

**Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
"EZEQUIEL ZAMORA"**



LA UNIVERSIDAD QUE SIEMBRA

**VICERRECTORADO
DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
ESTADO BARINAS**

**COORDINACIÓN
DE ESTUDIOS AVANZADOS**

**EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA DESDE LA PRAXIS
DESARROLLADA POR LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE
LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA EN LA
UNELLEZ GUASDUALITO DISTRITO ALTO APURE**

Autor: Lcdo. Argenis Maldonado

Tutor: Dra. Armenia Briceño

Guasqualito, Mayo de 2016

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



**Vicerrectorado de Planificación y
Desarrollo Social
Coordinación de Área de Postgrado
Maestría en Administración, mención
Gerencia y Planificación**

La Universidad que siembra

**EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA DESDE LA PRAXIS
DESARROLLADA POR LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO
DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA
EN LA UNELLEZ GUASDUALITO DISTRITO ALTO APURE**

Autor: Lcdo. Argenis Maldonado

C.I. V-14.408.175

Tutor: Dra. Armenia Briceño

Guasqualito, mayo de 2016

**Universidad Nacional Experimental
De Los Llanos Occidentales
"EZEQUIEL ZAMORA"**



**Vicerrectorado de Planificación y
Desarrollo Social
Coordinación de Área de Postgrado
Maestría en Administración, mención
Gerencia y Planificación**

La Universidad que siembra

**EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA DESDE LA PRAXIS
DESARROLLADA POR LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO
DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA
EN LA UNELLEZ GUASDUALITO DISTRITO ALTO APURE**

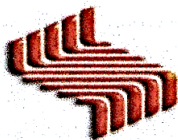
(Trabajo de Grado Presentado como Requisito para Optar al Título de
Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación)

Autor: Lcdo. Argenis Maldonado

C.I. V-14.408.175

Tutor: Dra. Armenia Briceño

Guasqualito, mayo 2018



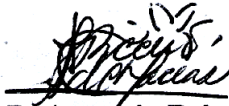
**UNIVERSIDAD NACIONAL
EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
"EZEQUIEL ZAMORA"**

Jefatura de Estudios Avanzados


ACTA DE VEREDICTO

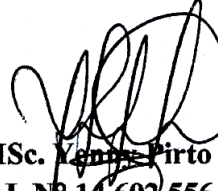
Siendo las 1:30 p.m. del día 11 de Mayo de 2018 reunidos en la Jefatura de Estudios Avanzados, del Núcleo Guasqualito, Estado Apure, los profesores: **Julio Macías (Jurado Principal Coordinador UNELLEZ)**, **Yenny Yajaira Pirto (Jurado UNELLEZ)**, **Armenia Briceño (Tutora)**, titulares de las Cédulas de Identidad N°: 2.478.354, 14.602.556, y 5.733.639 respectivamente, miembros del Jurado Evaluador del Trabajo de Grado titulado: **"EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA DESDE LA PRAXIS DESARROLLADA POR LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA EN LA UNELLEZ GUASQUALITO"**, presentado por el Licenciado: **Maldonado, Argenis** titular de la cédula de identidad 14.408.175, con el cual aspira obtener el Grado Académico **Magister Scientiarum**; en Educación Superior Mención Docencia Universitaria procedimos a dar apertura y a presenciar la sustentación de dicho trabajo por su ponente. Con una duración de treinta (30) minutos. Posteriormente, el participante respondió a las preguntas formuladas por el jurado y defendió sus opiniones. Cumplida todas las fases de la defensa, el jurado después de sus deliberaciones por unanimidad, acordó **APROBAR** el trabajo de Grado aquí señalado.

Dando fe y en constancia de lo antes señalado firman:


Ph.D. Armenia Briceño
C.I. N° 5.733.639
Tutora




Ph.D. Julio Macías
C.I. N° 2.478.354
Jurado Principal Coordinador
UNELLEZ


MSc. Yenny Pirto
C.I. N° 14.602.556
Jurado
UNELLEZ

INDICE GENERAL

	CONTENIDO	Pg.
	Acta Veredicto	iv
	Índice General	v
	Lista de cuadros	vii
	Lista de gráficos	vii
	Carta de aceptación tutor	viii
	Carta de aprobación tutor	ix
	Dedicatoria	x
	Agradecimiento	xi
	Resumen	xii
	INTRODUCCION	1
1.1	CAPITULO I: EL PROBLEMA	3
1.2	Planteamiento del problema	3
1.3	Objetivo general	10
1.4	Objetivos específicos	10
1.5	Justificación e importancia	10
1.6	Limitaciones	12
2.0	CAPITULO II: MARCO TEORICO	14
2.1	Antecedentes de investigación	14
2.2	Bases teóricas	19
2.3	Bases legales	46
2.4	Operacionalización de las Variables	47

3.0	CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO	51
3.1	Abordaje de la investigación	51
3.2	Población y muestra	53
3.3	Técnicas e instrumentos para la recolección	55
3.4	Validez	56
3.5	Confiabilidad	57
3.6	Técnicas de y análisis de datos	58
4.0	CAPITULO IV:	60
4.1	ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS DE LOS RESULTADOS	60 53
5.0	CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	76
6.0	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
7.0	ANEXOS	86

LISTA DE CUADROS

N ^a		Pg.
1	Operacionalización de las variables	49
2	Distribución de la población de estudio.	54
3	Dimensión Personal	61
4	Dimensión Institucional	62
5	Dimensión Interpersonal	64
6	Dimensión Social	66
7	Dimensión Didáctica	67
8	Dimensión Axiológica	69
9	Dimensión Cognitiva	70
10	Dimensión Metacognitivas	72
11	Dimensión Cognoscitiva	74

LISTA DE GRÁFICOS

N ^o		Pg.
1	Dimensión Personal	62
2	Dimensión Institucional	63
3	Dimensión Interpersonal	65
4	Dimensión Social	66
5	Dimensión Didáctica	68
6	Dimensión Axiológica	69
7	Dimensión Cognitiva	71
8	Dimensión Metacognitivas	73
9	Dimensión Cognoscitiva	75



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS
OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
COORDINACION DE ESTUDIOS AVANZADOS
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
MENCION DOCENCIA UNIVERSITARIA

CARTA DE ACEPTACION DEL TUTOR

Quien suscribe **ARMENIA JOSEFINA BRICEÑO**, hago constar por medio de la presente que acepto asesorar, respectivamente en calidad de tutor durante el periodo de planificación, desarrollo, presentación y evaluación del trabajo de grado al Licenciado ARGENIS JOSÉ MALDONADO MOLINA C.I. V-14.408.175, estudiante regular del **Postgrado, Maestría en Ciencias de la Educación, mención Docencia Universitaria**, quien está desarrollando tentativamente el trabajo de grado que tiene por título: **EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA DESDE LA PRAXIS DESARROLLADA POR LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA EN LA UNELLEZ GUASDUALITO DISTRITO ALTO APURE.**

En la ciudad de Guasqualito, a los 15 días del mes de abril de 2017.

Atentamente.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Armenia Josefina Briceño', written over a horizontal line.

Dra. Armenia Josefina Briceño
CI: V-5.733.639



**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS
OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
COORDINACION DE ESTUDIOS AVANZADOS
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
MENCION DOCENCIA UNIVERSITARIA**

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor del Trabajo presentado por el ciudadano ARGENIS JOSÉ MALDONADO MOLINA C.I. V-14.408.175 para optar al grado Magister Scientiarum en **Ciencias de la Educación, mención Docencia Universitaria**, que tiene por título: **EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA DESDE LA PRAXIS DESARROLLADA POR LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA EN LA UNELLEZ GUASDUALITO DISTRITO ALTO APURE**

Considero que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la Ciudad de Guasualito, a los 19 días del mes abril de 2018.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Armenia Josefina Briceño', written over a horizontal line.

Dra. Armenia Josefina Briceño
CI: V-5.733.639

DEDICATORIA

Dedico este gran esfuerzo a:

- Dios y a nuestro señor Jesucristo que me dieron sabiduría, fuerza y salud para el logro de mi objetivo académico.
- A mis padres quienes me brindaron su apoyo incondicional en todo momento.
- A mis hermanos que siempre me alentaban a seguir adelante.
- A todos mis familiares y amigos que siempre creyeron en mí y que me apoyaron de una u otra manera.
- A la ULA Táchira donde realicé mis estudios de pre grado y a la UNELLEZ donde soy docente y realizo mis estudios de post grado.

AGRADECIMIENTO

A lo largo de mi carrera de post grado tuve profesores excelentes como formadores de saberes y de investigación. A todos ellos, un Dios les pague por su entrega y dedicación a la transmisión de conocimientos que me formaron en mis estudios de Maestría.



**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS
OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
COORDINACION DE ESTUDIOS AVANZADOS
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
MENCION DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA DESDE LA PRAXIS DESARROLLADA
POR LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA EN LA UNELLEZ GUASDUALITO
DISTRITO ALTO APURE**

Autor: Argenis José Maldonado Molina

Tutor: Dra. Armenia Josefina Briceño

Fecha: marzo 2018

RESUMEN

Mediante el presente trabajo se abordó el problema de la praxis desarrollada por los docentes en la evaluación constructivista para la enseñanza y aprendizaje de la Matemática en el contexto educativo de la "UNELLEZ" en Guasualito Distrito Alto Apure, a través de los objetivos específicos: diagnosticar la praxis desarrollada por los docentes en la evaluación constructivista para la enseñanza y aprendizaje, identificar las estrategias de los docentes en la evaluación constructivista, determinar los factores influyentes en el rendimiento académico relacionados con la praxis evaluativa de los docentes. La investigación realizada, está enmarcada dentro de un enfoque cuantitativo, de campo y de diseño no experimental, de tipo descriptivo, apoyada a su vez por una investigación documental, en la cual se utilizó la encuesta como técnica para la recolección de los datos y el cuestionario como instrumento, el mismo se elaboró con las alternativas: siempre, algunas veces y nunca, a dicho instrumento se le aplicó la validez de contenido a través de juicios de expertos. La muestra estuvo representada por 43 encuestados, los datos obtenidos se agruparon en cuadros estadísticos utilizando el análisis de frecuencia y porcentaje. Los resultados permiten concluir que las evaluaciones realizadas por los docentes, no generan aprendizajes significativos. Las estrategias de tipo constructivista son débiles y por ende no se aplica al modelo estudiado. Como recomendaciones se propone lo siguiente: Gestionar la implantación del modelo constructivista, impulsar cambios en el proceso evaluación de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación, constructivismo, enseñanza y aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La educación en las últimas décadas ha sufrido cambios trascendentales, debido principalmente a la aparición de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información TIC. Pero su fin sigue siendo el mismo, que es el de enseñar a las personas en el transcurrir de sus vidas, temas generales y específicos para su formación como buenos ciudadanos con buenos principios morales y éticos que los ayuden a desenvolverse de manera adecuada en la sociedad y ejercer con éxito la profesión que aprendan. Para Lafourcade (1973), la educación es:

Un proceso sistemático destinado a lograr cambios duraderos y positivos en las conductas de los sujetos sometidos a su influencia, en base a objetivos definidos de modo concreto y preciso, social e individualmente aceptables, dignos de ser sufridos por los individuos en crecimiento y promovidos por los responsables de su formación. (p.15)

Venezuela ha asumido estos cambios universales y ha propuesto nuevas unidades curriculares en todos los ámbitos del saber adaptados a sus políticas educativas, a sus entornos geográficos, sociales y políticos para que las personas que reciben educación, tengan una educación actualizada y moderna, a la par de los países desarrollados. Entre sus cambios se tiene los sistemas o métodos de evaluación.

La matemática requiere de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje diferentes a las demás áreas ya que es una de las materias que más se les dificulta a los estudiantes. Es por ello que la evaluación debe de tener métodos actualizados acordes a las nuevas teorías del aprendizaje como lo es el constructivismo. Una mirada dentro de lo que es el proceso

evaluativo permite constatar que existen diferentes tipos de evaluación aplicados por los profesores de matemática y no existe un consenso único en cuanto a la metodología aplicada. A pesar de no existir un acuerdo en los métodos de evaluación, se aplican métodos tradicionales que permiten comprobar los conocimientos adquiridos en el área de matemática que les permitan a los estudiantes alcanzar los objetivos de la materia.

En la presente investigación se hace un análisis del tipo de evaluación aplicado a los estudiantes de los cursos de matemática desde el punto de vista constructivista de la praxis desarrollada por los docentes y estudiantes en la UNELLEZ Guasualito Distrito Alto Apure,

En el capítulo I se expone el problema objeto de estudio, los objetivos, la justificación y limitaciones de la investigación. En el capítulo II, se presentan los antecedentes, los fundamentos teóricos respectivos y el cuadro de operacionalización de las variables. En el capítulo III, se detalla la naturaleza, nivel, diseño y contexto de la investigación, se describe la población y muestra, se explican las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el proceso de validez y confiabilidad de los mismos y se exponen las técnicas de análisis de los datos. El Capítulo IV contiene el análisis de los resultados, en el cual se presentan mediante tablas y gráficas, la distribución porcentual de la información recabada mediante los instrumentos. Posteriormente, en el capítulo V se incorporan las conclusiones, recomendaciones. Por último se muestra las referencias bibliográficas y los respectivos anexos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

La humanidad está en constante cambio, sea en el aspecto político, económico, cultural, por ende, la educación no escapa de esto, es ella la que permite asimilar los cambios de una forma armoniosa, productiva. Los nuevos paradigmas de la educación enfocados en los siete saberes que establece Morín (1999), introducen a los estudiantes en este mundo del conocimiento, donde la educación tradicional está teniendo grandes desafíos por su carácter conductista, para dar paso a una nueva orientación de carácter internacional, la cual ejerce influencia en el rol del docente, en el currículo, a esta nueva postura se le conoce como constructivismo, el educando será el eje principal de la proceso enseñanza, aprendizaje, el profesor como facilitador de conocimientos, estrategias del aprendizaje.

En tal sentido, controlar, evaluar resultados, tomar decisiones, son operaciones que enmarcan de una forma constante el proceso de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles educativos. La evaluación es imprescindible. No sólo en la educación, sino en todos los ámbitos de la vida. Por lo tanto, la misma, en la clase es indispensable. En este sentido, Camacho (2008), afirma que:

La evaluación es un proceso metodológico y sistemático que determina el grado y las formas en que los medios y procedimientos han permitido el alcance de los contenidos educativos. Permite el rediseño de las estrategias sobre los programas, contenidos científicos, materiales de apoyo, secuencias didácticas y, en general todo aquello que se relacione con el proceso enseñanza y aprendizaje” (P. 138)

Tomando en consideración lo antes mencionado, Es importante saber que, la evaluación se manifiesta por medio de una serie de indicadores evaluativos que ponen en evidencia, si están bien concebidos y bien aplicados, el estado real del objeto y del proceso. Por ello, el sentido de estos indicadores consiste en advertir de las insuficiencias o debilidades del sujeto y del proceso, a fin de proveer lo necesario para corregirlas. De este modo, la evaluación forma parte del propio proceso educativo y permite que éste avance de una forma progresiva y eficaz. Asimismo, es un instrumento educativo de tal importancia que no se comprende cómo se puede avanzar en el proceso enseñanza y aprendizaje sin contar con él.

De allí que, la comprensión de esta visión constructivista de la enseñanza y del aprendizaje servirá de marco de referencia para el entendimiento de la evaluación en esta nueva perspectiva. El constructivismo, concibe el aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados por parte del estudiante, con el apoyo activo del docente. Este debe provocar, a través del planteamiento de problemas e interrogantes, conflictos cognitivos que estimulan un estado de insatisfacción sobre los conocimientos que se poseen, crean el deseo de superarlos a través de la reflexión- acción que lleva a la revisión de los esquemas mentales, ampliando así las experiencias para percibir las limitaciones y finalmente, lograr el reequilibrio necesario. Según De Maldonado (2000), señala:

En la evaluación constructivista lo relevante no estará, por lo tanto, sólo en los resultados obtenidos con la acción pedagógica sino en los procesos cognitivos y socio-afectivos, que el estudiante debe desarrollar para lograr estos resultados. Se debe recordar que lo más relevante en este enfoque constructivista es que el aprendizaje debe permitir al educando cambios hacia un individuo autónomo, creativo y con gran capacidad para tomar decisiones acertadas para resolver diversos tipos de situaciones. (p.21).

Lo expuesto permite evidenciar, que la evaluación constructivista se fundamenta en la idea según la cual el individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.

Visto desde esta perspectiva, el sistema educativo venezolano está profundamente necesitado de una evaluación formativa, fuertemente ligada al proceso educativo, pero también necesita hasta de una evaluación externa sumativa que indique muy claramente en qué situación se encuentra y descubra los verdaderos responsables de una educación con muchas debilidades todavía. De allí que, Castillo (2002) señala:

Los compromisos de la evaluación educativa no son otra cosa que el ejercicio responsable de las asignaciones encomendadas y asumidas. La evaluación en sí misma no resuelve nada. Depende de los ejecutores y del uso que de ella realicen. Tampoco la evaluación se agota en un reduccionismo conceptual de pruebas, reválidas y otras expresiones similares (p. 25)

Desde este punto de vista, la crítica fundamental a la enseñanza tradicional reside en la idea de que el aprendizaje resulta muy poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el estudiante no puede estructurar formando un todo relacionado. Esto solo será posible, si los mismos, utilizan los conocimientos que ya poseen, aunque estos no sean totalmente correctos. Por ello, lo que se comprende es lo que se aprende y lo que luego se recordará mejor, porque queda integrado en la estructura de conocimiento. Entonces, se debe partir de la base, que la evaluación es una acción pedagógica con un campo semántico complejo y una representación de la realidad cambiante según los momentos de aplicación en el proceso educativo.

De este modo, la evaluación orienta y marca camino en el proceso educativo a través del docente, el cual debe saber qué hacer con los contenidos planteados en el programa educativo. Es por ello que, el docente cuando tiene el programa en las manos de inmediato cumple con el paso de evaluarse con preguntas como: ¿Qué voy a enseñar? ¿A quién y cómo voy a enseñar y a evaluar? Aún el docente que asegura no creer en la evaluación tarde o temprano se enfrenta con la tarea de determinar cuáles son los estudiantes que han satisfecho totalmente los requerimientos del programa y cuáles no lo han hecho; quiénes han trabajado bien y quiénes lo han hecho escasamente. Para Camacho (2008)

El problema de la evaluación es de la educación. Planteamientos, criterios, las fórmulas que en la práctica educativa, utiliza el docente en lo que respecta a la evaluación llegan a calar tan profundamente en el sistema educativo que terminan por marcar la dirección. Si desea cambiar los estilos educativos, empiece por cambiar los procedimientos de evaluación, tan fuerte es el arrastre que producen en el contexto educativo. (p.21)

Por tal razón, la sociedad en el proceso educativo espera que la enseñanza funcione y aporte conocimientos a los ciudadanos. También que propicie la formación de los estudiantes con propuesta de criterios, el desarrollo del pensamiento y el establecimiento de conductas. Aunado a esto, se espera que la calidad de la enseñanza y la formación académica de excelencia, sólo se logra si también se cuenta con la contribución activa de una evaluación formativa y formadora que sea del referente crítico de la enseñanza y formación de los estudiantes. Ahora, el acompañamiento constante de la evaluación a la intervención didáctica- formativa en el aula es la garantía de que los procesos y los resultados se puedan aproximar, cuanto sea posible a los niveles satisfactorios esperados.

En este contexto, una de las tendencias actuales en la enseñanza de la matemática, que cuenta con mayor apoyo de pedagogos, especialistas e investigadores, es el énfasis en la transmisión de los procesos de

pensamiento propio de dicha área, más que en la simple transferencia de contenidos. Esta es, sobre todo, saber hacer, es una ciencia en la que el método claramente predomina sobre el contenido. Por ello se concede una gran importancia al estudio de las cuestiones, en buena parte colindantes con la psicología cognitiva, que se refieren a los procesos mentales de resolución de problemas reales.

En la vertiente, proceso de construcción del conocimiento matemático fundamentado en la actividad real de los estudiantes, la estrategia didáctica cobra mayor importancia el desarrollo de formas de pensamiento, actitudes y valores, a través de actividades donde los estudiantes, guiados por el docente, resuelven problemas y situaciones diversas poniendo en juego todos sus conocimientos, habilidades, experiencias y creatividad, trabajando en grupos, en el mundo de los números, operaciones y formas, incrementando el rol activo en sus aprendizajes. Asimismo, la perspectiva integradora es un recurso para procurar un sentido al aprendizaje, y esto claramente se traduce en un elemento de motivación, condición primaria del aprendizaje significativo.

En ese orden de ideas, Flores (2000), señala que “la función del docente no solo debe restringirse a impartir clases, sino a fomentar el aprendizaje” (p.28). De esta manera, el docente debe tener una preparación acorde con el área que está desempeñando, actualizándose constantemente en las nuevas corrientes educativas, además, adecuar las características que posee el estudiante para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más efectivo. Por ende, el docente debe facilitar el aprendizaje, promover la participación y desarrollo integral; igualmente, plantear la evaluación como una actividad continua, integral y realimentadora, dándole el uso adecuado a los resultados de la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa aplicando las técnicas informales, semi formales y formales de la evaluación.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, y en relación con la investigación que se pretende realizar, es preciso indicar que dicho estudio busca aproximarse a la aplicación de la evaluación constructivista como actividad socioeducativa dentro de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”(UNELLEZ) Guasdalito. Vale la pena indicar, que la intencionalidad de análisis del modelo o enfoque evaluativo empleado en la UNELLEZ obedece al nivel académico (bajo) de los estudiantes en los subproyectos que se imparten en el pensum de estudio de carrera de matemática.

La situación antes planteada, como posible problemática se hace evidente según la manifestación de un conjunto de síntomas que revelan o dan indicios de su presencia, tal es el caso de; (a) Desarrollo de procesos de evaluación de los aprendizajes basados exclusivamente en mediciones; (b) Ausencia de participación de los estudiantes en la planificación de actividades de evaluación; (c) Utilización limitada o constante de estrategias de evaluación; (d) Poco acompañamiento por parte de las autoridades de la institución en los procesos de planificación y ejecución de situaciones de evaluativas; (e) Debilidades en el esclarecimiento de las metas, fines y propósitos de la evaluación de los aprendizajes establecidos en el marco de la educación universitaria venezolana.

En el caso particular, de los indicios formulados es posible presumir de acuerdo al orden de mención de los mismos, las siguientes posibles causas de su presencia; (a) ausencia de investigaciones de tipo evaluativas en torno a los elementos del proceso pedagógico desarrollado en cuanto a la evaluación de los aprendizajes; (b) debilidades en cuanto al dominio teórico y conceptual del proceso de evaluación, lo cual conlleva a la emisión de juicios de valor parciales basados en mediciones cuantitativas exclusivamente; (c) Diseño de estrategias de evaluación sin el consenso necesario de los estudiantes o, en otras palabras, de manera unidireccional; (d) Falta de consulta de materiales bibliográficos en torno a estrategias de evaluación de

los aprendizajes. Además, de la revisión mediante juicio de expertos de dichas estrategias; (e) incumplimiento o desconocimiento de las funciones de asesoría académica de la gerencia institucional; (f) Debilidades en el análisis de documentos oficiales emanados por el ministerio del poder popular para la educación universitaria donde se establezcan las metas, fines y propósitos de la evaluación.

En consecuencia, a la posible problemática planteada, así como a los elementos que la evidencian y la generan pudieran presentarse situaciones en detrimento de la praxis evaluadora, como por ejemplo: desconocimiento de los avances y distorsiones del proceso de evaluación de los aprendizajes; debilidades en el conocimiento de los principios y funciones de la evaluación de los aprendizajes, con lo cual, se incurriría en valoraciones sesgadas o cargadas de subjetividad por parte de los evaluadores, cuyo efecto pudiera generar desmotivación en el colectivo estudiantil. Además, se pudiera estar generando una caída en los niveles motivacionales, con lo que se terminaría consolidando la poca participación de los estudiantes en la planificación y ejecución de actividades relacionadas con el quehacer pedagógico, así como, los altos niveles de repitencia y deserción escolar.

Ante esta problemática, se plantean las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las perspectiva de los docentes en relación con las características de la evaluación utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Matemática?, ¿Qué nivel de conocimiento presentan los docentes y estudiantes en relación con la evaluación constructivista y su aplicabilidad en la enseñanza y aprendizaje de la Matemática?, ¿Cuáles factores relacionados con la praxis evaluativa que influyen en el rendimiento académico desde la perspectiva de los docentes y estudiantes?.

De acuerdo con, las interrogantes mencionadas anteriormente es preciso destacar que las mismas constituyen la motivación que orienta el desarrollo de la presente investigación, puesto que, componen un conjunto de intencionalidades las cuales buscan ser aclaradas a través del estudio.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General.

Determinar la praxis desarrollada por los docentes en la evaluación constructivista para la enseñanza y aprendizaje de la Matemática en el contexto de la “UNELLEZ” en Guasualito Distrito Alto Apure.

Objetivos Específicos.

Diagnosticar la praxis desarrollada por los docentes en la evaluación constructivista para la enseñanza y aprendizaje de la Matemática en el contexto de la “UNELLEZ” en Guasualito Distrito Alto Apure.

Identificar las estrategias de los docentes en la evaluación constructivista para la enseñanza y aprendizaje de la Matemática en el contexto de la “UNELLEZ” en Guasualito Distrito Alto Apure.

Determinar los factores influyentes en el rendimiento académico relacionados con la praxis evaluativa de los docentes en la “UNELLEZ” en Guasualito Distrito Alto Apure.

Justificación e importancia

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que las instituciones educativas hace accesible a sus estudiantes aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, inserción social, relación interpersonal y motrices. Parte también de un consenso ya bastante asentado en relación al carácter activo del aprendizaje. Lo que lleva a aceptar que éste es fruto de

una construcción personal, pero en la que los agentes culturales son imprescindibles para ese desarrollo.

En el sentido expuesto, a nivel universitario, una educación enfocada hacia el constructivismo, formara estudiantes críticos y participativos, consciente del proceso histórico que se está viviendo, preparados ante cualquier desafío que se presenta en su vida profesional, lo que convierte la universidad en formadores de profesionales con un alta sensibilidad social. En la evaluación constructivista, la autoevaluación y coevaluación constituyen el motor de todo proceso de construcción del conocimiento, por esto se deben crear espacios donde los educandos aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes. Para lograr este propósito la nueva educación debe motivar para que los mismos utilicen los conceptos apropiados al mundo en que se vive, por ende, todos estos conceptos constituyen la dinámica del proceso de formular soluciones creativas y atribuir significaciones desde: el aprender cómo ser, hacer, conocer y convivir.

El presente estudio, desde el punto didáctico convierte al docente en un medio creador de soluciones, mediante el conocimiento de las técnicas de evaluación constructivista, considerando en todos los aspectos que intervienen en el proceso enseñanza y aprendizaje, valorando el aprendizaje significativo, a medida que el facilitador conozca sobre las ventajas de las evaluaciones constructivistas, el estudiante cambiará de actitud hacia la materia convirtiéndolo en un ser activo y participativo, generando en él, un gran estímulo hacia la materia. Científicamente, se podrían generar cambios o corrientes, desde la metodología que tome el docente con el estudiante, aumentando así la producción de trabajos científicos que beneficiará la vinculación de la universidad con la comunidad.

En relación con lo planteado, se evidencia el valor teórico, debido a que se apoya en tópicos relacionados con dicho estudio. Metodológicamente, el desarrollo de este estudio, conllevará a la construcción de un precedente

para investigaciones posteriores que promuevan reflexiones sobre las perspectivas de los docentes y estudiantes en torno a la evaluación constructivista en el contexto universitario de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” Guasualito.

Cabe destacar, que desde el punto de vista práctico, permitirá actuar y reflexionar sobre el proceso de evaluación, lo cual es necesario para el análisis y la mejora en la praxis educativa. Además, los resultados obtenidos en la acción pedagógica van unidos el proceso cognitivo y socio afectivo del estudiante, transformándolo en un individuo autónomo, creativo y con capacidad para tomar decisiones acertadas para resolver diversos tipos de situaciones personales, educativas y en la comunidad.

Finalmente, cabe señalar, que la investigación está enfocada dentro en la macro línea Educación Superior, con énfasis en la micro línea, Proceso de Enseñanza Aprendizaje; debido a la dinámica de cambios que experimenta la el proceso de evaluación y la urgente necesidad de transformación necesaria en cualquiera de las etapas de la educación. Es viable, puesto que se cuenta con la disponibilidad y colaboración del personal docentes y estudiantes de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” mención matemática, igualmente se dispone del tiempo y los recursos materiales, técnicos necesarios.

LIMITACIONES

Algunas de las limitaciones que pudieran presentarse en el desarrollo de la presente investigación, son las siguientes: Los imprevistos en el transcurso de la investigación los cuales pudieran originar limitantes en cuanto al tiempo. La preocupación que genera la inexperiencia en el campo de la investigación para ser lo suficientemente receptivo para comprender y

analizar la información recolectada. Preocupación del participante por el uso responsable que tendrían sus respuestas a las preguntas de la encuesta y al deseo de conservar su anonimato. Falta de veracidad en la información proporcionada por los participantes, debido a la posible inquietud y nerviosismo de poder sentirse evaluados, criticados o juzgados.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Estudios relacionados con la Investigación

El análisis de la evaluación como proceso inmerso dentro del acto pedagógico, así como, el empleo de situaciones evaluadoras en torno a la importancia, alcances y desarrollo de programas a lo largo de los últimos años ha presentado un incremento en la sociedad, siendo este caso más relevante en el sector educativo. En este particular, dicho aumento se ve reflejado en el aporte de innumerables autores a través de sus investigaciones. En el caso, del presente estudio, se consideran algunos precedentes ubicados dentro del mismo ámbito de estudio (evaluación educativa), los cuales mantienen la misma filosofía de educación, por lo que se pueden señalar como antecedentes, dichas investigación son variadas por lo cual se presentan desde varios ámbitos o niveles; internacional, nacional y regional o local.

De acuerdo con lo planteado, en contexto internacional Vera, (1989) en su tesis doctoral titulada “Una aproximación a la evaluación de la calidad de la enseñanza en los centros de la Universidad de Alicante”, presentada en la Universidad Complutense de Madrid, plantea: Que la actitud de los profesores en esta universidad no era la más acorde, no estaban preocupados por la calidad de la enseñanza, no existen consenso alumno profesor respecto a la motivación, no hay disposición o ayuda a los alumnos. También se desprende de los resultados obtenidos la poca asequibilidad que

a juicio de los alumnos, presentan los profesores, es inalcanzable hablar con un profesor fuera de la hora de clases.

Aunado a lo anterior, se presenta indiferencia de los profesores a cerca del éxito o el fracaso de sus alumnos y la pugna por conseguir méritos personales es característica reconocida por ellos. Así mismo, el autor recomienda que dentro de las cualidades que debe reunir un profesor universitario, el punto más importante y unánime considerado es que debe dominar perfectamente la materia que va a enseñar, que sea claro y ordenado en sus explicaciones. La actitud de autocrítica permanente del profesor es muy valorada por los alumnos, pero no tanto por el profesor. Lo inadecuado del plan de estudio, la falta de motivación en el profesorado para dedicarse a la enseñanza es considerada también como factor importante, la verdad es que la administración educativa potencia esta desviación de funciones del profesorado únicamente hacia el aspecto científico e investigador porque este será el que cuente la verdad a la hora del concurso de méritos o de conseguir otros proyectos de investigación.

Esta investigación guarda un estrecho vínculo con el estudio que se realiza porque allí se puede evidenciar que en la cultura del profesorado no existe la evaluación como reflexión pedagógica que ayude al desarrollo de la praxis, la cual a su vez, se convierta en un elemento fortalecedor entre la interacción docente, alumno y práctica pedagógica dentro del marco educativo.

En este orden, pero en el contexto nacional Hernández, (2001), en su investigación titulada la “Enseñanza constructivista en docentes de matemática: Características y condiciones”, la cual presento como propósito diagnosticar las actitudes del docente ante una práctica constructivista en el departamento de Matemática en la facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia (LUZ) para señalar estrategias que estén encaminada en el paradigma constructivista. Dicho estudio, estuvo fundamentado en el Constructivismo como una buena práctica pedagógica, tomando en cuenta

que, la praxis docente debe girar alrededor del estudiante porque es el principal protagonista, en el cual recomendó a los docentes de diseñar las estrategias diseñadas en este trabajo y finalmente constatar si los estudiantes están produciendo ideas o trabajos significativos.

En este mismo contexto nacional, Rincón, (2006) desarrollo un estudio cuyo título hace referencia a “El concepto de justicia en la evaluación educativa desde las representaciones de docentes y estudiantes universitarios”. De acuerdo con el constructo la investigación mantuvo como propósito principal; reconstruir el concepto de justicia en la evaluación a partir de las representaciones que sobre el mismo poseen docentes y estudiantes universitarios de instituciones de formación docente. En esta línea, el estudio se orientó bajo una investigación de campo, con enfoque cualitativo y método de teoría fundamentada. En cuanto a los resultados, se obtuvo que el valor justicia en la evaluación educativa, es posible en la relación con el otro y consigo mismo.

De igual manera, se obtuvo que en una educación con semblante democrático, la evaluación con justicia genera un profundo respeto por la persona y un modo de vida que promueve el desarrollo del sujeto y por consiguiente de la sociedad. Dicha situación de justicia en la evaluación, exige condiciones personales y pedagógicas en docentes y estudiantes. De igual forma, recuerda la responsabilidad de la educación en formar en ética, valores y pensamiento crítico, el cual haga común el cuestionamiento sustentado de la propia actuación.

De acuerdo con el antecedente anterior, es preciso destacar que el mismo representa aportes significativos para la futura investigación, puesto que, en él se revisan las representaciones sociales de los docentes y estudiantes en torno al constructo (evaluación) objeto de análisis para el presente estudio. De igual manera, a nivel metodológico representa una alternativa operativa observable y comparable con los propósitos contemplados dentro del diseño de la investigación a desarrollar.

Dentro del mismo orden, Morales, (2011) desarrollo una tesis presentada en la Universidad Bicentenario de Aragua, titulada “Cultura de la evaluación constructivista para la educación de calidad requerida en el tercer milenio. Una aproximación teórica”. En ella planteó: analizar la cultura de la evaluación para la educación de calidad, en la investigación se sustenta la importancia de dicho tema para la producción de conocimientos y generación de teoría.

El estudio se ubicó en el enfoque epistemológico fenomenológico, método que consiste en captar a través de la conciencia, además de las cualidades sensibles, la aprehensión intuitiva de esencias inteligibles, y que implica un estudio profundo, proponiendo como dice Castillo (2002), el entender los fenómenos en sus propios términos. Fue una investigación cualitativa, que se apoyó en una investigación documental de las teorías de entrada, entre ellas están: Cultura, Evaluación, Calidad, Aportes de Covey, Visión de Peter Senge, entre otros. El escenario que sirvió para la caracterización del objeto de estudio o anomalía, fue la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y los actores informantes fueron docentes y estudiantes de esa casa de estudio, quienes a través de entrevista semi estructuradas y opciones, aportaron información acerca de la cultura de la evaluación.

Esta investigación permitió comprender que en dicho escenario no existe una cultura de la evaluación, ya que la información que se tiene no está basada en hábitos de evaluación, la medición ha sido la constante, aunque se tiene el deseo de lograrla. En función de los datos obtenidos, la investigadora genera la aproximación teórica que puede permitir construir y consolidar una cultura de evaluación. Esta aproximación teórica se sustentó en las cinco disciplinas de Senge y los hábitos de efectividad de Covey, señalando que es posible generarla si se cuenta con los docentes que tengan conocimientos teóricos y prácticos de la evaluación como proceso,

que lo compartan y trabajen en equipo, dentro de un pensamiento sistémico, haciendo de la praxis pedagógica un hábito.

Los resultados de esta investigación representan un aporte valioso para el presente estudio, en tanto colocan de manifiesto debilidades en cuanto a formación cultural en torno al proceso de evaluación constructivista por parte del docente, situación que conlleva a pensar en la revisión constante y reflexiva del docente sobre su actuación, como motor dinamizador de los cambios en su práctica pedagógica.

Dentro del mismo ámbito, Mora (2011) presento una tesis doctoral ante la Universidad del Zulia, específicamente ante la Facultad de Humanidades y Educación, titulada; “La Evaluación Como Proceso Integrador En La Construcción Del Conocimiento”. El objetivo principal de la misma consistió en diseñar una propuesta teórica-operativa fundamentada en la evaluación como proceso didáctico integrador en la construcción del conocimiento, mediante una estrategia innovadora insertada en los proyectos de aprendizaje. El diseño metódico tuvo un enfoque epistemológico racionalista–deductivo y cognitivo-complejo. En la primera etapa descriptiva-explicativa-prescriptiva, se analizaron corrientes y tendencias actuales que determinaron el papel integrador de la evaluación como proceso didáctico. Se abordó el método lógico inferencial. Con procedimientos: como la inferencia, el resumen y generalización, mediante el uso de fichas y mapas.

Para efectos de la segunda etapa, descriptiva explicativa se abordó con un estudio de campo orientado al análisis de la función planificadora del docente en Proyectos de aprendizaje. Se utilizaron los métodos razonamiento lógico y abductivo inferencial, con las técnicas encuesta y análisis de contenido. Los procedimientos fueron la argumentación y la contrastación. Los datos se recogieron mediante un cuestionario aplicado con la encuesta, dirigida a solicitar opinión al docente y con un registro de análisis del PA. Los resultados evidenciaron que los docentes tienen una clara concepción de la evaluación por procesos, sin embargo no se evidencia

en los Proyectos de aprendizaje. En la tercera etapa descriptiva-prescriptiva se diseñó una propuesta teórico-operativa derivada de los resultados obtenidos en las dos etapas anteriores denominada “La evaluación como proceso didáctico integrador en la estrategia innovadora. Orientaciones Generales para evidenciarla en el Proyecto de aprendizaje”.

En cuanto a la relación, el estudio anterior presenta un vínculo directo con la investigación que se pretende realizar, puesto que, en este se aborda el proceso evaluador como medio para la construcción del conocimiento. Además, el antecedente en cuestión significa un gran aporte en el aspecto metodológico debido a que posibilita visualizar un marco de estrategias que amplían el horizonte para el abordaje del objeto de estudio en la investigación en proceso de desarrollo.

Bases Teóricas

La renovación teórica y conceptual en las ciencias sociales ocurre, se proyecta y desarrolla gracias a las aportaciones generadas a través de la aplicación del método científico desde sus diferentes enfoques, en concreto mediante la ejecución de numerosas investigaciones, ahora, en el contexto educativo en las últimas décadas se ha manifestado un considerable enriquecimiento de los ámbitos sobre los que se abarcan aspectos pedagógicos, didácticos relacionados con el proceso de evaluación educativa, entendiendo que la evaluación educativa puede referirse a la valoración de los aprendizajes y de los procesos, programas, curriculum, sistemas o personal involucrado.

De acuerdo con lo anterior, y en búsqueda de ampliar el conocimiento conceptual y práctico el cual posibilite sustentar, así como, abordar el objeto de estudio de la investigación con mayor grado de profundidad, se plantea necesaria la revisión teórica de los siguientes constructos como temáticas centrales; evaluación educativa e investigación evaluativa, de igual manera,

es importante revisar cada una de las aristas que de los constructos principales se generen.

Constructivismo

El constructivismo como corriente filosófica, es una teoría que propone que el ambiente de aprendizaje debe sostener múltiples perspectivas o interpretaciones de realidad, construcción de conocimiento, actividades basadas en experiencias ricas en contexto (Jonassen, 1991). Ahora bien, el punto en común de las actuales elaboraciones constructivistas está dado por la afirmación de que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. Lo cual significa, que se conoce la realidad a través de los modelos que cada sujeto construye para explicarla, y que estos modelos siempre son susceptibles de ser mejorados o cambiados.

Para muchos autores, el constructivismo constituye ya un consenso casi generalizado entre psicólogos, filósofos y educadores. Sin embargo, algunos opinan que tras este término se esconde una excesiva variedad de matices e interpretaciones que mantienen demasiadas diferencias. De hecho, algunos autores han llegado a hablar de “los constructivismos” (André Giordan), ya que mientras existen versiones del constructivismo que se basan en la idea de “asociación” como eje central del conocimiento (Gagné o Brunner), otros se centran en las ideas de “asimilación” y “alojamiento” (Piaget), o en la importancia de los “puentes o relaciones cognitivas” (Ausubel), en la influencia social sobre el aprendizaje.

A modo gráfico, se puede decir que, el “Modelo Constructivista” está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce:

(a) cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget); (b) cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky); (c) cuando el aprendizaje es significativo para el sujeto (Ausubel)

En este mismo orden, básicamente puede decirse que el constructivismo es el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

Especificando la situación anterior, vale destacar que la construcción del conocimiento que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todo de dos aspectos: (a) La representación inicial que se tiene de la nueva información; (b) La actividad externa o interna que se desarrolla al respecto. En definitiva, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.

De acuerdo con lo expuesto por Piaget, (1955) las personas no entienden, ni utilizan de manera inmediata la información que se les proporciona. En cambio, el individuo siente la necesidad de construir su propio conocimiento. El conocimiento se construye a través de la experiencia. Asimismo, la experiencia conduce a la creación de esquemas. Mientras que, los esquemas son modelos mentales que se almacenan en la mente. Dichos esquemas, van cambiando, agrandándose y volviéndose más

sofisticados a través de dos procesos complementarios: la asimilación y el alojamiento.

El Constructivismo como Praxis Educativa

Una estrategia adecuada para llevar a la práctica el modelo constructivista en la enseñanza es "El método de proyectos", ya que permite interactuar en situaciones concretas y significativas y estimula el "saber", el "saber hacer" y el "saber ser", es decir, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. En consecuencia, en este Modelo el rol del docente cambia. Es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más. El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos y alumnas se vinculen positivamente con el conocimiento y por sobre todo con su proceso de adquisición. Desde la perspectiva del constructivismo, el profesor como mediador del aprendizaje debe: (a) Conocer los intereses de alumnos y alumnas y sus diferencias individuales o "Inteligencias Múltiples"; (b) Conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos; (c) Conocer los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros; (d) Contextualizar las actividades.

Para comprender realmente lo que significa el constructivismo en la praxis educativa, los docentes se deben plantear una pregunta que ha preocupado a los filósofos de todos los tiempos, ¿Cómo se adquiere el conocimiento?, a lo cual el constructivismo, como escuela del conocimiento, responde concibiendo el aprendizaje como un proceso único y personal que se da entre el sujeto y el objeto a conocer, y coloca al enseñante como facilitador de dicho proceso. Desde una postura psicológica y filosófica argumenta que el individuo forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden destaca la situación en la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades y los conocimientos.

Desde el punto de vista del constructivismo, el docente no enseña en el sentido tradicional de pararse frente a la clase e impartir los conocimientos, sino que debe acudir a materiales con lo que los alumnos se comprometan activamente mediante manipulación e interacción social. Es por ello que, un supuesto básico del constructivismo es que los individuos son participantes activos y deben re-descubrir los procesos básicos. De igual forma, se indica que a nivel externo el constructivismo recalca la fuerte influencia del exterior en la construcción del conocimiento.

Concepto de Evaluación

Desde la perspectiva de Mora, (2004) la evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, por citar algunos propósitos. Desde esta perspectiva se puede determinar en qué situaciones educativas es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones (p.2).

Tomando en cuenta lo anterior, muchas de las definiciones en torno al concepto de evaluación presentan una orientación meramente cuantitativa de control y medición del producto, según Duque, (1993, citado en Mora, 2004) se puede concebir como “Una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados” (p.167). Otra posición, la presenta González y Ayarza, (1996) cuando señalan a la evaluación como:

Una herramienta para la rendición de cuentas, donde el concepto no es solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa (p.45).

De acuerdo con lo expuesto, la evaluación educativa, se puede considerar entonces como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación. A la vez, que está orientada por una teoría institucional (leyes, reglamentos, decretos y circulares) y por la cultura evaluativa existente, entendida como la forma que se han realizado los procesos evaluativos. Además, se puede indicar que de alguna manera la evaluación “se construye a través del conjunto de valores internalizados por docentes, alumnos, directores, supervisores padres y representantes de entes empleadores, acerca de la forma de concebir y practicar la evaluación en un determinado proceso educativo.” (Duque, 1993, p. 170).

Evaluación Funciones y Significados

El proceso de evaluación sirve como piedra fundamental para el aprendizaje y por tanto debe ser centro de atención para los procesos educativos, sin embargo su concepto se ha tergiversado y sus funciones a la par, han sido desfiguradas por las prácticas tradicionales que se llevan a cabo al interior de las aulas de clase.

En consecuencia, la evaluación del aprendizaje ha adquirido múltiples funciones que han cambiado a través de la historia, adicionando y también restándole; desde su originalidad su objetivo fue valorar el aprendizaje en cuanto a sus resultados y consecución (González, 2000), directamente relacionados con la medición, obteniendo estimaciones cualitativas y/o cuantitativas (Díaz Barriga & Hernández, 2002). En un amplio sentido se le ha concedido funciones como la comprobación de los resultados del aprendizaje, la selección de individuos, el alcance de objetivos y también la de evaluar el proceso hacia la consecución de dichos objetivos (González, 2000).

Sin embargo, a pesar de que a la evaluación se le han encomendado varias funciones, es importante conocer las variables que coadyuvan a este proceso evaluador y lo enriquecen para potencializar su uso. Es debido pensar, en la importancia y el uso que le dan los docentes y los estudiantes. Así, los significados que se le otorgan a la evaluación, están en estrecha relación con el papel de la educación en la sociedad, con lo que significa para los docentes y para los estudiantes, pero sobre todo está vinculado con la noción de la enseñanza y con el aprendizaje que se quiere promover y el que se promueve. En concepción de Pérez (2007) la evaluación se refiere a:

Un proceso valorativo cuya finalidad es dar seguimiento paralelo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje para, en el momento oportuno (no después cuando poco se puede hacer) vigilar, detectar, tomar decisiones sobre las actividades que hay que hacer y poner en marcha en el momento adecuado para que se logre lo propuesto (p. 22).

Es una actividad que está totalmente relacionada con el concepto de enseñanza y aprendizaje que poseen los docentes, pues la forma de interpretar el aprendizaje es también la forma de practicarlo y utilizarlo. Llegando a definir la forma de evaluar a través de la enseñanza y aprendizaje que se conoce, estas desde el sustento de las teorías que han dominado los cambios dogmáticos, hablando del conductismo, cognitivismo y constructivismo, como modelos pedagógicos. En consecuencia, las prácticas de evaluación que se adoptan son definidas desde la importancia y el significado que le otorgan los docentes y los estudiantes la formación de profesionales competentes, en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Evaluación Educativa

El concepto de evaluación desde la apreciación de expertos en el tema no es un concepto uniforme, puesto que, en el confluyen múltiples factores e incluso en algunos casos con diversidad entre ellos. Cualquier tipo de

evaluación que se realice en el ámbito educativo, debe cumplir con funciones como las que se citan a continuación:

Función de diagnóstico: Según Posner, (1998), La evaluación de un plan o programa de estudios debe caracterizar el planeamiento, ejecución y administración del proyecto educativo, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos.

Función instructiva: El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores de la puesta en práctica del currículum. Por lo tanto, las personas que participan en el proceso, se forman, aprenden estrategias de evaluación e incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.

Función educativa: A partir de los resultados de la evaluación la institución, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias que le han señalado en su desempeño profesional. Por lo tanto, existe una importante relación entre los resultados de la evaluación del plan o programa de estudios y las motivaciones y actitudes del personal docente hacia el trabajo.

Función auto formadora: Se cumple principalmente cuando la evaluación ofrece lineamientos para que la persona responsable de la docencia oriente su quehacer académico, sus características personales y para mejorar sus resultados. El carácter formador de la evaluación, por sí solo, justifica su necesidad, permitiendo que se le dé forma a la evaluación constructivista.

En este sentido, desde la perspectiva de Geli (citada en Monedero, 1998), la evaluación educativa es considerada como un;

Trabajo extenso y complejo que exige la valoración de todos los factores relacionados con el medio educativo; los objetivos planteados y su flexibilidad, los métodos, las técnicas y recursos utilizados, los componentes psicológicos y

sociológicos que inciden en el aprendizaje, los medios materiales, funcionales y personales del centro educativo (p,16).

Con base en los señalamientos anteriores, es preciso destacar la profundidad que abarca este constructo, debido a que, a la hora de referirse a evaluación educativa por lo general muchos profesionales hacen mención al proceso de evaluación de los aprendizajes, obviando que de alguna manera evaluación educativa puede referirse no solo a los procesos cognitivos de los estudiantes, sino también, puede tomar en cuenta otros factores relacionados con el quehacer educativo. Vale la pena resaltar que, en el caso de las instituciones educativas y los docentes el uso del término evaluación desde una perspectiva ligada a la valoración del desempeño de los discentes genera situaciones en las que se efectúan pocas evaluaciones de los objetivos planteados y de las estrategias metodológicas utilizadas durante un periodo escolar.

En esta misma línea de ideas, cabe mencionar la visión holística de la evaluación presentada por Serrano (citado por Monedero, 1998), al destacar que; “La evaluación educativa es un medio para describir y hacer comprensivos fenómenos contextuales, generados, paralelos o marginales en los diversos niveles del sistema educativo” (p.31). En consecuencia, a lo planteado anteriormente puede considerarse a la evaluación educativa como un elemento básico del currículo, cuya finalidad es adecuar o reajustar permanentemente el sistema escolar a las demandas sociales y educativas. Por ende, el ámbito de aplicación no abarca solamente a los estudiantes y en especial sus logros cognitivos, sino que también acoge a los profesores, a las instituciones, a los servicios de apoyo y a la misma administración educativa.

En este particular, Tenbrink (2005) llega a definir a la evaluación como; “El proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios

que a su vez se utilizarán para tomar decisiones”. Esta definición pone énfasis en el hecho de que la evaluación es un proceso que utiliza la información para formular juicios tomar decisiones. Visto así, la interdependencia de estos tres conceptos, (decisiones, juicios, información) definen a la evaluación, por lo cual resulta un requisito indispensable el entendimiento claro de ellos para poder entender en detalle el proceso de evaluación.

Se puede decir entonces, tal como lo plantea Tenbrink (ob.cit.) el ingrediente esencial en la evaluación es la información, su resultado más importante la emisión de juicios y su objetivo final la toma de decisiones. Esto pone de manifiesto el hecho de que, el proceso de evaluación implica una serie de actividades interrelacionadas entre sí, y que los juicios y las decisiones no se pueden concretar hasta que no se obtiene la información, sirviendo de muy poco obtenerla si no se sabe qué tipo de juicios y decisiones se precisan. Entonces es importante, ser capaz de distinguir entre juicios con la mejor información de que se disponga.

Por otra parte, sostiene Muñoz (2007) que evaluar es adoptar una posición ideológica ante la educación, proponiendo que, la evaluación debe concebirse e insertarse dentro de la mejora continua que afecta directamente al hecho evaluado. Tal es el caso, (según el autor citado) de los centros educativos, donde se debe establecer una evaluación centrada en los procesos es, por tanto, una evaluación para la mejora continua del centro. La evaluación debe insertarse dentro de una actitud positiva de todos hacia las mejoras que hay que hacer, por lo tanto; no afecta sólo a los profesores y alumnos, sino también al equipo directivo a los responsables de la organización.

En consecuencia, se debería optar por una evaluación que describa y ponga de manifiesto las realidades existentes, excluyendo juicios de valor inútiles a fin de formular propuestas de mejoras. Asimismo, en el caso de la evaluación de instituciones educativas debe ser una actividad planificada, en

donde los colectivos afectados puedan participar en su diseño. Por otra parte, se hace necesario destacar que: La esencia de la evaluación no está tanto en los resultados como en la discusión que los mismos originan, los procedimientos seguidos en su realización y los planes de mejora que se derivan de la misma.

Asimismo, y considerando que el fenómeno estudiado es la educación escolarizada, Pimienta, (2008) concibe a la evaluación educativa como;

Un proceso sistemático de recopilación de información (cualitativa y/o cuantitativa) para enjuiciar el valor o mérito de algún ámbito de la educación (aprendizajes, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales de educación), previa comparación con unas normas o criterios determinados con anterioridad y que responden a instancias de referencias específicas. (p.4)

De acuerdo con lo expresado en la cita, es que, ya sea que se trate de una evaluación donde la base sean datos cualitativos o donde se tengan datos cuantitativos, lo real es que la evaluación implica un proceso sistemático, riguroso en cuanto a la obtención de los datos que se van a interpretar para que, con base en la comparación, se puedan emitir juicios de valor con el objetivo de perseguir la mejora del objeto evaluado. Considerando que, precisamente en ello reside el carácter instrumental de la evaluación.

Evolución del Concepto de Evaluación

La evaluación es un proceso natural permanentemente presente en casi todos los aspectos de nuestras vidas. Al evaluar diariamente con distintos fines, valoramos las características y posibilidades que nos ofrecen cada uno de los momentos que se nos presenta en nuestra vida; atribuimos

adjetivos a personas, situaciones o cosas, en función de las impresiones que nos dan; elaboramos juicios a favor o en contra de alguien en disputa.

En cuanto a este caso, nos ocupamos de la evaluación en los contextos educativos. Al igual que otras concepciones propias de la educación, la evaluación como constructo ha evolucionado a lo largo de la historia de su aparición hasta tiempos actuales, pudiéndose considerar como tema de gran importancia en el contexto educativo debido a sus repercusiones y a la presencia de la misma en muchas (por decir en todas) de las actividades relacionadas con la praxis educativa. En este sentido, pudiera señalarse que probablemente uno de los factores más importantes que explican por qué la evaluación ocupa un lugar tan destacado en el ámbito educacional, sea el nivel de comprensión que poco a poco han alcanzado algunos profesionales de la educación, situación que ha permitido entender que en realidad la evaluación se ha constituido en un elemento de motivación y de ordenación intrínseca de los aprendizajes y de los demás factores ligados al proceso pedagógico.

Tal vez, uno de los autores que explica de manera bastante específica el proceso de evolución de la evaluación es; Castillo y Cabrerizo, (2003) quienes sitúan a dicha actividad en 5 momentos importantes; (a) La evaluación como medida; (b) La evaluación considerada como el grado de congruencia entre objetivos y su grado de consecución; (c) La evaluación considerada en la totalidad del ámbito educativo; (d) Nuevos enfoques o tendencias en la evaluación; (e) Proliferación de modelos. Resulta oportuno, revisar desde la óptica del autor antes mencionado cada uno de los momentos señalados:

1er momento: La evaluación como medida; este periodo se ubica entre los finales del siglo Soy principios del XX, se trata de una concepción de la evaluación basada en la Psicología Conductista (Skinner, Watson), la cual estuvo centrada, sobre todo, en el establecimiento de las diferencias individuales entre personas, utilizaba como técnica predominante, la

aplicación de test, tanto en el ámbito individual como a nivel colectivo (baterías de test). De este modo la evaluación tenía poco que ver con los programas que se desarrollaban en las escuelas.

2° momento: La evaluación considerada como el grado de congruencia entre objetivos y su grado de consecución; Esta forma de concebir la evaluación transcurrió en las décadas de los años 30 y 40, cuando de la mano de Tyler pasó a concebirse la educación como un proceso sistemático, destinado a producir cambios en la conducta de los alumnos por medio de la instrucción. En consecuencia, los cambios en este momento estuvieron relacionados con el desarrollo tecnológico del currículum, lo cual, generó que la evaluación fuera considerada como el mecanismo que permitía comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

3er momento: La evaluación considerada en la totalidad del ámbito educativo; Esta concepción de la evaluación se desarrolló en los Estados Unidos en las décadas de los 60 y los 70, y se produjo como consecuencia de un movimiento de “responsabilidad escolar” surgido principalmente a raíz del progresivo descontento que surgió en el país hacia la escuela pública, a pesar de la gran cantidad de recursos económicos asignados a ella.

Según este momento, la concepción que se tenía de la evaluación en ese tiempo hacía que afectase, no solamente al rendimiento de los alumnos sino a todos aquellos factores que convergían en un programa educativo, esto es: profesor, recursos, contenidos, actividades, organización, métodos, programas, entre otros. En este momento es importante destacar, entre otros, la contribución de dos autores: Cronbach y Scriven. El primero de ellos, Cronbach (1963) mencionado por Morales (2001), define a la evaluación como: “recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo” (p.169).

En consecuencia a lo anterior, se hace mucho hincapié en la evaluación del proceso, a la vez que reclama la necesidad de una

evaluación referida al criterio, a través de objetivos previamente establecidos. Scriven por su parte, define la evaluación como: Proceso por el cual estimamos el mérito o el valor de algo que se evalúa (de los resultados. Para Scriven se trata de evaluar los resultados reales independientemente de las metas y criterios preestablecidos, poniendo especial atención en las actitudes generadas por el programa en las personas implicadas. Él fue quien realizó la identificación de la evaluación formativa y de la evaluación sumativa. También habla de evaluación intrínseca y extrínseca.

4° momento: Nuevos enfoques o tendencias en la evaluación. Esas tendencias irrumpen en la década de los años 70, y actúan en un doble sentido. Por una parte orientan la evaluación hacia dos ámbitos: hacia los alumnos y hacia la toma de decisiones sobre el programa o el método. Por otra parte, entienden la evaluación como «valoración del cambio ocurrido en el alumno como consecuencia de una acción educativa sistemática», sobre todo a través de una buena formulación previa de objetivos educativos. Es el auge de las taxonomías de objetivos (Bloom, Mager, Gagné), aunque no faltaran las críticas (Atkin, 1968).

En esta dinámica, el énfasis de los objetivos operativos como indicadores del éxito de un programa reclamaba la necesidad de contrarrestarlo mediante la evaluación criterio, en la medida en que esta suministra una información real y descriptiva de la situación del alumno respecto a los objetivos de enseñanza previstos, en vez de valorarlo por comparación con un estándar o criterio normalizado de realizaciones deseables en un alumnado determinado (evaluación normativa).

5° momento: Proliferación de modelos. Los años 70 y siguientes, se caracterizan por la proliferación de modelos evaluativos, que se asocian con los dos grandes paradigmas sobre evaluación: los basados en la evaluación cuantitativa (paradigma cuantitativo); y los basados en la evaluación cualitativa (paradigma cualitativo). Aunque el enfoque de ambos paradigmas sobre evaluación (cuantitativo y cualitativo) es bien diferente y sus esquemas

están claramente diferenciados, ambos coexisten en muchos casos en la actualidad, ya que al igual que en épocas anteriores, no existe un único modo de concebir la evaluación ni de cómo llevarla a cabo. Al ir transformándose el concepto de evaluación se han ido incorporando nuevos elementos provenientes de otras disciplinas que han profundizado su sentido y han complejizado su concepción.

Concepciones de Evaluación

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

Para Domínguez, y Diez, (1996), “se pueden encontrar muchas y diferentes concepciones de evaluación en función de la perspectiva o paradigma explicativo de la realidad en que se sitúen” (p.354). Por otra parte, Román, y Diez, (1989), señalan que los paradigmas fundamentales en psicología y educación, vigentes en el siglo XX, son tres: (a) Paradigma conductual; (b) Paradigma cognitivo. En consecuencia, cada uno de estos paradigmas han sido utilizados para orientar los aspectos psicopedagógicos de modelos educativos en lo que respecta a cómo se concibe la enseñanza, el aprendizaje, y la manera de evaluar.

De acuerdo con lo anterior, *la evaluación en el paradigma conductual*; ha sido una de las teorías psicológicas que ha servido de base durante décadas para organizar las prácticas educativas en las instituciones educativas en Venezuela. En este sentido, Román, y Diez, (1989), señalan que su metáfora básica es la máquina. “El modelo de interpretación científica, didáctica y humana es la máquina, en cuanto medible, observable

y cuantificable. Parte de una concepción mecanicista de la realidad entendida como una máquina” (p.33). Por su parte, Porlán, (1993) indica al respecto: “el reduccionismo maquinista aplica el modelo de máquina artificial a la máquina viva (alumnos)” (p.55); afirma Morin, (1993, citado por el mismo Porlan) que la tecnología se ha convertido en el soporte epistemológico de una simplificación y manipulación inconsciente en nombre de la racionalidad.

Es decir, que su plataforma de apoyo está referida a las posturas que se tienen sobre el aprendizaje, sobre la adquisición y modificación de las conductas y las condiciones de aprendizaje, utilizando métodos de condicionamiento, y tomando en cuenta las condiciones de control y la simplicidad del paradigma estímulo y respuesta.

De acuerdo con lo anterior, los conductistas consideran que el aprendizaje es la manifestación externa de una conducta sin importar los procesos internos que se dan en la mente del sujeto objeto del mismo. Es decir, en la situación de la enseñanza y aprendizaje, el profesor es considerado como una persona dotada de competencias aprendidas que transmite conforme a una planificación realizada en función de objetivos específicos; el alumno es considerado como un receptor de las informaciones, su misión es aprenderse lo que le enseña. Vale la pena señalar que, el sentido de la evaluación en este enfoque se centra en el producto, es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos.

Es por ello, que cuando se evalúa en el marco del enfoque conductista se parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales, por lo tanto, todos reciben la misma información; y se evalúan generalmente de la misma manera, con los mismos instrumentos y pautas establecidas para calificarlos.

El esquema de instrucción, siguiendo a Monedero, (1998) contempla las siguientes etapas:

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

El proceso descrito se conoce como modelo de objetivos y la actividad evaluativa que implica se llama evaluación del logro de los objetivos. Es decir, la evaluación como logro de objetivos implica determinar lo que el estudiante es capaz de hacer luego de ser sometido un proceso de enseñanza-aprendizaje delineado a través de objetivos. Al respecto, se puede indicar que los datos de evaluación se utilizan para formular juicios al finalizar el curso, en consecuencia, la evaluación tiene en gran medida una naturaleza sumativa, por lo que, se hace énfasis en la calificación, selección y certificación de los estudiantes, y en la determinación de la eficacia del currículum. Ahora, la evaluación centrada en el logro de los objetivos ha hecho de los exámenes (sean de ensayo, objetivos u orales) la herramienta por excelencia para medir los aprendizajes (conocimientos) que el alumno demostrará como evidencia de su rendimiento educacional.

En este orden de ideas, el enfoque de logro de objetivos ha sido cuestionado por diversas razones, entre las cuales se pueden mencionar:

- La evaluación es el punto terminal del proceso didáctico, ya que la misma se realiza una vez que finaliza el objetivo o la actividad programada, de ahí que se vea como algo des temporalizado con relación a la dinámica que implica el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La calificación (nota) se usa como una forma de presión para mantener callados a los alumnos e imponer la autoridad del profesor.

- En la evaluación de los aprendizajes, el alumno es fundamentalmente el único objeto sujeto de la evaluación; hacia él se dirigen las acciones evaluativas, nos interesa conocer en qué medida se han dado los cambios de comportamiento y/o aprovechamiento.
- Se basa en la cuantificación de los conocimientos y saberes que posteriormente se convierten en una mercancía de cambio.
- Se confunde medición con evaluación.
- En otro contexto, la evaluación desde el Paradigma Cognitivo; se basa en el desarrollo de teorías psicológicas sobre la personalidad y la inteligencia, con un enfoque sistémico caracterizado por el procesamiento de la información y una didáctica centrada en procesos con un currículo más abierto y flexible; en lo que concierne al diseño, la aplicación y la evaluación, se han incorporado principios de la tecnología educacional al proceso de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista del enfoque de sistemas.

En línea, con el paradigma cognitivo Román, y Díez, (citados por Blanco, 2004) señalan que “la metáfora básica subyacente es el organismo entendido como una totalidad. El ordenador como procesador de información... Es la mente la que dirige a la persona y no los estímulos” (p.8).

Es decir, en lugar de postular mecanismos ocultos de estímulo y respuesta, adopta características estructurales y funcionales de otras disciplinas como es el enfoque de sistemas, la teoría cibernética, los modelos computacionales, etc. Al respecto, Stenhouse, (citado por Blanco, 2004) señala que el modelo curricular de proceso parte de la premisa de que; “el conocimiento posee una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios y que los contenidos pueden ser seleccionarse para ejemplificar los procedimientos más importantes, los conceptos claves y las áreas y situaciones en las que se aplican los criterios” (p.9). Es decir, sienta las bases para planificar un curso, desarrollarla enseñanza y realizar la evaluación.

Para Román, y Díez, (1989), el modelo de enseñanza se centra en los procesos de aprendizaje del sujeto que aprende, por lo tanto, se debe partir de las habilidades y estrategias básicas que el alumno domina y de los modelos conceptuales que posee. En este marco, el profesor cumple un papel de mediador y el alumno posee un potencial de aprendizaje que puede desarrollar por medio de la interacción profesor y alumno. De allí que, la planificación de las actividades e instrucciones es abierta y flexible, los objetivos que se persiguen en la actividad de enseñanza y aprendizajes formularán en términos amplios y vienen a actuar como orientadores de la acción pedagógica, de ahí que el modelo didáctico debe estimular la participación activa del alumno en su propio aprendizaje.

En concordancia, con el paradigma cognitivo en esta concepción la evaluación, además de los resultados, debe centrarse, sobre todo, en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica, y por ende, la finalidad de la evaluación son los procesos cognitivos, es decir, valorar los procesos mentales que desarrollan los alumnos durante el proceso de aprendizaje y los resultados de los mismos que son la toma de decisiones.

En otras palabras, la evaluación centrada en el modelo cognitivo de procesos parte del supuesto de que el aprendizaje responde al flujo y reflujo de información que se construye y reconstruye al tener que enfrentarse a una nueva situación o buscarla manera de solucionar un problema; es decir, la evaluación de los aprendizajes consiste en el proceso de recoger información, realizarlos juicios de valor pertinentes de manera que permitan la orientación la toma de decisiones con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje. En fin, la evaluación no es el punto final del aprendizaje, sino un medio que debe guiar hacia la reflexión; por lo tanto, es preciso efectuar un replanteamiento de cómo se están efectuando las actividades, de qué manera se incorpora lo relativo a incentivar subestima personal y la importancia de un aprendizaje significativo en el que tenga sentido lo que se aprende.

Generaciones de Evaluación

En lo que respecta, al transcurrir generacional de la evaluación Muñoz, (1992) expone un conjunto de características y factores contextuales que permiten ubicar a la evaluación en las siguientes generaciones; (a) Medición; (b) Descripción; (c) Juicio; (d) Constructivista; (e) Evaluación para la Calidad. En consecuencia, y de acuerdo con cada una de las concepciones acerca de la evaluación a continuación se revisan brevemente algunos de los aspectos más resaltantes de ellas, todo esto, desde la perspectiva de Muñoz (2007).

1era generación de evaluación: Medición; Esta generación se encuentra estrechamente vinculada al diseño, construcción y masificación de los test. Es por ello que centra su atención en el estudiante (evaluado) y en los instrumentos (test). Los test escolares han sido utilizados a través de distintas épocas para determinar el dominio del contenido de los cursos o materias. Los estudiantes debían demostrarle dominio de los contenidos, esencialmente a través de test de memoria. Algunos de los factores que contribuyeron para que la medición obtuvieran rol importante en esta 1era Generación son:

- La legitimización del fenómeno de las ciencias sociales, desde que Stuart Mill en 1843 sugirió la aplicación del método de las ciencias en el estudio de los fenómenos humanos y sociales.
- El surgimiento del movimiento de la administración científica en la industria y en el comercio, este enfoque ejerció su influencia en las escuelas donde los estudiantes eran considerados “materia prima” a ser “procesada” en la “planta escolar”, presidida por el superintendente escolar. En este contexto, los test jugaban un rol clave, y eran vistos como medios para determinar si los estudiantes se ajustaban a las especificaciones que la escuela había establecido.

Estas influencias culminaron con la proliferación de los test en la década de 1920 y 1930, los que se producían de distintas maneras, y por primera vez fue posible la evaluación simultánea de diferentes materias (como la batería Stanford). En este periodo los términos medición y evaluación eran utilizados indistintamente. En este contexto, el rol del evaluador era el de un técnico, de quien se esperaba un amplio conocimiento en instrumentos de medición. Al respecto Guba y Lincoln, expresaron tal vez con preocupación, que el sentido mecanicista de la evaluación de esta primera generación persiste aun en la actualidad.

Lo indicado al final del párrafo anterior, puede evidenciarse en la práctica de exigir a los estudiantes que aprueben algún test como exigencia para su graduación en la escuela o ingreso a la educación superior. Sin embargo, puede entenderse que la recolección de datos de los individuos, no fue posible sino hasta que se pudo diseñar instrumentos apropiados, lo que podría considerarse como un aporte de esta generación.

2da generación de la evaluación: Descripción; Esta generación nace porque se considera que la primera tenía una grave deficiencia, el objeto de la evaluación eran solamente los estudiantes. Así pues, finalizada la 1era Guerra Mundial, se hizo necesaria una revisión curricular, de tal manera que era necesario un enfoque evaluativo más amplio. En consecuencia, en los Estados Unidos, bajo la dirección de Ralph Tyler (1950), serializa el famoso estudio de los ocho años, cuyo propósito era el de determinar la validez de una posición: ¿cuál era la posibilidad de éxito en la educación superior de aquellos estudiantes formados con currículos no ortodoxos? Se pretendía conocer si los estudiantes habían aprendido aquello que sus profesores querían enseñarles (a lo que se le denominó objetivos). En este sentido, se afirma que nace la evaluación de programas, también se consideraban en la evaluación elementos no humanos como programas, materiales, estrategias de enseñanza, organización, patrones y tratamientos en general.

En este sentido, esta generación se caracteriza por la descripción de fortalezas y debilidades respecto a objetivos establecidos. En ella, el rol del evaluador básicamente era el de un descriptor, a quien se le exigía también conocimientos técnicos de la generación anterior. Aunque la medición no se veía como sinónimo de evaluación, la primera se entendía como una herramienta que podía utilizarse.

3ra generación de la evaluación: Juicio; Al enfoque descriptivo orientado hacia los objetivos (2da generación), se le consideró imperfecto en la tarea de evaluar la respuesta del gobierno federal a las deficiencias de la educación en los Estados Unidos, que le habían permitido a los rusos ventajas en la exploración del espacio. En consecuencia, se determinó, que la estrategia de evaluación no producía resultados hasta tanto los programas estuviesen completos, finalizados. Además de ello, desconocía el papel del juicio, puesto que no se consideraba que tanto la descripción como el juicio sean actos esenciales de la evaluación.

En esta línea, la 3era generación se caracterizó por los esfuerzos en alcanzar la emisión de juicios, el rol del evaluador principalmente se centró en el papel de un juez, quien además, mantiene su función técnica y descriptiva. Para dicho propósito, el de enjuiciar se requería de estándares objetivos, libre de valores. Es así que, una serie de modelos de evaluación surgen a partir de 1967, los cuales son denominados modelos neoTylerianos, que incluyen: (a) Modelo de Stake; (b) Modelo de discrepancia de Provus; (c) Modelo Basado en la Tomada Decisiones de Stufflebeam; (d) Modelo orientado a los Efectos como el Modelo Libre de Metas Scriven; (e) Modelos Neomedicionistas en la corriente de experimentación social de Brouch; Campbell; Rivlin y Timpane; Rossi y Williams; (f) Modelos que tenían que ver directamente con los juicios como el Modelo de Experto de Eisner.

Es importante señalar, que los modelos posteriores a 1967 tenían en común la inclusión del aspecto "juicio" como parte de la evaluación. Existían diferencias en las posturas del evaluador, en los modelos orientados a

decisiones se aspiraba un rol agresivo hasta el rol de experto. Es por ello que, se exigía que la evaluación llevara a la emisión de juicios, no sólo del mérito de lo evaluado (su valor interno o intrínseco), sino también de su valor extrínseco o contextual. Vale la pena destacar, que el análisis generacional descrito plantea una dirección de la racionalidad de las tres primeras generaciones (medición/descripción/juicio) semejante a la racionalidad científica. Esta condición resta a la evaluación la posibilidad de verse como un proceso social, político, orientado por valores, características que constituyen el pensamiento central de la 4ta Generación.

4ta generación de la evaluación: Constructivismo; Al analizar en conjunto a estas tres generaciones anteriores, Guba y Lincoln afirman que les encuentran serias diferencias tales como: una tendencia hacia lo gerencial, el fracaso del pluralismo de los valores y un compromiso con el paradigma de investigación científica apoyado en la concepción positivista. Desde la perspectiva, de los autores mencionados anteriormente estas debilidades demandan una nueva construcción, un enfoque alternativo al que ellos llamaron 4ta Generación de Evaluación. Sus características más importantes se pueden expresar en los siguientes aspectos:

- Los resultados de la evaluación no son descripciones de la forma en que las cosas funcionan realmente, sino más bien, construcciones significativas que actores individuales o grupos de actores hacen para darle sentido a las situaciones en las que se encuentran. Estas construcciones son creadas a través de un proceso interactivo que incluye el evaluador y las audiencias. Lo que emerge de este proceso es una o más construcciones que representan esa realidad.
- Reconoce que las construcciones que hacen las personas (para dar sentido a sus situaciones) adoptan la forma de estos constructores. Por supuesto, si estas personas comparten un sistema de valores comunes, existirían pocos problemas. No obstante, las sociedades modernas, se caracterizan por una pluralidad de valores. Entonces la pregunta será:

¿Cuáles valores se consideraran?, ¿cómo reconciliar diferentes posturas en torno a los valores? En este sentido, una metodología que se considere libre de valores será de poca utilidad.

- Las construcciones están inextricablemente enlazadas al contexto físico, psicológico, social y cultural donde surgen. Por ello, cuando un grupo de personas comparte alguna construcción a través del tiempo, llega a un acuerdo sobre esa construcción de la realidad para esas personas (no sobre la realidad misma).
- Se sugiere que la evaluación debe tener una orientación a la acción que define el curso a seguir, estimula a las audiencias a seguirla, genera y preserva el convencimiento de ello. Estas personas pueden llegar a un acuerdo en cuanto a un curso de acción, sólo a través de la negociación.
- Puesto que la evaluación involucra a seres humanos, es tarea del evaluador interactuar con ellos, respetando su dignidad, integridad y privacidad. Quienes participan de la evaluación deben ser considerados en igualdad de condiciones (debe tratárseles como humanos y no como sujetos de experimentación u objetos de estudio), en cada aspecto del diseño, implementación y acción resultante de la evaluación. Los participantes tienen el privilegio de compartir sus construcciones, y de trabajar en una construcción conjunta.

Esta generación se apoya en dos elementos fundamentales que son: (a) La Evaluación Respondiente: Debe su nombre a Robert Stake, ilustra la idea que las audiencias por cuanto asumen riesgos con una evaluación, tienen derecho a que sus demandas e intereses participen en la discusión. En esta parte, se considera que fue creada como una antítesis a una evaluación predeterminada, en la que, sólo considera al evaluador y al cliente, sin consultar otras partes; (b) La Metodología Constructivista: que conduce el proceso de investigación dentro de los presupuestos ontológicos y epistemológicos del paradigma constructivista.

Históricamente los diversos enfoques de evaluación rebasan en la premisa de una intensa colaboración entre el evaluador y el cliente pero tiende a ignorar a los otros actores presentes en la situación, y muy particularmente a sus valores y construcciones. Es por ello, que la metodología empleada en las generaciones anteriores a la 4ta, fue casi exclusivamente científica, apoyada ontológicamente en la concepción positivista (que considera existe una realidad objetiva conducida por leyes naturales, inmutables), y epistemológicamente, en la dualidad observador y observado, lo que hace posible que el observador esté fuera de lo observado, sin influir, ni dejarse influenciar, por ello, bajo estos supuestos, el evaluador cree retrata la realidad, sin posibilidad de influirla.

En este orden de ideas, se considera que la 4ta generación adopta una postura distinta a la positivista. Asumiendo la realidad no como algo que se encuentra objetivamente “fuera”, sino como construcciones de la gente, frecuentemente bajo la influencia de una variedad de factores sociales y culturales, que pueden conducirlo a construcciones compartidas. Según lo indica Muñoz (2007), el paradigma constructivista, (también llamado interpretativo hermenéutico), descansa en el relativismo más que en una ontología realista; en una epistemología monástica subjetiva, más que en una dualística objetiva. Pone al evaluador y a las audiencias en una interacción que crea el producto de la evaluación, utilizando el enfoque hermenéutico dialéctico. En este sentido, el producto de la evaluación no es una serie de conclusiones y recomendaciones o juicios de valor, sino una Agenda para la Negociación, de aquellas demandas que no han sido resueltas en el intercambio hermenéutico y dialéctico.

5ta generación de la evaluación: Evaluación para la Calidad; la evaluación para la calidad, se asume como una decisión personal, para efectuarla según el estilo de vida del actor, quien de acuerdo a su escenario, la convertirá en un ejercicio profesional, en una investigación permanente, en un desempeño de libertad, y sobre todo en una práctica de amor. La

evaluación es un proceso de formación permanente, no un decreto. Como ya se ha mencionado, la visión de un nuevo paradigma de evaluación se evidencia como urgente, porque en la evaluación desarrollada hasta el momento de surgir esta generación solo se proponían vías de acción ancladas en la tradición de “sólo medir” sin que se permita una verdadera evaluación.

De acuerdo, con Muñoz (ob.cit.), es necesario plantear a la evaluación desde ya, como un proceso humano, fundamentalmente subjetivo, donde la prédica de “objetividad”, se cambia por el de “honestidad”, al considerar que la diferencia entre evaluar y medir es fundamentalmente un problema de actitud.

Considerando que, la evaluación para la calidad se da cuando los participantes del proceso (evaluador y evaluado), además de evaluar, miden, ponderan, acreditan, valoran y acrecientan. En este escenario, los actores serán capaces de reconocer sus fortalezas, pero también sus debilidades y buscarán la opción para crecer. Es por ello, que en esta generación (5ta) la evaluación va más allá de un tú o un yo, es un “nosotros”.

Modelos de Evaluación Educativa

Las acepciones sobre modelos evaluativos en la educación son muy diversas. En este particular, pueden considerarse a estos, en términos generales, como una representación de la realidad según el contexto social vivenciado para el momento de la explicación del fenómeno educativo. De igual manera, puede considerarse como modelo de evaluación educativa a un evento ideal digno de imitarse, asimismo, puede representar un paradigma, canon, patrón o guía de acción, e incluso un conjunto de elementos esenciales o los supuestos teóricos de un sistema social (educación) que marcan la pauta de cómo realizar dicha actividad. Partiendo de lo anterior, existen gran variedad de modelos evaluativos, sin embargo a

continuación se revisan los denominados clásicos del proceso de evaluación educativa: (a) modelo Tyleriano; (b) modelo de Suchman; (c) modelo de Cronbach; (d) modelo de Stufflebeam; (e) modelo de Stake; (f) modelo de Parlett y MacDonald; (g) modelo de Scriven.

Modelo Evaluativo Tyleriano: La elaboración del modelo de Tyler (1942) generó en el campo educativo un paradigma pedagógico que acompañó a la educación durante un largo período, y como los paradigmas responden a un momento socio histórico, al des actualizarse evidencian las contradicciones de su propia configuración frente a otras propuestas y otros momentos socio culturales. En este sentido, el modelo curricular de Tyler mantuvo como fin último generar un aprendizaje, es por ello, que su diseño partió de los objetivos y no de las actividades. Así pues, la finalidad de la evaluación educativa vista desde este enfoque residía en el análisis de “la congruencia entre los objetivos y los logros” (Tyler, 1950, citado por Escobar Hoyos, 2014, p.3). Al respecto, el mismo autor señala, que el proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido realmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza.

De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento” (Tyler, 1950, citado por Escobar Hoyos, 2014, p.3). Este modelo se fundamenta en comprobar si el comportamiento final del alumno concuerda con los objetivos formulados. De acuerdo con, Escobar (2014) “considerando un amplio espectro de metas intencionales en el aprendizaje, y mediante la operacionalización de las mismas, se evalúa el programa según el grado en que dichas metas han sido conseguidas durante el proceso de enseñanza aprendizaje” (p.44).

En línea con lo expuesto, la idea de elaborar un programa o una planeación didáctica teniendo como base los objetivos, cambia sustancialmente el esquema tradicional de las funciones del profesor/a, del método, del alumno/a y de la información, así como la evaluación, la sociedad, etc. Según el modelo de Tyler, centra la evaluación en los logros, en el rendimiento de los alumnos, más que en otras variables del proceso. Es así como, el programa será eficaz en la medida que se consigan los objetivos establecidos.

Partiendo del análisis de los señalamientos anteriores, la evaluación de Tyler fue considerada en el sistema educativo como una herramienta fundamental para los docentes, debido a que permitía identificar en los estudiantes las debilidades y fortalezas sobre su aprendizaje. Según, consideraba Tyler cualquier evidencia válida sobre el comportamiento o el rendimiento de los alumnos proporciona un método evaluativo apropiado. Es esencial, en este modelo, la utilización de test y pruebas estandarizadas para la recolección de información. Además, Tyler proporcionó medios prácticos para la retroalimentación (término que él introdujo en el lenguaje evaluativo). Por consiguiente, veía la evaluación como un proceso recurrente, es por ello, que la evaluación, según él, debía proporcionar un programa personal con la información útil que pudiera permitir la reformulación o redefinición de objetivos.

Bases Legales

A continuación se nombran algunos de los fundamentos legales que sustentan el estudio, entre ellas están: la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación (2009). La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su artículo 102 establece:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciado con los valores de la identidad nacional...

Este artículo está relacionado con el tema de la investigación, ya que refleja, que a través de la educación se desarrollará el potencial de cada ser humano para el servicio de la sociedad.

En este orden de ideas, la Ley Orgánica de Educación establece en su artículo 27 que: La educación superior tendrá los siguientes objetivos: a) Continuar el proceso de formación del hombre, formar profesionales y especialistas y promover su actualización y mejoramiento conforme a las necesidades del desarrollo nacional y del proceso científico. b) Fomentar la Investigación de nuevos conocimientos e impulsar al progreso de la ciencia, la tecnología, las letras, las artes y demás manifestaciones creadoras del espíritu en beneficio independiente de la nación. c) Difundir los conocimientos para elevar el nivel cultural y ponerles al servicio de la sociedad y del desarrollo integral del hombre.

El artículo anterior es aplicable como sustento de la presente investigación, ya que la motivación está íntimamente relacionada con el proceso de formación de los individuos y es pilar fundamental para propiciar la actualización y mejoramiento de cada persona.

Operacionalización de las Variables

Son las variables desglosadas en aspectos más sencillos que permiten la máxima aproximación para poderlas medir, estas son agrupadas en dimensiones o áreas de estudio y con sus indicaciones. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), plantean que este término “es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (p.93). En otras palabras, las variables definen la investigación; y estas deben presentarse de dos formas, conceptual y operacional. Una definición conceptual según Hernández, Fernández y Baptista (*obcit*) dice que “se tratan de definiciones de diccionarios o de libros especializados” (p.110). Mientras que la definición operacional está constituida por una serie de procedimientos o indicaciones para realizar la medición de una variable definida conceptualmente.

CUADRO 1 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Objetivo General: Determinar la praxis desarrollada por los docentes en la evaluación constructivista para la enseñanza y aprendizaje de la Matemática en el contexto de la “UNELLEZ” en Guasualito Distrito Alto Apure.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	INST.
Diagnosticar la praxis desarrollada por los docentes en la evaluación constructivista para la enseñanza y aprendizaje de la Matemática en el contexto de la “UNELLEZ” en Guasualito Distrito Alto Apure.	Praxis Educativa	Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso - maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia -, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.	Dimensión Personal	Reconocimiento	1	CUESTIONARIO
				Honestidad	2	
			Dimensión Institucional	Intereses	3	
				Saberes	4	
			Dimensión Interpersonal	Toma de decisiones	5	
				Proyectos	6	
			Dimensión Social	Afectividad	7	
				Comunicación	8	
			Dimensión Didáctica	Enseñanza	9	
				Métodos	10	
			Dimensión axiológica	Responsabilidad	11	
Respeto	12					
Identificar las estrategias de los docentes en la evaluación constructivista para la enseñanza y aprendizaje de la Matemática en el contexto de la “UNELLEZ” en Guasualito Distrito Alto Apure.	Estrategias de Evaluación Constructivistas	La evaluación constructivista mide, Los conocimientos adquiridos y la capacidad de los alumnos para aplicarlos en situaciones variadas, el desarrollo de destreza, habilidades y cambio de actitudes, si los alumnos son capaces de establecer una relación con el conocimiento que difiere de la que demanda el profesor, si los alumnos contribuyen a aportar un nuevo significado al conocimiento, alterando incluso la dinámica de la interacción establecida por el docente en el aula.	Cognitivas	Atención	13	
				Resolución de Problemas	14	
				Motivación	15	
			Metacognitivas	Conciencia en el logro de metas	16	
				Conocimiento del conocimiento	17	
				Rendimiento Académico	18	

Determinar los factores influyentes en el rendimiento académico relacionados con la praxis evaluativa de los docentes en la "UNELLEZ" en Guasdalito Distrito Alto Apure.	Factores Del Rendimiento Académico	Jiménez (2000), postula que el rendimiento escolar es un "nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico"	Cognoscitivos	Escritura	19	
				Lenguaje	20	
				Creatividad	21	

Fuente: Maldonado (2016)

CAPITULO III

MARCO METODOLOGICO

Abordaje de la Investigación

La metodología del estudio representa el conjunto de estrategias que el autor de la investigación llevará a cabo para obtener la información que se desea recolectar y así poder cumplir con los objetivos fijados, asimismo se debe señalar que es criterio del investigador la selección de estrategias acordes con el estudio. En este sentido, según lo indica Dubs y Bustamante, (2009) “Una vez se ha delimitado el problema de investigación, formulado los objetivos y, asumidas las bases teóricas que orientan el desarrollo de la misma, es preciso seleccionar el método, la técnica e instrumentos que permitirán la recolección de la información” (p.59). En consecuencia, en esta sección del estudio se procederá a señalar, el diseño del estudio que se ejecutará.

En esta línea de ideas, la presente investigación se desarrollará siguiendo el enfoque cuantitativo, al respecto señala Palella y Martins (2012), “La modalidad cuantitativa estudia la relación, asociación o relación entre variables cuantificadas y procura determinar la fuerza de asociación o relación entre variables cuantificadas y procura determinar la fuerza de asociación o correlación de variables, la generalización y objetivación de los productos obtenidos del manejo de una muestra con el fin de inferir resultados aplicados a toda la población que proceda la muestra”.

De acuerdo, con los señalamientos anteriores, el investigador tomará en cuenta el diseño cuantitativo por considerar que este modelo permite

explorar la naturaleza de los fenómenos sociales de forma más intrínseca, además a través de él se facilita abordar la realidad desde una perspectiva holística. De igual manera, a través de la encuesta el investigador intenta comprender y explicar por qué tiene lugar la situación objeto de estudio antes mencionada como propósito. También, se puede señalar que según el objetivo del estudio y la cantidad de participantes este diseño es el más recomendado puesto que se circunscribe a un número reducido de datos los cuales generalmente se estudian en profundidad.

Por otro lado, según Sandin (2003), el paradigma cuantitativo como metodología de investigación “pretende explicar la realidad en base a la percepción, atribución de significados y opiniones de los actores, de las personas que en ella participan” (p.158). De acuerdo con lo citado, la investigación cuantitativa contribuye a descubrir la complejidad de los fenómenos educativos partiendo de que los primeros conocedores de la realidad educativa son los propios docentes involucrados en el hecho.

Escenario

El acceso a la información lleva consigo el hecho de que el investigador tenga los primeros contactos con los sujetos que participan en la situación social que se quiere investigar y con el ambiente donde se desarrolla la investigación. En este orden de ideas, según Murillo y Martínez, (2009) “El escenario es el lugar y la situación social donde se realizará la investigación” (p.11). Es por ello, que se puede indicar, con respecto a la investigación que la misma se llevará a cabo en Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” (UNELLEZ) ubicada en Guasualito Distrito Alto Apure. Por otra parte, se puede señalar, que el escenario fue seleccionado de forma intencional, debido a que el investigador se desempeña dentro de esta comunidad o contexto geográfico

y por las características propias de los docentes que en el laboran (costumbre, valores, religión otras)

En esta línea de argumentos, es preciso destacar las características del enfoque cuantitativo. Según Hernández y otros, (ob.cit.) el enfoque cuantitativo, es aquel que “Usa la recolección de los datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p.5). De igual manera, en relación con este enfoque expresa Palella y Martins, (2012), “la cuantificación incrementa y facilita la comprensión del universo que nos rodea”. (p.32). Esto debido a que, con pequeñas muestras procesadas estadísticamente se puede predecir el comportamiento del resto de la población.

Asimismo se debe exponer, que según el nivel de profundidad con que el enfoque cuantitativo abordará el fenómeno u objeto de estudio y a los momentos en que se recolectará la información, la investigación será de nivel “Descriptivo con corte transeccional”. Con respecto, a los estudios descriptivos refiere Palella y Martins (ob.cit.) “El propósito de estos es interpretar realidades de hecho, lo cual incluye descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos” (p.92). De esta manera, según lo indicado anteriormente, la investigación se ubicará en el nivel descriptivo, debido a que la intención del autor será: Determinar desde la perspectiva de los docentes y estudiantes los factores influyentes en el rendimiento académico relacionados con la praxis evaluativa en la “UNELLEZ” en Guasualito Distrito Alto Apure.

Población y Muestra

Población.

Se distingue como población, según Pérez (citado por Hernández y otros, 2014), “Al conjunto finito o infinito de unidades de análisis, individuos, objetos o elementos que se someten a estudio; pertenecen a la investigación y son la base fundamental para obtener la información” (p.75). Adicionalmente, como población se consideran a todas las personas que participaran en el estudio aportando datos o para quienes serán dirigidos los resultados. Al mismo tiempo, se puede hacer referencia a la población tomando en cuenta lo mencionado por Arias, (2012) “Es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación” (p.81). En este caso, el autor hacer referencia a que la población puede ser muy amplia ejemplo el censo nacional o pequeña como por ejemplo la investigación que se realizará.

De acuerdo a lo anterior, la población objeto de estudio estará constituida por los docentes del subprograma de educación y de ingeniería. En este particular, la población total será de: Cuarenta y tres (43) sujetos que laboran o hacen vida académica dentro de la UNELLEZ Guasdualito, distribuidos de la siguiente forma:

Distribución de la Población en Estudio

Tabla N° 2: Distribución de la Población en Estudio

Ocupación	Varones	Hembras	Total
Docentes	27	16	43
Total general	27	16	43

Fuente: Maldonado (2015).

Muestra

Según Morales (citado por Arias, 2012), define la muestra como: “un subconjunto representativo de un universo o población” (p.49). Como ya se indicó con anterioridad, el universo de este estudio estará conformado por cuarenta y tres (43) sujetos, que laboran o hacen vida académica dentro de la Unellez Guasdalito. En este sentido y para efectos del estudio se trabajara con la población total de los sujetos por considerarse una población finita a lo cual refiere Ramírez, (citado en Palella y Martins, ob.cit.), “Una población finita, es aquella cuyos elementos en su totalidad son identificables por el investigador, por lo menos desde el punto de vista del conocimiento que se tiene sobre la cantidad total”. (p.57).

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

De acuerdo con el enfoque cuantitativo, después establecidas las categorías, las variables e indicadores, el escenario, los actores, así como, la población y muestra, es necesario determinar la técnica y los instrumentos que se utilizaran para la recolección de información con el fin de poder dar respuesta a las interrogantes formuladas. En este caso, la técnica y los instrumentos permiten al investigador obtener y recabar datos y aportaciones acerca de las categorías y variables del estudio. Según Brito, (citado por Palella y Martins (2012), establece que: “Son las que permiten obtener información de fuentes primarias y secundarias. Entre las técnicas más utilizadas por los investigadores se pueden nombrar: encuestas, entrevistas, observación análisis de contenido y análisis de documentos” (p.50).

En este sentido, en el cual está presente como enfoque dominante lo cuantitativo y en específico al diseño de campo se considerará como técnica para la recolección de los datos cuantitativos al “cuestionario” que según Palella y Martins, (ob.cit.) “Es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones interesan al investigador. Para ello, se utilizará un listado de preguntas escritas que se entregan a los sujetos

quienes en forma anónima las responden por escrito” (p.123). De acuerdo a este señalamiento, la técnica de la encuesta se utilizará debido a que el autor intentará recabar la información referida a: Determinar desde la perspectiva de los docentes y estudiantes los factores influyentes en el rendimiento académico relacionados con la praxis evaluativa en la “UNELLEZ” en Guasdalito Distrito Alto Apure.

Según la intencionalidad del objetivo cuantitativo, la técnica de la encuesta, estará acompañada de un instrumento, el cual consistirá en un cuestionario, dirigido a los “Docentes y Estudiantes” seleccionados como muestra, donde se le harán preguntas con la orientación correspondiente dependiendo del sujeto respondiente, la dimensión y los indicadores de la variable, con alternativas de respuestas tales como: De acuerdo, Medianamente de acuerdo, En desacuerdo. Con la finalidad de medir lo más ajustado posible la presencia o ausencia de la característica a evaluar.

Validez

En toda investigación con enfoque cuantitativo, es necesario la aplicación de instrumentos para medir las variables de interés cuando no existen hipótesis, dicha medición se considera efectiva cuando el instrumento de recolección de los datos realmente representa a las variables que el investigador tiene en mente, debido a que si no es así la medición es insuficiente y por lo tanto la investigación pierde el propósito. En base a lo expresado por Veliz, (2011) la validez “Se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (p.23). En consecuencia, la determinación de la validez confirma o niega el hecho que el instrumento realmente recoja los datos que se necesitan para efectos de la medición deseada.

De igual forma, señala Palella y Martins (2012), “La validez se define como la ausencia de sesgos. Representa la relación entre lo que se mide y aquello que realmente se quiere medir” (p.172). Tomando en cuenta estos señalamientos, y partiendo de las sugerencias de Hernández, Fernández y Baptista (2014), es necesario señalar que para determinar el grado de validez de un instrumento se debe determinar en primer lugar; la validez de contenido del instrumento; en segundo lugar, la validez de criterio y en tercer lugar, la validez de constructo.

En este particular, para garantizar la validez del instrumento (cuantitativo), se aplicará la técnica del juicio de experto, la cual consistirá en entregarle a tres expertos (uno en metodología, un especialista en la materia y un experto en construcción de instrumentos), una carpeta contentiva de los ejemplares del instrumento acompañados de su respectiva matriz de respuesta, objetivos de la investigación, sistema de variables y una serie de criterios para calificar las preguntas. En vista, de las correcciones hechas por los especialistas el investigador realizó las modificaciones necesarias en el instrumento.

Confiabilidad

Es definida por Palella y Martins (2012), como “La ausencia de error aleatorio en un instrumento de recolección de datos. Representa la influencia del azar en la medida; es decir el grado en que las mediciones están libres de desviaciones producidas por los errores causales” (p.176). Con base en los señalamientos citados, es posible inferir que la confiabilidad de un instrumento de recolección de datos alude al hecho de que en las mismas condiciones el mismo instrumento debe arrojar similares resultados. De allí que, Ramírez, (2007), indique; “la importancia de garantizar la confiabilidad del instrumento viene dada por el hecho que las interpretaciones sobre el

comportamiento de los fenómenos se hacen sobre la base de la confianza que se tenga en los datos recolectados” (p.125).

Interpretando lo expuesto, es posible considerar que la base de los resultados emitidos por el investigador es directamente proporcional a la confianza que se tenga en el instrumento. En este sentido, para evitar los errores aleatorios durante la aplicación del instrumento (cuantitativo) el mismo será sometido a una prueba piloto en un grupo pequeño de la población o con características similares. Para ello, el investigador seleccionará algunos miembros de la comunidad educativa con características similares a la muestra objeto de estudio a los cuales les aplicara el instrumento, una vez analizada la prueba piloto se determinará que efectivamente el comportamiento del instrumento y los sujetos testeados representan mediciones libres de desviaciones.

Técnicas de Análisis de Datos

Con respecto al análisis cuantitativo, según Palella y Martins (2012), “una vez recogido los valores que toman las variables del estudio (datos), se procede a su análisis el cual permite hacer suposiciones e interpretaciones sobre la naturaleza y significación de ellos en atención a los distintos tipos de información” (p.174). En otras palabras, después de aplicados los instrumentos se debe proceder al análisis de los mismos, lo que recibe el nombre de procesamiento o análisis de los datos dependiendo del enfoque seleccionado por el investigador. Ahora de acuerdo, con lo señalado anteriormente en el diseño del estudio, la investigación responde al enfoque cuantitativo por lo cual se desarrollará dos tipos de tratamiento de la información.

En consecuencia, los datos cuantitativos se le aplicarán un tratamiento matemático a través de la estadística descriptiva. En esta línea, la estadística

se refiere según Pérez (citado en Hernández y otros, 2006), “A la recolección, presentación, descripción, análisis e interpretación de una colección de datos, esencialmente consiste en resumir éstos con uno o dos elementos de información (medidas descriptivas) que caracterizan la totalidad de los mismos” (p.85). También, se considera el método de obtener de un conjunto de datos conclusiones sobre sí mismos y no sobrepasan el conocimiento proporcionado por éstos.

Por otro lado, Tamayo y Tamayo (2011), considera que el procedimiento estadístico debe desarrollarse en el siguiente orden:

Recopilación; la cual consiste en la recolección de los datos de acuerdo al punto de vista de las variables. Presentación; la cual se puede realizar en una tabla o cuadro donde se puedan colocar los datos ordenadamente. Análisis; permite la reproducción y sintonización de los datos, lo cual se considera la distribución de los mismos. Interpretación; básicamente es la expresión de relación existente entre los fenómenos o variables en estudio.

En definitiva, y según lo expresado anteriormente, en lo que respecta al análisis de los resultados cuantitativos, es necesario establecer que los mismos serán sometidos a un examen o revisión a través de la estadística descriptiva, para lo que, se diseñaran cuadros con las frecuencias relativas y porcentuales donde se resumirán las frecuencias dadas en las alternativas de respuestas y posteriormente se elaboraran gráficos representativos por cada ítem, para su posterior análisis descriptivo de los resultados.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Análisis e Interpretación de los Resultados

En este capítulo, se realiza un análisis de los resultados de la investigación. Luego de aplicar el instrumento seleccionado para recolectar la información, se procedió a codificar, tabular y representar la misma, atendiendo al tipo de gráfico seleccionado para tal fin. Al respecto, Balestrini (2008), señala que “se debe considerar que los datos tienen su significado únicamente en función de las interpretaciones que les da el investigador, ya que de nada servirá abundante información si no se somete a un adecuado tratamiento analítico”. (p.73). En el mismo orden de ideas Palella y Martins (2012), plantean que:

Una vez recogidos los valores que toman las variables de estudio (datos), se procede a su análisis estadísticos, el cual permite hacer suposiciones e interpretaciones sobre la naturaleza y significación de aquellos en atención a los distintos tipos de información que puedan proporcionar (p. 188)

Por tanto, se procedió a representar de manera general, en forma gráfica y computarizada, el análisis porcentual de los resultados obtenidos; para ello se empleó el cálculo porcentual de cada ítem. En lo que respecta a los procedimientos matemáticos, se utilizó una distribución de frecuencias, ya que la misma representa un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías. Posteriormente, se tabularon los resultados de acuerdo a las frecuencias, luego se procedió analizar los resultados obtenidos de los elementos precisos que se describen e interpretan a partir de dicha base estadística porcentual. A continuación, se presentan el análisis e interpretación cuantitativa de los resultados obtenidos, a través de las

dimensiones, e indicadores plasmados en la operacionalización de la variable.

Cuadro Nº 2

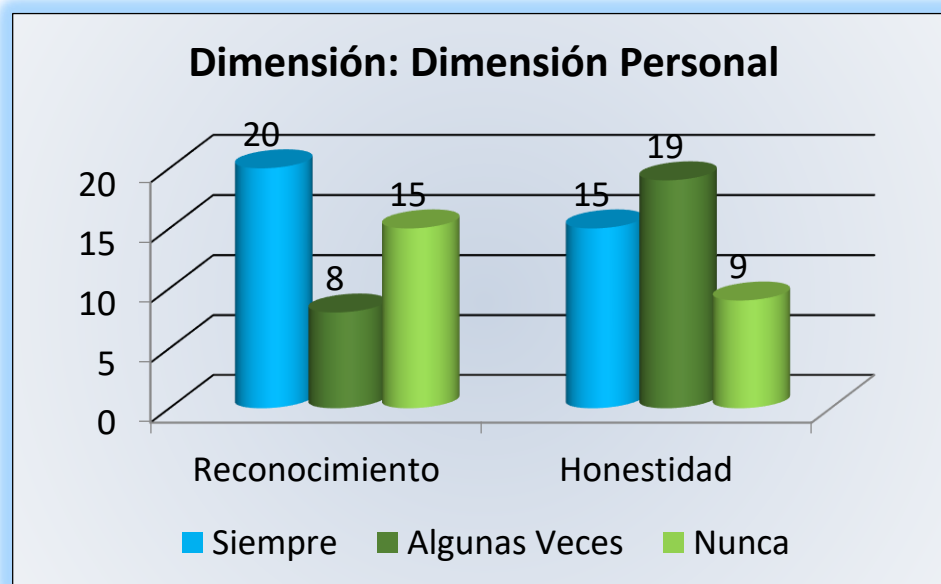
Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Profesores que integran la Unellez Guasualito.

Variable: Praxis Educativa.

Dimensión: Dimensión Personal.

Indicadores	Nº	Ítems	Alternativas					
			Siempre		Algunas Veces		Nunca	
			Fa	%	Fa	%	Fa	%
Reconocimiento.	1	¿Cree usted como docente conocer las estrategias necesarias para desarrollar la praxis educativa desde la perspectiva constructivista?	20	47	8	19	15	35
Honestidad.	2	¿Cree el docente ser honesto al desarrollar la praxis educativa desde la perspectiva constructivista?	15	35	19	44	9	21

Nota: Datos tomados de la recolección de información del instrumento aplicado a la muestra en estudio por Maldonado (2017).



Fuente: Maldonado (2017)

FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %
20	47	8	19	15	35
15	35	19	44	9	21

Análisis de las respuestas emitidas por el personal docente de la Unellez Guasdalito.

Cuadro Nº 3

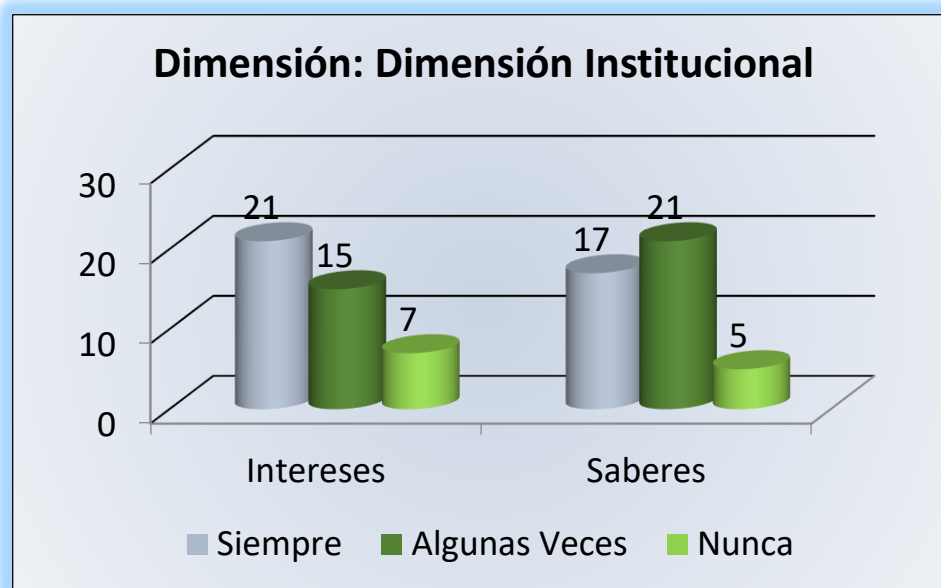
Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Profesores que integran la Unellez Guasdalito.

Variable: Praxis Educativa.

Dimensión: Dimensión Institucional.

Indicadores	N°	Ítems	Alternativas					
			Siempre		Algunas Veces		Nunca	
			Fa	%	Fa	%	Fa	%
Intereses	3	¿Cree usted como docente que sus intereses desde su praxis educativa deben tener relación con las metas y objetivos propuestos por la institución?	21	49	15	35	7	16
Saberes	4	¿Los saberes utilizados en su praxis educativa están orientados a lograr las metas de la institución mediante una evaluación crítica y constructivista como proceso?	17	40	21	49	5	12

Nota: Datos tomados de la recolección de información del instrumento aplicado a la muestra en estudio por Maldonado (2017).



Fuente: Maldonado (2017)

FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %
21	49	15	35	7	16
17	40	21	49	5	12

Análisis de las respuestas emitidas por el personal docente de la Unellez Guasualito.

Cuadro N° 4

Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Profesores que integran la Unellez Guasualito.

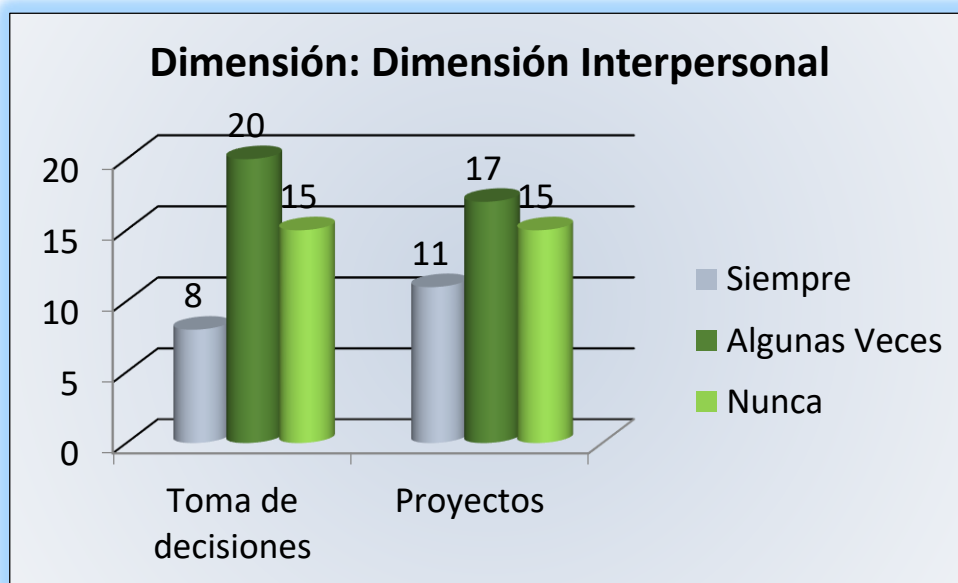
Variable: Praxis Educativa.

Dimensión: Dimensión Interpersonal.

Indicadores	N°	Ítems	Alternativas					
			Siempre		Algunas Veces		Nunca	
			Fa	%	Fa	%	Fa	%
Toma de decisiones	5	¿Usted cree que la toma de decisiones por parte del docente influye en su	8	19	20	47	15	35

		praxis educativa y por ende en las metas y objetivos de la institución?				
Proyectos	6	¿Sus proyectos educativos son cónsonos con las metas y objetivos propuesta por de la institución?	11	26	17	40 15 35

Nota: Datos tomados de la recolección de información del instrumento aplicado a la muestra en estudio por Maldonado (2017).



Fuente: Maldonado (2017)

FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %
8	19	20	47	15	35
11	26	17	40	15	35

Análisis de las respuestas emitidas por el personal docente de la Unellez Guasualito.

Cuadro Nº 5

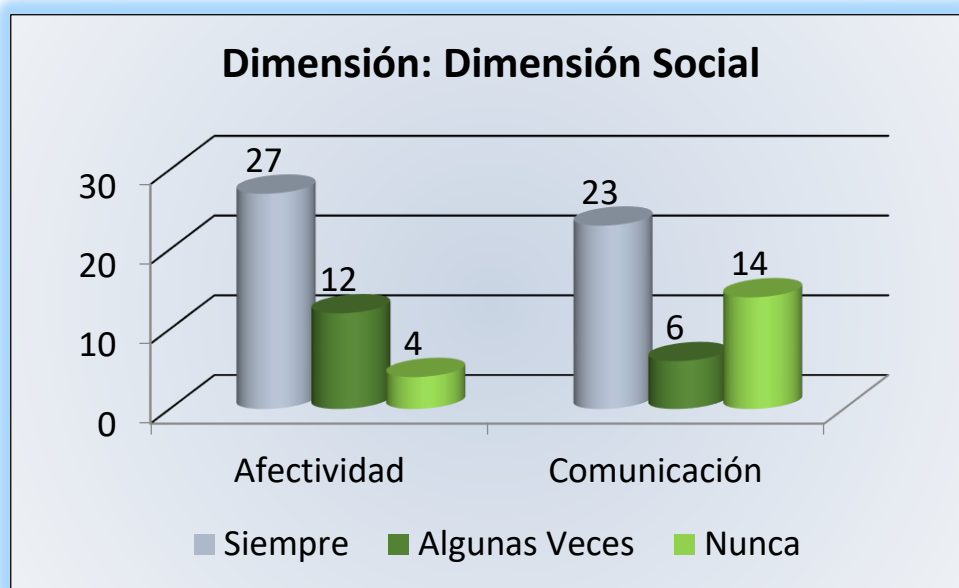
Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Profesores que integran la Unellez Guasdualito.

Variable: Praxis Educativa.

Dimensión: Dimensión Social.

Indicadores	N°	Ítems	Alternativas					
			Siempre		Algunas Veces		Nunca	
			Fa	%	Fa	%	Fa	%
Afectividad	7	¿Usted cree que la afectividad de tu grupo social es necesaria para el desarrollo de su praxis educativa y se relacionan con el logro de las metas propuestas?	27	63	12	28	4	9
Comunicación	8	¿Cree usted como docente que la comunicación es importante para desarrollar la praxis educativa desde la perspectiva constructivista?	23	53	6	14	14	33

Nota: Datos tomados de la recolección de información del instrumento aplicado a la muestra en estudio por Maldonado (2017).



Fuente: Maldonado (2017)

FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %
27	63	12	28	4	9
23	53	6	14	14	33

Análisis de las respuestas emitidas por el personal docente de la Unellez Guasualito.

Cuadro Nº 6

Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Profesores que integran la Unellez Guasualito.

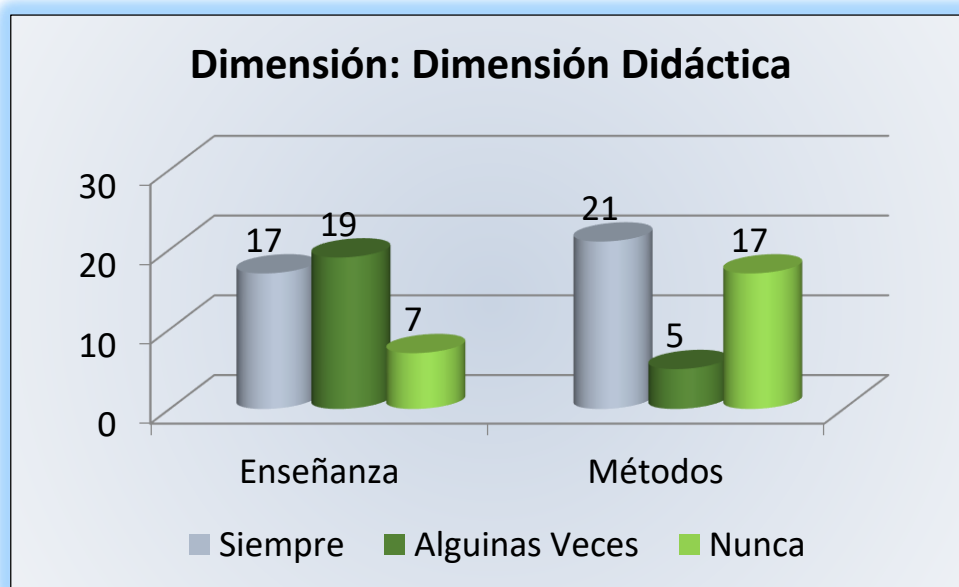
Variable: Praxis Educativa.

Dimensión: Dimensión Didáctica.

Indicadores	Nº	Ítems	Alternativas						
			Siempre		Algunas Veces		Nunca		
			Fa	%	Fa	%	Fa	%	
Enseñanza	9	¿Cree el docente que sus técnicas y estrategias de enseñanza están vinculadas con la praxis							

		educativa, desde la perspectiva de una educación constructivista?	17	40	19	44	7	16
Métodos	10	¿Los métodos utilizados en su praxis educativa están orientados a lograr una evaluación crítica y constructivista como proceso?	21	49	5	12	17	40

Nota: Datos tomados de la recolección de información del instrumento aplicado a la muestra en estudio por Maldonado (2017).



Fuente: Maldonado (2017)

Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %
17	40	19	44	7	16
21	49	5	12	17	40

Análisis de las respuestas emitidas por el personal docente de la Unellez Guasualito.

Cuadro N° 7

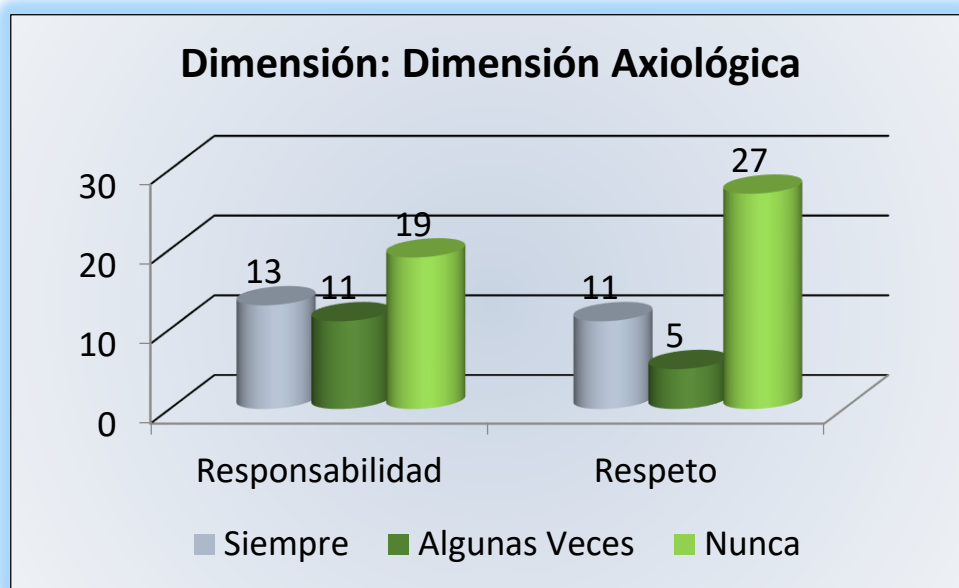
Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Profesores que integran la Unellez Guasdalito.

Variable: Praxis Educativa.

Dimensión: Dimensión Axiológica.

Indicadores	N°	Ítems	Alternativas					
			Siempre		Algunas Veces		Nunca	
			Fr	%	Fr	%	Fr	%
Responsabilidad	11	¿Cree el docente que la responsabilidad es importante en el desarrollo de su praxis educativa desde la perspectiva constructivista?	13	30	11	26	19	44
Respeto	12	¿Cuentas con el respeto de tus compañeros en la toma de decisiones para el logro de las metas y objetivos propuestos por la institución, dentro de un clima constructivista?	11	26	5	12	27	63

Nota: Datos tomados de la recolección de información del instrumento aplicado a la muestra en estudio por Maldonado (2017).



Fuente: Maldonado (2017)

FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %
13	30	11	26	19	44
11	26	5	12	27	63

Análisis de las respuestas emitidas por el personal docente de la Unellez Guasualito.

Cuadro Nº 8

Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Profesores que integran la Unellez Guasualito.

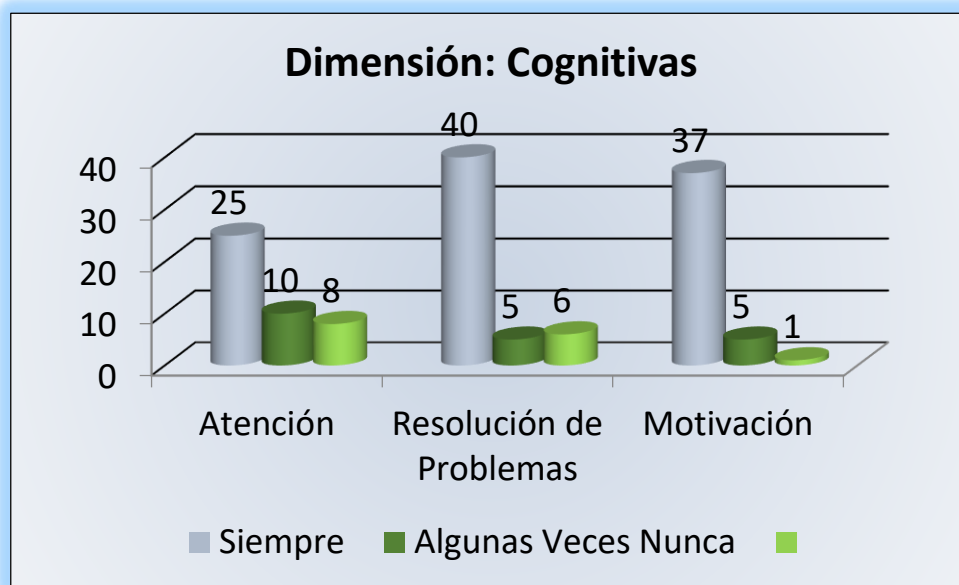
Variable: Estrategias de Evaluación Constructivistas.

Dimensión: Cognitivas.

Indicadores	Nº	Ítems	Alternativas					
			Siempre		Algunas Veces		Nunca	
			Fr	%	Fr	%	Fr	%
Atención	13	¿Usted como docente, cree que dentro de las estrategias de una evaluación	25	58	10	23	8	19

		constructivista, la atención es necesaria para una buena praxis?						
Resolución de Problemas	14	¿Cree usted como docente que al desarrollar una excelente capacidad en la resolución de problemas puede influir en las estrategias de una evaluación constructivista?	40	93	5	12	6	14
Motivación	15	¿La motivación es un factor determinante en su praxis educativa para el desarrollo de estrategias orientadas en una evaluación crítica y constructivista?	37	86	5	12	1	2

Nota: Datos tomados de la recolección de información del instrumento aplicado a la muestra en estudio por Maldonado (2017).



Fuente: Maldonado (2017)

Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %
25	58	10	23	8	19
40	93	5	12	6	14
37	86	5	12	1	2

Análisis de las respuestas emitidas por el personal docente de la Unellez Guasdalito.

Cuadro N° 9

Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Profesores que integran la Unellez Guasdalito.

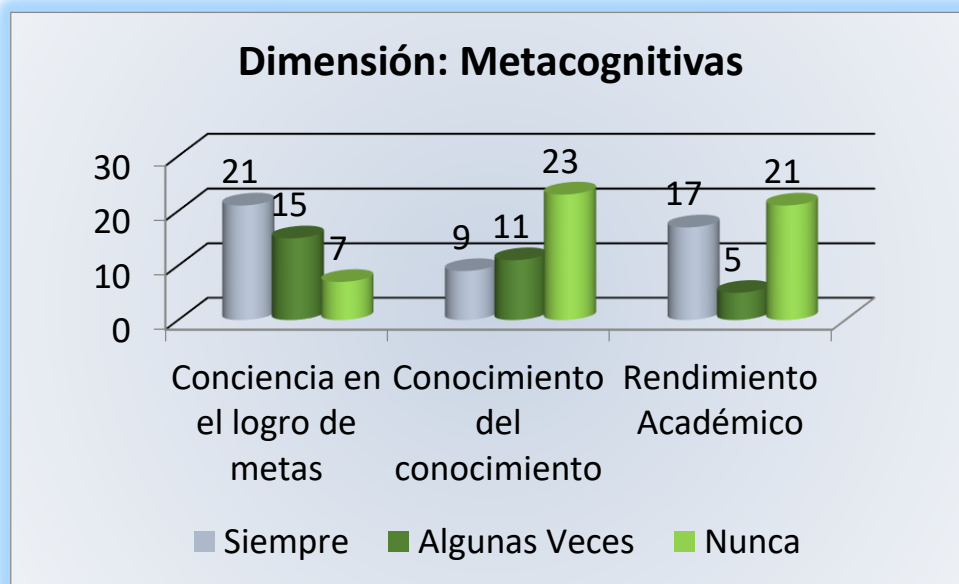
Variable: Estrategias de Evaluación Constructivistas.

Dimensión: Metacognitivas.

Indicadores	N°	Ítems	Alternativas					
			Siempre		Algunas Veces		Nunca	
			Fr	%	Fr	%	Fr	%
Conciencia en el logro de metas	16	¿En su praxis educativa evalúa de manera consciente el logro de los objetivos y metas para el desarrollo una evaluación crítica y constructivista?	21	49	15	35	7	16
Conocimiento del conocimiento	17	¿Usted como docente cree que debe revisar sus conocimientos, aprender y desaprender, para mejorar su praxis educativa dentro una evaluación crítica y constructivista?	9	21	11	26	23	53

Rendimiento Académico	18	¿Utiliza usted, en la construcción de la evaluación de su praxis educativa, estrategias constructivistas para mejorar el rendimiento académico?	17	40	5	12	21	49
-----------------------	----	---	----	----	---	----	----	----

Nota: Datos tomados de la recolección de información del instrumento aplicado a la muestra en estudio por Maldonado (2017).



Fuente: Maldonado (2017)

Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %
21	49	15	35	7	16
9	21	11	26	23	53
17	40	5	12	21	49

Análisis de las respuestas emitidas por el personal docente de la Unellez Guasualito.

Cuadro Nº 10

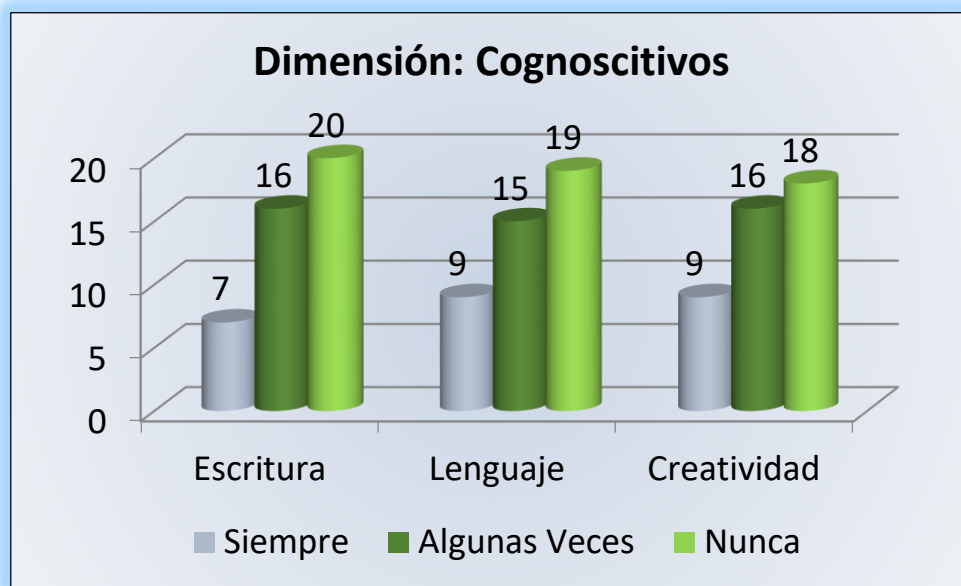
Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Profesores que integran la Unellez Guasualito.

Variable: Factores del Rendimiento Académico.

Dimensión: Cognoscitivos.

Indicadores	N°	Ítems	Alternativas					
			Siempre		Algunas Veces		Nunca	
			Fr	%	Fr	%	Fr	%
Escritura	19	¿Considera usted que en su praxis educativa, al momento de redactar un instrumento de evaluación, la escritura es relevante?	7	16	16	37	20	47
Lenguaje	20	¿Considera usted que en su praxis educativa, al momento de redactar un instrumento de evaluación, el lenguaje utilizado en la misma es importante?	9	21	15	35	19	44
Creatividad	21	¿Considera usted, que la creatividad en la construcción de un instrumento de evaluación es relevante para su praxis educativa, en pro del rendimiento académico?	9	21	16	37	18	42

Nota: Datos tomados de la recolección de información del instrumento aplicado a la muestra en estudio por Maldonado (2017).



Fuente: Maldonado (2017)

FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %
7	16	16	37	20	47
9	21	15	35	19	44
9	21	16	37	18	42

Análisis de las respuestas emitidas por el personal docente de la Unellez Guasualito.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se presenta a continuación las conclusiones y recomendaciones de la presente investigación basada en evaluación constructivista desde la praxis desarrollada por los docentes y estudiantes en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de la matemática en la UNELLEZ Guasualito Distrito Alto Apure.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la investigación realizada, con base a los objetivos propuestos, son los siguientes:

De acuerdo al primer objetivo, “Diagnosticar la praxis desarrollada por los docentes en la evaluación constructivista para la enseñanza y aprendizaje de la Matemática en el contexto de la “UNELLEZ” en Guasualito Distrito Alto Apure.” Se hizo el análisis, tomando en cuenta las dimensiones: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y axiológica; de ahí se puede inferir que las evaluaciones aplicadas por los profesores no motivan a los estudiantes. Esto trae como consecuencia que los estudiantes ven las evaluaciones como simples indicadores del grado de conocimiento que ellos poseen de la materia mas no se sienten motivados a presentar las mismas. También consideran que al presentar las evaluaciones su nivel de conocimiento no es afectado de una u otra manera. En los modelos constructivistas, la educación es aprender haciendo, aprender

investigando, aprender cuando se presentan o evalúan los conocimientos. No solo es aprobar o reprobar una evaluación, es que dicha evaluación deje un aprendizaje significativo.

En otro orden de ideas y tomando en cuenta el objetivo dos “Identificar las estrategias de los docentes en la evaluación constructivista para la enseñanza y aprendizaje de la Matemática en el contexto de la “UNELLEZ” en Guasualito Distrito Alto Apure”, se tomaron las dimensiones: Cognitivas y Metacognitivas, se concluye que no hay estrategias de tipo constructivista que se adapten a los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje apoyados en esta teoría. Siguen basando sus principios en las metodologías conductistas, sin permitirle al estudiante aprender haciendo, sino que deben prepararse específicamente para evaluaciones tradicionalistas, donde los estudiantes se sienten intimidados tanto por la dificultad de la materia como con el profesor. Por lo tanto, no se satisfacen los intereses ni las necesidades individuales que permitan el aprendizaje de la asignatura Matemática. Los estudiantes no se sienten motivados estudiando por los métodos tradicionales y los impartidos en el aula de clase, manifiestan que se adaptan poco al estudiando por el sistema actual ya que hay escasa comunicación entre todos los entes involucrados, por no existir transferencia de información continua entre estudiantes-estudiantes y estudiantes-profesor. La falta de comunicación implica que los estudiantes no utilicen las redes sociales y la asesoría académica para mejorar el aprendizaje de la materia. Todo esto acarrea consecuencias como el pronto abandono de la materia, ausentismo estudiantil, diferimiento de exámenes, poco aprendizaje significativo y en definitiva el fracaso académico al reprobar dicha asignatura.

En esta misma línea de pensamiento y tomando en cuenta el objetivo número tres, determinar los factores influyentes en el rendimiento académico relacionados con la praxis evaluativa de los docentes en la “UNELLEZ” en

Guasualito Distrito Alto Apure; se tomaron en cuenta las dimensiones cognoscitivos y fisiológicas, estrechamente relacionadas con la motivación, el conocimiento, ambiente familiar, condiciones socioeconómicas, relaciones personales, comunicación, asistencia a clase, complejidad de la carrera, ambientes de aprendizaje y clima organizacional; el estudio realizado permite sacar las siguientes conclusiones: No hay motivación para presentar las evaluaciones propuestas por los profesores del área de matemática, los conocimientos son adquiridos por el método tradicional de enseñanza y aprendizaje.

A pesar que las condiciones familiares, socioeconómicas y relaciones personales afectan a cualquier individuo en el desenvolvimiento normal de su día a día, en este caso los docentes y estudiantes no les dan importancia a estos parámetros que permitan afirmar con certeza que los mismos afectan el rendimiento académico en la materia de matemática. Estudiantes y profesores afirman que la complejidad de la carrera y los ambientes de aprendizaje como salas de computación, salones adaptados a un aprendizaje constructivista, áreas de investigación, entre otros, afectan los resultados de las evaluaciones.

En muchos casos los estudiantes escogen carreras que no van de acuerdo a su interés personal o nivel intelectual y por ende estos dos indicadores afectan directamente el éxito académico de los mismos. Y si los ambientes de aprendizaje no son adecuados para la práctica educativa también van a incidir negativamente en el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado estudiantes y profesores consideran que el clima organizacional no afecta el desarrollo del aprendizaje ni las evaluaciones de los contenidos.

Concluyendo, se puede decir que hay muchos factores que afectan el rendimiento académico de los estudiantes y en la UNELLEZ de Guasualito estos factores han afectado negativamente el desempeño académico de los

estudiantes ya que no hay un modelo constructivista que adapte la enseñanza de la matemática con los nuevos tiempos que utilizan las nuevas tecnologías como lo son las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC.

RECOMENDACIONES

Gestionar la implantación del modelo constructivista de la educación a la enseñanza de la matemática en la UNELLEZ Guasdalito Distrito Alto Apure.

Impulsar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por la utilización de nuevas tecnologías apoyados en las TIC.

Revisar e implementar nuevas estrategias de tipo constructivista en la aplicación de las evaluaciones, que motiven al estudiante y le dejen un aprendizaje significativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander Egg, E. (1982). Introducción a las técnicas de investigación social. (3a. Ed.) Buenos Aires: Humanitas.
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. (6ta. Ed.). Caracas: Epistem
- Ausubel, David (1996). Teoría del aprendizaje significativo. Consultado el 25 de febrero de 2018. Disponible en:
http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf
- Ausubel, P. D. (1978). Psicología Educativa, Trillas, México
- Balestrini, M. (2006). Cómo se elabora el proyecto de investigación. 7ma. Ed. Venezuela: BL Consultores Asociados. Servicio Editorial. Caracas. República Bolivariana de Venezuela.
- Bavaresco A, de P. (2013). Proceso metodológico en la investigación (Cómo hacer un diseño de Investigación). 6ta. Ed. Imprenta Internacional C. A. Maracaibo Edo. Zulia. Venezuela
- Camacho, I (2008). La Evaluación Constructivista Contribuye a Marcar la Dirección en el Proceso Educativo. Revista Ciencias De La Educación Segunda Etapa / Año 2008 / Vol. 1/ N° 32. Valencia, Julio -Diciembre.

Castillo A., S (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. España: Editorial Prentice Hall.

Castillo S.; Cabrerizo J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación, S.A. Madrid, 2010

Castillo, Jonathan. (2000). *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo*. Recuperado de:
www.monografías.com

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453*. Caracas. Marzo 24 del 2000.

De Maldonado, M (2000). *Evaluación del aprendizaje*. Caracas: Fondo Editorial FE.

Díaz B., F. & Hernández R., G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill, México, 232p.

Duque, R. (1993). *La evaluación*. Planiuc. Números 17 – 18, Aniversario X.F., S. S., 1999

Dubs R. y Bustamente S. (2009). *Investigación educativa, estrategias para la elaboración del proyecto de investigación*. Caracas. UPEL.

Flórez, Ochoa. R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Editorial McGraw-Hill. Santa Fé de Bogotá. Colombia.

González, L., y Ayarza, H. (1996). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la Educación Superior en la región Latinoamericana y*

del Caribe. En Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior. La Habana, Cuba.

González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagógica Universitaria*, 5(2), 1-23.

Hernández, A. (2001). Características de la Enseñanza Constructivista en Docentes de Matemática. Universidad del Zulia / Venezuela / Omnia / revistaomnia@gmail.com / ISSN: 1315-8856

Hernández, Fernández y Batista (2014). *Metodología de la Investigación*. . Editorial Mc. Graw Hill, 5ta. Edición, México.

Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Fundación Sypal.

Jonassen, D. (1991). Objectivism vs. constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Technology Research and Development*. *ETR&D*.

Juan J., Morales A. (2001). La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO. UAB. Disponible en:

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf.PDF>

Lafourcade, P. (1973). *Evaluación de los Aprendizajes*. Quinta Impresión, noviembre de 1973. Editorial Kapelusz S.A. Moreno 372. Argentina.

Litwin, E. (1998). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.

Monedero, J. (1998). Bases teóricas de la evaluación educativa. Edit. Aljibe. Málaga.

Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2004. Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>

Mora, N. (2011). La evaluación como proceso integrador en la construcción del conocimiento. Tesis Doctoral no publicada. Universidad del Zulia. Maracaibo

Moreno O., Tiburcio (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, reinventar la evaluación en el aula. 1° Ed. México: UAM, Unidad Cuajimalpa, 2016. Disponible en: http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf

Morín, E (1999). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. París: UNESCO.

Muñoz, Gustavo Adolfo. (2007). Un nuevo paradigma: "la quinta generación de evaluación" Laurus, vol. 13, núm. 23, 2007, pp. 158-198. UPEL. Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102309>

Parella y Martins (2012). Metodología de la Investigación Cuantitativa. Editorial (FEDUPEL). La editorial pedagógica de Venezuela. Carracas

- Pérez, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. Rencuentro N° 48. Análisis de Problemas Universitarios [en línea] 2007, (abril): [Fecha de consulta: 25 de marzo de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004803>
- Piaget, J. (1955). The Language and Thought of the Child. New York: Meridian Books.
- Piaget, J. (1975). Seis estudios de psicología. Edición Barral. Barcelona.
- Piaget, J. (1975). (1993). Comentarios Sobre las Observaciones Críticas de Vigotsky.
- Pimienta, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes Un enfoque basado en competencias. Primera edición Pearson educación, México, 2008. Disponible en: http://betsaveth.com/Libros/Evaluacion_de_los_aprendizajes.pdf
- Pimienta, J. (2008). Constructivismo estrategias para aprender a aprender. 3° Ed. Pearson Educación, México, 2008. Disponible en: <https://bibliotecafcalbatros.files.wordpress.com/2014/05/constructivismo-pimienta.pdf>
- Posner, G. (1998). Análisis del curriculum. Colombia: McGraw Hill.
- Sandín E., M^a Paz (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). El proceso de investigación científica. México. 4° Edición. Editorial Limusa.

- Tamayo y Tamayo, M. (2011). *El Proceso de la Investigación Científica*. 5° Ed. Editorial Limusa. México.
- Tenbrink, T. (2005). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Quintana, Juan. (1999). *Plan de estudios fundamentado en competencias*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2010). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas.
- Veliz, A. (2011). *Tutores y tesistas exitosos*. 7° Ed. Impresión: Grupo Impregráfica, C. A. Caracas. República Bolivariana de Venezuela
- Vera, M. I. (1989). *Una aproximación a la Evaluación de la calidad de enseñanza en los centros de la Universidad de Alicante*. Universidad Complutense de Madrid. (Tesis de doctorado).

ANEXOS



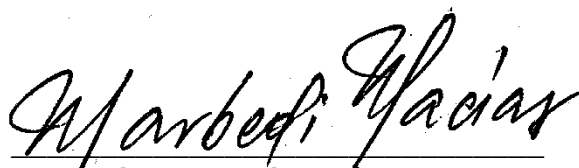
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS
 OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"
 VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
 COORDINACION DE ESTUDIOS AVANZADOS
 MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
 MENCION DOCENCIA UNIVERSITARIA

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, **JULIO MARBEDI MACIAS GUTIÉRREZ**, Cédula de Identidad N° **V-2.478.354**; Profesor de Matemática; Dr. En Ciencias de la Educación. Posdoctorado en Investigación Educativa y en Epistemología e Innovación Educativa. A través del presente, manifiesto que he validado el modelo de instrumento diseñado por el **ARGENIS JOSÉ MALDONADO MOLINA C.I. V-14.408.175**, estudiante de Postgrado de la Maestría en Ciencias de la Educación, mención Docencia Universitaria, cuyo trabajo de investigación tiene como Título: **EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA DESDE LA PRAXIS DESARROLLADA POR LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA EN LA UNELLEZ GUASDUALITO DISTRITO ALTO APURE**

Considero que el modelo de instrumento presentado, está diseñado para recabar la información solicitada por el investigador y guarda una estrecha relación con la dimensión e indicador, variable.

En Guasualito, a los 09 días del mes de marzo del año 2018.

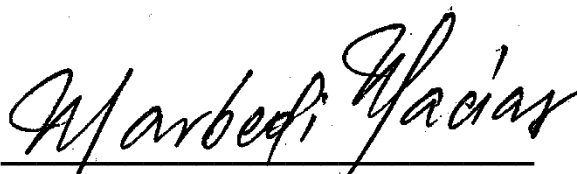

 Dr. Julio Marbedi Macías G., Ph.D.
 C.I. V-2.478.354



**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS
 OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"**
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
COORDINACION DE ESTUDIOS AVANZADOS
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
MENCION DOCENCIA UNIVERSITARIA

CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN

Criterios	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Presentación del instrumento	X			
Claridad en la redacción de los ítems	X			
Pertinencia de las variables con los indicadores	X			
Relevancia con el contenido		X		
Factibilidad de aplicación: Apto para aplicar el instrumento.				
Apreciación Cualitativa: Bueno				
Observaciones: Ninguna				



Dr. Julio Marbedi Macías G., Ph.D.

C.I. V-2.478.354



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS
OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
COORDINACION DE ESTUDIOS AVANZADOS
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
MENCION DOCENCIA UNIVERSITARIA

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, **JUAN VICENTE FONTAINES F.**, Cédula de Identidad N° **V-8.157.593**; Lcdo. En Administración y MSc. En Ciencias de la Educación. Experto en: Metodología. A través del presente, manifiesto que he validado el modelo de instrumento diseñado por el **ARGENIS JOSÉ MALDONADO MOLINA C.I. V-14.408.175**,, estudiante de Postgrado de la Maestría en Ciencias de la Educación, mención Docencia Universitaria, cuyo trabajo de investigación tiene como Título: **EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA DESDE LA PRAXIS DESARROLLADA POR LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA EN LA UNELLEZ GUASDUALITO DISTRITO ALTO APURE**

Considero que el modelo de instrumento presentado, es cónsono con la investigación.

En Guasualito, a los 30 días del mes de abril del año 2018.


MSc. JUAN VICENTE FONTAINES
C.I. V-8.157.593



**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS
 OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"**
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
COORDINACION DE ESTUDIOS AVANZADOS
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
MENCION DOCENCIA UNIVERSITARIA

CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN

Criterios	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Presentación del instrumento	X			
Claridad en la redacción de los ítems	X			
Pertinencia de las variables con los indicadores	X			
Relevancia con el contenido		X		
Factibilidad de aplicación: Muy aceptable.				
Apreciación Cualitativa: Buena				
Observaciones: Ninguna.				

MSc. JUAN VICENTE FONTAINES

C.J.V-8.157.593



**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS
OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
COORDINACION DE ESTUDIOS AVANZADOS
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
MENCION DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Cuestionario dirigido al personal docente en el área de matemática de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora", Unellez, núcleo Guasqualito, Estado Apure.

Estimado Profesor:

A continuación se le presenta un cuestionario, con la finalidad de obtener información para sustentar el estudio denominado: **EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA DESDE LA PRAXIS DESARROLLADA POR LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA EN LA UNELLEZ GUASQUALITO DISTRITO ALTO APURE.**

INSTRUCCIONES

Lea cuidadosamente el cuestionario y no responda hasta haber comprendido bien lo que se le pregunta.

Se le participa que las respuestas dadas por usted son de alta confidencialidad, por favor no coloque los datos de identificación.

Dada la importancia de la investigación, se requiere de su colaboración y la mayor sinceridad posible al responder.

El presente instrumento posee una serie de ítems con opciones de respuestas tales como: Siempre (S), Algunas Veces (AV), Nunca (N). Marque con una "X" en la frecuencia de respuesta con la cual considera ocurre lo planteado.

Atentamente:

Lcdo. Argenis José Maldonado Molina



**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS
OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
COORDINACION DE ESTUDIOS AVANZADOS
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
MENCION DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PERSONAL DOCENTE EN EL ÁREA DE
MATEMÁTICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE
LOS LLANOS OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA", UNELLEZ,
NÚCLEO GUASDUALITO, ESTADO APURE.**

Nº	ITEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA		
		S	A.V	N
1	¿Cree usted como docente conocer las estrategias necesarias para desarrollar la praxis educativa desde la perspectiva constructivista?			
2	¿Cree el docente ser honesto al desarrollar la praxis educativa desde la perspectiva constructivista?			
3	¿Cree usted como docente que sus intereses desde su praxis educativa deben tener relación con las metas y objetivos propuestos por la institución?			
4	¿Los saberes utilizados en su praxis educativa están orientados a lograr las metas de la institución mediante una evaluación crítica y constructivista como proceso?			
5	¿Usted cree que la toma de decisiones por parte del docente influye en su praxis educativa y por ende en las metas y objetivos de la institución?			
5	¿Sus proyectos educativos son cónsonos con las metas y objetivos propuesta por de la institución?			
7	¿Usted cree que la afectividad de tu grupo social es necesaria para el desarrollo de su praxis educativa y se relacionan con el logro de las metas propuestas?			
8	¿Cree usted como docente que la comunicación es importante para desarrollar la praxis educativa desde la perspectiva constructivista?			
9	¿Cree el docente que sus técnicas y estrategias de enseñanza están vinculadas con la praxis educativa, desde la perspectiva de una educación constructivista?			
10	¿Los métodos utilizados en su praxis educativa están			

	orientados a lograr una evaluación crítica y constructivista como proceso?			
11	¿Cree el docente que la responsabilidad es importante en el desarrollo de su praxis educativa desde la perspectiva constructivista?			
12	¿Cuentas con el respeto de tus compañeros en la toma de decisiones para el logro de las metas y objetivos propuestos por la institución, dentro de un clima constructivista?			
13	¿Usted como docente, cree que dentro de las estrategias de una evaluación constructivista, la atención es necesaria para una buena praxis?			
14	¿Cree usted como docente que al desarrollar una excelente capacidad en la resolución de problemas puede influir en las estrategias de una evaluación constructivista?			
15	¿La motivación es un factor determinante en su praxis educativa para el desarrollo de estrategias orientadas en una evaluación crítica y constructivista?			
16	¿En su praxis educativa evalúa de manera consciente el logro de los objetivos y metas para el desarrollo una evaluación crítica y constructivista?			
17	¿Usted como docente cree que debe revisar sus conocimientos, aprender y desaprender, para mejorar su praxis educativa dentro una evaluación crítica y constructivista?			
18	¿Utiliza usted, en la construcción de la evaluación de su praxis educativa, estrategias constructivistas para mejorar el rendimiento académico?			
19	¿Considera usted que en su praxis educativa, al momento de redactar un instrumento de evaluación, la escritura es relevante?			
20	¿Considera usted que en su praxis educativa, al momento de redactar un instrumento de evaluación, el lenguaje utilizado en la misma es importante?			
21	¿Considera usted, que la creatividad en la construcción de un instrumento de evaluación es relevante para su praxis educativa, en pro del rendimiento académico?			



**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS
OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
COORDINACION DE ESTUDIOS AVANZADOS
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
MENCION DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA DESDE LA PRAXIS DESARROLLADA POR LOS
DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA
MATEMÁTICA EN LA UNELLEZ GUASDUALITO DISTRITO ALTO APURE**

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

FASE	AÑO	2016				2017				2018	
	TRIMESTRES	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
	TRIMESTRES CAPÍTULOS	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
I FASE ¿QUÉ SE INVESTIGARÁ?	I - PLANTEAMIENTO PROBLEMA	ACTIVIDADES									
	Problema y objetivo	X	X	X	X						
	Caracterización del problema	X	X	X	X						
	Qué se conoce del Problema	X	X	X	X						
	Revisión de la bibliografía	X	X	X	X						
	Aspectos no investigados	X	X	X	X						
	Procedimientos y técnicas	X	X	X	X						
	Delimitación y definición del problema	X	X	X	X						
	Formulación del problema	X	X	X	X						
	Formulación de Objetivos	X	X	X	X						
II FASE ¿CÚAL ES LA BASE TEÓRICA DEL PROBLEMA?	II – MARCO TEORICO										
	Marco teórico					X	X				
	Antecedentes del problema					X	X				
	Conocimientos y teorías sobre el problema					X	X				
	Teorías que sustentan el problema					X	X				
	Bases legales que sustentan el problema					X	X				
	Variables					X	X				
	Operacionalización de las variables					X	X				
III FASE ¿CÓMO SE INVESTIGARÁ?	III – MARCO METODOLOGICO										
	Diseño metodológico						X	X	X		
	Tipo del estudio – Paradigma o enfoque						X	X	X		
	Población y muestra						X	X	X		
	Método de recolección de datos							X	X		
	Procedimientos de recolección de datos							X	X		
	Plan de tabulación y análisis							X	X		

