método evaluativo	EENCME/IC2. L 17-19
Evaluación Educativa	Preparación profesional del docente	EPPP/IC2. L 24
Evaluación Educativa	Participación en general	EEPDERD/IC2. L 28-31
Adaptación Tecnológica	Falta de herramientas Tecnológicas	EEFHT/IC2. L 32-34
Evaluación Educativa	Importancia de cumplir con la planificación	EEICP/IC2. L 42-45
Evaluación Educativa	Poco interés del estudiante al saber que aprobará sin esfuerzo	EEPIESASE/IC2. L 48-55
Perspectiva Docente	Poco interés en la formación	PDPIF/IC2. L 64-67
Perspectiva Docente	El docente debe estar en constante evolución	PDEDCE/IC2. L 73-77
Perspectiva Docente	Desmejora del factor económico	PDDFE/IC2. L 83-87
Perspectiva Docente	Infraestructura no acorde para impartir clases	PDIPAPIC/IC1. L 88-90
Perspectiva Docente	Poco interés de estudiantes y representantes	PDPIER/IC2. L 92-95
Educación Media	Base formativa fundamental para los nuevos profesionales	EMBFFPNP/IC2. L 100-101
Educación Media	Deterioro en la calidad de la educación media	EMDCEM/IC2. L 104-109
Educación Media	El estudiante debe ser atento, aplicado, y curioso	EMEEAAYC/IC2. L 121-125

Fuente: La investigadora (2022)

Tabla 16
Informante clave 3
Sistema de Codificación de Categorías y Subcategorías Emergidas

Categoría	Subcategoría	Código
Evaluación Educativa	Facilita la ejecución de las clases y evaluaciones	EEFECE/IC3. L 2-6
Evaluación Educativa	Manejo de los instrumentos de evaluación	EEMIE/IC3. L 18-19
Evaluación Educativa	Importancia de la evaluación cualitativa	EEIEC/IC3. L 28-30
Evaluación Educativa	Resistencia al uso de los instrumentos de evaluación adecuados	EERULIEA/IC3. L 36-45
Perspectiva Docente	El docente debe estar en constante evolución	PDEDCE/IC3. L 64-70
Perspectiva Docente	Necesidad de un aprendizaje cognitivo y significativo	PDNACYS/IC3. L 73-77
Perspectiva Docente	Formar al ciudadano del futuro	PDFCF/IC3. L 79
Perspectiva Docente	Falta de conocimiento, aprendizaje, emotividad	PDFCAE/IC3. L 83-87
Educación Media	Hay falta de conocimientos de algunos docentes que no poseen nivel de preparación	EMFCDADNPNP/IC3. L 97-106
Educación Media	Deterioro en la calidad de la educación media	EMDCEM/IC3. L 109-114
Educación Media	Poseer pensamiento crítico y capacidad para resolución de conflictos	EMPPCCPRC/IC3. L 118-122

Fuente: La investigadora (2022)

Tabla 17

Representación del Resultado Integrado de las Categorías y Subcategorías que emergieron en los Relatos de los Informantes Clave

Informante Clave	Evaluación Educativa	Perspectiva Docente	Educación Media	Adaptación Tecnológica
1	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de compromiso -Poca adaptación a los cambios -Control, Sistemática del Proceso, Formación y Compromiso -Falta de control en las entregas de planes de evaluación -Carencia de evaluación continua -Sistema de evaluación ineficiente 	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de compromiso -Poca calidad educativa y vocación docente -Falta de tiempo y mala interacción entre docente – estudiante -Infraestructura no acorde para impartir clases 	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de estímulo -Poca supervisión continua de los profesores El estudiante debe ser proactivo, investigador, y curioso 	<ul style="list-style-type: none"> -Uso de Herramientas Tecnológicas -Falta de equipos tecnológicos
2	<ul style="list-style-type: none"> -Muy Deficiente -Sistema de promoción de grados inadecuado -Necesidad de cambios del método evaluativo -Preparación profesional del docente -Participación en general. -Importancia de cumplir con la planificación -Poco interés del estudiante al saber que aprobará sin esfuerzo 	<ul style="list-style-type: none"> -Poco interés en la formación -El docente debe estar en constante evolución -Desmejora del factor económico -Infraestructura no acorde para impartir clases -Poco interés de estudiantes y representantes 	<ul style="list-style-type: none"> -Base formativa fundamental para los nuevos profesionales -Deterioro en la calidad de la educación media -El estudiante debe ser atento, aplicado, y curioso 	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de herramientas Tecnológicas

3	-Facilita la ejecución de las clases y evaluaciones	-El docente debe estar en constante evolución	-Hay falta de conocimientos de algunos docentes que no poseen nivel de preparación
	-Manejo de los instrumentos de evaluación	-Necesidad de un aprendizaje cognitivo y significativo	-Deterioro en la calidad de la educación media
	-Importancia de la evaluación cualitativa	-Formar al ciudadano del futuro	-Poseer pensamiento crítico y capacidad para resolución de conflictos
	-Resistencia al uso de los instrumentos de evaluación adecuados	-Falta de conocimiento, aprendizaje, emotividad	

Fuente: La investigadora (2022)

Tabla 18
Confrontación Axial de las Categorías y Subcategorías Emergentes en los
Relatos de los Informantes Clave

Informantes Clave		1	2	3
Categorías	Subcategorías			
Evaluación Educativa	Falta de compromiso	■		
	Poca Adaptación a los cambios	■		
	Preparación profesional del docente	■		
	Sistema de evaluación ineficiente	■		
	Sistema de promoción de grados inadecuado		■	
	Facilita la ejecución de las clases y evaluaciones			■
	Participación en General		■	
Perspectiva Docente	Falta de compromiso	■		
	Poca calidad educativa y vocación docente	■		
	Infraestructura no acorde para impartir clases	■		
	Mala interacción entre docente, alumnos y representantes	■		
	El docente debe estar en constante evolución			■
	Necesidad de un aprendizaje cognitivo y significativo			■
	Formar al ciudadano del futuro			■
Educación Media	Deterioro en la calidad de la educación media	■		
	Falta de estímulo	■		■
	El estudiante debe ser atento, aplicado, y curioso	■		
Adaptación Tecnológica	Uso de Herramientas Tecnológicas	■		
	Falta de herramientas Tecnológicas	■		

Fuente: La investigadora (2022)

CONSTRUCTO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN EL ESTADO COJEDES

“Nada está bien y mal en la investigación, la investigación es una adicción con una búsqueda sin fin»”.

P.S. Jagadeesh Kumar



Figura 1. Realidad de la Evaluación Educativa

Fuente: La investigadora (2022)



Figura 2. Realidad de la Perspectiva Docente

Fuente: La investigadora (2022)



Figura 3. Realidad de la Educación Media

Fuente: La investigadora (2022)

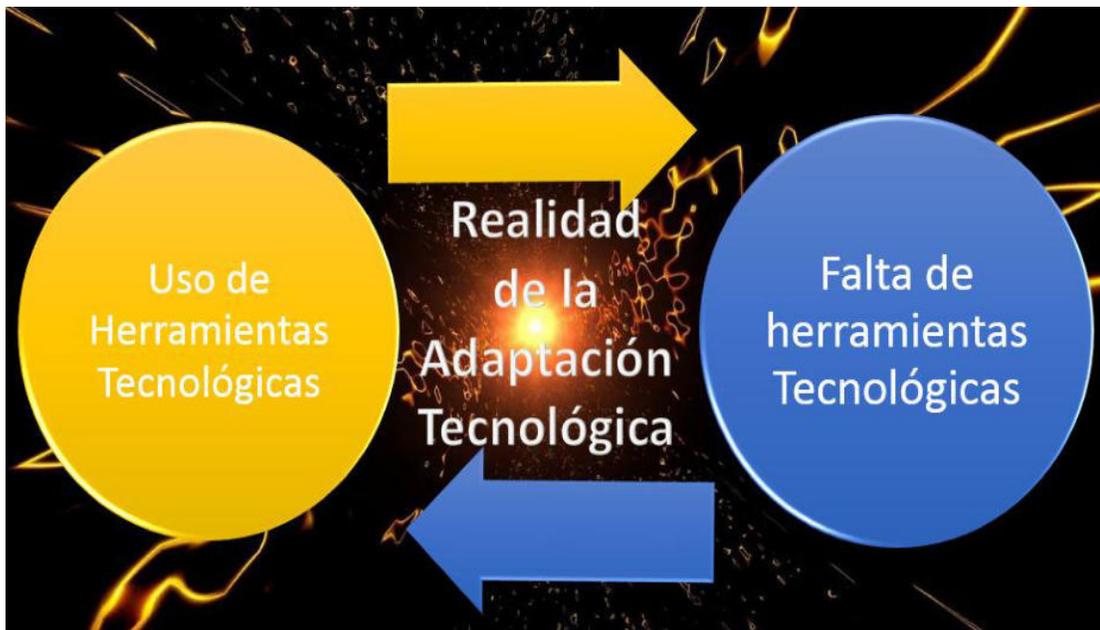


Figura 4. Realidad de la Adaptación Tecnológica

Fuente: La investigadora (2022)

REFLEXIONES FINALES

El desarrollo de mi investigación doctoral la siento como una ardua tarea en la que logre descubrir junto a los valiosos aportes de mis informantes claves, la realidad de la evaluación educativa desde la perspectiva de los docentes de educación media en el estado Cojedes, siendo así una labor que amerita la atención de todos y cada uno de los que ejercemos dicha actividad en los espacios educativos en los cuales nos estamos desarrollando.

Logré descubrir desde las voces de mis informantes claves, las grandes brechas existentes para una adecuada evaluación educativa aplicada a los estudiantes de educación media del estado Cojedes, tal es el caso que emergió la falta de compromiso para realizar una labor adecuada en vista de la poca adaptación a los cambios de los docentes de educación media, vemos entonces que las teorías elaboradas para el desarrollo de un sistema de evaluación adecuado se han ido dejando de lado, dirigiéndose a un rumbo no acordé al deber ser en torno a esta actividad altamente delicada dentro de nuestra función docente. Por tanto se percibe un sistema de evaluación ineficiente, dónde los participantes están poco motivados, ya que el sistema de promoción de grados, según lo manifiestan los informantes claves, es inadecuado y muchos estudiantes deben aprobarlos a como dé lugar haciendo falta una orientación adecuada hacia la aplicación de las diversas teorías de evaluación educativa, más aún cuando esta facilita la ejecución de las clases y de las evaluaciones, cuando en la planificación se consideran todos los elementos para garantizar una evaluación efectiva y ¿cómo podemos lograrlo? por medio de la participación en general de docentes, directivos, estudiantes, representantes y comunidad en general.

Cuando me tocó comprender la realidad, en el marco de la perspectiva del docente dentro instituciones de educación media el estado Cojedes, logré descubrir qué existe

una falta de compromiso hacia una labor realizada con entusiasmo, además poca calidad educativa y una vocación del docente en los niveles más bajos, requiriendo entonces comprender cómo esos factores individuales están afectando la perspectiva del docente, al solo enfocarse en cumplir las actividades sin una interacción adecuada tanto con alumnos como con representantes, es por ello que los informantes claves manifiestan que el docente debe estar en constante evolución y esto es la punta de lanza de cualquier institución que desees perdurar en el tiempo, recordemos que el estudiante es el principal insumo en las instituciones de educación, por lo tanto yo debo poseer las herramientas adecuadas para garantizar que el futuro profesional tenga las cualidades más idóneas, adquiridas durante el paso por las aulas de clase, ofreciendo así, un aprendizaje significativo para poder llegar a formar el ciudadano que en un futuro llevará a nuestro país hacia las mejoras económicas y sociales que hoy día son necesarias.

Conforme a lo ya escrito y apoyado a los hallazgos de este estudio, me permito afirmar qué se visualiza un deterioro en la calidad de la educación media, al faltar un estímulo directo a los estudiantes, quienes deben verse como unos aliados, como unos sujetos cognoscentes que están en proceso de aprendizaje, además estos poseen grandes talentos que deben ser descubiertos por el docente y a su vez motivados a seguirlos enrumbando hacia el éxito. De allí pues, el estudiante debe ser un sujeto social que muestre atención al entorno, aplicado al realizar sus tareas con compromiso, con responsabilidad, un ser curioso que le gusta investigar, descubrir lo nuevo, es lo que se busca en la educación media según los hallazgos y las voces de mis informantes claves, de quiénes logré entender esta realidad para fijar una perspectiva clara en torno a una acción que involucre la sensibilización de todos y cada uno quiénes somos parte del sistema de educación media.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Álvarez, G. (2005). Metodología de la Investigación Aplicada. Universidad Simón Bolívar. Venezuela.
- Álvarez, J. M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.
- Álvarez, J. M. (2003). La evaluación a examen. Madrid: Miño y Dávila.
- _____, J. M. (2005). Evaluar para conocer, examinar para excluir (2º edición). Madrid: Morata.
- _____, J. M. (2006). La evaluación educativa al servicio de quien aprende: El compromiso necesario con la acción crítica. En Actas del I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria: Implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior en la Evaluación. Segovia, 21-22 de septiembre.
- _____, J. M. (2009). La evaluación de la práctica de aula. Estudio de campo. Revista de Educación, 350, 351-374. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350_15.html
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México D. F. (México): Paidós.
- Bini, M., y Chiandotto, B. (2003). La valutazione del sistema universitario italiano alla luce della riforma dei cicli e degli ordinamenti didattici. Studi e Note di Economía, 2, 29-61. Recuperado de <http://www.mps.it/NR/rdonlyres/41611F53-B7C6-4787-81AA-1B4D57C26961/34273/02BiniChiandotto.pdf>
- Bonsón, M., y Benito, Á. (2005). Evaluación y aprendizaje. En Benito, Á. y Cruz, A. (Coords.), Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Boud, D. (1988). Developing Student Autonomy in Learning (2º edición). New York: Kogan.
- Boud, D., y Falchikov, N. (2006). Aligning Assessment with Long-Term Learning. Assessment and Evaluation in Higher Education, 31 (4), 399-413.
- Boud, D., y Falchikov, N. _ (2007). Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term. Oxon: Routledge.
- Bretones, A. (2006). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. Kikiriki, 65, 6-15.
- Bretones, A. _ (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. Revista de Educación, 347, 181-202. Recuperado de

http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re347/re347_09.html

- Brown, S., y Glasner, A. (Eds.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brown, S., y Pickforf, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Burón, M. (1996). *La Evaluación en Educación y los procesos de Aprendizaje*. Ediciones Plata. Buenos Aires, Argentina.
- Busca, F., Pintor, P., Martínez, L., y Peire, T. (2010). *Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008*. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276.
- Buscà, F., Rivera, E., y Trigueros, C. (2012). *La credibilitat dels sistemes d'avaluació formativa en la formació inicial del professorat d'educació física*. *Temps d'Educació*, 43, 167-184. Recuperado de <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsDEducacio43/default.asp?articulo=815&modo=resumen>
- Capllonch, M., Ureña, N., Ruiz, E., Pérez, Á., López, V. M., Castejón, J., Tabernero, B. (2009). *Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la Universidad*. En López Pastor, V. M. (coord.), *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (p. 217-252). Madrid: Narcea.
- Castells, M. (1995). *La ciudad Informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Areté.
- _____, M. (2005). *La Era de la Información. Volumen I: La sociedad Red*. (3ª edición). Madrid: Alianza Editorial.
- _____, M. (2006a). *La Era de la Información. Volumen III. Fin del Milenio*. (6ª edición). Madrid: Siglo Veintiuno.
- _____, M. (2006b). *Observatorio global. Crónicas de principio de siglo*. Barcelona:
- Coll, A. (2004). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Editorial Morata. Madrid, España.
- Corbin, J. y Strauss, A. 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

Medellín. Colombia. [En línea]. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38537364/Teoria_Fundamentada.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1516502062&Signature=TbsKL9qxfZMDzY7k6gqNXOjVHE8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTeoria_Fundamentada.pdf. Pp. 21.

- Enciclopedia General de la Educación. (1997). Técnicas e instrumentos de Evaluación. Grupo Océano. España
- Falchikov, N. (2005). Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education. Oxon: Routledge.
- Feldman S. (1999). Only connect: Professors and teachers with a common mission. *Academe*, 85(1), 22-25.
- Flecha, R. (1999). Modern and Postmodern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies. *Harvard Educational Review*, 69(2), 150-172. <https://hepg.metapress.com/content/3346055q431g2u03/resource-secured/?target=fulltext.pdf&sid=cklkxzcb0torj3ybrgve3tbr&sh=her.hepg.org>
- _____, R. (2011). Vilanova. La caída del feudalismo universitario español. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(2), 115-132. en: <http://www.ase.es:81/index.php/anteriores-ediciones/rase-volumen-4-numero-2-mayo-2011/>
- _____, R. (2012). ¿Por qué no lo hacen en Harvard y Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las universidades españolas? En Bautista, J. (Coord), *Innovación en la Universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 105-129). Barcelona: Graó.
- _____, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Gómez, J., y Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., y Puigvert, L (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1, 11-20.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- _____, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: centro de publicaciones del ME y Paidós.
- _____, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure.
- _____, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad* (46ª edición, 9ª en España). Madrid: Siglo XXI de España.
- _____, P. (2001). *Pedagogía de la Indignación*. Madrid: Morata

- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. California (EE.UU). University California Press.
- _____, A. (1990). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- _____, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- _____, A. (2000a). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- _____, A. (2000b). *En defensa de la Sociología*. Madrid: Alianza. Giddens, A. (2004). *Sociología (4ª edición)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gullickson, A. R. (2007). *The Joint Committe on Standars for Educational Evaluation*. Bilbao: Mensajero.
- Gurdián, A. 2007. *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamérica. ISBN: 978-9968-818-32-2. [Consulta: mayo 18 de 2016]. Pp. 51,214.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- _____, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social (4ª edición)*. Madrid: Taurus.
- _____, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- _____, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública (4ª edición)*. Barcelona: Editorial Gustavo Gil.
- Husserl, E. (1982) *La idea de la fenomenología*. España, Ediciones F.C.E
- _____, E. (1949). *La investigación cualitativa*. ARFO Editores. Colombia
- Leal, J. (2009). *Metodología de la investigación (4ª ed.)*. Bogotá, Colombia: CIEASYPAL.
- López, C., y Toja, B. (2013). *Percepciones y valoraciones del profesorado y del alumnado universitario sobre la evaluación: similitudes y diferencias*. *Revista de Educación Física*, 29(3), 1-13.
- _____, V. M. (2004). *Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado*.
- _____, V. M. (2008). *Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en marcha en la formación inicial del profesorado*. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.
- _____, V. M. (2011a). *Best practices in academic assessment in Higher Education: A case in formative and shared assessment*. *Journal of Tecnology and Science Education*, 1(2), 25-39.

- _____, V. M. (2011b). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en docencia universitaria. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 9(1), 159-173. <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/198/172>
- _____, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la Universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. Psychology, Society, & Education, 4(1), 117-130. Recuperado de <http://www.psye.org/articulos.php?id=86>
- _____, V. M. (Coord.) (2009). La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea.
- López, V. M., Castejón, J., Sicilia, A., Navarro, V., y Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in Higher Education in Spain and its potential applications. Innovations in Education and Teaching Internacional, 48(1), 79-90.
- López, V. M., Castejón, J., y Pérez, Á. (2012). ¿Implicar al alumnado en la Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado? REMIE Multidisciplinary Journal of Education Research, 2(2), 177-201
- pez, V. M., Fernández, J. M., Santos, M. L., y Fraile, A. (2012). Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies. Assessment & Evaluation in Higher Education, 37(4), 453-464. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2010.545868>.
- López, V. M., Manrique, J. C., Vallés, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la Formación Inicial del Profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(4), 57-72. Recuperado de www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1327436320.pdf
- López, V. M., Martínez, L. F., y Julián, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 2, 1-19. Recuperado de http://www.um.es/ead/Red_U/2/lopez_et_al.pdf
- López, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J., y González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de Educación Física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. Cultura y Educación, 20(4), 457-477.
- López, V. M., Pintor, P., Muros, B., y Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater

convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180.

Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>

López, V. M., Vallés, C., Manrique, J. C., López, M. A., Pérez, A., Fraile, A., Monjas, R., Giráldez, A., Cortón, M. T., Palacios, A., Torrego, L., Gutiérrez, A., Martín, M. L., y Cortón, M. O. (2008). Cerrando el círculo: resultados recientes y últimos avances de la Red de evaluación nacional de evaluación formativa y compartida. En Guilarte, C. (coord.). *Innovación docente: docencia y TICs* (pp. 447-458). Valladolid: Universidad de Valladolid.

López, V. M., y Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(3), 317-340. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376

Lugo, M. (2018). Resignificación de la gerencia universitaria en la función investigación: una aproximación teórica a partir de la voz de sus actores. Universidad Yacambú. Tesis Doctoral.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa síntesis conceptual. *Revista IIPSI. Facultad de psicología UNMSM*. ISSN: 1560 - 909X VOL. 9 - Nº 1 - 2006 PP. 123 – 146.

_____, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas

Ministerio del Poder Popular Para la Educación. (2007). *Guía sobre la Evaluación en el Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas, Venezuela.

Pacheco, H. (1996). *Función de la Evaluación*. Editorial La Muralla. Caracas, Venezuela.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(3), 221-232.

Rhodes, G., y Tallantyre, F. (2003). Evaluación de las habilidades básicas. En Brown, S., y Glasner, A. (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 129- 143). Madrid: Narcea. Brown, S. (2003). Aplicaciones prácticas en una evaluación práctica. En Brown, S., y Glasner, A. (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 117-127). Madrid: Narcea. La vanguardia.

Rodríguez, S. *Comprendiendo la Evaluación Educativa*. Ediciones Pascualinas. Montevideo, Uruguay.

Sandín, E. 2003. *Cómo desarrollar una investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Editorial Piados. México.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Madrid: Graó.

- Santos, M. Á. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- _____, M. Á. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. REIFOP, 34, 39-59. Santos, M. Á. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- _____, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- _____, M. L., Castejón, J., y Martínez, L. F. (2012). La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa: un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 79-86. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=89>
- Santos, M. L., Martínez, L. F., y López, V. M. (Coords.). (2009). *La innovación docente en el EEES*. Almería: Editorial Universidad Almería.
- Venezuela (2000). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.453. (Extraordinario). Marzo 24, 2000. Caracas-Venezuela.
- Zaragoza, J., Luis, J. C., y Manrique, J. C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33. Recuperado de http://www.redu.um.es/red_U/4