



La universidad que siembra

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
EZEQUIEL ZAMORA
UNELLEZ-APURE**

**Vicerrectorado de Planificación
Y Desarrollo Regional**

**LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS
ENTRE FACILITADORES Y ESTUDIANTES DE LA MISIÓN SUCRE,
ESTADO APURE**

Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Magíster Scientiarium en
Ciencias de la Educación Superior, Mención Docencia Universitaria

Autora:

**Nilda, Guerra
C.I. 10.622.356**

Tutor:

**Msc. Alberto A. Silva
C.I. 8.194.473**

San Fernando, Octubre de 2008



La universidad que siembra

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
EZEQUIEL ZAMORA
UNELLEZ-APURE**

**Vicerrectorado de Planificación
Y Desarrollo Regional**

**LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS
ENTRE FACILITADORES Y ESTUDIANTES DE LA MISIÓN SUCRE,
ESTADO APURE**

Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Magíster Scientiarium en
Ciencias de la Educación Superior, Mención Docencia Universitaria

Autora:
Nilda, Guerra

San Fernando, Octubre de 2008



La universidad que siembra

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
EZEQUIEL ZAMORA.
UNELLEZ-APURE

Vicerrectorado de Planificación
Y Desarrollo Regional

Ciudadano:
Coordinador y Demás Miembros de la
Comisión Técnica de Postgrado
UNELLEZ
Su Despacho.

Por medio de la presente, me dirijo a ustedes, con el fin de informarles que he leído el Trabajo Final de Investigación titulado: **LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS ENTRE FACILITADORES Y ESTUDIANTES DE LA MISIÓN SUCRE, ESTADO APURE** elaborado por la ciudadana: **Nilda Guerra**, C.I No: **10.622.356**, para optar al título de Magíster Scientiarium en Ciencias de la Educación Superior, Mención Docencia Universitaria, y apruebo su presentación para su evaluación y defensa correspondiente.

En la Ciudad de San Fernando, a los Veintinueve días del mes de Octubre de 2008.

Atentamente;

M.s.c. Alberto Silva
C.I. 8.194.473

INDICE GENERAL

	Pág.
ACEPTACIÓN DEL TUTOR.....	ii
ÍNDICE GENERAL.....	iv
ÍNDICE DE CUADROS.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
ÍNDICE DE TABLAS.....	ix
RESUMEN.....	x
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	
EL PROBLEMA.....	3
Planteamiento del Problema.....	3
Justificación de la Investigación.....	8
Objetivos de la Investigación.....	10
Objetivo General.....	10
Objetivos Específicos.....	10
Alcances y Limitaciones.....	10
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO.....	12
Antecedentes Relacionados con la Investigación.....	12
Bases Legales de la Investigación.....	16
La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.....	16
Teorías de Sustentan el Estudio.....	19
Teoría Constructivista del Aprendizaje.....	19
Contenidos Conceptuales.....	21
Contenidos Procedimentales.....	22
Contenidos Actitudinales.....	22
Bases Teóricas.....	24
Definición de Evaluación.....	24
Formas de Evaluación.....	26
Instrumentos de Evaluación.....	27
Hojas de Registro.....	27

Lista de Cotejo.....	28
Hojas de Registro o Escalas de Estimación.....	28
Registros Descriptivos.....	29
Registros Anecdóticos.....	29
El Portafolio.....	30
Las Pruebas.....	30
Principales Procedimientos para Evaluar el Proceso de Aprendizaje.....	33
Rasgos que caracterizan al Facilitador – Evaluador en función de las distintas Tendencias o Disciplinas Psicológicas según la Concepción y Práctica.....	35
1.- El Profesor-Asesor Empirista.....	37
2.- El Profesor-Asesor Pragmático.....	38
3.- El Profesor-Asesor Positivista.....	39
4.- El Profesor-Asesor Conductista.....	40
5.- El Profesor-Asesor Científico-Crítico e Investigador.....	41
Programa Nacional de Formación de Educadores: Misión Sucre.....	43
Aspectos que Sistematiza el Estudiante del Programa Formación de Educadores.....	45
Actores que Evalúan en el Programa de Formación de Educadores.....	48
El Cómo Evaluar.....	50

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA.....	52
Diseño de la Investigación.....	52
Tipo de Investigación.....	53
Epistemología del Método.....	53
Sistema de Variables.....	54
Población y Muestra.....	56
Muestreo.....	58
Instrumento de Recolección de Datos.....	58
Validez y Confiabilidad.....	58
Técnicas de Recolección de Datos.....	61
Procedimientos Metodológicos a Emplear.....	61
Presentación y Análisis de Datos.....	62
Técnicas de Análisis de los Datos.....	62

CAPÍTULO IV	
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	64
CAPÍTULO V	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	84
Conclusiones.....	84
Recomendaciones.....	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
ANEXOS.....	94
ANEXO A.....	95
ANEXO B.....	99

INDICE DE CUADROS

CUADRO N°		Pág.
1	Distribución de la Población de Profesores-Asesores y Estudiantes de la Misión Sucre de la Universidad Bolivariana de Venezuela, Carrera Educación Física.....	55
2	Distribución de la Muestra.....	56
3	Distribución de las respuestas aportadas por los profesores-asesores a través del instrumento de recolección de datos para el indicador: Técnica: Observación, Entrevista y Triangulación.....	63
4	Distribución de las respuestas aportadas por los profesores-asesores a través del instrumento de recolección de datos para el indicador: Instrumentos.....	65
5	Distribución de las respuestas aportadas por los profesores-asesores a través del instrumento de recolección de datos para el indicador: Diseño, Selección y Aplicación de los Instrumentos de Evaluación.....	68
6	Distribución de las respuestas aportadas por los profesores-asesores a través del instrumento de recolección de datos para el indicador: Dificultades confrontadas para la selección y aplicación de las técnicas e instrumentos de evaluación.....	71
7	Distribución de las respuestas aportadas por los estudiantes a través del instrumento de recolección de datos para el indicador: Empirista.....	75
8	Distribución de las respuestas aportadas por los estudiantes a través del instrumento de recolección de datos para el indicador: Positivista.....	77
9	Distribución de las respuestas aportadas por los estudiantes a través del instrumento de recolección de datos para el indicador: Conductista.....	79
10	Distribución de las respuestas aportadas por los estudiantes a través del instrumento de recolección de datos para el indicador: Crítico e Investigador....	81

INDICE DE FIGURAS

FIGURA N°		Pág.
1	Aspectos que Sistematiza el Estudiante.....	44
2	Herramientas Metodológicas.....	46
3	Corresponsabilidad de la Evaluación.....	47

INDICE DE TABLAS

TABLA N°		Pág.
1	Procedimientos e Instrumentos de Evaluación.....	32
2	Operacionalización de Variables.....	54



**REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
EZEQUIEL ZAMORA
NÚCLEO APURE**

**LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS
ENTRE FACILITADORES Y ESTUDIANTES DE LA MISIÓN SUCRE,
ESTADO APURE**

**Autora: Nilda Guerra
Año: 2008**

RESUMEN

Ante la necesidad que se establece con respecto a la problemática de la educación superior, referida a las prácticas evaluativas, en tal sentido la investigación tiene como propósito Diagnosticar las prácticas evaluativas utilizadas por los facilitadores y estudiantes de la Misión Sucre, Programa de Formación de Educadores, Aldeas de San Fernando, Estado Apure de la Universidad Bolivariana de Venezuela, año 2008. El estudio se circunscribió en el diseño de campo de tipo descriptivo, enmarcado en la modalidad de proyecto factible. La población estuvo conformada por 48 profesores-asesores y 48 estudiantes. En cuanto a las técnicas de recolección de información, se empleó el fichaje y la encuesta. Es de hacer notar, que antes de su aplicación los instrumentos fueron sometidos a su respectiva validez de contenido mediante juicio de expertos y la confiabilidad a través del procedimiento alfa de Cronbach. Del análisis efectuado se llegó a la siguiente conclusión: La praxis evaluativa que se aplica en el componente de formación de educadores de la Misión Sucre, esta caracterizada de una serie de elementos y aspectos que se alejan un poco de los enfoques y requerimientos de los adelantos y nuevos paradigmas de la reforma educativa que se está llevando a este nivel. Se recomienda: que los profesores-asesores enmarquen su perfil como evaluador en las tendencias paradigmáticas que fundamentan la reforma de la educación superior, a saber, las vinculadas con la corriente científica investigativa en el hecho evaluativo.

INTRODUCCIÓN

En la continuidad de la línea de investigación sobre el problema de la evaluación educativa se plantea a través de este estudio, un acercamiento, desde su orientación y su práctica en el nivel de educación superior.

Se debe iniciar planteando que el problema de la evaluación en el ámbito de la formación de educadores es casi siempre un tema conflictivo; y, cómo no serlo si su naturaleza apunta a la condición objetiva y subjetiva del ser humano; por lo que en ella se involucra el contexto sociocultural, la adquisición y producción de conocimiento, la comunicación del saber y la intencionalidad política que atraviesan el contexto donde se construye la realidad educativa. En este proceso se comprometen por igual, la cualidad de los contenidos programáticos a la constitución de subjetividades en la formación de valores, actitudes, creencias, costumbres y hábitos de los sujetos actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, en la Misión Sucre, Programa Nacional de Formación de Educadores la evaluación, se asume como un proceso y al participar todos los actores, se acaba con la evaluación como mecanismo de poder, en pocas manos.

Estas apreciaciones, conllevan a la investigadora a emprender el presente estudio el cual tiene como objetivo principal Diagnosticar las prácticas evaluativas utilizadas por los facilitadores y estudiantes de la Misión Sucre, Programa de Formación de Educadores, Aldeas de San Fernando, Estado Apure de la Universidad Bolivariana de Venezuela, año 2008.

Por consiguiente, el trabajo se insertó en el diseño de investigación de campo en un nivel descriptivo a través del cual se desarrolló una serie de pasos y procedimientos que dieron lugar a las conclusiones y recomendaciones pertinentes.

En cuanto a la estructura del informe éste se conforma de la siguiente manera:

El Capítulo I: está comprendido por: el planteamiento del problema, los objetivos del trabajo, objetivo general y específico, la justificación de la investigación y alcance de la investigación.

El Capítulo II, está contenido por los antecedentes de la investigación, bases legales y bases teóricas que sustentaron el trabajo.

El Capítulo III contiene la metodología desarrollada en el estudio, tipo y diseño de investigación, población, instrumento, validación del mismo, técnica de recolección de datos.

El Capítulo IV, contiene la Presentación y Análisis de los resultados, estableciendo su estructura por variables e indicadores.

El Capítulo V, contiene las Conclusiones observadas del estudio, así como las Recomendaciones pertinentes.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

En la década de los 90, la UNESCO centró la atención en la transformación y expansión de la educación superior para preservar los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz. Las estrategias, recogidas en el documento de trabajo “La Educación Superior en el XXI: visión y acción” (2006), fueron las siguientes:

- Reforzar, fomentar y preservar la formación superior y el aprendizaje para toda la vida, formando así recursos humanos altamente calificados para contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la sociedad.
- Proveer a los estudiantes de toda adquisición de saberes y de conocimientos prácticos para brindar a los estudiantes las bases y la formación rigurosa necesarias, desde el punto de vista de la educación a lo largo de toda la vida.
- Promover, fomentar y procurar la calidad de la educación a través de un nuevo modelo de educación basado en el estudiante. Para ello se hace necesario la reformulación de los planes de estudio que, además del dominio cognoscitivo, incluyan la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico y el trabajo en equipo. (p. 3)

Lo anteriormente planteado, refleja la preocupación de los organismos internacionales por elevar la calidad de la educación superior para que pueda responder a las necesidades y expectativas de la sociedad; reconocer la educación como un derecho primordial del individuo con el propósito de contribuir al mejoramiento de la sociedad para que sea justa, equitativa, democrática y sustentada en el conocimiento científico, tecnológico y

humanístico. Es por ello, que el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2007), en el documento sobre políticas y estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela, señala un conjunto de políticas relacionadas con la calidad y eficiencia institucional, entre las cuales cabe destacar “el diseño e implantación de un sistema de evaluación y acreditación académica institucional” (p. 39)

Tal como se puede apreciar, los lineamientos establecidos en dicho documento reflejan la necesidad de una educación superior con principios y objetivos claramente establecidos para promover el desarrollo humano, social y cultural, así como el tecnológico y científico. En dicho desarrollo deben predominar, entre otras cosas, la capacidad innovativa y la formación de profesionales que puedan participar en los procesos de cambio requeridos por la sociedad para asegurar una mejor calidad de vida para toda la población, mediante el cumplimiento de los principios: Aprender a ser, Aprender a hacer y Aprender a convivir.

Ahora bien, la formación para la docencia es una de las labores más importantes que cumple la educación superior. Como formadores de educadores se debe tener conciencia de la repercusión que tendrá la acción pedagógica en la consolidación de un ser ético y reflexivo. En dicha acción, la orientación de los futuros profesionales debe capacitarles para enfrentar las demandas que comporta la educación en los distintos niveles del sistema educativo.

Un sistema educativo que aspira a ser eficiente y efectivo en la formación del ciudadano y a responder a los fines del desarrollo nacional, requiere como base que sus objetivos estén encaminados a satisfacer las necesidades del país, y una vía para que los propósitos formulados en cada uno de sus niveles puedan ser logrados, podría ser la evaluación educacional. Como lo señalan Miras y Solé (2007), la evaluación es “una actividad consustancial a cualquier tipo de acción encaminada a provocar

modificaciones en un objeto, situación o persona” (p. 55) y ello amerita que sus principios, métodos, procedimientos y prácticas se correspondan con las transformaciones que se esperan lograr en el individuo.

En virtud de lo antes dicho, la evaluación como proceso dinámico, debe estar orientada hacia la apertura y contacto con el estudiante, penetrando aquel espacio donde surgen preguntas, se infieren respuestas y se articulan las interrogantes con el propio quehacer pedagógico.

En este orden general de ideas, cabe señalar que el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2007), ante la realidad educativa venezolana, impulsa el Programa Nacional de Formación de Educadores. De acuerdo con esta Instancia Administrativa – Gubernamental:

Tal decisión tiene entre sus antecedentes más cercanos el momento mismo en que se acudió a la convocatoria del censo de la Misión Sucre, y cuando se respondió a las exigencias del Programa Nacional de Formación de Educadores. Desde entonces, se está tramitando el trayecto hacia la formación de educadores o educadoras, que requiere la revolución para la refundación de la República Bolivariana de Venezuela. (p. 5)

Desde la perspectiva del proyecto educativo de formación de educadores, se tiene que la evaluación es un episodio, como cualquiera de los otros tantos procesos que ocurren durante el camino que se construye permanentemente entre todos durante el recorrido de la formación como educadores(as), que le imprime sentido y dirección al Diseño Académico y Curricular del Programa Nacional de Formación de Educadores, y en consecuencia, a lo que se hace, piensa y crea.

Aún cuando se concibe la evaluación como permanente, continua y de procesos, la intensidad en que es asumida individual y colectivamente induce a decidir aquellos momentos en los que recurrentemente se registra la información de lo que se hace, piensa y produce para analizarla, interpretarla

y tomar decisiones. Por ello, también se dice que la evaluación es sistemática. Cabe destacar que esos momentos de registro e interpretación de la información son decididos por los grupos de aprendizaje.

Pese a ello, investigaciones efectuadas reflejan la necesidad de una evaluación centrada en un proceso formativo y autorregulador para la transformación de la práctica educativa, que debe involucrar a estudiantes, profesor-asesor e instituciones, en lugar de la aplicación de una evaluación sumativa en detrimento de la calidad del conocimiento adquirido. Se pretende, por consiguiente, que la evaluación permita dar las respuestas necesarias para el conocimiento adquirido por el individuo en proceso de formación sea significativo; utilizando para ello, una evaluación formativa que permita, tanto a profesor-asesor como a participantes, conocer las fallas, limitaciones y aciertos del proceso de aprendizaje, la eficiencia de la acción profesor-asesor y de los procedimientos de facilitación utilizados. Ello hace necesario una revisión de las teorías de aprendizaje que se pueden aplicar para hacer una evaluación integral del proceso de facilitación – aprendizaje y de evaluación.

Por otra parte, a pesar de los facilitadores del programa de formación de educadores, había sido capacitado y actualizado en cuanto al enfoque de evaluación que se requiere para este nuevo proyecto educativo, persisten en una práctica de evaluación de los saberes de manera tradicional, directa, autocrática, planteando que el problema de la evaluación en el ámbito de la formación profesor-asesor.

Estas apreciaciones se expresan y son observadas por la investigadora de manera empírica producto del quehacer laboral, a través de síntomas como: prevalencia en la utilización de las técnicas e instrumentos como pruebas mixtas y cuestionarios, obviando otras técnicas que propicien en los estudiantes, la detección de sus potencialidades y limitaciones.

Esta situación es corroborada por Zapata (2006), quien al hacer referencia sobre este particular señala:

El aprendizaje será significativo cuando el profesor-asesor, entonces, le confieran a la evaluación el lugar preferencial que le corresponde en el proceso de facilitación – aprendizaje. De esta forma, dicho proceso de facilitación – aprendizaje y, por consiguiente, el de evaluación, se convertirán en los espacios ideales para promover en el estudiante, por un lado, la autorregulación, la autocrítica, el discernimiento y, por el otro, la reflexión, la creatividad y la iniciativa, además del respeto y la tolerancia.

Esto trae como consecuencia, que no se cumplan con los lineamientos planteados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2007), referidas a la utilización de técnicas e instrumentos cónsonos con los nuevos lineamientos del proceso instruccional, relacionados con la medición de competencias que tiene que alcanzar el estudiante.

Por tales motivos, es preocupación de la investigadora la realización del presente estudio, el cual tiene como objetivo principal diagnosticar las prácticas evaluativas utilizadas por los facilitadores y estudiantes de la Misión Sucre, programa de Formación de Educadores, Aldeas de San Fernando, Estado Apure, año 2008.

En tal sentido, y a los fines de guiar la investigación, se formulan las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos que emplean el profesor-asesor para verificar el alcance de los niveles de aprendizaje esperados en los estudiantes?
- ¿Qué rasgos caracterizan al asesor-evaluador en función de las distintas disciplinas psicológicas en la práctica instruccional?
- ¿Cómo es el proceso de evaluación que emplean los facilitadores y estudiantes de la Misión Sucre, Programa de Formación de Educadores, Aldeas de San Fernando, Estado Apure de la Universidad Bolivariana de Venezuela, año 2008?

Justificación de la Investigación

En la continuidad de la línea de investigación sobre el problema de la evaluación educativa, en el nivel de educación superior, demanda una reflexión epistémica y repensar sobre el ejercicio pedagógico de la evaluación, lo cual supone interrogar el marco a partir del cual produce su discurso y legitima su praxis.

Generalmente se admite que la renovación del sistema educativo tiene que partir de cambios estructurales en la evaluación. No obstante, en la innovación pedagógica es más fácil modificar los procesos de enseñanza que el proceso de evaluación.

En efecto, situada en una encrucijada didáctica, la evaluación supone la piedra angular en la transformación de los modelos de referencia, pues, sin la investigación de su trayectoria es difícil conseguir un cambio alternativo en el pensamiento crítico que la aborda dentro de una concepción histórica, social, cultural y científica.

La aceptación de la evaluación como componente esencial de la enseñanza le concede un lugar secundario, aunque en realidad tenga una función directiva en el proceso educativo. En este contexto recibe las aportaciones de un universo de significados que convocan a una interacción e intercambio de propósitos, relaciones y contenidos, integrados a la posibilidad de superar esquematismos disciplinares. Pero no sólo esto distingue a la evaluación, sino su identificación con la práctica; una práctica que a fuerza de rutina la descalifica en su estatuto científico.

Es pertinente reflexionar, sobre la relación entre práctica social y práctica educativa y evaluativa, todas estas consideraciones le imprimen la relevancia a este estudio, el cual se ubica en los siguientes contextos.

Social

La evaluación constituye uno de los viejos problemas de los profesionales de la educación, tanto por las implicaciones psicopedagógicas, científicas, sociales y éticas como por ser consideradas, simplemente, un recurso empírico para medir la eficacia del aprendizaje y la enseñanza. Este escenario es propicio para reflexionar sobre la condición de la evaluación dentro de un sistema de relaciones que le aporta. Por lo tanto, se establece el interés social de la formación profesor-asesor-estudiante en el ámbito de la realidad particular de la evaluación.

Práctico – Institucional

Existe una interdependencia entre la concepción de educación, del sujeto social y el modelo asumido. En consecuencia, con la realización de este estudio que coloca en el tapete hallazgos que permiten reorientar la práctica evaluativa en la población que se investiga, lo que conlleva sobre la base de los requerimientos, reorientar dicha práctica. Esto permite que se establezcan beneficios tanto para los facilitadores como para los estudiantes en formación de la Misión Sucre, Aldeas Universitarias de San Fernando de Apure de la Universidad Bolivariana de Venezuela.

Teórico

Sin duda alguna, que los hallazgos derivados de este estudio, sirven de material de referencia y consulta para todas aquellas personalidades, profesores, estudiantes, profesor-asesor que estén interesados en la temática que se investiga.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Diagnosticar las prácticas evaluativas utilizadas por los facilitadores y estudiantes de la Misión Sucre, Programa de Formación de Educadores, Aldeas de San Fernando, Estado Apure de la Universidad Bolivariana de Venezuela, año 2008.

Objetivos Específicos

- Determinar las técnicas e instrumentos que emplea el profesor-asesor para verificar el alcance de los niveles de aprendizaje esperados en los estudiantes.
- Identificar los rasgos que caracterizan al asesor-evaluador en función de las distintas disciplinas psicológicas en la práctica instruccional.
- Analizar el proceso de evaluación que emplean los facilitadores y estudiantes de la Misión Sucre, Programa de Formación de Educadores, Aldeas de San Fernando, Estado Apure de la Universidad Bolivariana de Venezuela, año 2008.

Alcances y Limitaciones

Alcances

El alcance del estudio se circunscribe a diagnosticar las prácticas evaluativas utilizadas por los facilitadores y estudiantes de la Misión Sucre, Programa de Formación de Educadores, Aldeas de San Fernando, Estado Apure de la Universidad Bolivariana de Venezuela, año 2008.

En tal sentido, el estudio permitió determinar las técnicas e instrumentos que emplea el profesor-asesor para verificar el alcance de los niveles de aprendizaje esperados en los estudiantes, identificar los rasgos que caracterizan al asesor-evaluador en función de las distintas tendencias o disciplinas, según sus concepciones y prácticas, y analizar el proceso de evaluación que emplean los facilitadores y estudiantes de la Misión Sucre, Programa de Formación de Educadores, Aldeas de San Fernando, Estado Apure de la Universidad Bolivariana de Venezuela, año 2008.

Por otra parte, la investigación se proyecta como una contribución teórico-práctica en el área de evaluación como praxis en el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Así mismo, los resultados obtenidos están expresados en términos analíticos lo que permite su posterior consulta para casos análogos a otros interesados en el tema.

Limitaciones

Las limitaciones estuvieron dadas por la disposición que se encontró en los sujetos intervinientes a ser entrevistados en el estudio, así como la sinceridad manifestada en las respuestas a los instrumentos que se les aplicó.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la Investigación

Investigaciones recientes, han estado orientadas al planteamiento de la evaluación como un aspecto de la educación que debe ser incorporado a los procesos de facilitar y aprender. Para muchos investigadores, evaluar sin tomar en cuenta la facilitación, el aprendizaje y la institución en la que esta se enmarca, es adjudicarle una visión de carácter instrumental que, muy probablemente, no tomará en cuenta el aprendizaje construido. Así mismo, estudios realizados sobre la materia del proceso evaluativo, demuestran que existe una mayor utilización de la evaluación sumativa, dando pie a inferir que los profesores se preocupan más por cuantificar el aprendizaje que por la calidad del conocimiento adquirido, prevaleciendo en ellos el paradigma conductista.

Ahora bien, sobre la base de las revisiones y aportes de estos estudios, se mencionan a continuación, los siguientes:

El trabajo de Balestrini (2006), el cual tituló “Los instrumentos de medición del rendimiento académico: Sugerencias para su elaboración y propuestas sobre su aplicación en la fase pedagógica de la práctica docente”. El mismo constituye un intento por aportar al profesor-asesor un recurso que lo oriente en cuanto a la selección, elaboración, aplicación, administración de resultados, ventajas y desventajas de los instrumentos de medición y registro cuantitativo del rendimiento escolar.

Balestrini concluye que, la evaluación no se limita a observar solamente la conducta del estudiante, ella abarca además, evaluar la actuación del profesor-asesor, la técnica, al programa, a los recursos y al plan de trabajo.

Ello indica si los objetivos se pueden lograr, reales, variados, socialmente útiles, si lo alcanzado en los fines compensa el esfuerzo y el tiempo invertido; si los recursos fueron o no suficientes funcionales: si las técnicas son o no adecuadas, si el programa ha sido o no correctamente derivados de las necesidades e intereses del grupo y de la sociedad, si el plan fue concebido con relación al programa, a los recursos, al tiempo, a los principios, técnicas y al grupo; si el profesor-asesor organizó y dirigió bien el proceso.

Desde la perspectiva señalada, la investigación está relacionada con la presente por cuanto desarrolla como temática la importancia de la evaluación en el proceso educativo indicando en parte la adecuación de las técnicas para su realización.

De igual manera, Aranguren (2006), desarrolló una investigación titulada “Aproximación teórica y epistemológica al problema de evaluación, su condición en Educación Superior”. El objetivo de dicha investigación es una reflexión de la concepción de evaluación desde una determinada postura teórica: el paradigma evaluativo cualitativo. Este autor concluye expresando, que la evaluación, en el ámbito de la Educación Superior, no se ha analizado aun desde un enfoque teórico-pedagógico donde se plantee como problema, la búsqueda de su verdad en el proceso unitario de enseñanza del saber científico, valoraciones, contenidos disciplinarios, métodos y procedimientos.

Tal como lo plantea la investigación es fuente de apoyo a este estudio debido a que, hace mención a la evaluación cualitativa dentro del contexto de la educación superior como proceso integral circunscrito a un nuevo paradigma holístico e integrador, cuya acción se orienta a realizar una valoración real de todos los factores que afectan la personalidad del estudiante.

Por su parte también es importante reseñar la investigación realizada por Acosta (2006), titulado “Evaluación cualitativa” cuya objetivo fue desarrollar un análisis relacionado con la implantación del nuevo diseño

curricular y la aplicación de un nuevo paradigma evaluativo. El autor concluye que por la experiencia obtenida en el transcurso de los talleres de inducción sobre el nuevo diseño curricular, se pudo observar que muchos profesores no han ido aplicando este modo de evaluar, quizá sin la fundamentación teórica necesaria. Actualmente con la reforma, que prevee también la reglamentación necesaria para el cambio y la capacitación correspondiente, los profesor-asesores podrán realizar con mayor eficacia el proceso evaluativo.

La investigación es importante para el estudio a realizar por cuanto se esfuerza en explicar la necesidad de preparar a los profesores-asesores de la Misión Sucre para aplicar una evaluación ajustada a los requerimientos actuales, que se fijan en un trabajo de carácter multidimensional y cualitativo.

Por otro lado, Valencia (2007) realizó un trabajo investigativo titulado: La Evaluación. Desarrollo e Implementación. Fue un estudio exploratorio, conducido a determinar las apreciaciones que tienen los estudiantes sobre el sistema de enseñanza y especialmente, sobre los métodos y técnicas de evaluación que se utilizan en la Universidad de Carabobo. Los resultados obtenidos, le permitieron establecer que existe un porcentaje significativamente elevado de estudiantes que está en desacuerdo con los métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados, por considerarlos muy rígidos, memorísticos y por no adaptarse a la dinámica de la vida actual, donde el estudiante debe ser más creativo e innovador.

Como se aprecia, esta investigación resulta de considerable importancia puesto que no solo trata el tema de la evaluación educativa sino que también, ha servido de mucho provecho para la investigadora al momento de conformar el marco teórico del presente trabajo.

Así mismo, Peña (2007) realizó un estudio titulado: ¿Evaluación o Medición? Consistió en un estudio diagnóstico descriptivo del proceso de evaluación que se lleva a cabo en la Universidad de Carabobo. Los objetivos

centrales de la investigación son obtener información de la manera como el docente evalúa el rendimiento escolar, los tipos de evaluación que utiliza, los tipos de instrumentos, su planificación, elaboración y corrección, en general las características del proceso de evaluación.

Como se aprecia, esta investigación resulta de considerable importancia puesto que no solo trata el tema de la evaluación educativa sino que también, ha servido de mucho provecho para la investigadora al momento de conformar el marco teórico del presente trabajo.

Finalmente, Rodríguez (2007), efectuó un estudio que se corresponde con la línea de investigación de la planificación y evaluación. La problemática se presenta en razón de analizar las implicaciones de la evaluación cualicuantitativa ya que esta representa y acompaña a cada experiencia pedagógica, que permite reconocer el grado de aprendizaje adquirido, así como también identificar los factores que lo facilitan o lo limitan. El estudio tiene como propósito analizar la evaluación cualicuantitativa y sus implicaciones pedagógicas en los estudiantes de la universidad bolivariana en Venezuela. Dicho estudio contiene un amplio soporte teórico que establecieron parámetros que denotaron la necesidad de aplicar con mayor énfasis y sistematización la Evaluación Cualicuantitativa. Entre los que se destacan Alves (2005), Salcedo (2006), quienes tratan acerca del proceso evaluativo. En lo que respecta a la metodología aplicada se empleó el tipo de estudio documental bajo un diseño bibliográfico. Del análisis efectuado a la bibliografía correspondiente se pudo concluir: La esencia de la calidad de los sistemas educativos es un tema de total actualidad dada la importancia que se reconoce a los mismos como base de las sociedades futuras. Si esto es así, concierne especialmente valorarla hasta que punto se van alcanzando las metas educativas previstas y, como no, mejorara permanentemente tanto los procesos que se producen en los sistemas como los resultados de su acción. Se recomienda: Realizar cursos de capacitación y actualización en lo

concerniente al proceso de evaluación cualicuantitativa que se desarrolla en las universidades de Venezuela.

Bases Legales

La presente investigación se enmarca en diferentes documentos de tipo legal, como: leyes, decretos y resoluciones, que le dan soporte al sistema educativo venezolano, especialmente al nivel de Educación Superior. En tal sentido, la educación en su redimensión política y económica, al establecer una misión como es la formación integral del ciudadano se fundamenta en los siguientes documentos:

La Constitución de la República Bolivariana (1999)

La misma, dentro del ordenamiento legal venezolano, constituye la norma de carácter supremo que se impone por sobre todo acto jurídico o material, refrendada en diciembre (1999) en su artículo 103 expresa:

Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario...

La obligatoriedad de la educación hasta el nivel medio diversificado, su gratuidad hasta el pregrado universitario y su acceso libre a quien la necesita, convierte a la educación en un derecho humano fundamental, tal

como lo establece el artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Artículo 102: La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades....

Al instituirse la educación como derecho humano, se afirma su carácter público y se convierte en función indeclinable y de máximo interés del Estado, a la par de que es exigible y tiene que ser exigido por parte de todos los ciudadanos y todas las ciudadanas.

Por otra parte, en consideración de la asunción expresa de la progresividad de los derechos humanos (artículo 19 de la C.R.B.V), así como de la consideración del carácter permanente de la educación, el acceso a la Educación Superior aparece indudablemente como derecho y como responsabilidad del Estado.

En este sentido, la Constitución establece, en su artículo 23, que:

Los tratados, pactos y convenciones relativos a derechos humanos, suscritos y ratificados por Venezuela, tienen jerarquía constitucional y prevalecen en el orden interno, en la medida en que contengan normas sobre su goce y ejercicio más favorables a las establecidas por esta Constitución y la ley de la República, y son de aplicación inmediata y directa por los tribunales y demás órganos del Poder Público.

Ello lleva a la revisión de instrumentos internacionales sobre la Educación Superior, como la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, 2006), en consideración de la relevancia que tiene y ha tenido como referencia mundial sobre la transformación de la Educación Superior.

En respuesta a estos compromisos internacionales, las demandas sociales y los derechos consagrados en la Carta Magna, el Presidente de la República Bolivariana de Venezuela, Hugo Chávez Frías, crea la Comisión Presidencial encargada de adelantar la “Misión Sucre” (Decreto 2.601). Entre las consideraciones de este decreto se apunta, por una parte, que la política social diseñada por el actual Gobierno Revolucionario, se encuentra basada en un escenario de crecimiento con equidad y, por otra, que la educación es el principio articulador del desarrollo con equidad social y que los esfuerzos realizados en materia de acceso a la Educación Superior han resultado insuficientes. Con base a ello,

Se crea la Comisión Presidencial de Participación Comunitaria para la incorporación y apropiado desempeño en el nivel de Educación Superior, de los bachilleres excluidos del Sistema, la cual tendrá por finalidad el estudio, formulación, coordinación, seguimiento y evaluación del Plan Extraordinario Mariscal Antonio José de Sucre, denominado “Misión Sucre”, con el objeto de potenciar la sinergia institucional y la participación comunitaria en la resolución de la problemática del cupo universitario, para generar nuevos espacios y modalidades de estudios, convencionales y no convencionales. (Artículo 1, del Decreto citado).

La Misión aparece pues, desde su génesis, como esfuerzo de sinergia interinstitucional y participación comunitaria. Se trata entonces, de una convocatoria a toda la sociedad a participar en la solución de la problemática, superando las visiones sectoriales y cumpliendo con el carácter de deber social que le confiere el artículo 102 de la C.R.B.V a la educación.

El decreto ubica, además, a esta convocatoria en el marco del crecimiento con equidad y el combate a las exclusiones, reconoce las limitaciones de los medios convencionales para la creación de soluciones y

destaca, que el objetivo no es solamente lograr la incorporación a la Educación Superior, sino también, que los (as) bachilleres alcancen un apropiado desempeño en Educación Superior.

La Fundación Misión Sucre, fue creada mediante decreto 2.604 del 09 de septiembre de 2003, y es publicado en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 37.772, en Caracas, el 10 de septiembre de 2003, se ha planteado el reto de garantizar a todos los bachilleres venezolanos su legítimo derecho a la Educación Superior, en cumplimiento de la disposición constitucional de ofrecer una educación gratuita y de calidad.

En este marco de la Misión Sucre se ofrece el programa Nacional de Formación de Educadores que, además de dar respuesta a la deuda social acumulada, pretende formar un(a) Educador(a) que responda éticamente a las nuevas exigencias de la República en proceso de refundación.

El perfil del(la nuevo(a) republicano(a) se encuentra delineado en la Constitución de la siguiente manera: Asume, como miembro de la Nación, los derechos irrenunciables de la independencia, la libertad, la soberanía, la integridad territorial.

Teorías que Sustentan el Estudio

Teoría Constructivista del Aprendizaje

Se podría decir que el aprendizaje, de acuerdo a la corriente constructivista, es activo y de construcción del sujeto, complejo, integral y se conforma a partir de las estructuras conceptuales previas. El aprendizaje, por consiguiente y de acuerdo con Garzón y Vivas (2007), es una “construcción por medio de la cual se modifica la estructura de la mente, alcanzando así

una mayor diversidad complejidad e integración, cada nueva reestructuración implica una vuelta más arriba en la espiral del conocimiento” (p. 35). El aprendizaje, según la posición constructivista, proporciona al estudiante la oportunidad de ser árbitro de su propia formación, lo cual le permite conocer de sus avances y limitaciones. El aprendizaje en la concepción constructivista, de acuerdo a Coll (2007), debe girar en torno a tres ideas esenciales:

- El estudiante es el responsable último de su aprendizaje.
- La actividad mental constructiva del participante se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
- La función del profesor-asesor es engarzar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado (p. 441-442).

La concepción constructivista del aprendizaje debe, por tanto, propiciar la formación de individuos capaces de aprender por sí mismos, promoviendo en ellos el desarrollo afectivo, personal y la creatividad, vale decir, el fomento de aprendizajes significativos. Dichos aprendizajes serán significativos en la medida en que la evaluación permita, por ejemplo, que el estudiante los asocie a sus conocimientos previos, propicie una reorganización interna de esquemas o promueva un conflicto entre lo que sabe y lo que debería saber.

El aprendizaje, como lo plantean Díaz y Hernández (2006), para que sea significativo debe reunir algunas condiciones, tales como:

- a) Que el participante esté en condición de relacionar la nueva información con los conocimientos e ideas iniciales que posee en su estructura de conocimientos, de manera no arbitraria y sustancial, y;
- b) Que el estudiante tenga la disposición de aprender significativamente y para ello es importante que los contenidos de aprendizaje posean un significado potencial o lógico. (p. 94)

Lo explicitado anteriormente daría lugar a una evaluación integrada al proceso de facilitación-aprendizaje para que los participantes puedan cumplir exitosamente con las actividades que deseen emprender dentro de su área. De esta manera, se estaría frente a una evaluación comprometida no sólo con sus resultados sino con el proceso de formación del ser que se está preparando, mediante la metacognición y la autorregulación del aprendizaje.

Tal como lo plantean Garzón y Vivas (2007), el enfoque constructivista del proceso de facilitación “permite conocer las ideas previas, el conocimiento conceptual de los estudiantes, mediante la formulación de una pregunta, la cual debe estar orientada hacia la reflexión para estimular la creación de modelos que permitan dar una determinada explicación” (p. 36)

Duschi (2007), propone algunas sugerencias a los profesor-asesor, tales como la necesidad de generar insatisfacción en los prejuicios y preconceptos de las ideas que los participantes tengan sobre situaciones de aprendizaje presentadas, para que las nuevas ideas sean claras, inteligibles, coherentes e internamente consistentes. Para ello, se hace necesario, según Martín (2004), “que los contenidos estén referidos no sólo a hechos y conceptos sino también a procedimientos, habilidades o destrezas así como al aprendizaje de actitudes, valores y normas”. (p. 41). Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, implican procesos de construcción diferentes, razón por la cual, el profesor-asesor, deberá tratar cada uno de ellos de manera diferencial. A continuación, se describen cada uno de estos contenidos:

Contenidos Conceptuales

El saber qué, se refiere al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Existen autores que denominan el saber qué como contenidos declarativos ya que es un saber que se dice, se recita mediante el lenguaje.

De acuerdo a lo anteriormente señalado, el facilitador debe planificar actividades de facilitación totalmente diferenciadas para el aprendizaje de los conocimientos factuales y conceptuales; ello significa que el profesor-asesor debe seleccionar situaciones que permitan al participante practicar la memorización de datos o hechos mediante el repaso, y situaciones que le permitan explorar, comprender y analizar los conceptos.

Contenidos Procedimentales

El saber hacer o saber procedimental. Se define, de acuerdo a Coll y Valls (2006), como “el conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada”. (p. 19) El saber procedimental es de carácter práctico por cuanto está sustentado en la ejecución de acciones y operaciones.

La idea básica de los contenidos procedimentales es que el estudiante aprenda un procedimiento y lo haga de la mejor manera posible, es decir, en forma comprensiva, pensante, funcional y aplicable a varios conceptos; de esta manera, el participante conoce su forma de acción, uso y aplicación correcta y enriquece su conocimiento declarativo.

Contenidos Actitudinales

Podría decirse que son los menos atendidos por los profesor-asesor en su proceso de facilitación. Por actitud se entiende aquellas experiencias de carácter subjetivo que promueven juicios evaluativos y que se aprenden en el contexto social en el cual tienen lugar.

La facilitación de las actitudes lleva, por ende, a desarrollar y fortalecer aquellas que permitan en el participante fomentar, entre otros aspectos, el

respeto, la solidaridad y la cooperación, y minimizar las negativas como el individualismo, la intolerancia al trabajo colectivo y el egoísmo. Es importante señalar que el profesor-asesor juega un papel fundamental en la promoción y divulgación de actitudes positivas en los estudiantes y ello lo puede lograr a través de “a) Proporcionar un mensaje persuasivo; b) El modelaje de la actitud y c) La inducción de disonancia entre los componentes cognitivo, afectivo y conductual”. (Brednar y Levie, 2005, p. 40)

Los autores señalados, reflejan la necesidad de un proceso de aprendizaje basado en competencias e indicadores que permitan, a través de la evaluación, el mejoramiento permanente del trabajo estudiantil; detectar la forma cómo se van alcanzando; identificar los factores que facilitan u obstaculizan la adquisición del conocimiento. Se entiende por competencia, la realización idónea de una tarea concreta en un contexto que tenga sentido, y un conocimiento el cual actúa flexiblemente para proporcionar diferentes tipos de soluciones. Como la representación práctica de un saber teórico específico, implica la formación de los estudiantes para que, mediante desempeños que pueden aplicar en el aula y en su cotidianidad, asuman una postura crítica, una decisión responsable y un análisis pertinente, las competencias permiten, entonces, la formación y transformación de las habilidades, destrezas y los valores del participante en aras de que el aprendizaje sea significativo.

La evaluación, en el marco de la concepción constructivista de la educación, debe estar en relación con los contenidos de aprendizajes, los cuales requieren de distintas estrategias e instrumentos de evaluación. La selección de técnicas e instrumentos para la evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, por tanto, debe estar en relación directa con la facilitación y el aprendizaje de los mismos, ya que

dicha selección permitirá verificar la significatividad de los aprendizajes obtenidos.

Por lo anteriormente expuesto, se puede concluir que la evaluación, en la concepción constructivista, está integrada al proceso de facilitación-aprendizaje para que los participantes puedan, por un lado, evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes y, por el otro, formarse para que participen activamente en los procesos de transformación social y cumplan exitosamente las actividades que deseen emprender dentro de su área. Para efectos de la presente investigación, la evaluación, desde el enfoque constructivista, podría mejorar las prácticas evaluativas utilizadas por los profesor-asesor universitarios para que los estudiantes construyan su propio sistema de aprendizaje, lo mejoren progresivamente y, de esa manera, detecten la significatividad de los aprendizajes logrados. Ello daría lugar a una evaluación que sirva para contribuir a la formación de los participantes en el proceso de facilitación – aprendizaje, mediante el desarrollo de las competencias que debe poseer traducidas en habilidades, destrezas y valores.

Bases Teóricas o Conceptuales

Definición de Evaluación

En la actualidad existe la necesidad de evaluar todo, como única alternativa de optimizar los recursos y garantizar la calidad y la eficiencia. De hecho, en el campo educativo no sólo se evalúa el aprendizaje, sino todos los componentes del sistema y de la institución en su conjunto, que está caracterizada por un alto grado de regulación interna.

Como la evaluación es considerada un proceso sistemático basado en métodos y técnicas de investigación social, se podría afirmar que no existe un consenso en su concepción teórica, por cuanto la misma está en correspondencia con los distintos paradigmas del conocimiento humano que han expresado en las ciencias sociales. Conocer la realidad y valorarla de manera sistemática e intencional depende en buena parte de la experiencia del evaluador o evaluadores y del conocimiento previo que se tenga de la realidad a evaluar.

El desarrollo conceptual y metodológico de la evaluación se puede analizar desde dos ángulos: vertical y horizontal. Vertical porque cada concepción se ha desarrollado en su interior y producido nuevas dimensiones para comprender la realidad evaluada y establecer mayor amplitud y correspondencia con los criterios para valorarla, sin salirse del enfoque que prevalece en ellas. Horizontal por la aparición de diferentes enfoques que van desde los más tecnicistas hasta los más humanistas, desde los parciales a los más globales y que obviamente están vinculados a los paradigmas en las ciencias sociales.

Es así, como la evaluación es un campo en pleno desarrollo que obliga al evaluador a asumir una posición clara y coherente con los métodos y técnicas, para aproximarse a la naturaleza del objeto a evaluar y al propósito de la misma. En este sentido, Rodríguez (2006), concibe la evaluación como:

Una actividad sistemática y continua integrada al propio proceso, con el fin de aproximarse al conocimiento de la realidad, para mejorar dicho proceso globalmente o algunos de sus componentes y para valorar sus méritos o sus logros de forma que facilite la máxima ayuda y orientación a los involucrados. (p.23)

Por consiguiente, y a juicio de esta cita hecha por el autor, el proceso educativo se enmarca dentro de un conjunto de criterios y situaciones que

permiten evaluar de manera parcial o global. Es tan complejo que es difícil hablar de una sola evaluación.

Formas de Evaluación

Con respecto a los principios de la evaluación, vale decir que de conformidad con lo establecido en el artículo N° 63 de la Ley Orgánica de Educación la Evaluación será:

Continua: se realiza a lo largo de todo el proceso con carácter formativo; permite registrar, reflexionar y valorar permanente el desempeño de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para orientar y retroalimentar el mismo.

Integral: toma en cuenta al estudiante como un todo: sus significados personales, su participación en la interacción comunicativa constructiva, su desarrollo evolutivo, avances e interferencias que puedan presentarse en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cooperativa: promueve la conjunción de todos los participantes en el acto educativo y propiciar la relación, comunicación e información constante, lo cual genera una integración de juicios compartidos sobre el desempeño de los comprometidos en el acto educativo. (Visión multidireccional).

Estos principios están en concordancia con la fundamentación teórica que sustenta la educación superior, en lo que se refiere a aspectos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, procesos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, procesos que deben darse de manera cohesionada en la práctica pedagógica.

Desde este punto de vista, el aprendizaje se define como un proceso continuo, permanentemente individual constructivo que implica convalidar con los demás sujetos, aproximaciones cada vez más cercanas al objeto de conocimiento. Por otro lado, la enseñanza se entiende como un proceso

temporal, externo al sujeto que aprende, que tiene como finalidad proporcionar experiencias, recursos y medios que faciliten registrar las distintas evidencias, para emitir juicios de manera longitudinal en el seguimiento general de la enseñanza y el aprendizaje, a fin de hacer de esta, un acto más justo y participativo.

Instrumentos de Evaluación

Para Pacheco y Flores (2005) “la efectividad de la Evaluación depende, entre otros aspectos, de la adecuada selección que haga el profesor-asesor de los instrumentos, que le permitan obtener una información válida y confiable acerca del rendimiento del estudiante” (p. 73). En este sentido, un instrumento es válido cuando mide lo que se propone medir y confiable, cuando aplicado en diferentes oportunidades se obtienen resultados similares. El profesor-asesor deberá seleccionar aquellos instrumentos que resulten apropiados para evaluar cada objetivo o grupo de objetivos.

A continuación se especifican los instrumentos de evaluación:

Hojas de Registro

Según Sacristán (2004) “son tarjetas que contienen los aspectos más importantes referidos a las evidencias de aprendizaje que se están explorando” (p. 112). Estas pueden clasificarse, según el nivel de estructuración en cerradas, abiertas y mixtas. Las hojas de registro cerradas poseen un gran nivel de estructuración, por cuanto presentan espacios donde se debe marcar o señalar la información. Los aspectos que conforman este instrumento deben ser minuciosamente seleccionados para que éste contenga las posibles manifestaciones de aprendizaje que los estudiantes deberán evidenciar en el área trabajada. Los instrumentos utilizados para

registrar la actuación de los estudiantes en la observación de procesos, como en el balance final, son las listas de control o de cotejo y las escalas de apreciación.

Se pueden citar dos tipos de hojas de registro cerradas, la lista de cotejo y las hojas de registro escalares, las cuales se describen a continuación:

Listas de Cotejo

Son instrumentos muy estructurados en los cuales sólo se registra la ausencia o presencia de un determinado evento, rasgo o característica mostrado por el estudiante. (Ver Anexo).

Hojas de Registro o Escalas de Estimación

Son instrumentos muy estructurados que permiten registrar, a través de una escala, el grado en el cual el rasgo o característica observada se evidencia. Las escalas pueden ser gráficas, numéricas o descriptivas. Este tipo de instrumento ha sido utilizado con mucha frecuencia para valorar de manera numérica cada rasgo. La valoración se asigna dentro de una escala gradual que suele ir del número 1 (muy malo) al 5 (excelente). Para ser coherentes con el enfoque cualitativo, se recomienda utilizar una escala nominal o letras, porque le permite al profesor-asesor expresar con mayor claridad los aspectos a evaluar; siempre y cuando cada letra o nombre tenga una descripción o definición del sentido que representa. Por ejemplo una escala que va desde la A, que significa el máximo logro, hasta la E, que representa carencias significativas de las competencias esperadas. (Ver Anexo).

En cuanto a las hojas de registro abierta, se pueden afirmar que son instrumentos no estructurados, en los cuales el registro. Entre estas hojas de registro se destacan los registros descriptivos y los registros anecdóticos.

Registros Descriptivos

Son instrumentos en los que se describe claramente los detalles y circunstancias de los hechos tal y como acontecen (frases, gestos, expresiones, entre otros.)

Los recursos presentados pueden ser llevados por el profesor-asesor de manera informal en un cuaderno. De esta forma podrá tener a mano una buena cantidad de información que le permita emitir juicios valorativos sobre la base de varias observaciones.

Registros Anecdóticos

Es muy similar al registro descriptivo en cuanto a detalles, pero se emplea cuando acontece un incidente o anécdota interesante, lo cual permite tener en cuenta esas manifestaciones espontáneas del estudiante. Los registros anecdóticos son descripciones de incidentes y acontecimientos significativos. El profesor-asesor discute la situación escolar, reseñando objetivamente los hechos. Las descripciones pueden registrarse en una tarjeta o en una hoja para cada estudiante individual. Se debe indicar fecha, hora y el contexto donde se desarrolló la observación. Se sugiere escribir algunas recomendaciones para contribuir al mejoramiento de la actuación del estudiante, y para subsanar las posibles dificultades encontradas durante la observación después de varias observaciones. (Ver Anexo).

Por otro lado, las hojas de registro mixtas que permiten incluir dentro de una hoja estructurada comentarios y detalles no contemplados dentro de esa

estructuración, pero que pueden presentarse durante la observación y ser de gran utilidad. Las hojas de registro permiten recoger información para la evaluación de pruebas prácticas, orales, de análisis documental (asignaciones, portafolios, auto y coevaluación) y observaciones sistemáticas, es por ello que se constituyen en el instrumento más usado, después de las pruebas escritas.

El Portafolio

Se refiere a la recolección de trabajos escritos, ordenándolos, con la finalidad de que el estudiante observe su progreso durante todo el proceso de la acción pedagógica, esta actividad conlleva a realizar la autoevaluación y la evaluación externa que serían las opiniones de los representantes y otro actor del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta estrategia es importante porque ayuda a darle valoración a los trabajos de: guiones de teatro, producción del periódico escolar, proyectos pedagógicos de aula, consultas bibliográficas, entre otros.

El portafolio cumple con su finalidad cuando se realiza de manera organizada, y así apreciar los procesos de aprendizaje, permitiendo al profesor-asesor apoyar y retroalimentar las ejecuciones que los estudiantes realizan.

Las Pruebas

El mayor reto en el uso de pruebas, bajo el paradigma actual, es aceptar no solo la refutabilidad de sus resultados y la eliminación de condiciones que distorsionan los mismos sino el de reconocer el potencial que encierran para favorecer el aprendizaje. Una prueba es una oportunidad de aprendizaje y así se debe concebir. Entre ellas se citan:

- **Pruebas Objetivas:** Para Ruiz (2005) las pruebas objetivas “miden el reconocimiento mecánico de reactivos de conocimiento o de información referida a hechos, datos o fechas” (p. 124). Son pruebas que requieren que el estudiante responda a las preguntas del profesor-asesor de distintas maneras. La gran ventaja de estas pruebas es la eliminación de la subjetividad, pues los criterios para corregir y puntuar están establecidos y no son variables. Esto permite que la corrección de las mismas se haga de una manera más fácil, aunque su elaboración sea compleja. Las pruebas objetivas pueden estar integradas por reactivos de varios tipos:

- **Verdadero-falso:** respuesta dicotómica que sólo permite seleccionar entre esas dos alternativas.

- **Pareo:** relacionar de acuerdo a un criterio dos listas paralelas.

- **Completación:** ante un planteamiento incompleto, suministrar una información breve que le dé coherencia al mismo.

- **Selección simple y múltiple:** seleccionar la respuesta correcta entre cuatro o más alternativas que se encuentran relacionadas con el enunciado.

Como todo instrumento de evaluación, las pruebas objetivas deben estar conformadas por reactivos que constituyan una muestra representativa de los contenidos a evaluar, esto puede lograrse a través de una tabla de especificaciones, que compara y relaciona los contenidos con los objetivos pedagógicos, para decidir cuales serán los reactivos que conformaron la prueba.

- **Pruebas de Ensayo:** Las pruebas de ensayo están conformadas por reactivos en donde el estudiante tiene completa libertad para responder, ya que éste decidirá cómo enfocar el problema, qué información utilizar y la organización de la respuesta; esto implica que el estudiante tendrá que demostrar, por lo general, niveles más complejos y permite apreciar su capacidad en cuanto a producción, organización y expresión de sus ideas, de manera escrita.

Para Alves y Acevedo (2004) “existen dos tipos de reactivos para la elaboración de pruebas de ensayo: los de respuesta restringida y los de respuesta libre” (p. 40). Los reactivos de respuesta restringida se relacionan directamente con los resultados específicos del aprendizaje, mientras que los reactivos de respuesta libre permiten al estudiante la suficiente libertad como para demostrar su capacidad de síntesis y de evaluación.

- **Pruebas Orales:** Las pruebas orales son de carácter individual. A través de este tipo de pruebas se pueden apreciar aspectos como la apariencia personal, modales desenvolvimiento, capacidad de argumentación, facilidad de expresión, impresión causada en otras personas. Además es una oportunidad para explotar, corregir y potenciar destrezas comunicacionales indispensables para intervenir en público. Dentro de las pruebas orales planificadas se pueden señalar las exposiciones de temas, los debates, los interrogatorios, la representación de diálogos entre otras. El uso de las pruebas orales pueden constituirse en un instrumento de gran utilidad siempre y cuando se traten de crear condiciones naturales en donde la tensión del estudiante no altere su desenvolvimiento.

- **Pruebas Prácticas:** Las pruebas prácticas proponen al estudiante un conjunto de actividades que deberá llevar a cabo haciendo uso de sus destrezas sensomotrices. Este procedimiento es apropiado e imprescindible para la evaluación de aprendizajes que impliquen ejecución de tareas prácticas, es decir, aquellos en que el hacer predomine sobre el saber o en los que el saber se demuestre a través del hacer. Al igual que las pruebas orales pueden ser informales y planificadas y a pesar de tener limitaciones para la objetividad y validez constituye una oportunidad para explorar, corregir y potenciar destrezas propias del hacer.

Para Alves y Acevedo (2004) “algunas pruebas, por la complejidad del hecho a evaluar, constituyen solo simulaciones o aproximaciones del hacer

mientras que otras evidencian el hacer real e integral” (p. 41) Esto se debe tomar en consideración para planificar y evaluar.

Principales Procedimientos para Evaluar el Proceso de Aprendizaje

De acuerdo a los distintos enfoques de la evaluación, las técnicas deberían estar subordinadas a la finalidad educativa. Por ello, el profesor-asesor deberá asumir que las actividades y técnicas utilizadas para evaluar, contribuyan realmente a la construcción del aprendizaje de los estudiantes. De allí que la evaluación debe basarse en la observación y en los datos obtenidos por medio de instrumentos y técnicas que permitan recoger evidencias de la realidad que se debe valorar. A la hora de diseñar y utilizar instrumento, se debe comprender su naturaleza e influencia en la reconstrucción de la realidad a evaluar.

Durante el proceso de aprendizaje se valora el conocimiento que va adquiriendo el estudiante y que le permite progresivamente consolidar competencias determinadas, así como la calidad del proceso de enseñanza. Por otra parte, el conocimiento que requiere el profesor-asesor para organizar las estrategias pedagógicas están relacionados con la naturaleza y estructura del conocimiento del área y la integración de los mismos con el contexto, los indicadores de las competencias y la naturaleza de las actividades a realizar.

De acuerdo al tipo de conocimiento a valorar y a partir de los conocimientos que debe tener el profesor-asesor, se elaboran procedimientos mediante los cuales se proporcionan los aprendizajes y por ende se evalúan formativamente. Los instrumentos están en correspondencia con los distintos procedimientos. Por eso, lo último que se decide y por tanto se diseña. Tener buenos instrumentos con suficiente sensibilidad para registrar las observaciones o evidencias provenientes de distintas fuentes, es

una garantía de eficiencia del trabajo profesor-asesor, sobre todo cuando se trabaja con grupos numerosos, los cuales resultan más complicados para conocer y recordar evidencias diarias interesantes de ser registradas. A continuación se presenta una síntesis de los mismos.

Tabla 1

Procedimientos e Instrumentos de Evaluación

	Procedimiento para la enseñanza – evaluación	Instrumentos

Fuente: Nilda, G. (2008)

El procedimiento por excelencia para valorar el proceso de aprendizaje es la observación, bien sea, la que profesor-asesor hace a los estudiantes, como las que se hacen los estudiantes entre sí y estos al profesor-asesor. Pero, quizás, la de mayor importancia y exclusiva de los enfoques de la evaluación, es la del profesor-asesor y la del estudiante ya que les permite, a ambos, conocerse para reafirmar aprendizajes y auto-corrigerse durante el proceso. Es difícil encontrar una expresión de aprendizaje más evidente que cuando la propia persona detecta su error y lo corrige.

Por consiguiente, la evaluación en la Misión Sucre, en el Programa Nacional de Formación de Educadores, requieren, el uso de múltiples procedimientos aplicados por distintos actores. Este carácter multidireccional le permite obtener evidencias, triangular la información proveniente de muchas fuentes, confrontar distintos puntos de vista y, sobre todo permite

garantizar la participación efectiva de los involucrados en el acto evaluativo lo cual exalta su dimensión democrática.

Por otro lado, hay formas de evaluar donde el estudiante se le da la libertad para escoger, incluso, la estructura de su trabajo. Esto convierte la evaluación en un acto creativo que no puede limitarse a pautas de contenido. Para este tipo de evaluación, el profesor-asesor solo ofrece pautas generales, categorías estructurales del conocimiento con cierto grado de flexibilidad para considerar situaciones no previas. De manera cooperativa se van acumulando evidencias para reconstruir la realidad que va a ser valorada, sin negar el carácter individualizado de la evaluación.

Rasgos que caracterizan al Facilitador – Evaluador en función de las distintas Tendencias o Disciplinas Psicológicas según la Concepción y Práctica.

En este contexto, la evaluación del profesor-asesor en formación, en su carácter didáctico-crítico, se propone la formación de un sujeto reflexivo y creativo dentro de una heterogeneidad disciplinaria de conocimientos y de formas de socialización que demandan definir la identidad educativa de esta disciplina, la que de acuerdo con Vizuite (2007):

Por su propia naturaleza, está sujeta en mayor medida que ninguna otra materia curricular a la universalización y a los procesos de globalización. Si tenemos en cuenta que las actividades a evaluar son una materia de gran impacto social, educativo, político y económico, que cuenta con espacios propios en todos los medios de comunicación e información [...]; que del buen o mal entendimiento de estas actividades en la práctica o aplicación personal depende la salud, la calidad y la esperanza de vida de los ciudadanos; y que fenómenos dependientes de una buena o mala educación [...] son determinantes de situaciones de seguridad colectiva [...]. (p. 141).

Como se mencionó en párrafos anteriores, existe una interdependencia entre la concepción de educación, de sujeto social y el modelo de evaluación asumido. En consecuencia, el modo de entender la actividad evaluativa, sus funciones y finalidades, la metodología y las prácticas, están subordinadas y dependen de la configuración del paradigma de enseñanza aceptado. Se sabe que cada modelo responde a una racionalidad soportada en concepciones, intencionalidades, postulados, jerarquías, saberes, métodos, que constantemente se interfieren entre sí para provocar ideas, modos de pensar la ciencia, de actuar con el objeto de conocimiento y por tanto, construir comportamientos que delinear proyectos de vida. Este escenario es propicio para reflexionar sobre la condición de la evaluación dentro de un sistema de relaciones que le aportan múltiples significados.

La evaluación constituye uno de los viejos problemas de los profesionales de la Educación (al igual que lo es para el resto de los profesor-asesor), tanto por las implicaciones psicopedagógicas, científicas, sociales y éticas como por ser considerada, simplemente, un recurso empírico para medir la eficacia del aprendizaje y la enseñanza.

Esta perspectiva, de tradición positivista-naturalista, pretende asentar los criterios de evaluación en supuestos objetivistas que excluyen los juicios de valor y el compromiso de los procesos subjetivos en las acciones humanas. De modo que, el conocimiento socioeducativo se percibe como un acto técnico-instrumental exento de implicaciones ético-políticas. El fundamento de esta postura se lo encuentra en el discurso de la modernidad que considera a la ciencia moderna como, y a juicio de Bozo (2001),

La actividad del sujeto cognoscente que describe programas; esto es, secuencias de eventos predeterminados que ocurren de manera necesaria e implacable de acuerdo a un orden universal progresivo comprensivo de los objetos, acontecimientos y fenómenos (p. 145).

En el caso que se alude, la evaluación se fortalece como entrenamiento o estrategia aislada. En consecuencia, se omite su potencial para el desarrollo de valores y prácticas de socialización en búsqueda de una mejor calidad de vida. En efecto, a través del ejercicio profesional de la disciplina y de las exigencias de la evaluación, el profesor-asesor puede plantearse que el estudiante aprenda a competir con lealtad, a respetar el triunfo de los otros, resolver problemas a través del análisis y la tolerancia y compartir la solidaridad en la diversidad cultural. "De esta manera, los saberes como universal cultural del siglo XXI engloba un amplio repertorio de símbolos, valores, normas y comportamientos que lo identifican y diferencian con nitidez de otras prácticas sociales".

Por tanto, hay que establecer unas bases, un marco de referencia, que orienten el análisis científico de la Educación, de la evaluación y la formación profesor-asesor en el ámbito del interés social, político y económico de una realidad particular.

Después del recorrido teórico anterior, se sintetizan algunas interrogantes que a la luz de distintas posturas, propicien la indagación acerca de la identidad profesional y la trayectoria científico-social del profesor: ¿Qué es ser profesor-asesor?, ¿cuál orientación postula su práctica pedagógica?, ¿para qué y para quién evalúa el profesor-asesor?

Esta perspectiva conduce a establecer una serie de rasgos y condiciones que pudieran caracterizar al profesor-asesor en una determinada tendencia teórica, según sus concepciones y su práctica.

Véase un resumen de los supuestos de cada teoría o tendencia que identifican el prototipo de enseñante de formación profesor-asesor:

1.- El Profesor-Asesor Empirista

Acepta que el conocimiento tiene su origen en la experiencia, limitada a un conjunto de sensaciones y representaciones del mundo exterior; su

evaluación indaga el saber a través de la comparación y verificación fáctica. El profesor que asume consciente e inconscientemente esta teoría otorga un valor predominante a la observación, la descripción de actividades didácticas, carentes de fundamentación teórica en lo conceptual, psicopedagógico, sociológico, lo que incide en la formación de un estudiante pasivo y reproductivo de la información que recibe. En este modelo la evaluación queda reducida al marco de la escolaridad. Se obvia la búsqueda de la relación epistemológica entre lo que es el proceso de evaluación y las necesidades histórico-sociales de la realidad, y se afirma en una postura técnica que no ahonda en los procesos cognitivos, valorativos, éticos y sociales, comprometidos en la evaluación.

Esto impide trascender hacia el qué, el por qué y el para qué del objeto de conocimiento. En este sentido, la apropiación analítica y crítica del saber ocupa un lugar secundario, porque el aprendizaje destaca los referentes aparentes del fenómeno de estudio y la práctica se despoja de la intención de formar conceptos, argumentos, valores y actitudes, que conforman una unidad en el proceso educativo de formación para la vida.

2.- El Profesor-Asesor Pragmático

Concede prioridad a las consecuencias prácticas del saber, por lo que atiende más a los resultados que a los procesos que indagan sus orígenes y finalidades. En esta concepción la idea de evaluación queda reducida a comprobar si el estudiante "aprendió lo enseñado", mas no, qué y cómo aprendió; la intención está dirigida a obtener un resultado final que sería la meta deseable, tomando forma de actividad terminal de la enseñanza mediante los exámenes.

En el campo pedagógico este enseñante aboga por el instrumentalismo didáctico; para él, las estrategias y las técnicas constituyen la razón de ser del proceso de enseñanza- aprendizaje; en consecuencia, se define dentro de una postura acrítica y de eficacia mecanicista. Aquí, el concepto "actividad", aceptado como simple "hacer" conforma la herramienta fundamental del aprender y el evaluar.

3.- El Profesor-Asesor Positivista

Admite la validez de la realidad objetiva como norte de su ejercicio profesional, por lo que la veracidad del conocimiento no se busca en el mundo del pensamiento ni de las ideas, sino en los hechos concretos y los casos puntuales. Una consecuencia psicopedagógica de esta posición es relegar la noción de proceso educativo como formación del sujeto que aprende desde la elaboración de significados subjetivos, desde su propia identidad y complejidad; lo que se ha de tener presente para intervenir en ellas y propiciar relaciones mutuas que fortalezcan el pensamiento crítico y la práctica transformadora.

Este profesor-asesor asume el predominio del método y emplea en sus evaluaciones el método inductivo que particulariza el objeto de estudio y pierde de vista el contexto global del mismo. Traslada los principios de la evaluación de las ciencias naturales a las ciencias humanas y sociales, por lo que los procesos subjetivos -actitudes, sentimientos, valoraciones- pierden importancia debido a la imposibilidad de cuantificarlos y verificarlos con los parámetros de las ciencias exactas. Igualmente, subestima el análisis y subraya la fragmentación del objeto de estudio y la existencia de leyes universales.

De hecho, esta postura se ha asentado en las concepciones didácticas, propiciando una ruptura entre teoría-práctica y otorgando a esta última un carácter empírico.

En este escenario, el discurso expositivo del profesor es el referente de la dinámica de aula, según la idea de que él es el depositario del saber que el estudiante ha acumulado y reproducido. La consecuencia de este enfoque, además de lo anteriormente expuesto, es la descomplejización del pensamiento y la parcelación conceptual del sujeto estudiante. En la evaluación, este modelo está dirigido al contenido de la ciencia que el profesor, como representante del saber, traslada al estudiante, por lo que interesa que éste reproduzca conocimientos sin cambios, ni interpretaciones, sino tal cual se establece en la disciplina científica. El concepto de evaluación queda reducido a comprobar si el estudiante "aprendió lo enseñado", aunque descarte la apropiación reflexiva de saber. En esta práctica la comprobación está dirigida al resultado final obtenido por el estudiante, en que el profesor/a experto/a es quien domina la ciencia que enseña, razón más que suficiente para que sea quien diga qué y cuánto sabe el cursante de la disciplina.

4.- El Profesor-Asesor Conductista

Legitima la observación y el control de la conducta del estudiante como referente básico del proceso de enseñanza-aprendizaje. La tarea principal del profesor/a consiste en describir lo percibido, es decir, la manifestación externa del comportamiento que permita llegar a conclusiones verificables; en este sentido, el conocimiento se reduce a la experiencia sensorial. Metodológicamente, los objetivos "precisos y operacionales" se entienden como estímulos que provocan respuestas; éstos, devienen patrones rígidos

que conforman el núcleo de la situación de aula; así, la práctica didáctica se convierte en rutina de adiestramiento para obtener un "aprendizaje", estimado producto final.

Para esta teoría, los procesos de conocimiento no se involucran con los fenómenos psíquicos y concieniales (actitudes, valores, sentimientos, imágenes, deseos) y desmerecen su atención por cuanto son imposibles de medir con el instrumental de las ciencias físicas, calificándolos como anticientíficos. El ser humano, tipificado estudiante en este caso, se percibe fundamentalmente como organismo vivo que reacciona ante el medio natural a través del sistema nervioso y fisiológico, de aquí que importen, sobre todo, sus hábitos motores, manuales y verbales.

La evaluación, en este modelo, tiene un carácter prescriptivo para "una acción educativa eficaz" limitada a un "saber cómo" que aparece un tanto definidor a través de estrategias y técnicas conducentes al logro de objetivos establecidos. La evaluación es, entonces, verificación de información asimilada por el estudiante y un medio de control social; siendo afirmada, como medida del logro de objetivos para asignar calificaciones y acreditar "conocimientos" adquiridos. Esta postura promueve una evaluación que privilegia la memoria mecánica del estudiante.

5.- El Profesor-Asesor Científico-Crítico e Investigador

Puede parecer idealista plantear este prototipo de enseñante en la realidad venezolana, y hasta tal vez, más allá de otras fronteras. Pero a cambio de ser pesimista, se reconoce que existen profesionales ávidos de superación en la esfera personal y laboral. La nueva figura que la sociedad espera ha de ser y sentirse un científico de la educación, tanto en el campo disciplinar como en el pedagógico y humanista. Para ello hay que ganarse

esta condición; ¿cómo? con estudio e investigación, con responsabilidad y lucha, con autoestima y profesionalidad en lo que se hace y podemos desempeñar en el ámbito de una formación de excelencia. En la medida en que se desarrollen estos principios habrá méritos para exigir mejores condiciones de trabajo. De ser así, el modelo propuesto daría paso a la instauración de un nuevo estilo de ser profesor-asesor profesional.

El nexo entre producción de conocimiento e investigación mantiene su unidad en cualquier disciplina o actividad que se pretenda científica, de manera que, desde la perspectiva de quien enseña ciencia es imprescindible acatar esta relación, fundante de la condición de profesor-asesor científico-social. Sólo la investigación puede otorgar este carácter al profesional, pues la indagación rigurosa permite transformar creativamente lo que consideramos objeto de estudio y de propuestas argumentadas, base de la creación de nuevos conocimientos.

La crítica fundamentada es un valor consustancial a este prototipo profesor-asesor, por cuanto esta condición hace posible problematizar, construir e innovar la ciencia en sus múltiples contextos.

En este modelo, es la investigación la que puede aportar fundamentos acerca de 'qué evaluar', 'cómo evaluar', 'para qué evaluar', pues, la indagación científica permite elaborar el diagnóstico de la realidad, no desde un marco técnico como generalmente se plantea en la evaluación, sino como proceso que busca conocer y reconstruir los fundamentos, los orígenes, los principios y las dificultades del objeto y el sujeto de estudio.

Esta postura implica considerar que la evaluación no se reduce a la contemplación de resultados en el aula de clase, ni a medir el grado de asimilación de los saberes que acumula el estudiante en la discursiva curricular. Al respecto, Pérez y Sánchez (2005) afirman que:

La evaluación entonces, es una complejidad, es un proceso que no se puede simplificar, responde al diálogo que sólo se puede dar en una comunidad democrática que produzca aprendizajes abiertos al contraste y a la participación. La evaluación se hace cualitativa, y el conocimiento inter-disciplinario porque se concibe como una complejidad, porque responde al concepto de transversalidad por constituirse en la búsqueda desde el plano ontológico hasta el epistemológico. El conocimiento no es ajeno a lo que pasa en el mundo, relaciona a la escuela con su verdadera práctica social y se abre al espacio público. (p. 33)

La evaluación como investigación apunta a indagar la problemática socio-educativa de los sujetos actores, no solamente la problemática intelectual, sino la problemática del contexto histórico social que sirve de soporte al proceso educativo.

Considerando que el saber es una construcción y producción social condicionada tanto por la realidad histórica, económica, política, cultural y social como por el universo socioeducativo del estudiante y la complejidad de las relaciones intersubjetivas, es fundamental, entonces, considerar el nexo constitutivo de estos procesos que representan la síntesis entre el mundo interior del sujeto y el contexto donde se desenvuelve.

En esta línea de pensamiento, la evaluación tendría que proponerse, además de investigar los problemas del conocimiento, indagar la complejidad del ámbito donde se mueven los actores sociales del proceso educativo a fin de conocer la problemática que impide, limita, rechaza o permite adelantar soluciones para los problemas de la evaluación. Sin este precedente es imposible dar aportaciones ni hacer propuestas que orienten con acierto los problemas de la evaluación en la formación profesor-asesor y sus contextos reales y simbólicos.

Programa Nacional de Formación de Educadores: Misión Sucre

La Misión Sucre, se concibe como el espacio que contribuye a la formación de ciudadano. El hacer, el transformar y tu aporte en la

construcción de la sociedad, son al mismo tiempo, el deber y derecho a ser corresponsable de la formación, siempre orientado por el referente curricular de: desaprender, aprender a aprender y aprender haciendo.

Otros protagonistas que participan en el proceso de sistematización de los aprendizajes, son los maestros – tutores, profesores – asesores, sabios y sabias, quienes están obligados como, a sistematizar las situaciones de aprendizaje que coordinan, tutoran, asesoran, guían y orientan. También estos actores deben estar atentos a lo que aprenden de sus estudiantes y de las comunidades.

Las comunidades, no son un lugar abstracto, ni una forma de esquivar el llamar a la gente por su nombre. Por comunidades el Ministerio Popular para la Educación Superior (2006), entiende: a la gente donde trabaja, con quien trabaja, de donde es el estudiante, con quien se viene haciendo hombre o mujer, con quien pasa las “rabias” y las alegrías, por quienes está y con quienes estás; es dónde y con quién se trabaja, se aprende y se transforma. Todos ellos, también sistematizan el impacto de el ejercicio de actor de la educación. (p. 19)

Finalmente, se entiende la comunidad como una fuente importante para el diálogo en el protagonismo participativo del pueblo.

En cuanto a la sistematización de sistematizaciones, Jara (2007), supone que “cada conjunto de actores y actrices se reúnen a construir, en común, el Proyecto de Aprendizaje, con sus sistematizaciones particulares. Cada quien aporta lo suyo, cada quien aporta su palabra, partiendo siempre del horizonte histórico-cultural y político. (p. 9).

Ni los participantes están aislados en un salón de clases, ni los profesores – asesores, ni los maestros – tutores están circunscritos a un plantel. El espacio del aprendizaje primario es la comunidad, más allá de las fronteras de la escuela. En ese contexto se toman las decisiones.

Aspectos que Sistematiza el Estudiante del Programa Formación de Educadores

En este punto, se puede precisar, que aquello que debe ir sistematizando el aprendiz, son las acciones de contraste, para lo cual tiene que usar algunas herramientas metodológicas.

A juicio de Medina (2004), “las acciones de contraste, vienen articuladas, desde el proyecto de vida, pasando por los proyectos de aprendizaje, hasta llegar, por así decirlo, a las unidades de aprendizaje” (p. 214). Estas acciones se presentan, como una situación sobre la cual se reflexiona, para la vuelta a la acción, y la cual se evidencia en la figura siguiente:

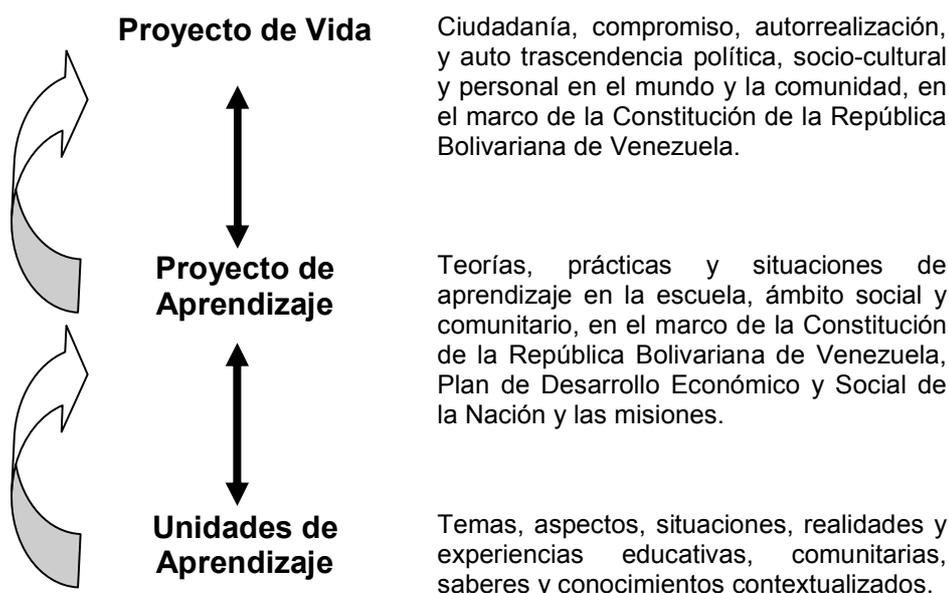


Figura N° 1. Aspectos que Sistematiza el Estudiante

Fuente: Medina, S. (2004). La Sistematización una Herramienta para Aprender, Crecer y Transformar. Caracas, CECODAP.

Las flechas negras, en doble sentido, muestran las articulaciones entre las Unidades de Aprendizaje, el Proyecto de Aprendizaje y de este con el Proyecto de Vida. Significando entre otras cosas, que se construyen

dinámicamente, implicándose y recreándose entre sí. Para ello, es necesario reflexionar, aportar, construir y deconstruir. Reconstruir desde tu propia práctica, ir organizando y jerarquizando en virtud del campo del desempeño y actuar. Para sistematizar se necesitan varias herramientas metodológicas, las cuales se caracterizan por estar asociadas a las situaciones de contraste. Los proyectos de vida, bien podrían estar asociados a metodologías, recursos biográficos y autobiográficos, historias orales y cotidianas, para lo cual se elaboran los registros.

En relación a la construcción de los registros, seguidamente se hace referencia a algunos aspectos. Se analizarán los discursos y las prácticas asociadas a la experiencia de la vida en general, como la de otros con quienes hay participación en el proyecto de vida, mediante los proyectos de aprendizaje.

En opinión de Cadena (2007),

Estos proyectos de aprendizaje se recuperan las experiencias organizativas de los aprendizajes, así como las estrategias de comunicación pedagógica, de registro y su articulación a los modelos de planificación e intervención socioeducativa, en el proceso mismo del aprender y del comunicar lo aprendido. Ya aquí, estamos ubicados en las unidades de aprendizaje (p. 19).

Este proceso de sistematización se establece en forma ascendente, con la finalidad de valorar si lo que se ha venido haciendo tiene conexión con el proyecto, si se ha sido eficaces o si hay captación de lo que es preciso volver hacer, en forma mejorada y con mayor precisión. Seguidamente, una nota importante que puede contribuir a mejorar la comprensión de lo que se viene exponiendo: la palabra discurso, en este contexto está referida al habla como se escribe o se expresa corporalmente, para comunicarnos con otros y consigo mismo en el proceso de la vida. Los discursos tienen intención, contextos, sentido, medios y contenido. Se caracterizan también por alguien

que lo enuncia y alguien que lo recibe; y si está dialogando, este proceso se intercambia de una persona a otra. A estos últimos les dicen emisor y receptor de mensajes. Hablar de discurso es hablar de una práctica social. El discurso es parte de la vida misma. Se hace discurso, se habla y escribe de si mismo o de otros. Las prácticas y teorías de los aprendizajes son también unos discursos.

La figura que viene a continuación, resume lo referido a las herramientas metodológicas para la sistematización de los aprendizajes, sugeridas en el Programa Nacional de Formación de Educadores:

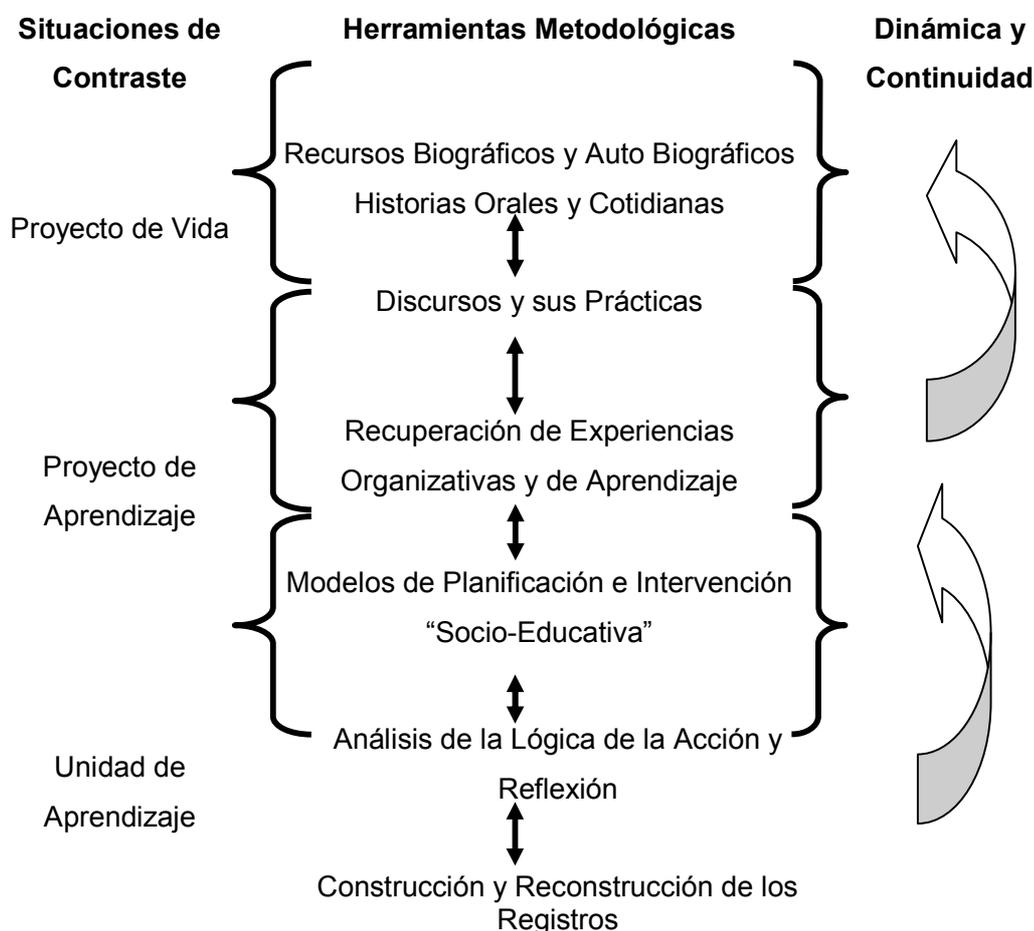


Figura Nº 2. Herramientas Metodológicas

Fuente: Cadena, F. (2007). Programa Nacional de Formación de Educadores

En el desarrollo de las unidades de aprendizaje, como en las otras dimensiones de la acción-reflexión-sistematización, se debe tener en cuenta, los análisis de las lógicas de la acción y de la reflexión, que determinan, como se vea, la construcción y reconstrucción de los registros.

Actores que Evalúan en el Programa de Formación de Educadores

Tradicionalmente la evaluación se ha impuesto como una forma de poder unidireccional, ejercido por el que “sabe” juzga lo que deben saber (repetir) los que tienen que aprender, cuya forma y contenido lo termina el que “sabe” (lo que él sabe).

Esta concentración del poder en pocas manos, generalmente en las dos manos del profesor-asesor, tiene que ser superada por condiciones que permitan ejercitar permanentemente el principio de la corresponsabilidad, establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, especialmente en el Capítulo V (De los Derechos Humanos y Garantías y de los Deberes).

Por lo tanto, la evaluación de los aprendizajes en el marco del Programa Nacional de Formación de Educadores, se convierte en una herramienta de poder que comparten corresponsablemente todos los actores del programa.

Esta corresponsabilidad se nota en la siguiente figura:



Figura N° 3. Corresponsabilidad de la Evaluación

Fuente: Cadena, F. (2007). Programa Nacional de Formación de Educadores

Aspectos que se Evalúan

Tradicionalmente se evalúa la capacidad de adaptación. El estudiante demuestra una gran capacidad para disciplinarse. El buen estudiante se destaca porque realza características como las siguientes: no reclama, no pregunta, ni genera cuestionamientos. Un estudiante ideal asume las formas de comportamiento y de pensamiento que se le imponen, adaptándose como una sombra lo hace al objeto proyectado.

En el Programa Nacional de Formación de Educadores, lo que se evalúa surge de las propias expectativas de formación del estudiante, mediatizados por el contexto en el que actúa (demandas y necesidades de los ambientes de aprendizaje) y por el contexto institucional (expectativas del Estado).

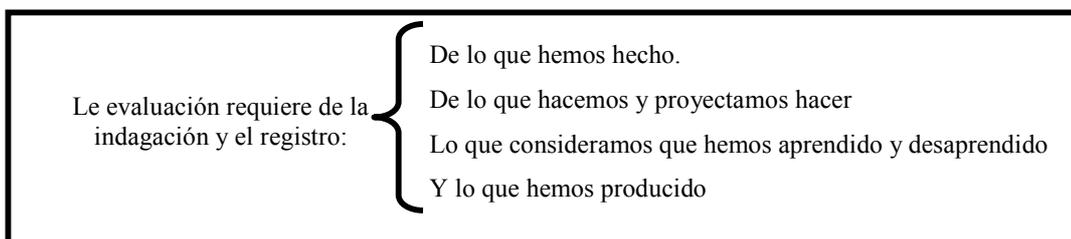
La tarea que le corresponde al estudiante en formación, con el acompañamiento de los demás actores, es integrar y equilibrar libremente dichas demandas, necesidades y expectativas en el conjunto de actividades desarrolladas en el I Trayecto de Formación Inicial.

En cuanto a las expectativas del Programa, en el momento en que el Estudiante en formación evalúa su actuación durante el recorrido del I Trayecto de Formación Inicial, se debe considerar los objetivos del trayecto.

Es preciso tomar en cuenta, que durante el I Trayecto de Formación Inicial, se espera que el Estudiante se vincule e incorpore a un ambiente educativo de la comunidad local, mostrando identificación y sentido de pertenencia al grupo de trabajo orientado por el Maestro – Tutor y el Profesor – Asesor; y que se familiarice con los fundamentos teóricos en los que se sustenta el Programa Nacional de Formación de Educadores.

El Cómo Evaluar

Para explicar como evaluar, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2007), propone el siguiente esquema:



Educadores

En la indagación y registro con propósitos de evaluación, se utilizan aquellos instrumentos y técnicas de evaluación que permitan captar en su

integridad los fenómenos intervenidos en su ambiente natural; es decir, permite fotografiar el proceso de formación en el cual se está inmerso, para comunicar la singularidad del recorrido realizado. Por ello, no se limita el uso de técnicas e instrumentos de evaluación. Lo recomendable es que se investiguen los fundamentos teóricos y metodológicos de ellos para después tomar una decisión consciente y acertada. Pueden considerarse técnicas de evaluación como la observación y el vocerío, entre otros; e instrumentos de evaluación como la lista de cotejo, la entrevista y otros. En todo caso, las técnicas e instrumentos de evaluación necesitan ser creados o recreados en función de las necesidades de lo que se está haciendo y de la intencionalidad con que se está haciendo.

En caso de considerar la lista de cotejo, es sugerible agrupar separadamente aquellas actividades que se refieren a acciones, reflexiones y sistematizaciones acordadas en el grupo de trabajo, y durante el Primer Trayecto de Formación Inicial, tomar nota de aquellas que se van realizando.

Al final del trayecto queda reflejado aquello que se realizó y lo que no se realizó. Adicionalmente, usando columnas adicionales o dejando espacios debajo, se puede registrar la apreciación razonada sobre la calidad con las que se realiza, así como las apreciaciones del resto de los actores del Programa.

En caso de no haber realizado alguna de ellas, se tendría espacio para anotar las razones por las cuales no se realizó y las alternativas que permiten realizar las acciones, reflexiones y sistematizaciones omitidas, tomando en cuenta los motivos identificados.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

La metodología es un procedimiento general para lograr de una manera precisa el objetivo de la investigación, constituye la medula del plan; se refiere a la descripción de las unidades de análisis o de investigación, las técnicas de observación y recolección de datos, los instrumentos, los procedimientos y las técnicas de análisis.

Diseño de la Investigación

Bajo las condiciones reales de los objetivos formulados se consideró el tipo de investigación de campo, que según Sabino (2006):

Son los que se refieren a los métodos a emplear cuando los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad mediante el trabajo concreto del investigador y su equipo, estos datos, obtenidos directamente de la experiencias empírica, son llamados primarios, denominación que alude al hecho de que son datos de primera mano, originales, producto de la investigación en curso sin intermediación de ninguna naturaleza. (p. 93).

Por consiguiente, a través de este diseño de investigación se tomó la información directamente de las fuentes primarias, a saber, profesores – asesores y estudiantes de la Misión Sucre Programa Nacional de Formación de Educadores, a través de los cuales: se determinaron las técnicas e instrumentos que emplea el profesor-asesor para verificar el alcance de los niveles de aprendizaje esperados en los estudiantes, identificar los rasgos que caracterizan al asesor-evaluador en función de las distintas tendencias o disciplinas, según sus concepciones y prácticas, así como indagar las

expectativas del programa Formación de Educadores en función de las prácticas evaluativas utilizadas por los facilitadores.

De igual forma, se apoya en el diseño documental, el cual es concebido por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005), como aquellos a través de las cuales, “se aborda un tema o problema con sustento en los procesos de acopio de información, organización, análisis crítico y reflexivo, interpretación y síntesis de referencias y otros insumos pertinentes al tema seleccionado” (p.9). Por lo tanto, la información requerida, se encuentra básicamente en materiales impresos, audio visuales y/o electrónicos.

Tipo de Investigación

El estudio se enmarcó en un nivel descriptivo, ya que tal como lo señala Tamayo (2007): “Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciones en el proceso”. (p. 46).

En tal sentido, este nivel permitió la descripción de las variables que se manejan en el estudio, a saber, las técnicas e instrumentos de evaluación y los rasgos del asesor-evaluador, así como las expectativas de los estudiantes.

Epistemología del Método

De acuerdo con Sabino (2006), el método es “el procedimiento o conjunto de procedimientos que se utilizan para obtener conocimientos científicos, el modelo de trabajo o secuencia lógica que orienta la investigación científica” (p.34).

Por consiguiente y de acuerdo con este autor, se empleó el método deductivo, a través del cual se hizo un análisis de la temática, partiendo de lo general a lo particular. De allí, se partió por determinar las técnicas e instrumentos que emplea el profesor-asesor para verificar el alcance de los niveles de aprendizaje esperados en los estudiantes, así como la identificación de los rasgos que caracterizan al asesor-evaluador en función de las distintas tendencias o disciplinas, según sus concepciones y prácticas.

Sistema de Variables

Para Tamayo (2007) una variable “es un aspecto o dimensión de un fenómeno que tiene como característica la capacidad de asumir distintos valores ya sea cuantitativa o cuantitativamente” (p.169). En este sentido, se presenta a continuación la identificación y definición de la variable que conforma este trabajo de investigación.

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Tabla 2

Objetivos Específicos	Variables	Indicadores	Fuente	Item	Técnica	Instrumento
Determinar las técnicas e instrumentos que emplea el profesor-asesor para verificar el alcance de los niveles de aprendizaje esperados en los estudiantes.	Técnicas e instrumentos	Técnica: Observación, Entrevista y Triangulación Instrumentos Diseño, Selección y Aplicación de los Instrumentos de Evaluación Dificultades	Profesor, asesor,	1,2,3 4 5,6,7,8,9,10 11,12,13,14 15,16,17,18 19	Encuesta	Cuestionario
Identificar los rasgos que caracterizan al asesor-evaluador en función de las distintas tendencias o disciplinas, según sus concepciones y prácticas	Rasgos Evaluadores	Empirista 1 – 2 Positivista 3 – 4 Conductista 5 – 6 Crítico e Investigador	Estudiantes	1,2 3,4 5,6 7,8	Encuesta	Cuestionario

Población y Muestra

Población

Tomando en consideración la definición de la UPEL (2005) sobre población, argumentando que este:

Se describe como el universo afectado por el estudio, el grupo seleccionado, las características, tamaño y metodología seguida para la selección de la muestra o de los sujetos, la asignación de las unidades a grupos o categorías y otros aspectos que se consideren necesarios. (p. 17).

La población lo constituyen los profesores – asesores y estudiantes del Programa Nacional de Formación de Educadores Misión Sucre de la Universidad Bolivariana de Venezuela, Carrera Educación Física, Estado Apure, los cuales suman un total aproximado de cuarenta y ocho profesores y ciento cincuenta y ocho estudiantes, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Distribución de la Población de Profesores-Asesores y Estudiantes de la Misión Sucre de la Universidad Bolivariana de Venezuela, Carrera Educación Física

Cuadro 1

Aldeas	Nº Profesor-Asesor	Nº de Estudiantes
- Alirio Goitia Araujo.	13	49
- Clarisa Esté de Trejo	16	43
- Vuelvan Caras	19	66
Total	48	158

Fuente: Misión Sucre, UBV – Apure (2008)

Muestra

Para Tamayo (2007), “La muestra es el conjunto de operaciones que se realizan para estudiar la distribución de determinados caracteres en la totalidad de una población” (p. 115). Hay que destacar la importancia de la representatividad de la muestra, en este estudio. Por tal motivo, para el estrato poblacional de profesores – asesores, dado que el número de sujetos es muy reducido y existe la facilidad de acceder a todos, se desecha la técnica de selección muestral. Este procedimiento, se hace apoyado en lo expresado por Spencer (2004), señala: “para garantizar la máxima confiabilidad de los resultados es recomendable seguir los requerimientos de la investigación obtenida al máximo de unidades poblacionales” (p. 186). De tal manera, que queda conformada las unidades de análisis por cuarenta y ocho profesores.

Mientras que, para el estrato poblacional estudiantes, en virtud del elevado número de sujetos, se procederá a formar una muestra de dicha población. Para ello, se tomó un 30% de la población, tal como lo plantea Sabino (2006), el cual refiere que al operacionalizar la regla de tres, los resultados del procedimiento de selección muestral, se observan en el siguiente cuadro:

Distribución de la Muestra

Cuadro 2

Aldeas	Nº de Estudiantes
- Alirio Goitia Araujo.	15
- Clarisa Esté de Trejo	13
- Vuelvan Caras	20
Total	48

Fuente: Nilda, G. (2008)

Muestreo

Para la administración de los instrumentos respectivos, se procedió a seleccionar los sujetos a través del procedimiento del muestreo al azar simple. Este método según Ramírez (2005), consiste en “escoger bajo un procedimiento simple las unidades que conforman la muestra” (p. 108). Para ello, se tomó de uno en uno a los estudiantes para conformar la cantidad deseada, a saber 48 estudiantes y 48 profesores sujetos.

Instrumentos de Recolección de Datos

Para la recolección de la información necesaria se elaboraron y administraron dos cuestionarios:

Dichos cuestionario estuvieron dirigidos a los estudiantes de la Misión Sucre, Programa Nacional de Formación de Educadores a los fines de determinar las técnicas e instrumentos que emplea el profesor-asesor para verificar el alcance de los niveles de aprendizaje esperados en los estudiantes, así como identificar los rasgos que caracterizan al asesor-evaluador en función de las distintas tendencias o disciplinas, según sus concepciones y prácticas. Dichos instrumentos, constaron de items con criterios siguiendo los parámetros de respuesta entre las cuales se señalan: Totalmente de Acuerdo (TDA), De Acuerdo (DA), No Tengo Opinión (NTO), Totalmente en Desacuerdo (TED) y En Desacuerdo (ED).

Validez y Confiabilidad

Validez

La validez de un instrumento, es definida por Tamayo (2006) como: “la capacidad de los reactivos (preguntas) para representar la veracidad del

contenido de dichas preguntas en cuanto al contenido de los datos”. (p. 81). La validez, denota si un instrumento mide lo que se desea medir.

En tal sentido, para verificar la validez del instrumento se utilizó la validez de contenido a través del juicio de expertos. Para ello, se eligieron dos expertos relacionados con el tema en estudio: Uno en metodología y otro en lenguaje y comunicación, para la revisión de los aspectos de redacción y estilo.

Entre las acciones desarrolladas por estos especialistas están las siguientes:

- Revisión de la redacción de los items.
- Ubicación de cada uno de los items en los distintos aspectos que se enfocan en el estudio.
- Eliminación de aquellos items que no guarden pertenencia con los aspectos a ser estudiados.
- Inclusión de los items que según su experiencia enriquecían los instrumentos.

De acuerdo con las observaciones que hicieron estos profesionales, se realizaron las reformas indicadas y se procedió a la elaboración de la versión definitiva de los instrumentos.

Confiabilidad de los Instrumentos

Con respecto a la confiabilidad Sabino (2006), establece que consiste “en una medida de consistencia de la escala que evalúa su capacidad para discriminar en forma constante entre un valor y otro” (p.134). Asimismo señala el autor que la confiabilidad implica cualidades de estabilidad, consistencia y exactitud, por tal razón que los instrumentos sean confiables se deben medir los mismos en diferentes ocasiones.

En la presente investigación, la confiabilidad del instrumento se determinó a través de una prueba piloto, la cual según Morales (2005), señala que la prueba “debe hacerse, en lo posible, con una muestra pequeña, pero que sea la más semejante posible a la muestra definitiva” (p.19). Los resultados de esta prueba, se sometieron al procedimiento estadístico Alfa de Cronbach, a través de la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{N \cdot P}{1 + P (N-1)}$$

donde:

α = Coeficiente de Confiabilidad Alfa de Cronbach

N = Número de ítems en la escala

P = Promedio de las correlaciones entre ítems

Una vez aplicada la fórmula y de acuerdo al resultado se tomó en cuenta los valores que indican que el instrumento es confiable. En este sentido, la confiabilidad según Méndez (2005), se considera de acuerdo a la siguiente escala:

Criterios de Confiabilidad

Intervalos	Criterios
0.0 – 0.28	Rehacer instrumento
0.29 – 0.49	Revisión de reactivos
0.50 – 0.74	Instrumento confiable
0.75 – 1	Alta confiabilidad

La escala anterior indica que un instrumento confiable debe ubicarse entre 0,50 y 1, de lo contrario debe ser sometido a revisión o rehacerse completo. Los resultados derivados de la aplicación del instrumento a la

prueba piloto, fue de 0.97 y 0.97 puntos para los instrumentos aplicados a los profesores-asesores y estudiantes, respectivamente, es decir, que dichos instrumentos gozan de alta confiabilidad.

Técnica de Recolección de Datos

Para la comprensión del problema estudiado se utilizaron las técnicas que hicieron posible la instrumentación del diseño de la investigación. En tal sentido, las formas o maneras de obtener la información en este estudio fueron las siguientes:

El Fichaje: El Instituto Universitario Isaac Newton (2006) señala que “esta técnica permite acumular datos, recoger ideas y organizarlas a la hora de querer consultar nuevamente la fuente”. (P. 49). En tal sentido, se utilizó esta técnica para clasificar, ordenar, cotejar los textos, libros, comprendidos que se relacionan con la temática. Este tipo de técnica fue muy útil al momento de aplicar los procedimientos del diseño de investigación documental.

La Encuesta: Según Sabino (2006), la encuesta consiste en “requerir información a un grupo socialmente significativo de personas acerca de los problemas en estudio para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo, sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos”. (p. 104). Esta técnica, se utilizó para obtener la información pertinente directamente de los sujetos, a través de los instrumentos respectivos, en este caso, el cuestionario.

Procedimientos Metodológicos Empleados

Considerando que el estudio se enmarcó en la modalidad de proyecto factible los procedimientos que se siguieron para la conformación del mismo, fueron las siguientes:

Fase Documental: Donde se hizo una revisión preliminar de la bibliografía, documentos y demás fuentes relevantes al tema, problema u objetivos del trabajo. En dicha fase, se analizaron los trabajos previos realizados contextualmente en la que se ubica, así como aspectos teóricos, conceptuales, legales, situacionales de la realidad objeto de estudio.

Fase de Campo: Se seleccionó el diseño de investigación asumido, la definición y operacionalización de variables e indicadores, se describió el universo seleccionado para el estudio, el grupo seleccionado. Las características, tamaño y metodología seguida para la selección en la muestra, descripción de los instrumentales de recolección de datos, con indicadores de su validez y métodos seguidos para obtenerlos. Finalmente, se describieron las técnicas estadísticas utilizadas para el procesamiento de los datos y la información recopilada a través de la investigación.

Presentación y Análisis de Datos

Presentación

Una vez aplicado los instrumentos y recolectada la información pertinente se procedió a codificar y tabular los resultados en forma manual, utilizando la presentación cuadros estadísticos de doble entrada, tablas y gráficos de barras circulares.

Técnicas de Análisis de los Datos

Se utilizó el análisis estadístico descriptivo. En tal sentido, dicho análisis se enmarcó en el tipo de análisis cuantitativo.

Azuaje (2005), refiere al respecto que “se hace mediante enunciados referido a informaciones numéricas y cuantitativas. (p. 118). De esta forma, los datos fueron tratados a través de procedimientos estadísticos.

Por otra parte, se llevó a cabo el análisis cualitativo, expone este mismo autor, que consiste en: “La búsqueda de significados y sentido a la información con relación al contexto dentro del cual se desarrolla el estudio”. (p. 119). De allí, que este tipo de análisis permitió que la investigación no sólo emita sus apreciaciones descriptivas sobre el aspecto analizado, sino que también permitió relacionarlo con el fundamento teórico conceptual del presente trabajo.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Analizadas las tareas de recolección de datos, que comprende la selección, ordenación y clasificación de los mismos, para su posterior análisis. Se tabularon los instrumentos de manera manual, distribuyéndose en cuadros estadísticos de acuerdo a las categorías e indicadores previamente definidos; dando origen a la graficación, que consistió en la construcción de cuadros con el análisis de los datos de manera cualitativa. A continuación se presentan los resultados:

Variable 1: Técnicas e Instrumentos

Cuadro 3

Distribución de las respuestas aportadas por los profesores-asesores a través del instrumento de recolección de datos para el indicador: Técnica: Observación, Entrevista y Triangulación

N°	Ítems	Siempre		Algunas veces		Nunca	
		f	%	f	%	f	%
1	Para evaluar a los estudiantes utiliza ud, la técnica de observación?	36	75	12	25	--	--
2	En el desarrollo de la evaluación hace ud, uso de las entrevistas a los actores del proceso para conocer más detalles del estudiante?	14	29	24	50	10	21
3	Con el fin de realizar la evaluación del alumno recurre ud, a la triangulación de la información?	-	-	19	40	29	60

Fuente: Guerra, N. (2008)

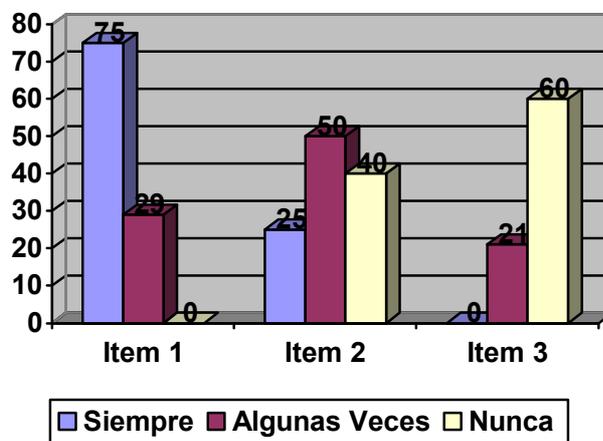


Gráfico 1. Técnica: Observación, Entrevista y Triangulación

De acuerdo a los resultados obtenidos en la variable “técnicas e instrumentos”, un alto porcentaje de los profesores-asesores seleccionó en el ítem 1 la alternativa “Siempre” con un 75%, lo que indica que evalúan a los estudiantes a través de la técnica de la observación. Por su parte un 25% expresó que sólo “Algunas veces” utiliza esta técnica.

Tal como está reflejado, la respuesta dada por los profesores-asesores se corresponde con lo indicado por la Universidad Nacional Abierta (2005), al destacar que la observación, es una herramienta fundamental para desarrollar la práctica profesor-asesor, que le ayuda a visualizar las actitudes y conductas de los estudiantes a fin de conocerlos de forma más apropiada, es decir, valorarlos en su justa proporción como personas con intereses y necesidades propias.

En el ítem 2, las tendencias quedaron reflejadas así, un 50% de los profesores-asesores “Algunas Veces” usa la entrevista a fin de conocer más detalles del estudiante en el desarrollo de la evaluación, mientras que un 29,1% “Siempre” la usa como técnica; pero a diferencia de los anteriores un 20,8% de profesores-asesores “Nunca” hace uso de ella.

La información obtenida en este ítem explica que los profesores-asesores en un porcentaje significativo aplican la entrevista, no obstante un grupo no la realiza, situación que es contraria a lo referido por Alfaro de Maldonado (2005), cuando precisa que la entrevista cara a cara entre el profesor-asesor, alumno y/o representante, permiten conocer aspectos o actividades específicas que no pueden ser observadas directamente, con el fin de proporcionar una visión amplia sobre los estudiantes en cuanto a motivación, intereses, hábitos, emociones, sentimientos, aspectos familiares que pudieran interferir en un proceso de aprendizaje.

En el último ítem de esta variable se destacaron las alternativas “Nunca” con un 60,4% y “Algunas veces” con un 39,5%, lo que refleja que los profesores-asesores escasamente se están apoyando en esta técnica para contrastar la actuación de los estudiantes tomando como punto de referencia diversas teorías, procedimientos y recursos.

Cuadro 4
Distribución de las respuestas aportadas por los profesores-asesores a través del instrumento de recolección de datos para el indicador: Instrumentos

N°	Ítems	Siempre		Algunas veces		Nunca	
		f	%	f	%	f	%
4	¿Cuál es la frecuencia con la cual usted utiliza los instrumentos sugeridos para registrar la evaluación de los estudiantes en la actividad pedagógica?						
A	Lista de cotejo	17	35,4	23	47,9	8	16,6
B	Guía de observación	28	58,3	13	27,0	7	14,5
C	Escala de estimación	24	50	16	33,3	8	16,6
D	Registros descriptivos	18	37,5	24	50	6	12,5
E	Registros anecdóticos	14	29,1	24	50	10	20,9
F	Fichas informativas	11	22,9	17	35,4	20	41,6
G	Boletín informativo	38	79,1	10	20,9	--	--
H	Escala de apreciación	8	16,6	20	41,6	20	41,6
I	Cuaderno diario	28	58,3	12	25	8	16,6

Fuente: Guerra, N. (2008)

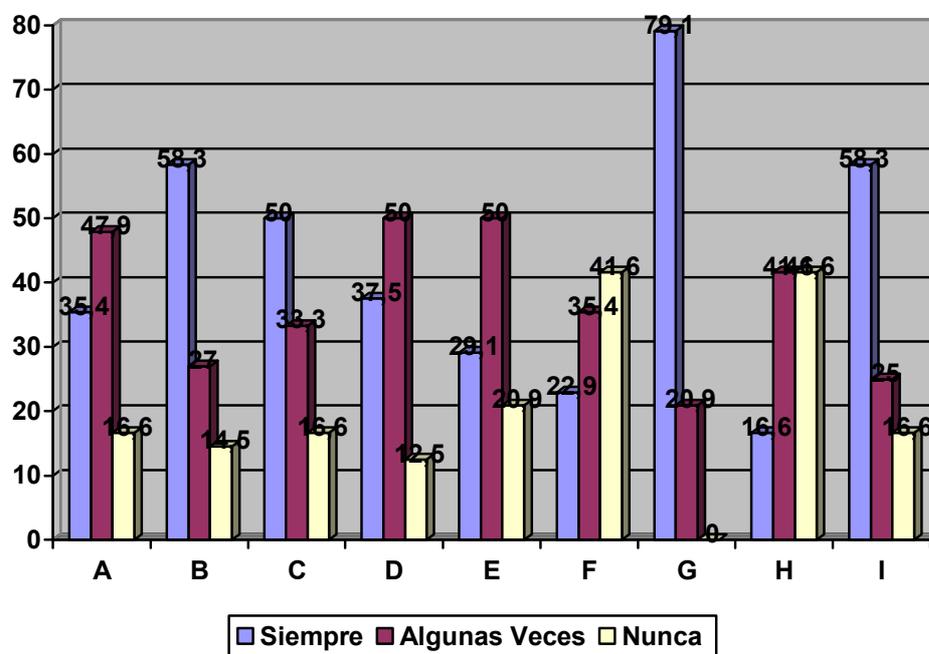


Gráfico 2. Instrumentos

Respecto a la variable “Técnicas e Instrumentos”, los datos obtenidos están reflejados de la siguiente manera: un 47,9% de los profesores-asesores usa la lista de cotejo “Algunas veces”, un 35,4% los utiliza “Siempre” y el resto de profesores-asesores que representan un 16,6% “Nunca la usa”.

En cuanto a la utilización de la guía de observación los resultados fueron: un 58,3% “Siempre” la usa para registrar la evaluación, mientras que el resto de los profesores-asesores se destacaron en que un 27% “Algunas veces” y un 14,5% “Nunca” la utiliza como instrumento en el proceso de evaluación.

La escala de estimación usada como instrumento en la evaluación arrojó como resultado que un 50% de los profesores-asesores la utiliza y el 33,3% sólo “Algunas veces” y el resto un 16,6% “Nunca”. En cuanto a los

registros descriptivos “Algunas veces” en un 50% los toman como parte de los instrumentos usados en la evaluación y el 37,5% “Siempre” los utiliza pero a diferencia el 12,5% “Nunca” los incluye en su evaluación.

Con relación a los registros anecdóticos, el 50% de los profesores-asesores hace uso de ellos “Algunas veces” a diferencia de un 29,1% que “Siempre” los utiliza, pero el resto representado en un 20,9% “Nunca” lo hace. Las fichas informativas en comparación con los instrumentos anteriores el mayor porcentaje lo ocupa la alternativa “Nunca” con un 41,6%, y las alternativas “Algunas Veces” con un 35,4% y “Siempre” con un total de 22,9%.

Los resultados obtenidos en cuanto al boletín informativo evidencian que es un instrumento que en un 79,1% “Siempre” está presente a la hora de evaluar y el resto de los profesores-asesores consideran que en un 20,9% sólo “Algunas veces” lo utilizan.

Respecto a la escala de apreciación en las alternativas escogidas por los profesores-asesores dos mantuvieron porcentaje igual a un 41,6%, esta son “Algunas veces” y “Nunca” y sólo un 16,6% “Siempre” la usa. Con lo que respecta al cuaderno diario un 58,3% de los profesores-asesores la usa “Siempre” y un 25% “Algunas veces” y el resto “Nunca” lo que lo incluye dentro del grupo de instrumento que utiliza en la evaluación.

Es evidente que los resultados resaltan el uso de uno u otro instrumento con mayor frecuencia, como es el caso de la lista de cotejo, la guía de observación, el boletín informativo y el cuaderno diario, lo cual permite decir que los profesores-asesores afianzan mayormente el proceso de evaluación en los mismos. No obstante, se visualiza que no es una proporción mayoritaria la que hace uso de los instrumentos sugeridos, por tanto la información no se ajusta al “deber ser” propuestos en los lineamientos jurídicos que definen la aplicación de la evaluación cualitativa de la aplicación

de diferentes instrumentos adaptados al tipo de contenidos, las dimensiones y las competencias que se espera lograr.

Cuadro 5

Distribución de las respuestas aportadas por los profesores-asesores a través del instrumento de recolección de datos para el indicador: Diseño, Selección y Aplicación de los Instrumentos de Evaluación

N°	Items	Siempre		Algunas veces		Nunca	
		f	%	f	%	f	%
5	Al seleccionar el instrumento de evaluación permite que este sea validado por expertos?	22	45,8	19	39,5	7	14,5
6	Al diseñar los instrumentos de evaluación le da confiabilidad aplicándolo una y otra vez en situaciones semejantes?	16	33,3	24	50	8	16,6
7	Cuando diseña los instrumentos de evaluación considera que estos sean lo más objetivos para registrar las situaciones reales que involucra a estudiantes?	27	56,2	16	33,3	5	10,4
8	Adapta los instrumentos de evaluación a las situaciones que desea evaluar?	33	68,7	15	31,2	--	--
9	Diseña los instrumentos de evaluación considerando el orden de dificultad de las situaciones que evaluará en el estudiante?	32	66,6	12	25	4	8,3
10	Al diseñar un instrumento de evaluación lo hace de la manera más práctica al considerar el tiempo que le llevará su aplicación y los recursos que necesitará?	25	52	14	29,1	9	18,7

Fuente: Guerra, N. (2008)

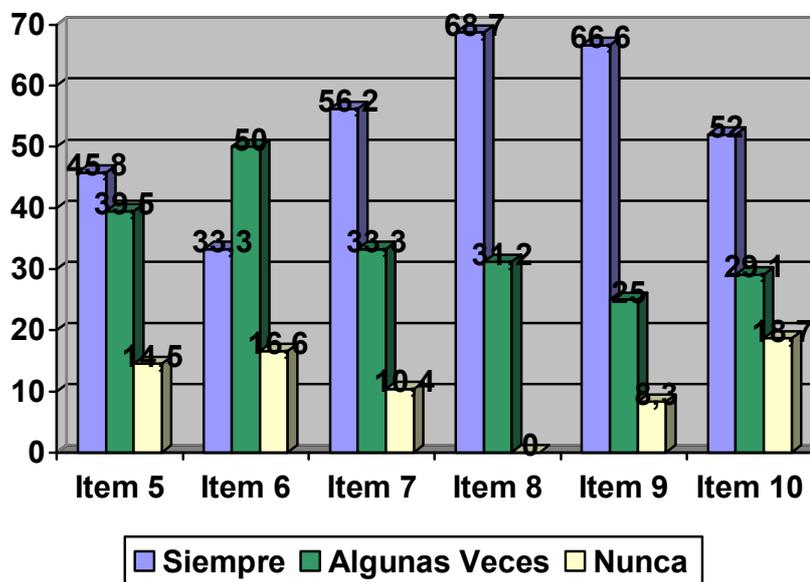


Gráfico 3. Diseño, Selección y Aplicación de los Instrumentos de Evaluación

Se evidencia en las respuestas escogidas por los profesores-asesores en el indicador “Diseño, Selección y Aplicación de los Instrumentos de Evaluación” que los resultados quedaron reflejados de la siguiente manera en el ítem 5, la alternativa que obtuvo mayor porcentaje fue “Siempre” con un 45,8% siguiéndole “Algunas veces” con un 39,5% lo que denota que los profesores-asesores permiten que los instrumentos que selecciona sean validados por expertos y sólo un 14,5% “Nunca” lo hace.

En cuanto al siguiente ítem (6), el nivel de confianza que el profesor-asesor le da a los instrumentos se pudo identificar que “Algunas veces” un 50% lo hace, un 33,3% “Siempre” le da aplicación a fin de obtener la confiabilidad de los mismos, a diferencia del resto de los profesores-asesores que representa un 16,6% que “Nunca” lo hace.

Desglosando la respuestas obtenidas en el ítem 7, se tiene que los porcentajes quedaron así: el 56,2% “Siempre” diseña los instrumentos de

evaluación considerando que estos sean lo más objetivos para registrar las situaciones reales que involucra a estudiantes, no obstante sólo un 33,3% “Algunas veces” toma en cuenta este aspecto; y el resto de los profesores-asesores que representa un 10,4% “Nunca” lo hace.

Igualmente observando las alternativas escogidas por los profesores-asesores en el ítem 8, las tendencias estuvieron enmarcadas entre “siempre” y “algunas veces”, la primera con un 68,7% y la segunda con un 31,2% lo que refleja que al momento de diseñar los instrumentos los profesores-asesores lo adoptan según las situaciones que desea evaluar.

Los porcentajes arrojados en las alternativas correspondiente al ítem 9, se pudo dejar ver que un 66,6% de los profesores-asesores “Siempre” consideran el orden de dificultad de las situaciones que evaluará cuando elabora los instrumentos y el 25% lo toma en cuenta pero sólo “Algunas veces”, mientras que el resto un 8,3% “Nunca”.

Por otra parte, en el último ítem de esta variable, quedó de esta forma, un 52% “Siempre” al diseñar un instrumento de evaluación lo hace de una manera práctica al considerar el tiempo que le llevará su aplicación y los recursos que necesitará y el resto de profesores-asesores se mantuvo una parte en la alternativa “Algunas veces” con un 29,1% y la otra “Nunca” con un 18,7%.

La información obtenida en la variable estudiada, indica que existen fallas y limitaciones por parte de algunos profesores-asesores para precisar las condiciones en las cuales será aplicado cierto instrumento de la evaluación cualitativa por parte de los profesores-asesores, este hecho permite decir, que todavía un conjunto de profesores-asesores no se plantean los criterios a través de los cuales desarrollará la evaluación. Tal hecho es contrario a lo señalado por Black (2005), cuando reporta que la elaboración de un instrumento de evaluación exige considerar condiciones las cuales permiten que estos sean válidos y confiables, esto implica conocer

de su eficacia al momento de ser aplicado y de su objetividad para valorar realmente lo que se quiere.

Cuadro 6

Distribución de las respuestas aportadas por los profesores-asesores a través del instrumento de recolección de datos para el indicador: Dificultades confrontadas para la selección y aplicación de las técnicas e instrumentos de evaluación.

N°	Items	Siempre		Algunas veces		Nunca	
		f	%	f	%	f	%
11	Encuentra dificultad en la construcción de los instrumentos para registrar la evaluación	--	--	37	77	11	22,9
12	Considera que los instrumentos de evaluación presentan limitaciones porque no le permiten registrar hechos inesperados?	--	--	35	72,9	13	27,0
13	Considera que los instrumentos de evaluación cualitativa tienden a registrar información irrelevante lo cual es una limitante de los mismos?	--	--	29	60,4	19	39,5
14	Tiene limitaciones para registrar la información en los instrumentos de evaluación que utiliza?	6	12,5	22	45,8	20	41,6
15	Considera que los instrumentos de evaluación recogen mucha información subjetiva?	--	--	33	68,7	15	31,2
16	Se le presenta dificultad para redactar la información que va a registrar en los instrumentos de evaluación?	7	14,5	23	47,9	18	37,5
17	Cree que los instrumentos de evaluación ya elaborados previamente carecen de confiabilidad?	10	20,8	28	58,3	10	20,8
18	Considera que los instrumentos de evaluación cualitativa dificultan el registro de las actuaciones de todos los estudiantes?	9	18,7	30	62,5	9	18,7
19	Tiene ud, dificultad para interpretar la información registrada en los instrumentos de evaluación cualitativa?	--	--	28	58,3	20	41,6

Fuente: Guerra, N. (2008)

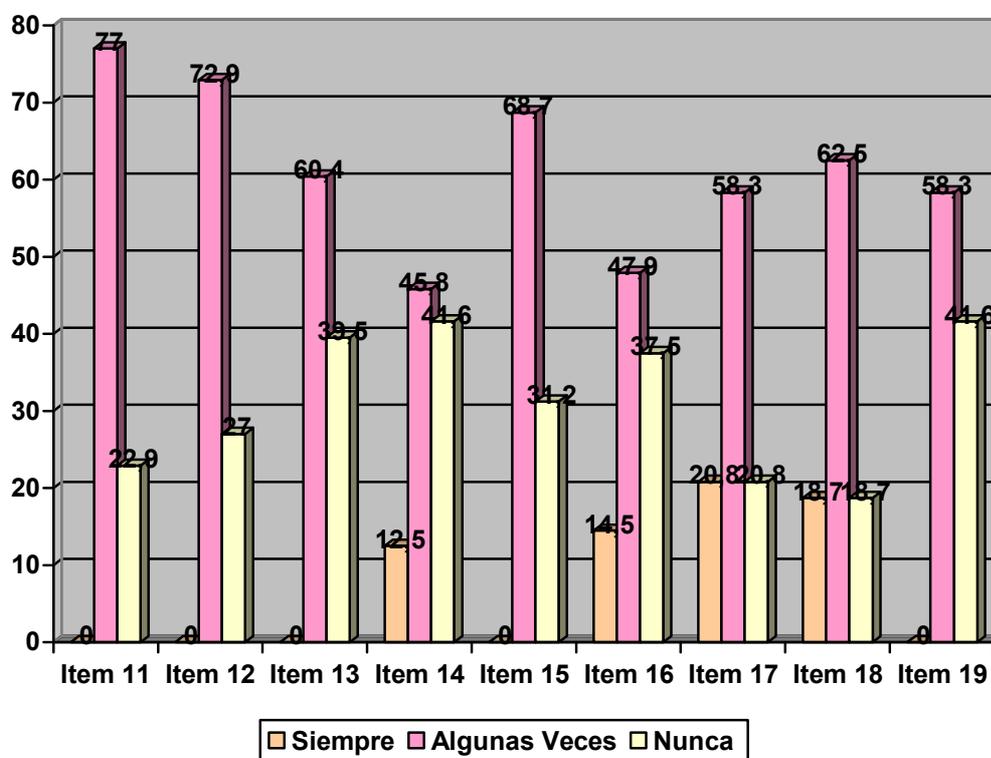


Gráfico 4. Dificultades Confrontadas para la Selección y Aplicación de las Técnicas e Instrumentos de Evaluación

En cuanto a la variable “Dificultades confrontadas para la selección y aplicación de las técnicas e instrumentos de evaluación”, las respuestas del ítem 11, se concentró en que un 77% “Algunas veces” encuentra dificultad en la construcción de los instrumentos para registrar la evaluación, mientras que el resto “Nunca” la encuentra, estos están representados por un 22,9%.

En el ítem 12, se reflejó que un 72,9% considera que “Algunas veces”, los instrumentos de evaluación presentan limitaciones porque no le permiten registrar hechos inesperados y el resto un 27% a diferencia de los demás cree que “Nunca” las presenta.

En lo que respecta al siguiente ítem (13), el mayor porcentaje lo alcanzó la alternativa “Algunas veces” con un 60,4% ya que los profesores-asesores consideran que los instrumentos de evaluación cualitativa tienden a registrar información irrelevante, pero el resto un 39,5% “Nunca” lo considera.

En el ítem 14, la tendencia de los porcentajes de las alternativas “Algunas veces” y “Nunca” se mantuvieron mas o menos equilibradas la primera con un 45,8% que tienen limitaciones para registrar la información en los instrumentos de evaluación y la segunda con un 41,6% que “Nunca” las tiene, el resto que representa un 12,5% “Siempre” se les presenta las mismas.

Referente a las respuestas de las alternativas del ítem 15, se concentraron en dos, “Algunas veces” con un 68,7% que consideran que los instrumentos recogen mucha información subjetiva; y “Nunca” con un 31,2% que creen lo contrario.

En el mismo orden de ideas en el ítem 16 la alternativa con mayor porcentaje fue: “Algunas veces” con un 47,9% de profesores-asesores que se les presentan dificultades para redactar la información que va hacer registrada en los instrumentos de evaluación, le sigue la opción “Nunca” con un 37,5% que no la presentan y por último 14,5% con la alternativa “Siempre” se les dificulta.

Por otro lado, en el ítem 17, el más alto porcentaje lo alcanzó la opción “Algunas veces” con un 58,3% que los profesores-asesores creen que los instrumentos de evaluación ya elaborados previamente carecen de confiabilidad y las dos alternativas restantes mantuvieron un equilibrio porcentual con la diferencia que un 20,8% “Siempre” lo considera así (que carecen de confiabilidad) y el otro 20,8% que “Nunca” carecen de ella.

En el ítem 18, la preferencia en las alternativas se inclinó hacia “Algunas veces” con un 62,5% de profesores-asesores que consideran que los instrumentos de evaluación cualitativa dificultan el registro de las

evaluaciones de los estudiantes y el resto estuvo dividido de forma igual en cuanto a porcentaje se refiere; un 18,7% a favor de que “Siempre” los instrumentos complican el registro de la evaluación y otro 18,7% que “Nunca” lo ha considerado así.

En el último ítem los resultados se desglosaron de la siguiente manera, el 58,3% con la alternativa “Algunas veces” tienen dificultad a la hora de interpretar la información registrada en los instrumentos de evaluación, mientras que el resto se identifica con la alternativa “Nunca”, ya que consideran que no se les ha presentado complicaciones, este grupo está representado por un 41,6% de los profesores-asesores en estudio.

Los resultados que proyectan los análisis anteriores, permiten en su mayoría observar que no están presentando muchas dificultades para seleccionar y aplicar las técnicas e instrumentos adecuados a las necesidades, intereses y objetivos propuestos cuando se evalúa. Sin embargo la opinión de algunos profesores-asesores indica que todavía presentan dificultades para la selección de las técnicas y la construcción de los instrumentos.

Esta última información se corresponde con lo señalado por Manhein (ob.cit), cuando reporta que la evaluación cualitativa en oportunidades se proyecta como un proceso difícil de abordar por los profesores-asesores quienes acentúan las limitaciones en casos como los siguientes: Escasamente permiten registrar hechos inesperados, son difíciles de construir adecuadamente (debe definirse claramente el marco referencial y colocarse los indicadores (descripciones) en orden de complejidad de la conducta o aprendizaje, sólo permiten registrar aspectos ya conocidos y al construirse mal pueden registrar hechos irrelevantes, que en algunos casos pierden el criterio de validez.

Variable 2: Rasgos Evaluadores

Cuadro 7

Distribución de las respuestas aportadas por los estudiantes a través del instrumento de recolección de datos para el indicador: Empirista

ITEM	TDA	DA	NTO	TED	ED	TOTAL
1. Durante el proceso de evaluación, el profesor le otorga un valor predominante a la descripción de actividades.	40 83%	-	8 17%	-	-	48 100%
2. El evaluador le otorga un valor secundario a la apropiación analítica y crítica de los contenidos curriculares.	-	40 83%	8 17%	-	-	48 100%

Fuente: Guerra, N. (2008)

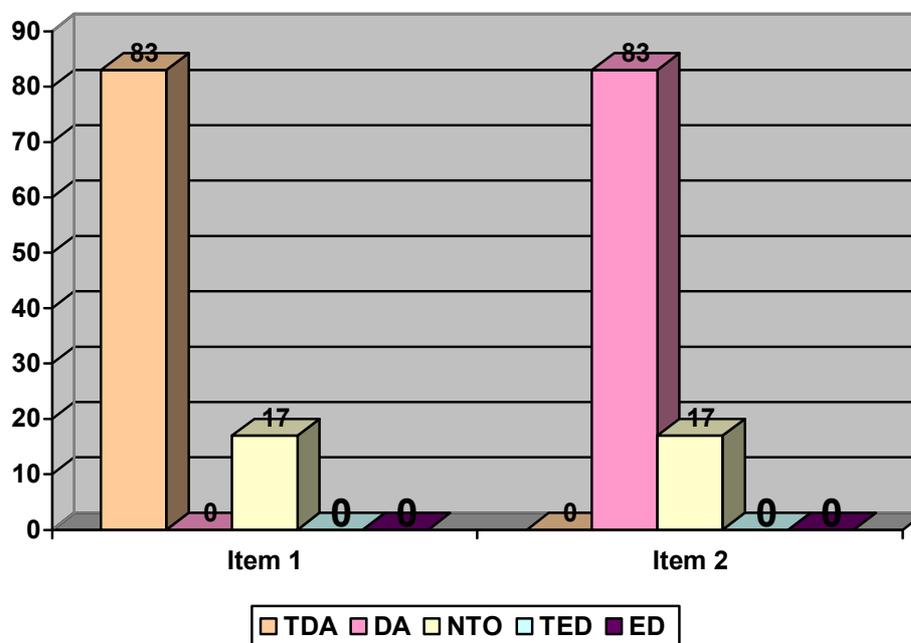


Gráfico 5. Empirista

En la variable 2, referido al indicador: Empirista, específicamente para el ítem 1 “Durante el proceso de evaluación, el profesor le otorga un valor predominante a la descripción de actividades”, se observa que la mayor concentración de respuestas 83% se ubica en la opción Totalmente de Acuerdo, mientras que un 17% se encuentra en la disyuntiva No Tengo Opinión.

Así mismo para el ítem 2 “El evaluador le otorga un valor secundario a la apropiación analítica y crítica de los contenidos curriculares”, se encontró que la mayoría de las respuestas 83% se agrupa en el criterio De Acuerdo y el resto 17% en la opción No Tengo Opinión.

Al considerar estos datos, se observa que las respuestas aportadas por los estudiantes mantienen una tendencia desfavorable, lo que deja ver que en una frecuencia de Totalmente de Acuerdo el profesor le otorga un valor predominante a la descripción de actividades y están De Acuerdo que el profesor como evaluador le otorga un valor secundario a la apropiación analítica y crítica de los hechos.

Ello, conlleva a inferir que el profesor mantiene un perfil empirista, al darle mayor relevancia a este tipo de posición, siendo que, en su práctica se despoja de la intención de formar conceptos, argumentos y valores.

Sin duda alguna, estos hallazgos son muy considerables por cuanto coinciden con Leal (2006), el cual refiere:

El modelo de evaluación de la Misión Sucre representa la dinámica a seguir para el registro, el procesamiento, el análisis y la valoración de la información obtenida durante los procesos de acción, reflexión y sistematización. (p. 41)

Cuadro 8

Distribución de las respuestas aportadas por los estudiantes a través del instrumento de recolección de datos para el indicador: Positivista

ITEM	TDA	DA	NTO	TED	ED	TOTAL
3. El profesor asesor emplea en su evaluación el método inductivo que particulariza el objeto de estudio.	20 42%	8 16%	20 42%	-	-	48 100%
4. Durante el proceso instruccional, la evaluación queda reducida a comprobar si el estudiante “aprendió lo enseñado”.	28 58%	10 21%	10 21%	-	-	48 100%

Fuente: Guerra, N. (2008)

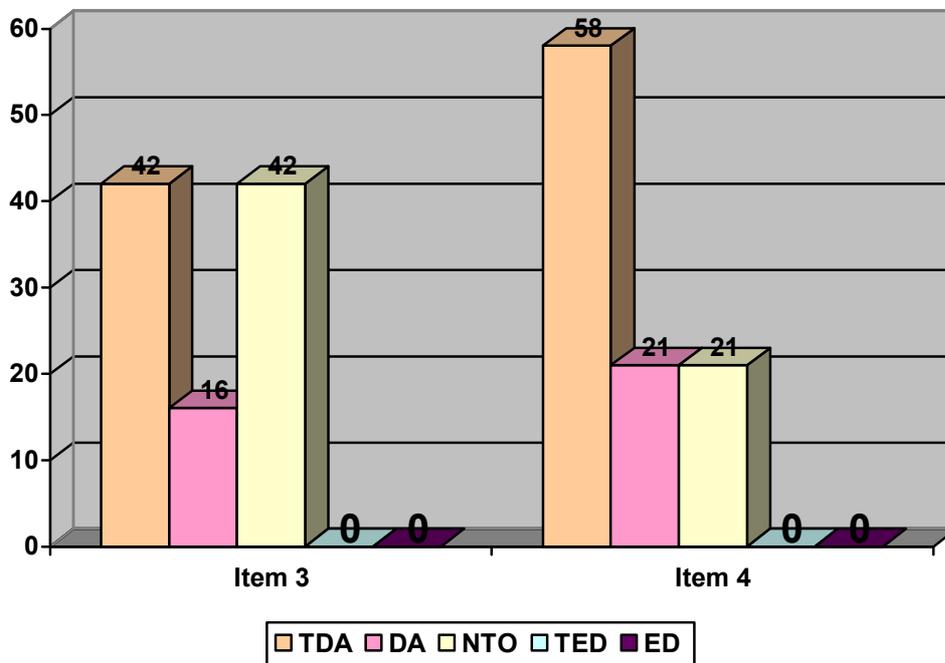


Gráfico 6. Positivista

Para el indicador, positivista, se observa para el ítem 3 “El profesor asesor emplea en su evaluación el método inductivo que particulariza el objeto de estudio”, que la mayor concentración de respuestas 42 y 42% se ubican en las opciones Totalmente de Acuerdo y No tengo Opinión, mientras que un 16% se localiza en la disyuntiva De Acuerdo.

Con relación al ítem 4 “Durante el proceso instruccional, la evaluación queda reducida a comprobar si el estudiante “aprendió lo enseñado” se encontró que la mayoría de las respuestas aportadas por los estudiantes se localizan en el criterio Totalmente de Acuerdo 58% y el resto 21% y 21% se agrupan en los criterios De Acuerdo y No Tengo Opinión respectivamente.

Como se puede apreciar, estos hallazgos denotan una tendencia un tanto contradictoria, pues se reflejan una tendencia desfavorable en el ítem 3 y favorable en el ítem 4. Esto permite inferir que para la evaluación queda reducida a comprobar si el estudiante aprendió lo enseñado.

Obviamente, que estos hallazgos se contraponen a los lineamientos establecidos por el Programa de Formación de Tutores, que a juicio del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2007), señala:

El modelo de evaluación de los aprendizajes correspondientes al Programa Nacional de Formación de Educadores, focaliza la evaluación en verificar las evidencias de las capacidades adquiridas, en los ambientes educativos donde los actores intercambian experiencias de formación, creación intelectual y vinculación social, que caracterizan a la educación superior (p. 40)

Cuadro 9

Distribución de las respuestas aportadas por los estudiantes a través del instrumento de recolección de datos para el indicador: Conductista

ITEM	TDA	DA	NTO	TED	ED	TOTAL
5. Enfoca la evaluación de los aprendizajes en términos de alcanzar los objetivos precisos y operacionales.	-	40	8	-	-	48
		83%	17%			100%
6. Utiliza la evaluación sólo como verificación del conocimiento sin involucrar los fenómenos psíquicos (actitudes, valores, sentimientos).	30	10	8	-	-	48
	62%	21%	17%			100%

Fuente: Guerra, N. (2008)

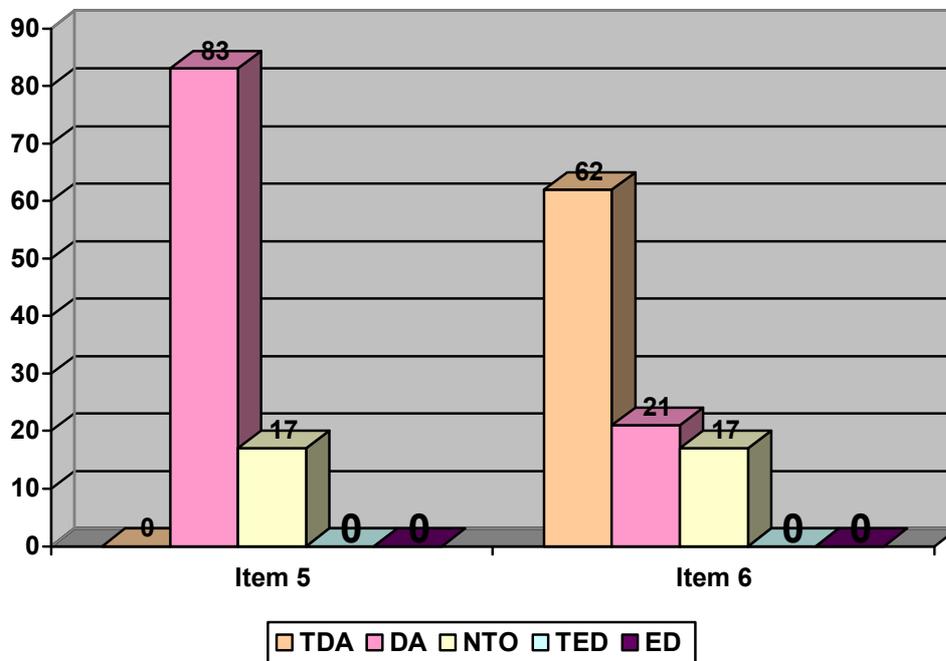


Gráfico 7. Conductista

Para el indicador conductista, los datos reflejan para el ítem 5 “Enfoca la evaluación de los aprendizajes en términos de alcanzar los objetivos precisos y operacionales”, que la mayor concentración de respuestas 83% se ubica en la opción De Acuerdo, mientras que un 17% se localiza en la alternativa No Tengo Opinión.

Por otra parte, para el ítem 6 “Utiliza la evaluación sólo como verificación del conocimiento sin involucrar los fenómenos psíquicos (actitudes, valores, sentimientos)” el mayor número de respuestas 62% se agrupa en la disyuntiva Totalmente de Acuerdo, un 21% en la opción De Acuerdo y el resto 17% en el criterio No Tengo Opinión.

Como se puede apreciar, los hallazgos tienen una tendencia positiva en cuanto a la actuación del profesor evaluador enmarcado en el paradigma conductista pues, están de acuerdo con los enunciados que enfoca la evaluación de los aprendizajes en términos de alcanzar los objetivos, sin involucrar los fenómenos actitudinales.

Sin duda alguna, que aquí se aprecia un tipo de profesor evaluador que discrepa de lo que expresa Montero (2007), quien al hacer referencia sobre este particular, señala:

Se espera que (la) estudiante fortalezca progresivamente su capacidad formativa como educador(a), aprendiendo a aprender y aprendiendo a enseñar, en la realidad socio-educativa en la que se desenvuelve, con el firme propósito de generar soluciones a las distintas situaciones con las que se enfrenta, y de emprender retos educativos y socio-políticos que se plantee, pasando estos a formar parte de su proyecto de vida, el cual se convierte en el principal orientador y dinamizador de su actuación como ciudadano (a) y educador(a) en formación.

Cuadro 10

Distribución de las respuestas aportadas por los estudiantes a través del instrumento de recolección de datos para el indicador: Crítico e Investigador

ITEM	TDA	DA	NTO	TED	ED	TOTAL
7. Utiliza el proceso de investigación como elemento que aporta fundamentos acerca de qué evaluar, cómo evaluar y para qué evaluar.	-	8 16%	20 42%	20 42%	-	48 100%
8. El profesor mantiene un proceso de evaluación, que apunta hacia la indagación de los hechos educativos.	-	8 17%	-	40 83%	-	48 100%

Fuente: Guerra, N. (2008)

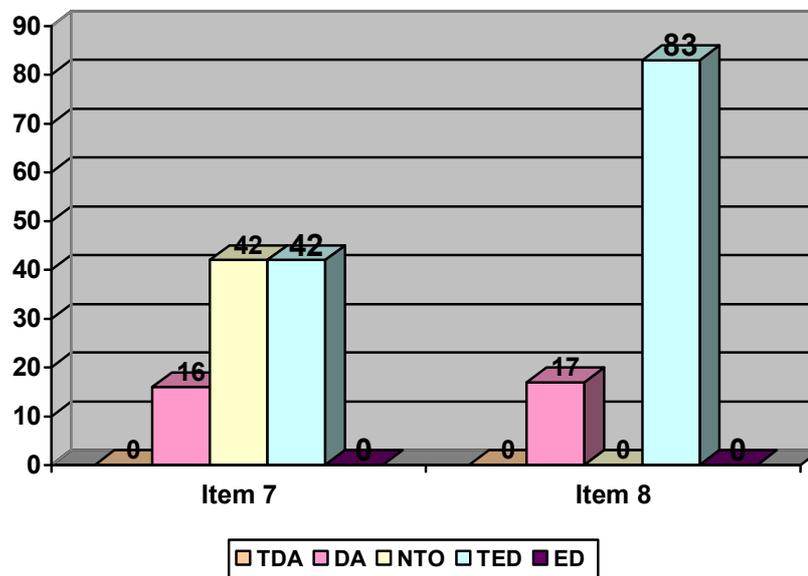


Gráfico 8. Crítico e Investigador

Para el indicador crítico e investigador, se observa que para el ítem 7 “Utiliza el proceso de investigación como elemento que aporta fundamentos acerca de qué evaluar, cómo evaluar y para qué evaluar” que la mayor concentración de respuestas 42% y 42% se ubica en la opción No Tengo Opinión y Totalmente en Desacuerdo, mientras que un 16% se localiza en la alternativa No Tengo Opinión.

Mientras que, para el ítem 8 “El profesor mantiene un proceso de evaluación, que apunta hacia la indagación de los hechos educativos” se constata que la mayor concentración de respuestas 83% se ubica en la disyuntiva Totalmente en Desacuerdo, y el resto 17% se concentra en el criterio De Acuerdo.

Se sintetiza de estos resultados, que la tendencia de las respuestas emitidas por los estudiantes es negativa, razón por la cual se asume que los profesores asesores no enmarcan su accionar en el enfoque investigativo, desligándose de los postulados de López (2006), el cual hace mención a lo siguiente: “Las acciones de evaluación, tienen que enfocarse en expresiones escritas, proyectos, acciones de vinculación social, que permiten evidenciar de las capacidades adquiridas” (p. 40)

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

En atención a los resultados obtenidos en la investigación, se plasman las siguientes conclusiones:

Para el primer objetivo, el cual textualmente dice: Determinar las técnicas e instrumentos que emplea el profesor-asesor para verificar el alcance de los niveles de aprendizaje esperados en los estudiantes, se encontró lo siguiente:

Entre las técnicas más utilizadas por los profesores-asesores para desarrollar la evaluación cualitativa está la observación la cual es aplicada con mayor frecuencia y en segunda instancia la entrevista , en consecuencia cuando los profesores-asesores al aplicar estas técnicas de evaluación sugeridas en la normativa para la evaluación cualitativa están privilegiando una determinada orientación pedagógica de carácter global y holística.

La triangulación es la técnica que es aplicada con menor frecuencia esto implica decir, que los profesores-asesores desconocen de la importancia de la misma para realizar contraste de resultados entre los logros esperados y los criterios que se emiten en cuanto a la valoración según la evaluación cualitativa, esto representa una limitación para su actuación ideal como agente principal del proceso evaluativo.

Los profesores-asesores dan mayor importancia a la aplicación de instrumentos como la guía de observación, el boletín informativo y la lista de cotejo, pero no se orientan a utilizar con mucha frecuencia los registros

anecdóticos, la escala de apreciación y las fichas informativas, debido a ello su acción pedagógica se ve limitada sin procurar experimentar con otros instrumentos que pueden enriquecer su labor educativa.

Según las respuestas dadas por los profesores-asesores, dentro de la evaluación cualitativa, el aprendizaje significativo es un aprendizaje útil con un valor funcional, que es utilizado para generar nuevos significados. Los significados están conectados con otros en un sistema jerárquico de interrelaciones. En la medida que se amplía esta red, se expande la capacidad del estudiante para establecer nuevas relaciones cuando se enfrenta a nuevas tareas. Esto se explica porque la mayoría de los profesores-asesores están atentos a la consideración de algunas condiciones específicas que le dan validez y confiabilidad a los instrumentos de evaluación

La evaluación cualitativa, es definida como multidireccional, que guarda correspondencia con el CBN en lo referido a la fundamentación teórica y metodológica. Una visión constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, constituye un cambio radical cuyas implicaciones en la práctica pedagógica que en este caso ha traído algunas dificultades para que los profesores-asesores la apliquen con efectividad con muy concretas, por ejemplo, cuando no se evalúan los distintos actores y factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los planteamientos acerca de la evaluación cualitativa como función reguladora del aprendizaje significan aprehenderla en su dimensión formativa y comprender su verdadero valor y potencialidad como instrumento de aprendizaje. Esta evaluación para profesores-asesores y estudiantes significa la integración del proceso pedagógico, es decir, realizarla de manera permanente, paralelo al desarrollo de situaciones de aprendizajes, como parte misma de la situaciones de aprendizaje, como parte misma de las estrategias y actividades que se desarrollan en el aula, y así el docente tener

claro conocimiento acerca del proceso que siguen los estudiantes para aprender de sus fortalezas y habilidades.

En consecuencia, se puede decir que la suerte actual del Régimen de Evaluación Cualitativa y el empeño en continuar el proceso iniciado depende de los profesores-asesores responsables de la administración del proceso de evaluación.

Con respecto al segundo objetivo formulado a los fines de identificar los rasgos que caracterizan al asesor-evaluador en función de las distintas tendencias o disciplinas, según sus concepciones y prácticas, se concluyó:

Existen disciplinas psicopedagógicas que de acuerdo a la concepción y praxis del proceso de evaluación, enmarcan al conjunto de profesores-asesores en un perfil un tanto alejado de las nuevas tendencias paradigmáticas de la educación superior, establecidas en los lineamientos y postulados de la Misión Sucre. Ello, por cuanto el accionar del proceso de evaluación que aplican no se enmarca en los enfoques científicos crítico-investigador que es el que se ajusta a los nuevos requerimientos curriculares de la investigación acción y proyectos comunitarios, lo que hace que el docente en formación esté en sintonía y consonancia con dichos requerimientos programáticos.

Con respecto al tercer objetivo que, se definió a los fines de analizar el proceso de evaluación que emplean los facilitadores y estudiantes de la Misión Sucre, Programa de Formación de Educadores, Aldeas de San Fernando, Estado Apure de la Universidad Bolivariana de Venezuela, año 2008, se constató lo siguiente:

La praxis evaluativa que se aplica en el componente de formación de educadores de la Misión Sucre, esta caracterizada de una serie de elementos y aspectos que se alejan un poco de los enfoques y requerimientos de los adelantos y nuevos paradigmas de la reforma educativa que se está llevando a este nivel.

Esto se asume, en virtud de que persiste por parte de los profesores de prácticas obsoletas en cuanto a la selección y aplicación de técnicas e instrumentos, al mismo tiempo que el perfil de los mismos, en cuanto a su enfoque no se ajusta a dichos planteamientos y adelantos paradigmáticos.

Todo instrumento evaluativo tiende a privilegiar una determinada orientación pedagógica en el cual se representan las ideas que sobre educación son defendidas por el equipo que lo construye. Es de capital importancia para el instrumento en referencia, la noción de aprendizaje significativo. Hablar de aprendizaje significativo, equivale a enfatizar en el proceso de construcción de significados como proceso central en la dinámica del aprendizaje, caracterizado por un entorno educativo estimulante, hábilmente establecido por el profesor.

En la evaluación cualitativa se aprecian las acciones totales y globalizadas que involucran a los estudiantes, desde las cuales pueden inferirse determinadas competencias. Por otra parte, a través de su aprender, tanto los estudiantes como los profesores, tienden a organizar el universo que perciben como un conjunto ordenado de elementos interrelacionados, que se articulan con coherencia y poseen atributos de sinergia, funcionalidad y potencialidad. Es decir, que lo perciben como una estructura de diversa complejidad de acuerdo con los saberes de cada educando.

Recomendaciones

Establecidas las conclusiones se proyectan las recomendaciones siguientes:

- Los profesores-asesores deben diversificar las técnicas e instrumentos utilizados en la evaluación cualitativa con el fin de representar el encuentro de todas las miradas alrededor de temas generadores de interés, esto quiere decir, que es el proceso de aprendizaje desde el punto de vista

epistemológico, en otras palabras: ver, entender y pensar en diversas experiencias que se van sucediendo en cada estudiante.

- Los profesores-asesores deben orientarse a obtener mayor experiencia respecto a la evaluación cualitativa por cuanto esto permitirá considerar con verdadera objetividad los aprendizajes que esperan lograr, además ampliar su espectro en este ámbito le va ayudar a reducir las limitaciones que puedan presentarse cuando van a seleccionar la técnica y el instrumento adecuado para cada situación que se piensa evaluar.

- Es importante a través de la práctica evaluativa que los profesores-asesores orienten, estimulen, diagnostiquen y retroalimenten para enriquecer el proceso de aprendizaje porque forma parte de él. Detectar fallas, limitaciones y fortalezas no solo del estudiante, sino también del docente, porque dentro de la evaluación cualitativa cada decisión que emana de sus resultados, se aproxima a la realidad de lo que se evalúa por diversidad de fuentes utilizadas y la cantidad de factores se toman en cuenta.

- La evaluación como parte integrante del currículo debe ser coherente con sus postulados teóricos y con los fines establecidos en las normativas jurídicas, por lo tanto es indispensable la definición, caracterización, establecimiento de funciones, tipos y formas de participación en la evaluación, que deben regir para el Programa de Misión Sucre, específicamente para el de Formación de Educadores.

- Es importante mantener actualizado a los profesores-asesores en el área de la evaluación cualitativa, para que los mismos no procedan a aplicar esta metodología por ensayo y error, debido a ello se hace necesario implementar en cada institución escolar un equipo de formación permanente que se encargue de trabajar con todos los profesores-asesores que observen fallas en la práctica de la evaluación y todos aquellos que recién ingresan al ámbito educativo.

- Es necesario que los profesores-asesores enmarquen su perfil como evaluador en las tendencias paradigmáticas que fundamentan la reforma de la educación superior, a saber, las vinculadas con la corriente científica investigativa en el hecho evaluativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, J. (2006), **Evaluación cualitativa**. Trabajo de Grado no Publicado en la Universidad Católica Andrés Bello
- Alves y Acevedo (2004) **Instrumentos de Medición**. Editorial McGraw Hill
- Aranguren, F. (2006), **Aproximación teórica y epistemológica al problema de evaluación, su condición en Educación Superior**. Trabajo de Grado no Publicado en la Universidad Católica Andrés Bello
- Azuaje, O. (2005). **Metodología de la Investigación**. Ediciones Universidad Santa María. Caracas Venezuela.
- Balestrini, H. (2006), **Los instrumentos de medición del rendimiento académico: Sugerencias para su elaboración y propuestas sobre su aplicación en la fase pedagógica de la práctica docente**. Trabajo de Grado no Publicado en la Universidad Católica Andrés Bello
- Bozo, R. (2001). **Formación Docente para la Educación Básica**. Material Mimeografiado.
- Brednar y Levie (2005). **Contenidos Actitudinales**. Ediciones Panamericana
- Cadena, O. (2007). **La Actividad Valorativa en la Evaluación del Aprendizaje**. Revista Cubana. Edición 2 N° 8.
- Coll, (2007). **Memoria Herbaria en el Siglo XXI**. Caracas, Autor
- Constitución de la República Bolivariana (1999). Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860, Diciembre 30, 1999.
- Díaz y Hernández (2006). **Educación Popular, Concepciones Históricas**. La Piragua (Revista Latinoamericana de Educación y Política) N° 9
- Duschi, J. (2007). **Formación Académica y Habilitación Profesional en el Sistema Universitario a Distancia**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Volumen 19, N° 2.

- Garzón y Vivas (2007). **La Universidad Necesaria en la América Latina de Hoy**. Cuadernos Cuestión, 1,24 Caracas.
- Instituto Universitario Isaac Newton (2006) **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**. Ediciones Autor
- Jara, E. (2007). **Crisis Educativa y Evaluación de los Aprendizajes**. Launes. N° 1. UPEL. Revista del Vicerrectorado de Docencia.
- Leal, D. (2006). **Evaluación**. Ediciones Autor, Caracas
- López, S. (2006) **La Evaluación en la Educación**. Prentice Hall Editores
- Manhein, C. (2006) **La Epistemología de la Evaluación Cualitativa**. Material Mimeografiado
- Martín, S. (2004). **La Sistematización del Aprendizaje**. Boletín (Chamiza N° 16). Ecuador. E: Virginia Pierola, Sistematizar. Revista Dimensión Educativa, Aporte N° 32-J.
- Medina, S. (2004). **La Sistematización una Herramienta para Aprender, Crecer y Transformar**. Caracas, CECODAP.
- Méndez, C. (2005). **Confiabilidad de Instrumentos**. Ediciones Autor
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2007). **Fundamentos Conceptuales de la Misión Sucre**. Caracas: Autor.
- Miras y Solé (2004). **Evaluar es Comprender**. Ediciones Río de la Plata. Argentina.
- Montero, Y. (2007) **El Profesor como Guía Evaluador**. Editorial Mc Graw Hill
- Morales, B. (2005). **Metodología de la Investigación**. Universidad del Zulia, Venezuela.
- Pacheco y Flores (2005) **Instrumentos de Evaluación**. Ediciones Autor

- Pérez L. y Sánchez C. (2005). **Propuesta Metodológica sobre las Nuevas Tendencias en la Evaluación**. Trabajo Especial de Grado no Publicado. Ediciones Autor.
- Ramírez, T. (2005). **La Investigación Total**. Editorial Magisterio. Caracas.
- Rodríguez, A. (2006). **Evaluación Cualitativa. Reflexión para la Transformación de la Realidad Educativa**. Valencia. Candidus.
- Ruiz, R. (2005). **Fundamentación Epistemológica Estructura y Métodos**. Ediciones Trillas. México.
- Sabino, C. (2006). **El Proceso de Investigación**. Nueva Edición Actualizada. Ediciones Panapo. Caracas – Venezuela.
- Sacristán, E. (2004), **La Evaluación Cualitativa en la Educación Básica**. Educere. Año 3.Nº5. Menda Universidad de los Andes.
- Spencer, F. (2004). **El Proyecto de Investigación**. México, Editorial Episteme Asocuedos.
- Tamayo (2007). **El Proceso de la Investigación Científica**. Tercera Edición. pp.54 –100 Banderas – México: Editorial Limusa.
- UNESCO, (2006). **Quien le Teme a las Reformas**. La extensión Universitaria como Acción Social y su Incursión en el Currículo de todas las Carreras. Informe de Investigaciones Educativas de la UNESCO, Vol. IX
- Universidad Nacional Abierta (2005) **Normas para la Elaboración y Presentación de Trabajos de Grado**. Ediciones Autor Caracas - Venezuela.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005). **Manual de Trabajos de Grado, de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales**. Ediciones Autor.
- Universidad Santa María (2001) **Normas para la Elaboración de Trabajo Grado**. Ediciones Autor Miranda - Venezuela.

Valls, C. (2006). **Contenidos Procedimentales**. Editorial Prentice Hall

Vizuite, L. (2007), **La Evaluación de los Aprendizajes**. Cide. Revista del centro de Investigación

Zapata, C. (2006) **Diseño Académico y Curricular del Programa Nacional de Formación de Educadores**. Ediciones Autor

ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
EZEQUIEL ZAMORA
UNELLEZ – APURE

ANEXO A

CUESTIONARIO

Para ser administrado a los profesores-asesores a los fines de determinar las técnicas e instrumentos que emplea para verificar el alcance de los niveles de aprendizaje esperados en los estudiantes.

El instrumento ha sido elaborado de tal manera que permita la obtención de información necesaria y calificada, la cual resulta necesaria para la realización del Trabajo Especial de Grado; mencionando a su vez que dicha información sólo tendrá fines investigativos.

Por otra parte, se le agradece suministrar la información solicitada de la manera más confiable posible, ya que la autenticidad y fiabilidad del estudio, dependerá de la veracidad con que usted responda las preguntas que incluye.

Agradeciéndole de antemano la colaboración prestada.

La Investigadora

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan una serie de preguntas, en tal sentido, se le sugiere atender a las instrucciones siguientes:

- Leer cuidadosamente cada una de las preguntas.
- Escoger la alternativa que considere más conveniente.
- No debe obviar preguntas, puesto que resulta de vital importancia toda la información solicitada para el éxito de la investigación.
- Favor contestar con la mayor veracidad posible.

- El instrumento está conformada en una escala tipo likert que va desde: Siempre, Algunas Veces y Nunca, de manera que el informante escoja una de las alternativas de respuestas que más se acerque a la pregunta formulada.

Variable 1: Técnicas e Instrumentos

N°	Ítems	Siempre	Algunas veces	Nunca
1	Para evaluar a los estudiantes utiliza ud, la técnica de observación?			
2	En el desarrollo de la evaluación hace ud, uso de las entrevistas a los actores del proceso para conocer más detalles del estudiante?			
3	Con el fin de realizar la evaluación del alumno recurre ud, a la triangulación de la información?			
4	¿Cuál es la frecuencia con la cual usted utiliza los instrumentos sugeridos para registrar la evaluación de los estudiantes en la actividad pedagógica?			
A	Lista de cotejo			
B	Guía de observación			
C	Escala de estimación			
D	Registros descriptivos			
E	Registros anecdóticos			
F	Fichas informativas			
G	Boletín informativo			
H	Escala de apreciación			
I	Cuaderno diario			
5	Al seleccionar el instrumento de evaluación permite que este sea validado por expertos?			
6	Al diseñar los instrumentos de evaluación le da confiabilidad aplicándolo una y otra vez en situaciones semejantes?			
7	Cuando diseña los instrumentos de evaluación considera que estos sean lo más objetivos para registrar las situaciones reales que involucra a estudiantes?			
8	Adapta los instrumentos de evaluación a las situaciones que desea evaluar?			

9	Diseña los instrumentos de evaluación considerando el orden de dificultad de las situaciones que evaluará en el educando?
10	Al diseñar un instrumento de evaluación lo hace de la manera más práctica al considerar el tiempo que le llevará su aplicación y los recursos que necesitará?
11	Encuentra dificultad en la construcción de los instrumentos para registrar la evaluación
12	Considera que los instrumentos de evaluación presentan limitaciones porque no le permiten registrar hechos inesperados?
13	Considera que los instrumentos de evaluación cualitativa tienden a registrar información irrelevante lo cual es una limitante de los mismos?
14	Tiene limitaciones para registrar la información en los instrumentos de evaluación que utiliza?
15	Considera que los instrumentos de evaluación recogen mucha información subjetiva?
16	Se le presenta dificultad para redactar la información que va a registrar en los instrumentos de evaluación?
17	Cree que los instrumentos de evaluación ya elaborados previamente carecen de confiabilidad?
18	Considera que los instrumentos de evaluación cualitativa dificultan el registro de las actuaciones de todos los estudiantes?
19	Tiene ud, dificultad para interpretar la información registrada en los instrumentos de evaluación cualitativa?



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
EZEQUIEL ZAMORA
UNELLEZ – APURE

ANEXO B

CUESTIONARIO

Para ser administrado a los estudiantes a los fines de identificar las técnicas del modelo educativo de excelencia que manejan en el proceso instruccional.

El instrumento ha sido elaborado de tal manera que permita la obtención de información necesaria y calificada, la cual resulta necesaria para la realización del Trabajo Especial de Grado; mencionando a su vez que dicha información sólo tendrá fines investigativos.

Por otra parte, se le agradece suministrar la información solicitada de la manera más confiable posible, ya que la autenticidad y fiabilidad del estudio, dependerá de la veracidad con que usted responda las preguntas que incluye.

Agradeciéndole de antemano la colaboración prestada.

La Investigadora

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan una serie de preguntas, en tal sentido, se le sugiere atender a las instrucciones siguientes:

- Leer cuidadosamente cada una de las preguntas.
- Escoger la alternativa que considere más conveniente.
- No debe obviar preguntas, puesto que resulta de vital importancia toda la información solicitada para el éxito de la investigación.
- Favor contestar con la mayor veracidad posible.

- El instrumento está conformada en una escala tipo likert que va desde: Totalmente de Acuerdo (TDA), De Acuerdo (DA), No Tengo Opinión (NTO), Totalmente en Desacuerdo (TED) y En Desacuerdo (ED), de manera que el informante responda libremente sobre el enunciado formulado sin limitaciones de alternativas.

Variable 2: Rasgos Evaluadores

ITEM	TDA	DA	NTO	TED	ED	TOTAL
9. Durante el proceso de evaluación, el profesor le otorga un valor predominante a la descripción de actividades.						
10. El evaluador le otorga un valor secundario a la apropiación analítica y crítica de los contenidos curriculares.						
11. El profesor asesor emplea en su evaluación el método inductivo que particulariza el objeto de estudio.						
12. Durante el proceso instruccional, la evaluación queda reducida a comprobar si el estudiante "aprendió lo enseñado".						
13. Enfoca la evaluación de los aprendizajes en términos de alcanzar los objetivos precisos y operacionales.						
14. Utiliza la evaluación sólo como verificación del conocimiento sin involucrar los fenómenos psíquicos (actitudes, valores, sentimientos).						

Lista de Cotejo

Conducta a observar	Si	No	Observaciones

Ejemplo de Escala de Estimación

Competencia:					
Actividad a Evaluar:					
Rasgos a observar	A	B	C	D	E

A: Superó las expectativas de logro. B: logro total. C: logro parcial. D: presenta deficiencias y E: no alcanzó el logro.

Registro Descriptivo

Nombre del Estudiante:

Edad:

Actividad a observar:

Fecha: Duración:

Lugar:

Competencias:

Descripción	Criterios	Interpretación

Registro Anecdótico

Fecha:

Nombre del estudiante:

Observador:

Hora:

Contexto:

Descripción del Incidente:

Interpretación/Valoración:

Ejemplo de Portafolio

Portada	Trabajo
Nombre:	