

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN POSTGRADO. UNA
PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DESDE LA PRESENCIA REMOTA EN
LAS UNIVERSIDADES VENEZOLANAS

Autor: Yesenia Barradas

Tutor: Carlos Agüero Rossi

Barquisimeto, abril 2022

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN POSTGRADO. UNA
PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DESDE LA PRESENCIA REMOTA EN
LAS UNIVERSIDADES VENEZOLANAS

Trabajo de Grado de Maestría para optar al Grado de Magister en Educación,
Mención Educación Superior

Autor: Yesenia Barradas

Tutor: Carlos Agüero Rossi

Barquisimeto, abril 2022

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor del Trabajo de Grado de Maestría presentado por la ciudadana Yesenia Barradas, para optar al Grado de Magister en Educación mención Educación Superior 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 Barquisimeto, a los 30 días del mes de abril de 2022.

Carlos Agüero Rossi
CI:

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO

**LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN POSTGRADO. UNA
PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DESDE LA PRESENCIA REMOTA
EN LAS UNIVERSIDADES VENEZOLANAS**

Por: Yesenia Barradas

Trabajo de Grado de Maestría aprobado, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente Jurado, en la ciudad de Barquisimeto a los 30 días del mes de abril de 2022.

Prof,
C.I.

Prof.
C.I.

Dr. Carlos Agüero Rossi
C.I.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE CUADROS	vii
LISTA DE GRÁFICOS	ix
RESUMEN	x
INTRODUCCIÓN	11
MOMENTO	
I ACERCAMIENTO AL FENÓMENO	13
Vislumbrando el fenómeno	13
Intenciones de la investigación	17
Pertinencia de la investigación	18
II ESTADO DEL ARTE	19
Precedentes investigativos	19
Supuestos de la investigación	24
La evaluación de los aprendizajes	24
La evaluación de los aprendizajes en Postgrado	28
La Pandemia COVID-19 como oportunidad de cambios en el sector educativo	30
III SUSTENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	32
Sustento metodológico	32
Enfoque cualitativo	33
Dimensión Ontoepistémica	34
Método Fenomenológico apoyado en la Hermenéutica	36

Informantes clave	37
Diseño de la investigación	38
Técnicas e instrumentos para recolectar la información	40
Categorizar, codificación y triangulación de la información	41
Legitimación de la información	43
Procedimiento para el logro de los hallazgos	43
IV PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DESDE LAS VOCES DE LOS INFORMANTES CLAVE	46
Significados que emergen desde las voces de los informantes clave	46
Los códigos interpretativos	47
Categoría medular o central y categorías orientadoras	47
V CAVILACIÓN DE LA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN POSTGRADO DESDE LA PRESENCIA REMOTA EN LAS UNIVERSIDADES VENEZOLANAS	100
Perspectiva fenomenológica de la evaluación del aprendizaje en postgrado desde la presencia remota en las universidades venezolanas	100
Dimensiones filosóficas de la perspectiva fenomenológica	101
Dimensión Ontológica	102
Dimensión Epistemológica	103
Dimensión Axiológica	104
Dimensión Praxeológica	105
Cavilación investigativa	106
REFERENCIAS	112
Curriculum vitae	118

LISTA DE CUADROS

CUADRO		pp.
1	Para la organización de la información obtenida y señalamiento de las categorías de análisis	44
2	Categorías y subcategorías emergentes del informante clave	44
3	Presentación integrada del contenido de las categorías y subcategorías emergentes en la información obtenida por los informantes clave	45
1.1	Para la organización de la información obtenida y señalamiento de las categorías de análisis. Informante clave 1	48
1.2	Para la organización de la información obtenida y señalamiento de las categorías de análisis. Informante clave 2	51
1.3	Para la organización de la información obtenida y señalamiento de las categorías de análisis. Informante clave 3	54
1.4	Para la organización de la información obtenida y señalamiento de las categorías de análisis. Informante clave 4	58
2.1	Categorías y subcategorías emergentes del informante clave	61
2.2	Subcategorías coincidentes. Categoría: Evaluación del aprendizaje en postgrado.	67
2.3	Subcategorías coincidentes. Categoría: Metaevaluación	68
2.4	Subcategorías coincidentes. Categoría: Educación en presencia remota	68
2.5	Subcategorías coincidentes. Categoría: Cultura de calidad	69
3-A	Presentación integrada del contenido de las categorías y subcategorías emergentes en la información obtenida por los informantes clave. Categoría: Evaluación del aprendizaje en postgrado.	72
3-B	Presentación integrada del contenido de las categorías y subcategorías emergentes en la información obtenida por los informantes clave. Categoría: Metaevaluación	79
3-C	Presentación integrada del contenido de las categorías y subcategorías emergentes en la información obtenida por los informantes clave. Categoría: Educación en presencia	

	remota	86
3-D	Presentación integrada del contenido de las categorías y subcategorías emergentes en la información obtenida por los informantes clave. Categoría: Cultura de calidad	92

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	pp.
1 Subcategorías que emergen de las voces procedentes en relación a las categorías evaluación del aprendizaje en postgrado, metaevaluación, educación en presencia remota y cultura de calidad.	99

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO

Maestría en Educación, Mención Educación Superior
Línea de Investigación: Estudios de Comunidades

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN POSTGRADO. UNA
PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DESDE LA PRESENCIA REMOTA EN
LAS UNIVERSIDADES VENEZOLANAS

Autor: Yesenia Barradas
Tutor: Carlos Agüero Rossi
Fecha: abril 2022

RESUMEN

En el transitar de la investigación me dispongo a escudriñar en los diferentes ápices del fenómeno evaluación del aprendizaje en postgrado en esta oportunidad centrada en la presencia remota. Una perspectiva fenomenológica en las universidades venezolanas; por lo cual, es una investigación que se realizará con una continuidad que me permitirá desafiar los supuestos planteados por el nuevo escenario de la sociedad y las implicaciones de la evaluación en presencia remota en el contexto de la realidad educativa en las universidades venezolanas, específicamente en la UPEL, UPTAEB, UFT y UNY. Enmarcado en el postpositivismo interpretativo, por su esencia es un trabajo de Investigación de Campo (Manual UPEL, 2016) que según los objetivos propuesto puede ser de carácter exploratorio, descriptivo, interpretativo, reflexivo – crítico, explicativo o evaluativo; con enfoque de investigación bajo la naturaleza cualitativa (Sandín, 2003) y direccionado en el paradigma interpretativo y el método fenomenológico (Husserl, 1962) y apoyado en la hermenéutica (Heidegger, 1983). El diseño de la investigación se fundamentó en las 4 etapas de la investigación de Martínez (2006). Desde las voces de los informantes clave emergió la categoría medular evaluación del aprendizaje en postgrado y las categorías orientadoras metaevaluación, educación en presencia remota y cultura de calidad permitiéndome a través de estos hallazgos cavilar y ahondar acerca de la evaluación en presencia remota desde una perspectiva fenomenológica en las universidades venezolanas.

Descriptor: Evaluación, postgrado, presencia remota, universidades venezolanas.

INTRODUCCIÓN

En los contextos educativos surgidos de la globalización, se han producido importantes modificaciones en la organización del hacer docente y en su propia conceptualización. Estas nuevas formas de conceptualizar y organizar el hacer docente se han derivado de la magnitud y la velocidad con que los cambios económicos, tecnológicos, sociales, políticos y culturales se han venido sucediendo en el primer cuarto del siglo XXI. Por ejemplo, en la última década se ha producido una profunda transformación en la “torre de marfil” en la que se dice que habita el sistema universitario, refiriéndose fundamentalmente al profesorado. A ello se le anexa el tema de la evaluación del aprendizaje, específicamente, a la evaluación del aprendizaje en postgrado y muy especialmente, bajo esta realidad que ha traído la pandemia del COVID-19 denominada en la escolaridad como, presencia remota.

A medida que los sistemas de educación superior van creciendo y diversificándose, la sociedad se va preocupando más por la calidad de sus programas y concede mayor importancia a las valoraciones públicas y a los rankings internacionales de las instituciones universitarias. Sin embargo, este tipo de comparaciones tiende a poner demasiado énfasis sobre la investigación, y a usar los resultados de esta como medida estándar del valor de cada institución. Es importante reivindicar la figura docente; hay que evaluar la labor y no a las personas, lo que significa una mirada diferente ante el problema del desempeño de los participantes de los programas de postgrado. Se trata de identificar las buenas prácticas docentes y arraigarlas, incidir en la calidad educativa: tal es el fondo, lo demás es la forma.

Hay que tener mucho cuidado en no lesionar la autoimagen del docente, su integridad, su dignidad personal y profesional. La evaluación debe ser sistémica, evaluar el funcionamiento de todos los factores y participantes, considerando sus funciones institucionales y no, como suele ocurrir, que se evalúa sólo a una parte de los componentes. La evaluación debería comenzar por los directivos, por cuatro razones de sólido sustento: la primera, porque su labor es la que tiene mayores

repercusiones en el desempeño institucional; la segunda, porque son quienes gozan de las mejores condiciones institucionales; la tercera, porque el proceso educativo es sistémico, cada componente afecta la operación institucional con efectos circulares, y la cuarta, porque los directivos deben constituir un referente, un ejemplo a seguir, éticamente no se puede exigir lo que uno no cumple.

En el **Momento I** presento el acercamiento al fenómeno, vislumbrándolo, acompañado de las intenciones de la investigación y su pertinencia. En el **Momento II** revelo el estado del arte a través de los precedentes investigativos, así como los supuestos de la investigación que ofrecieron aportes significativos para la construcción de mi trabajo de investigación. En el **Momento III** despliego el sustento metodológico de la investigación bajo el enfoque cualitativo, la dimensión Ontoepistémica y la metodología empleada. El **Momento IV** donde simbolizo la perspectiva fenomenológica desde las voces de los informantes clave con su categoría medular y las categorías orientadoras. Y finalmente, el **Momento V** con la cavilación de la perspectiva fenomenológica de la evaluación del aprendizaje en postgrado desde la presencia remota en las universidades venezolanas con las dimensiones filosóficas de la perspectiva fenomenológica.

MOMENTO I

ACERCAMIENTO AL FENÓMENO

El mundo que nos rodea es nada más y nada menos que un espejo de lo que nos hemos convertido desde adentro.

Gregg Branden

Vislumbrando el Fenómeno

La educación a nivel mundial ha dado un vuelco total; es una realidad a la cual no estábamos preparados para afrontar. Ha sido un vaivén de aprendizajes que ha dispuesto a los gerentes educativos, a los docentes y a todos cuanto forman parte del sistema educativo a reformular actividades que se habían creado para la presencialidad a una forma de dar clases en la que, especialmente, los subsistemas de educación inicial, primaria y media general (o secundaria, como se conoce a nivel mundial) no estaban acostumbrados. Sin embargo, en las universidades ya se había implementado en algunos casos la virtualidad de las unidades curriculares.

Las universidades tienen como objetivo principal asegurar un proceso evaluativo acorde a los lineamientos mundiales donde los criterios e indicadores de evaluación sean cónsonos con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto lo lleva al aprovechamiento de conocimientos y experiencias, se trata de concatenar aquello que

hacemos con lo que sabemos para dominar las condiciones de ese proceso cognitivo. Apreciamos cómo la sociedad globalizadora avanza al siglo XXII y con ello, se le confiere preeminencia al conocimiento, por lo cual, la evaluación debe ser un factor determinante a la hora de finalizar el proceso de aprendizaje.

En el contexto latinoamericano, Venezuela se encuentra en un proceso de alinearse a las condiciones evaluativas mundiales, considerando los criterios e indicadores que permitan asumir la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje con cánones de educación de primer mundo. Esta realidad en las universidades venezolanas me ha permitido concebir una idea acerca del fenómeno, nuestros escollos se fundamentan en una plataforma virtual muy distinta a las implementadas en el mundo y a ello se adiciona el dinamismo de los cambios y errores que suscriben nuestra práctica educativa. Esto me conlleva a reconocer que existen facetas dentro del sistema universitario que requiere atención producto de los cambios que experimentan.

Las transformaciones que se suscitan en la universidad venezolana no deben amilanar este proceso de cavilar sobre lo que sucede ahora y lo que pudiese ser en el mañana. El conocimiento es una apuesta que podemos hacer para sumar. Es ineludible establecer un camino metodológico donde se abarque cada unidad mínima de significación en lo que se refiere a “evaluación” y es imposible hacer referencia a todos los informantes clave, contextos, espacios, universidades, lo que me dirige a seccionar y redefinir el proceso de significación.

En referencia a reconocer qué es la evaluación, Ruiz (2000) afirma que es *“un proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa”* (p. 18). Con ello, se puede evidenciar que la evaluación es un proceso de análisis que conlleva la intencionalidad de mejoría del objeto de estudio, y en este caso, el objeto de estudio es el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuando me dispongo a darle significación a la educación como un proceso complejo, lo hago desde esas facetas que conocemos como docentes dispuestas a

través del currículo, de las estrategias, de la planificación y por último, de la evaluación del aprendizaje. Por cuanto, se debe disponer de técnicas, métodos, objetivos, criterios e indicadores que exigen del proceso educativo una gestión de calidad. Es menester resaltar que la praxis de las políticas educativas acomoda el escenario para su realización, por lo que amerita la revisión y previsión de los factores que la conforman y ello garantiza la calidad del mismo.

Ahora bien, García (2010) refiere que los criterios de evaluación:

Son los principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado. Deben permitir entender qué conoce, comprende y sabe hacer el alumno, lo que exige una evaluación de sus conocimientos teóricos, su capacidad de resolución de problemas, sus habilidades orales y sociales, entre otros aspectos. (p.81)

Así como se reconoce al criterio como una idea de valoración, ello permite que la evaluación pueda ser normada para no violentar el juicio valorativo que conlleva al objeto a evaluar. Por cuánto es necesario comprender que, como docentes, debemos estar claros en los supuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos de la evaluación para lograr la eficiencia, eficacia y efectividad del proceso. Pero el criterio va acompañado de un indicador que permite ubicar la unidad mínima de evaluación. Por lo que se debe considerar ahondar en el término “indicador”.

De Miguel (1991) plantea el concepto de indicador como *“el traslado de las dimensiones generales que configuran el fenómeno que es objetivo de estudio”*, en este caso, la evaluación del aprendizaje en educación superior, *“a un conjunto de variables observables empíricamente”* (p. 8), *“o de un indicador de rendimiento como un ítem de información recogida de forma regular que permite averiguar la productividad de un sistema”*. (p. 351)

En este sentido, cuando la evaluación del aprendizaje se ve afectada en su ejecución, cuando no están claros los criterios e indicadores de evaluación se constituyen características innatas que sucumben en la realidad universitaria e influye en el desarrollo de las competencias que finalizan el proceso evaluativo. Esto se concibe como un escollo que debe asumirse para beneficiar las competencias cognitivas del estudiante. Si bien es cierto que en la denominación de evaluación a la

que hace referencia Ruiz (2000) se indagan y representan cualidades, aunque no sean concluyentes.

Repensar la evaluación del aprendizaje en la educación frente a la crisis global generada por la pandemia de la COVID-19 es un imperativo, tanto por lo que esta coyuntura nos ha cuestionado como por lo que ha reafirmado sobre la necesidad de la evolución del sector frente a los retos que le imponen los cambios en la sociedad del siglo XXI. Las tendencias globales, evidentes antes de la pandemia, exigían cambios en el sistema educativo, dada la transformación que generaron en las necesidades de la sociedad y en el comportamiento de los estudiantes. Las de mayor impacto en la educación son la transformación tecnológica (cuarta revolución industrial), la interconectividad, la evolución demográfica y el cambio ambiental.

En consecuencia, para enfrentarlas y desarrollar en los estudiantes las competencias requeridas, es ineludible la adaptación del sector educativo, y es necesario estudiar la evaluación del aprendizaje en postgrado. La crisis de la COVID-19 y sus desafíos están en muchos casos acelerando este proceso de cambio y nos están mostrando vías para realizarlo. Para pensar la educación del futuro, debemos ser conscientes de que la planeación tradicional, basada en la proyección del comportamiento histórico, además de ser errónea, es inútil. Estamos en un mundo en donde los cambios estructurales demandan una actitud flexible, y nos enfrentan con la necesidad de planear en la incertidumbre.

No son las certezas las que nos pueden guiar, porque la realidad cambia rápidamente y debemos estar prestos a adaptarnos. Esto no es fácil para un sector que siempre ha buscado verdades y que ha considerado que su papel en la sociedad debe ser transmitir conocimientos establecidos y confiables. En consecuencia, lo primero que debemos transformar es este paradigma y enfrentarnos a un mundo incierto. Por lo que, las Unidades de Evaluación de las instituciones de educación universitaria están en el deber de focalizar su accionar en el comportamiento de sus participantes, en este caso, a los participantes de postgrado, en la conformidad de labrar nuevas valoraciones, caracteres, significados y nuevas convenciones para resignificarse con el otro, instaurando contextos hacia un proceso evaluativo concreto.

Ante lo expuesto, se considera ineludible que los docentes universitarios se preocupen por conseguir un resultado en la evaluación que genere, sea un reflejo confiable, o una evaluación satisfactoria de la correcta aplicación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y consiguientemente del nivel de aprendizaje alcanzado por los participantes de postgrado, lo que ressignifica que mediante el desarrollo de la evaluación el profesor debe comprender el grado de calidad logrado en el progreso de su labor profesional, y él mismo debe recordar que es muy conveniente que la evaluación del aprendizaje se reconsidere en todos los aspectos. En este entorno de ideas captadas, se considera que este fenómeno lo puedo investigar cualitativamente con el aporte de las voces de los informantes clave, surgiendo de esta interpretación preliminar las siguientes interrogantes:

¿Qué significados intersubjetivos le otorgan los informantes clave a la evaluación del aprendizaje en presencia remota en las universidades venezolanas?

¿Cómo ensamblar en una red categorial los elementos inherentes a la evaluación del aprendizaje en presencia remota?

¿Qué elementos significativos y cognoscitivos concernientes a la evaluación del aprendizaje en presencia remota se derivan de la red categorial?

¿De qué manera se puede generar una profundización fenomenológica de la evaluación del aprendizaje en presencia remota en las universidades venezolanas?

Intenciones de la Investigación

Develar a partir de la voz de los informantes clave el significado intersubjetivo que le otorga a la evaluación del aprendizaje en postgrado desde la presencia remota en las universidades venezolanas.

Ensamblar en una red categorial los elementos inherentes a la evaluación del aprendizaje en postgrado desde la presencia remota.

Interpretar los elementos significativos y cognoscitivos concernientes a la evaluación del aprendizaje en postgrado desde la presencia remota derivados de la red categorial.

Generar una profundización fenomenológica desde la presencia remota en la evaluación del aprendizaje de postgrado en las universidades venezolanas.

Pertinencia de la Investigación

La aparición de la COVID-19 exigió la pronta respuesta del sistema educativo en todos los niveles, tanto para garantizar el servicio como para manejar la pandemia. Y, como toda crisis, esta ha generado inmensos problemas, pero también nos ha dado grandes enseñanzas. Desde este punto, la evaluación del aprendizaje en postgrado se presenta como una necesidad de estudio por cuanto el confinamiento ha hecho que la virtualidad sea la protagonista de este proceso educativo, y es menester conocer, estudiar, escudriñar cómo se ha estado implementando y cuáles son los criterios e indicadores que el docente de hoy utiliza para garantizar un proceso de evaluación óptimo y cónsono con las exigencias mundiales. Por tanto, este estudio es de vital importancia por cuanto se pretende vislumbrar la praxis del proceso evaluativo del aprendizaje en postgrado en la UPEL, UPTAEB, UFT y UNY en tiempos de pandemia. Por ello, la pertinencia se proyecta desde lo institucional, educativo, teórico y metodológico.

Finalmente, la profundización fenomenológica de la evaluación del aprendizaje en presencia remota en las universidades venezolanas, resultante de las entrevistas realizadas por los informantes clave, será un aporte importante para el desarrollo de la Maestría en Educación, mención Educación Superior pues contribuirá al fortalecimiento de la línea de investigación Estudios de las Comunidades de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB). El propósito de la Línea de Investigación Estudios de Comunidades es lograr competencias investigativas, tanto desde el punto de vista de quienes intentan proveer competencias; el currículum y la instrucción, como desde el punto de vista de quienes pretenden desarrollarlas con el fin de formarse como agentes de transformación.

MOMENTO II

ESTADO DEL ARTE

La conclusión es que sabemos muy poco y sin embargo es asombroso lo mucho que conocemos. Y más asombroso todavía que un conocimiento tan pequeño pueda dar tanto poder.

Bertrand Russell

Precedentes Investigativos

Adentrándome al estado del arte me percaté de las numerosas investigaciones al respecto, muchos de ellos enmarcados en contextos universitarios, lo cual me sirvió para asentar las bases de mi estudio, por cuanto determinan las perspectivas de análisis y la visión del problema que asumo en el mismo. Por lo que, las bases teóricas que la instituyen están constituidas por: (a) la evaluación de los aprendizajes, (b) la evaluación de los aprendizajes en postgrado, (c) la pandemia COVID-19 como oportunidad de cambios en el sector educativo; todo ello para elaborar una estructura para intercambiar el conocimiento. Del mismo modo, acoplo todas las teorías que le dan valor agregado a la investigación para cimentar las teorías que profieran en este estudio. En cuanto a las investigaciones reseñadas, se dispusieron de acuerdo a una

temporalidad cronológica, enfocados en la evaluación del aprendizaje en postgrado desde la presencia remota en las universidades venezolanas.

Precedentes de la Investigación

En este apartado me dispondré a esgrimir aquellos estudios que servirán de gran aporte a la estabilidad estructural de este Trabajo de Grado de Maestría, realizados por investigadores que se ocuparon del estado del arte hacia la comprensión e interpretación de la evaluación del aprendizaje, los saberes – haceres docentes y cómo se desarrollan en el hacer de postgrado. De esta manera, presento mi primer precedente. Malpica (2015) presenta una Tesis Doctoral en la Universidad de Carabobo, titulada “*Aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior*”. El estudio lo presenta bajo el enfoque cualitativo, y fundado dentro del método fenomenológico apoyado en la hermenéutica con un diseño de investigación de campo.

Se desarrolló con el propósito de construir una aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior, a partir de las tendencias paradigmáticas que subyacen a la educación universitaria venezolana. El recorrido de esta investigación permitió lograr visualizar la evaluación de aprendizajes de estudiantes universitarios de forma emergente y vinculante con los escenarios de la praxis y las expectativas generadas en la formación a lo largo de los grados académicos; y por otra parte, permitió realizar una aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y de quienes vinculan en ella así como los desempeños observados con los esperados.

Para tal efecto se consideró un recorrido metodológico cualitativo, contextualizada en la comprensión fenomenológica apoyado en la hermenéutica, como forma de acceso al abordaje metodológico. Se seleccionó en forma considerada, a dos agentes evaluadores con experiencia en pregrado y postgrado como informantes clave. Se empleó el relato con dos preguntas generadoras de significados y el análisis del

discurso para el procesamiento de datos. El proceso de construcción de los aportes a la comunidad científica se abordó mediante los significados anclados y que surgieron de las crónicas recopiladas ya que permitió que emergieran categorías y codificaciones de acuerdo con el objeto de estudio.

Aunque esta investigación está fuera de los cánones permitidos, con respecto al año, me permito suscribirla puesto que guarda relación con mi estudio, evidenciando que el proceso de evaluación del aprendizaje debe ser un hecho aliado. Además, que, desde el punto de vista metodológico, es fuertemente vinculante. Muestra notoriedad al ser un trabajo nacional, de una casa de estudios pública y reconocida, así como la relevancia epistémica y ontológica.

Igualmente, Salgado (2015) realiza una Tesis Doctoral en la Universidad Católica de Costa Rica, titulada *“La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado”*. El objetivo de esta investigación consistió en explorar las experiencias de estudiantes y profesores en un programa de posgrado de modalidad virtual, en cuanto al diálogo que se establece entre estudiantes y docentes, sus formas de aprender y enseñar, así como sus necesidades de apoyo en esta modalidad educativa.

El trabajo de campo se llevó a cabo con estudiantes y profesores de las maestrías en Administración de Empresas y Gerencia de Proyectos, de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT), ubicada en San José, Costa Rica, durante el tercer trimestre de 2014. Se planteó un estudio exploratorio, de tipo cualitativo, basado en el enfoque de la teoría fundamentada. Los datos se obtuvieron mediante grupos focales, entrevistas y el análisis de un cuestionario institucional de evaluación de los cursos respondido por los estudiantes. Participaron estudiantes en dos grupos focales, así como 10 profesores que tuvieron a cargo los cursos virtuales. El análisis de los cuestionarios de evaluación incluyó todas las asignaturas de modalidad virtual en el periodo indicado, cuyo número fue de 25 cursos.

Es necesario manifestar, que la investigación que presento es una investigación que considero notable para ser tomada en cuenta a la hora de reflejarla como un

aporte al estado del arte dentro del fenómeno que me concierne desarrollar “presencia remota” redirigida hacia entender los entornos virtuales; un trabajo investigativo desarrollado hace cuatro años en la Universitat de les Illes Balears cuyo contexto es reflejado en la Universidad Adventista del Plata. Este estudio lo considero significativo porque me permite indagar acerca de los modelos pedagógicos en entornos virtuales y lo correlaciono con mi investigación, aunque no menciona la evaluación de los aprendizajes en postgrado, sí guarda sentido al redirigirse a la presencia remota, en general.

Así, se incorpora Bournissen (2017) quien realiza una Tesis Doctoral titulada *“Modelo Pedagógico para la Facultad de Estudios Virtuales de la Universidad Adventista de la Plata”* describiendo cómo es el modelo pedagógico virtual que se ha creado como resultado de la tesis doctoral de Tecnologías educativas: E-learning y Gestión del conocimiento de la Universidad de las Islas Baleares de España. El modelo pedagógico obtenido fue aplicado en la Universidad Adventista de la Plata (UAP), más específicamente para la Escuela de Estudios Virtuales (EEVi).

El trabajo de creación del modelo pedagógico virtual fue llevado adelante utilizando el modelo instruccional ADDIE en sus etapas de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Tuvo en cuenta el modelo pedagógico de la universidad para la modalidad presencial, las teorías del aprendizaje existentes, las posturas teóricas de expertos, los modelos pedagógicos de otras universidades con educación virtual y el modelo presentado por el Grupo de Tecnologías Educativas de la Universidad de Islas Baleares.

Esta investigación enviste de importancia al conectar los hallazgos del autor a través de su hermenéusis, incorporándose en estrecha correspondencia con los informantes clave y su estudio fenomenológico. Este estudio aborda los entornos virtuales como una necesidad dentro de la educación a distancia, pero más allá de ella, y asumida desde el contexto educativo actual, se trabaja desde el confinamiento al que estamos sumidos por la pandemia mundial COVID19. Por tanto, es pieza fundamental en la construcción teórica de mi investigación por cuanto el aporte al conocimiento del autor es pilar a la cimentación que pretendo realizar.

Por su parte, Chamorro (2019) en su Trabajo de Especialización en Tecnología Informática Aplicada en Educación que tituló *“La evaluación en la educación a distancia. Estado del arte. Una perspectiva desde la Teoría de la Distancia Transaccional”* realizado en la Universidad Nacional de La Plata presenta el estado del arte de la evaluación de la educación a distancia (EAD) dando cuenta de la investigación y relevamiento del concepto y los métodos de la evaluación en las principales escuelas, desde el formato clásico tradicional de la escuela moderna, hasta el modelo socio-constructivista.

En cuanto en cuanto al objeto de estudio de esta tesis, se releva, desde la perspectiva de destacados referentes latinoamericanos y anglosajones de la temática, el concepto y la metodología de evaluación de la educación a distancia (EAD), en relación a los aprendizajes de los estudiantes, los docentes, los programas y las instituciones educativas. En primer lugar, en relación a la educación presencial y luego analizando estos conceptos y objetos aplicados particularmente a la EAD desde la perspectiva de la Teoría de la Distancia Transaccional (TDT). De este modo, a partir de un concepto de evaluación como medición, en los nuevos paradigmas se transforma, amplía y complejiza tanto el concepto como la metodología. Esta investigación comparte fenómeno con el estudio que pretendo construir y parte de sus referentes teóricos sirven de apoyo referencial para la construcción teórica de mi investigación.

Finalmente, Morales Vaccarezza (2020) nos muestra una visión más actual en su Trabajo de Grado de Maestría en la Universidad de Concepción, en Chile titulada *“Docencia remota de emergencia frente al COVID19 en una escuela de medicina privada de Chile”*. Esta investigación buscó describir las características de un buen docente durante la docencia remota de emergencia frente a la pandemia COVID-19 en la carrera de medicina de una universidad privada en Santiago. El estudio se realiza en el marco de una investigación cualitativa, con un diseño descriptivo y exploratorio, desde una perspectiva teórica – metodológica – fenomenológica.

La investigadora aplicó entrevistas semiestructuradas a tres expertos en educación, tres docentes de pregrado y cuatro alumnos de quinto año, todos de la carrera de

Medicina de la Universidad Andrés Bello, Sede Santiago. Se utilizó análisis de contenido temático de Berelson para el análisis descriptivo de los datos. Se clasificó la información según las seis categorías apriorísticas definidas para los roles del docente por Harden. Los docentes opinaron que los roles más difíciles en la docencia remota de emergencia son el de facilitador y generador de recursos. Todos los entrevistados pensaron de manera similar en los roles del docente, excepto en el rol de evaluador. A futuro se sugiere investigar sobre la educación virtual frente a nuevas contingencias de salud, climática y otras. Además, sobre la virtualización de la enseñanza clínica, la simulación virtual y carreras de Medicina en modalidad “blended”.

Supuestos de la Investigación

Al adentrarme a las teorías que sustentan los supuestos de la investigación me paseo por (a) la evaluación de los aprendizajes, (b) la evaluación de los aprendizajes en postgrado, (c) la pandemia COVID-19 como oportunidad de cambios en el sector educativo, para lo cual se dispone el siguiente apartado.

La Evaluación de los Aprendizajes

Establecer un criterio que se oriente al proceso de evaluación de los aprendizajes exige realizar un paneo de las teorías de las mismas, pues sin éstas no es posible la subsistencia de la anterior; en pocas palabras, las teorías referentes al aprendizaje promueven el diseño de la evaluación que se ajusta a ella ya que las mismas son un puntal en el proceso de definición, comprensión, descripción y por qué no, hasta de predicción de la conducta humana y, por ende, de su control. Para la aplicación de una evaluación basada en competencias se cree necesario que el propio proceso de enseñanza y aprendizaje debe estar enfocado en una competencia significativa, pero, ¿cómo fomentar la competencia en el aprendizaje?, he ahí donde emergen consustancialmente las teorías como elementos imbuidos en el aprendizaje.

La historia del aprendizaje ha reseñado una amplia cantidad de teorías que permanecen vigentes y en constante uso de manera consciente o inconsciente por la humanidad en general, ya sea con conocimiento de causa o no. Algunas de ellas son: la conductista, la gestáltica, la teoría de la conciencia, la teoría cognitiva, entre otras. Pero, ¿cómo hacer del aprendizaje un proceso de adquisición de competencias? ¿Será algo intrínseco del sujeto cognoscente, del evaluado, será un aspecto que solo él puede controlar? Ahora, estas inquietudes permiten una inclinación hacia la presentación, lógicamente, de los tipos de aprendizaje; el individuo, en este caso, el sujeto evaluado, puede hacerse del conocimiento por medio de un aprendizaje: por descubrimiento, por ensayo y error, por el aprendizaje innovador, por el latente empeño de actualizarse, por el aprendizaje lector, por el aprendizaje de mantenimiento, por el social, el vicario, el continuo vertical y el significativo, todos estos como los más comunes y que conllevan al proceso de evaluación.

La evaluación de los aprendizajes en el enfoque de formación por competencias deja a la medición en un lugar de apoyo, se aproxima al criterio de la complementariedad y multidiversidad de métodos como mejor forma de acceso al conocimiento de lo que ocurre al ser observado un fenómeno. Este constructo surge desde la perspectiva evolutiva de la evaluación como proceso integrado al hecho educativo, que ha ido cambiando y adaptando su postulado, así como evoluciona la humanidad.

El momento expreso de la evaluación de los aprendizajes se encuentra en los postulados de Ralph Tyler a partir de 1950, considerado el padre de la evaluación objetiva, quien logra engranar los elementos empíricos con lo analítico y vivencial de la planificación como centro de productividad; de aquí comienza el desarrollo de las taxonomías aplicadas a las ciencias de la educación y la verificación de objetivos para medir el rendimiento sobre la base de lo programado o planificado. La objetividad de Tyler se basa en lo observado, lo científico, lo estándar y de común acuerdo entre los evaluadores ungidos cual experto, la alineación fue concreta al incorporar estos criterios de objetividad, como aquello que todos podían observar y mostrar, a los sistemas educativos del mundo, promoviéndose igualmente los modelos de

evaluación altamente tecnificados en lo que Guba y Lincoln (1982) denominaron evaluación de primera generación o evaluación como medición.

Acompañan el pensamiento de Tyler (ob. cit.), Suchman (1967), Bloom (1960), Rivlin (1971), Rossi (1979) (en Escudero 2003) y una cantidad de evaluadores y planificadores educativos; este enfoque “objetivo” prevalece en la formación universitaria, en algunos casos se insiste en el docente como único agente evaluador y los estudiantes como los objetos o sujetos a evaluar; quienes deben demostrar que se aprendió la lección dictado en esquemas cerrados de docencia para cumplir con los contenidos programáticos en lo que Guba y Lincoln (ob. cit.), consideraron la segunda generación de la evaluación. A partir del año 2000 emerge una manifestación por la evaluación y la investigación cualitativa, la cual había venido desarrollándose tímidamente, pero con las propuestas de reflexión de integrar elementos afectivos y psicomotrices, pero se profundiza con la necesidad de verificar los aprendizajes significativos donde se promueve el descubrimiento espontáneo del alumno a través de acciones que susciten la solución de problemas y la adquisición del conocimiento.

Por otro lado, la Ley Orgánica de Educación (2009) así como los lineamientos institucionales del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria en Venezuela promueven la evaluación como un “*proceso multidireccional, global, sistemático, progresivo, naturalista, ético, continuo, acumulativo, integral e integrador, flexible, participativo, cooperativo, investigativo, gradual, negociado, práctico, armónico, permanente, relevante, eficiente, eficaz e informativo*” Martínez (2009).

A resumidas cuentas, para evaluar por competencias, el evaluador debe tener en cuenta que este tipo de evaluación es aplicable a personas, buscando expresarse en conductas observables en relación a los conocimientos y habilidades donde se demuestra el “saber” y “el saber hacer”, no deja de observar las actitudes y conductas que implican el “saber estar”, integrando esto a las capacidades y procedimientos de orden informal y formales, dicho proceso debe considerar la unión indivisible entre la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo, aunado a la experiencia sin dejar a un

lado la predisposición de accionar que evidencia el evaluado y enfocándose en los desempeños específicos o aspecto de interés a evaluar.

De igual modo, incluye la capacidad de promover cambios, la capacidad de adaptación al transferírsele de una situación a otra diferente y, por último, la movilización intrapersonal que se desarrolla desde lo axiológico y lo gnoseológico: estos aspectos hacen referencia a la capacidad autopoiética del evaluado y que debe ser considerada por el evaluador. Alfaro (2000), expresa que la concepción disímil de la enseñanza y el aprendizaje forja una noción cualitativa de la evaluación, concebida como un proceso permanente, didáctico, participativo e integral, de valoración de los progresos alcanzados por los evaluados, estableciéndose el proceso mismo de evaluación en procesos que le favorecen en las actividades personales y grupales, en donde la significancia personal y los valores adquieren fundamental trascendencia.

En lo referente a la evaluación es perentorio recordar resumidamente y según lo expuesto por Rivero (2008) que la evaluación además de ser un proceso permanente que actúa sobre la producción de los aprendizajes requiere de la recolección y selección de información relacionada a los aprendizajes de los evaluados desde la interacción con ellos y la aplicación de instrumentos de evaluación para posteriormente interpretar y otorgar la valoración de los aprendizajes según el grado de desarrollo de las competencias, por supuesto bajo términos cualitativos y posteriormente un plan de acción que permita el reforzamiento y estimulación del aprendizaje en el evaluado con la ayuda del docente mediante el desarrollo de técnicas y nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje según los resultados obtenidos en la evaluación.

Algunos autores expresan que la evaluación debe considerar los procesos y no sólo los resultados, una evaluación procesada en lo gnoseológico, lo axiomático, las habilidades y actitudes sin caer en la subjetividad, considerar qué es correcto y qué es incorrecto para valorar no sólo los aciertos sino también los errores desde la integración holística del sujeto evaluado tomando en cuenta los resultados que se esperan y los imprevistos. Todo agente evaluador debe no solamente afianzar su proceso de evaluación en el contenido del que ha hecho aprehensión el agente

evaluado, también debe observar lo oculto, lo implícito, no sólo los efectos observables; ella ha de ser contextualizada, cualitativa y cuantitativa, todas las evaluaciones deben estar apegadas a los procesos de cambios, debe atenderse la evaluación interna y externa e incorporar la meta evaluación.

La Evaluación de los Aprendizajes en Postgrado

En la investigación realizada por Cabrales (2010) se percibe la evaluación del aprendizaje en los programas de posgrado como un espacio que permite el desarrollo de una evaluación formativa y como una estrategia útil para retroalimentar el aprendizaje, ya que el estudiante es un profesional que se inscribe por vocación e interés y puede como sujeto de formación, contribuir con aspectos claves de análisis para comprender y mejorar la educación en este nivel y, en concreto, el proceso evaluativo que afecta el desempeño profesional y fortalece la autonomía.

A partir de esta concepción formativa de la evaluación, ésta se concibe como un proceso participativo que puede ser individual o grupal para la retroalimentación, autorregulación y reflexión en torno a ésta (metaevaluación) con la participación del estudiante en la construcción de los criterios de evaluación mediante diálogo y consenso con los profesores, así mismo, la evaluación relaciona el campo profesional y el académico del estudiante y permite la autoevaluación entendida como un medio de autorreflexión, autocontrol, autorregulación y autogestión para el progreso del profesional que continúa formándose y la coevaluación que realiza un condiscípulo; con este enfoque se rescata el ejercicio de la autonomía universitaria (Pinilla, 2008:23). Asimismo, Morales (1999) expone:

La educación en posgrado es diversa, compleja y precisa de la investigación como sentido fundamental de su existencia. Por tanto, la evaluación formativa, en este nivel educativo, regula los procesos de enseñanza y aprendizaje e investigación al adaptar y ajustar las condiciones pedagógicas y la jerarquía de los conceptos al contexto metodológico de cada institución y la normatividad. (p.10)

Por ello, se evidencia la necesidad de vincular la evaluación del estudiante en diferentes momentos, procesos y competencias profesionales, generando una

inclusión del campo académico con la realidad personal, social y profesional del estudiante, a través del constante acompañamiento docente en diferentes actividades, por ejemplo, en el ejercicio profesional mediante los convenios de docencia - servicio. Así, la evaluación formativa, por proceso, se constituye como un factor potencial de la interdisciplinariedad y requiere de la contratación de docentes de tiempo completo con capacitación pedagógica y disciplinar, para crear lazos fuertes con los estudiantes y con el proceso educativo.

En este sentido, este profesional es consciente, crítico y reflexivo, ¿en palabras de Shön (1987) es un “profesional que reflexiona desde y sobre la acción” ; por esto, la autoevaluación es un proceso fundamental para el autoaprendizaje, el desarrollo de competencias profesionales, el autoconocimiento y para la contribución a una evaluación participativa y formativa que mejore la calidad de la educación para el desempeño profesional. Sumado a lo anterior, Morales y Trianes (2012) exponen que

La educación en posgrado debe servir para la formación de profesionales como agentes de cambio social, no sólo en lo concerniente a la creación y gestión de conocimiento, sino también en el ejercicio de una ciudadanía que propenda por una mayor cohesión social, un ejercicio ciudadano responsable, un compromiso con la comunidad y un actuar con valores, guiados desde el conocimiento científico – académico y la práctica profesional desde y en la universidad. (p.88)

Esto brinda, al estudiante de posgrado, la dirección necesaria, pero también la oportunidad de elegir, ofreciéndole diversas actividades que lleven a la práctica su autonomía. Además, es necesario reconocer que se requiere tiempo para que este profesional – estudiante se apropie de un rol protagónico en su aprendizaje, dado que él ya tiene la capacidad de contribuir e incluso liderar procesos pedagógicos y profesionales, entre otros. De esta manera y, con respecto a la evaluación de su aprendizaje, los estudiantes de posgrado consideran necesario la evaluación formativa y coinciden paradójicamente al afirmar que la evaluación en muchos de los casos aún está dirigida sólo a evaluar los resultados de los educandos.

Al mismo tiempo, se evidencia que los procedimientos de evaluación en posgrado son entendidos desde la acreditación, otorgando un papel pasivo a la educación con

sus agentes; entonces, la evaluación desde la acepción de acreditación se concibe para verificar y controlar la calidad del desempeño, a partir del grado de cumplimiento de lo normatizado, “acordado o establecido”, no como es debido, desde un papel más dinámico e influyente de la retroalimentación, que promueva un cambio paradigmático y contribuya en forma más activa a la calidad de la educación en posgrado. Como forma de lograr esa transformación de la evaluación usual, al estudiante de posgrado, hacia una evaluación formativa, Cabrales (2010) planteó cuatro categorías de exploración y análisis para la evaluación formativa desde la percepción de estudiantes: 1. La percepción del estudiante de la función formativa de la evaluación, 2. La percepción del estudiante sobre su participación en el proceso de evaluación, 3. El manejo de conflictos derivados de la evaluación y 4. Sugerencias para mejorar los procesos de evaluación.

La pandemia COVID-19 como oportunidad de cambios en el sector educativo

La necesidad generada por la pandemia del uso de la tecnología para conectarse con los estudiantes ha requerido el desarrollo de un modelo que cuente con la autonomía de estos. Las universidades han tenido que recurrir a la virtualidad como el medio más efectivo para mantener a los estudiantes en el proceso. Han adaptado las herramientas disponibles y se han enfrentado a un cambio en sus formas de enseñar. Por su parte, los maestros universitarios, tan refractarios en muchos casos a considerar los aspectos pedagógicos, han tenido que preguntarse por la forma en que se dan los aprendizajes en este nuevo tipo de enseñanza.

La reflexión pedagógica es un reto que el sistema universitario debe generalizar para responder a las exigencias del siglo XXI. Es necesario mantener el impulso que ha dado la crisis a este cambio para un ajuste más rápido de las universidades a las necesidades del siglo XXI. Menciona Vélez (2020) que en “*la reflexión que se viene dando durante la crisis, se ha valorado la presencialidad y su necesidad para el desarrollo de algunas competencias, así como para la socialización*” (p. 63). Y retomarla de manera escalonada ha permitido establecer cuáles son las áreas donde es

necesaria. Se abren paso los programas mixtos (blended), que permanecerán una vez superada la crisis. Estos sistemas podrán hacer uso de la potencialidad de las dos formas de enseñanza (virtual y presencial). La introducción de la tecnología en el sistema, como ha ocurrido en otros sectores, trae en primera instancia costos crecientes, pero luego generará economías de escala y contribuirá a hacer más accesible la educación superior.

MOMENTO III

SUSTENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Tal vez no puedas elegir el camino que has de recorrer, siempre puedes elegir cómo andarlo y eso lo cambiará todo.

Fernando Álvarez

Sustento Metodológico

Para direccionar la investigación, desde mi perspectiva como sujeto cognoscente, en la dimensión metodológica, para dar legitimidad científica al conocimiento de la realidad manifiesta por las universidades cuyo fenómeno he puesto en estudio me he dispuesto a diseñar un sustento metodológico que me permitió sistematizar la información a fin de encontrar hallazgos pertinentes. Al proyectar esta realidad como conocimiento inteligible, es necesario que la misma esté referenciada y ubicada en la estructura que rige mi modo general de conocer. Este andamio de pensamientos y acciones, Martínez (2006) lo define como matriz epistémica:

La matriz epistémica es la fuente que origina y rige el modo general de conocer, propio de un determinado periodo histórico cultural y ubicado también dentro de una geografía específica, y en su esencia, consiste en el modo propio y peculiar que tiene el ser humano de asignar significados a las cosas y a los eventos, es decir la forma de simbolizar la realidad (p.39).

Haciendo referencia a lo planteado, y asumiendo la realidad de quienes dieron voz a la investigación, los cuales “cree firmemente que... ha captado la esencia de la compleja realidad que vive” (Martínez, ob.cit; p. 8), la construcción de esta matriz epistémica se vislumbró como mi manera particular de alcanzar conocimiento y saberes. Por ello, la construcción de la perspectiva fenomenológica desde la presencia remota en las universidades venezolanas basada en los criterios que se formulan como recursos investigativos en este paseo metodológico, le otorgan calidad a la investigación a desarrollar. Es oportuno señalar, además, que no existe una única forma de investigación cualitativa, sino múltiples enfoques cuyas diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles: ontológico, epistemológico, metodológico y técnico (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Enfoque Cualitativo

La investigación cualitativa, se origina en la década de los años 70 como una necesidad sentida del nuevo paradigma que integra una serie de elementos que permiten estudiar el fenómeno u objeto de estudio, no como un ente aislado o separado sino como un ente que forma parte de un entorno que afecta y es afectado en su comportamiento, debido a su interacción y relación con el medio que lo rodea. Al respecto, Eisner (1998) señala que es pertinente a las ciencias humanas, debido a que permite comprender racionalmente el mundo, la cultura y el acontecer humano, incluyendo a los sujetos y al objeto de la multiplicidad de perspectivas teóricas, lenguajes y sentidos que nos definen como seres en argumento y en interacción constante con la perspectiva de sentido de la otredad, presente o lejana en el espacio o en el tiempo.

Para Sandín (2003), la investigación cualitativa representa una:

Actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. Las perspectivas teóricas y epistemológicas son múltiples, pero hay

rasgos comunes en todas las definiciones como es el carácter interpretativo constructivista y naturalista que caracteriza a la investigación cualitativa (p. 147).

A la luz de las ideas esbozadas correspondiente al enfoque cualitativo, despliego a continuación los soportes: paradigmático, ontológico, epistemológico y metodológico que definieron el curso de la presente investigación:

Dimensión Ontoepistémica

La ontología, etimológicamente de acuerdo a Burke (2001), está referida al “estudio del ente”, podría signarse de reflexión lógica sobre la particularidad de mayor grado de universalidad de toda cosa y del mundo en su generalidad, en otros términos, la cosa es el mundo como tal; es decir “es”. En relación al ente, existe sin importar lo que éste sea. En consecuencia, las cosas son entes conceptuales del mundo humano. En correspondencia con lo planteado, concibo la ontología de mi estudio bajo la perspectiva relativista tomando en consideración el accionar y pensar de los grupos de personas, por cuanto a través de ella pude percibir la naturaleza del objeto cognoscible, como son sus vivencias en una realidad múltiple, divergente, holística y construida, los informantes clave erigieron su realidad acerca de la evaluación del aprendizaje en postgrado en presencia remota.

En general las discusiones sobre el relativismo se centran en aspectos particulares, así se habla de: relativismo cultural, relativismo moral, relativismo lingüístico, entre otros. Sobre el particular Nietzsche (2003), afirma:

Si el mundo es múltiple, cambiante y aparente, y el hombre está guiado por esa multiplicidad a través de los instintos, no podrá existir nunca la verdad absoluta...La verdad no puede ser algo absoluto ni definitivo, sino que será siempre relativa, individual... la verdad consiste en estar siempre en el error. Dentro de esta relatividad, será más verdadera aquella perspectiva que favorezca la vida, aquella que siga los instintos vitales (p. 125).

Ante lo planteado, mi postura ontológica es relativista, por cuanto el fenómeno estudiado lo asocié, percibí y entendí como un espacio interconectado en la

intersubjetividad con los informantes clave (profesores de postgrado), donde se develaron los elementos subyacentes en el quehacer de la evaluación del aprendizaje en postgrado. una perspectiva fenomenológica desde la presencia remota en las universidades venezolanas, tomando como base el diálogo para comprender el significado de sus caracterizaciones.

El estudio del conocimiento del comportamiento humano, históricamente se ha visto de dos maneras; partiendo de su fundamento filosófico positivista y de las ciencias naturales que buscan explicar y controlar las leyes del mundo físico, mediante procesos estructurados en forma rígida y de las ciencias sociales que buscan interpretar y comprender los motivos internos de la acción humana, a través de enfoques cualitativos que han dado origen a diversos métodos de investigación.

Desde esta óptica, me apropié para el estudio del construccionismo social como fundamento epistemológico. Al respecto, Bergen y Luckman (1967), señalan que la conceptualización del construccionismo social es medular para la edificación social de la realidad. Igualmente, acotan que la misma concierne a las personas y grupos que interactúan juntos en una estructura determinada de sistema social, quienes con el transcurrir del tiempo, asumen las significaciones o representaciones mentales de las acciones del otro, y que al final estas percepciones se acostumbran en roles recíprocos jugados por los actores en relación del uno al otro.

Bajo este contexto, como sujeto cognoscente asumí la perspectiva epistemológica del construccionismo social, por cuanto esta concepción teórica establece que el significado surge a partir de la interacción con la realidad, en otras palabras, es rechazada la idea de la existencia de una verdad objetiva. El significado no se descubre, se construye y su construcción viene dada a partir de las interacciones entre los seres humanos con el mundo, transmitidos y desarrollados en contextos esencialmente sociales. De allí, desde sus propias experiencias, subjetividades, así como de la propia investigadora, se fueron construyendo realidades.

Método Fenomenológico Apoyado en la Hermenéutica

Tomando en consideración las bondades que nos ofrece el enfoque cualitativo, dentro de las cuales se encuentran su flexibilidad en cuanto a la multiplicidad de métodos que pueden ser utilizados en el proceso de acercamiento a los informantes clave, que interpreté y comprendí en mi condición de hermeneuta del fenómeno a estudiado, asumí para el estudio el método fenomenológico apoyado en la hermenéutica, el cual me permitió comprender la realidad tal como existe y que me llevó a descubrir los eventos. Es de destacar, que Husserl (1962), fue fundador de la fenomenología, y quien acuñó el término *Lebenswelt* (mundo de vida, mundo vivido) para expresar la matriz de este “mundo vivido como su propio significado”. Mediante ella, bosqueja una nueva delineación de la filosofía, debido a que señala que es necesario una visión que investigue los fenómenos psíquicos o fenómenos de la conciencia, asimismo propone que lo particular de los fenómenos psíquicos es que jamás se presentan aislados, ni encerrados en sí mismos, perennemente hacen referencia a algo. Según el citado autor, “la fenomenología es una ciencia de las esencias, que se captan por intuición, lo cual implica una metodología específica, que en su primer momento supone colocar entre paréntesis todas nuestras convicciones e ideas preconcebidas sobre las cosas (*epoché*)” (p.18).

Esta nueva perspectiva filosófica se centra en la descripción y en el análisis de los contenidos de la conciencia, dándole, así a este proceso el carácter de una ciencia estricta. Para lograrlo Husserl (ob. cit.), prescribía abstenerse de los prejuicios, conocimientos y teoría previos, con el fin de basarse de manera exclusiva en lo dado y volver a los fenómenos no adulterados. Su leitmotiv en la investigación fenomenológica era; “ir hacia las cosas mismas”, en el cual se entiende por “cosas” lo que se presentó a la conciencia. Más tarde uno de sus discípulos Heidegger (1983), es quien precisa que la fenomenología es la ciencia de los fenómenos que consisten en “permitir ver lo que se muestra tal como se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo” (p. 56). De esta manera, el énfasis primario de la fenomenología está puesto en el fenómeno mismo, es decir, en lo que se presente y

revela a la propia conciencia y del modo cómo lo hace, con toda su concreción y particularidad.

Por su parte, Gadamer (1976) fundó la hermenéutica contemporánea, es un seguidor de Heidegger mostrando la dimensión ontológico–existencial de la comprensión, intenta una nueva fundamentación de la hermenéutica filosófica al señalar que el comprender no es el comportamiento de un sujeto con un objeto dado, sino el acontecer de una acción histórica que se hace desde una cierta precomprensión (preinteligencia de lo que se va a interpretar) por lo cual no existe una plena reproducción de sentido (sobre un texto o un acontecimiento). Esta precomprensión tiene a su vez supuestos y condicionamientos debido a la historicidad del sujeto; es lo que origina el círculo hermenéutico. En otros términos, los informantes clave como protagonistas de su vida grupal, fueron quienes aportaron sentido a la investigación, narrando mediante símbolos lingüísticos sus vivencias, construyendo su realidad cotidiana, interpretando y comprendiendo cómo accionar en su mundo social en concordancia a los acuerdos intersubjetivos creados por todo el grupo que comparte una realidad social determinada.

Informantes Clave

Las conversaciones sostenidas con estos informantes clave giraron en el interés que tenemos todos en el tema de la evaluación del aprendizaje en postgrado, específicamente se enfocaron en las intencionalidades del presente estudio, el hecho de la presencia remota como implicación actual. Es importante indicar que conté en cada una de los acercamientos que efectué con mucha receptividad y compromiso de su parte. La selección de los informantes clave la realicé de manera intencional, considerando como clave su adecuación y suficiencia tal como lo plantea Bonilla y Rodríguez (2005), quienes sostienen que:

(...) la escogencia de informantes es adecuada cuando está conformada por personas o grupos muy representativos del área de estudio, ya que estos son los que están en capacidad para proveer la mayor cantidad de información posible sobre el fenómeno estudiado, existe suficiencia

cuando en la selección de los actores existe un muestreo exhaustivo de todas las posibles fuentes de información, para responder a la pregunta de investigación y obtener una descripción más comprehensiva del fenómeno abordado en el estudio.(p.8)

La elección de los informantes clave se fue perfilando a medida que avancé en el proceso de recolección de datos; para efectuar esta selección tomé en cuenta las siguientes cualidades que debieron estar presentes en los informantes: elocuencia, fluidez, persona de confianza, empatía, con algún interés por la investigación, personal preferiblemente del área en estudio, con carga horaria actualizada en postgrado, con o sin experiencia en el área de la virtualidad.

Diseño de la Investigación

La intencionalidad de esta investigación se encaminó a reconstruir colectiva e intersubjetivamente los significados de la evaluación de los aprendizajes en postgrado desde una perspectiva fenomenológica desde la presencia remota en las universidades venezolanas, realizada con la finalidad de recabar información que permitió concebir las categorizaciones sobre sus percepciones, creencias, pensamientos, valores, y opiniones. Atendiendo a esas consideraciones, me apropié y adapté las etapas como los pasos propuestos para este método por Martínez (2006), adaptando a cuatro fases procedimentales con el cual llevé a cabo el desarrollo de mi trabajo de investigación:

Etapas 1: Clasificación de los Presupuestos: Residió en el esclarecimiento de los presupuestos teóricos inherentes a la percepción por parte del investigador (conceptos, consecuencia, opinión e intereses), con la intención de evitar su posible efecto en la investigación. En esta etapa, me apropié del fenómeno a estudiar, indagué sobre él y seleccioné el ámbito de mi investigación, me aproximé a su realidad, establecí las diversas inquietudes de investigación y construí las intencionalidades de la misma los cuales me guiaron hacia su estudio. En este transcurso también me ajusté de una visión paradigmática.

Etapas 2: Descriptiva: Esta etapa la realicé a través de tres (3) pasos, para ello seleccioné como técnica de recolección de información la entrevista en profundidad,

la cual fue usada con la finalidad de observar el fenómeno objeto de estudio, en un primer acercamiento se aplicó la entrevista preliminar tres (3) relatores. En este mismo orden, dicho acercamiento me abrió la visión de fenómeno de estudio, por lo que procedí a diseñar un guion que me permitió no perder el hilo y recoger con detalles las impresiones de los informantes durante la entrevista en profundidad, con el fin último de hacer llevar a cabo un minucioso registro de las mismas.

Posteriormente, se aplicaron entrevistas finales, las cuales llevé a cabo con la colaboración de cuatro (4), informantes clave. Cabe destacar, que de las voces de estos informantes emergieron distintos elementos que permitieron tener una visión acerca de la evaluación de los aprendizajes en postgrado desde una perspectiva fenomenológica desde la presencia remota en las universidades venezolanas. Los pasos que transité en la etapa descriptiva fueron los siguientes:

1. Llevé a cabo un proceso de elección de la técnica o procedimiento más adecuado. En este caso, empleé la entrevista a profundidad.
2. Seguidamente, para realizar la entrevista a profundidad procedí a puntualizar las citas con los informantes que participaron en la investigación.
3. Diseñé la representación protocolar, para lo cual la dibujé y plasmé la realidad, sin omitir nada de lo que observé en mi rol de investigadora, ni de lo expresado por los entrevistados, así como lo recomienda la técnica.

Etapa 3: Estructural: En esta etapa de la investigación, examiné minuciosamente las descripciones de los protocolos, los cuales se realizaron siguiendo las directrices de la etapa antepuesta; para ello llevé a cabo siete (7) pasos:

1. Realicé una lectura general de cada protocolo para obtener una visión de conjunto. Esto lo efectué varias veces, con la intención de familiarizarme con las expresiones de los informantes clave.
2. Realicé un análisis de las unidades temáticas naturales desde la voz de cada entrevistado, por cuanto transcribí las entrevistas en un formato estilo Word para facilitar el análisis e identificación de las categorías y subcategorías.

3. Ubiqué cuidadosamente la idea central predominante en cada unidad temática, para ello procedí a resaltar la información con una mejor identificación y poder categorizar mediante una expresión, la idea central.
4. Luego llevé las ideas centrales a un lenguaje científico para ir desarrollando las interpretaciones de cada contenido.
5. Procedí a integrar los temas centrales en una estructura descriptiva particular para poder identificar el fenómeno y distinguirlo de los demás. Por tal razón, identifiqué las estructuras básicas relacionadas al fenómeno estudiado.
6. Con esta información llevé a cabo la integración de todas las estructuras particulares en una estructura general en una sola descripción, el contenido de dichas estructuras estuvo identificado en los diferentes protocolos a fin de determinar la expresión grupal.
7. Al concluir con el proceso de las entrevistas me dirigí nuevamente a mis informantes clave a realizar una entrevista final para darles a conocer los hallazgos de su diálogo, oír sus impresiones al respecto.

Etapas 4: Discusión de los Hallazgos: Es necesario partir de una descripción muy específica del fenómeno para relacionarlo a futuro con las reflexiones de otros investigadores, en aras de comprender su significado a profundidad en todas sus dimensiones. De la etapa estructural emergieron los hallazgos de esta investigación, los cuales interpreté y contrasté con los supuestos teóricos mencionados en esta investigación, con la intencionalidad de reflexionar sobre ellos y aclararlos. Todo este proceso, me permitió profundizar desde una perspectiva fenomenológica desde la presencia remota en las universidades venezolanas, la evaluación de los aprendizajes en postgrado donde se visualizaron las perspectivas inmersas el fenómeno investigado.

Técnicas e Instrumentos para Recolectar la Información

De acuerdo a las intencionalidades planteadas en esta investigación, se empleó la entrevista a profundidad para lograr una profundización fenomenológica a la vivencia

de los informantes clave objeto de estudio. Según Taylor y Bogdan (1996) “*estas entrevistas, corresponden a los reiterados encuentros cara a cara que el investigador sostiene con el o los informantes*”. Ante esta situación, es posible la aplicación de la entrevista a profundidad para obtener la información requerida en estudios de naturaleza fenomenológica, gracias a que esta técnica permite conocer a las personas tanto como para comprender lo que quieren decir y porque favorece la creación de una atmósfera que facilita la expresión libre del informante. En consecuencia, con habilidad y gracias a este tipo de entrevista, es posible según Taylor y Bogdan (ob. cit.) que:

El investigador logre aprender de qué manera los sujetos entrevistados, se ven a sí mismo y a su mundo, lo que es esencial, cuando se persigue una aproximación al mundo de vida de los sujetos a investigar, para poder comprender, cómo influye sobre su comportamiento y sus percepciones (p. 98).

En este orden de ideas, el investigador hubo de mostrar interés y confianza a fin de que el informante clave pudiera expresar sus ideas de manera clara y fluida, concatenada con los objetivos planteados en la investigación. Para ello, se debieron considerar criterios en su implementación, como escuchar bien, de manera tal que el investigador pudiese realizar preguntas para que el informante clave aclarara sus ideas, tratar en la medida de lo posible, resumir la información y expresarla al informante a fin de verificar la información recabada. A tal efecto, es esencial que yo como autora de la investigación tuviese un panorama claro, preciso y conciso de las intencionalidades con las preguntas que se realizaron.

Categorización, Codificación y Triangulación de la Información

Obtenida la información primaria se requirió, según expresa Martínez (1998), que la investigadora pusiera en práctica una actividad mental intensa, que la llevase a clasificar esa información en categorías o clases significativas, según fueron las relaciones entre los datos recopilados; al efecto, debe hacer una revisión minuciosa de

los registros escritos y grabados en búsqueda de la comprensión interpretativa de los hechos allí narrados. Para Martínez (2006) categorizar:

Consiste en clasificar las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y re-integrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato. (p.71).

En la presente investigación, la autora adoptó de manera integrativa y sistémica las especificaciones de Strauss y Corbin (2002) para codificar, clasificar y categorizar toda la data generada por el estudio, específicamente las estrategias de codificación abierta (ubicación de conceptos y categorías similares en cuanto a propiedades y dimensiones), codificación axial (estructuración y relación entre categorías) y la codificación selectiva (integración y refinación de la teoría en función de un concepto nuclear ordenador).

En referencia a la codificación le asigné la letra “C” (Cuadro), el número asignado al cuadro, luego la letra “IC” (informante clave), acompañado del número asignado al Informante Clave, luego la “P” (número de la página) y, finalmente (L) que corresponde a la ubicación entre líneas del material textual transcrito. (Ejemplo: C1.1-IC1-P2-L33-35). En definitiva, el vaciado de la información, su tratamiento, la codificación buscando elementos comunes, la utilización de la categorización para objetivarla, permitieron la construcción de los cuadros, figuras interpretativas sobre la realidad que se abordó y la correspondiente interpretación de las actividades que realizaron los informantes clave en el contexto de las universidades venezolanas.

El procesamiento de la información fue a través de la triangulación hermenéutica, entendida según Cisterna (2005) como *“la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes y que esa esencia constituye el corpus de resultados de la investigación”* (p.65). Con su utilización se buscó mitigar los problemas de sesgo y aumentar la validez de los hallazgos. Tomando como referencia lo afirmado por Leal (2009), la triangulación es prácticamente indispensable en los estudios que utilizan el paradigma interpretativo y la fenomenología, pues ella se

utiliza como método de validación de toda la información recabada, lo que permite filtrar epistemológicamente gran cantidad de datos y obtener aspectos nucleares sobre el problema en estudio. Tal posicionamiento en el proceso investigativo, consiste en contrastar, depurar y localizar datos precisos, dentro de una gran cantidad de información, es decir, actúa como una especie de embudo, al obtener los incidentes y pautas relativas a un problema de investigación.

Legitimación de la Información

La legitimación y fiabilidad de la evidencia en la investigación cualitativa, constituye un elemento muy importante a propósito del proceder de los investigadores sociales, debido a que refuerza el hecho de que la misma es tan científica como cualquier otra investigación presentada ante la comunidad científica en un período epocal determinado. En lo que respecta a la fiabilidad en la investigación cualitativa, está relacionada según Goetz y Lecompte (1998), con situaciones que no pueden ser reconstruidas con precisión; incluso afirman, que la duplicación exacta de los métodos puede no producir resultados idénticos.

En cuanto a la validez de la información, en las ciencias sociales se considera de acuerdo al grado de habilidad para producir relaciones humanas con alto sentido de empatía y vinculación. En relación al criterio de credibilidad, cuya característica fundamental es la semejanza entre la realidad y los hallazgos recogidos, tal como los percibo como investigadora, Guba y Lincoln (1982) apuntan a la triangulación de fuentes, métodos e informantes como procedimiento para garantizarla.

Procedimiento para el Logro de los Hallazgos

La información obtenida la organicé a través de varios cuadros de red que diseñé y que me permitió ubicar las unidades de análisis, las categorías, las subcategorías y sus respectivas codificaciones, hallazgos y las utilicé a medida que emergieron la necesidad de cada una de ellas, permitiéndome con la información plasmada en las mismas, llegar al sustento necesario para la interpretación de la información aportada

por los cuatro (04) informantes clave. A continuación, presento cada uno de los cuadros a utilizar en esta investigación:

Cuadro 1.
Para la Organización de la Información obtenida y Señalamiento de las Categorías de Análisis

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

Diseñada por la Autora (2022)

Cuadro 2.
Categorías y Subcategorías emergentes del Informante Clave

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS

Diseñada por la Autora (2022)

Cuadro 3.
Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave

Informantes Clave		
Categoría		
Subcategoría		
Autor referencial	Voces procedentes	Actitud hermenéutica del investigador

Diseñada por la Autora (2022)

Las matrices diseñadas en los cuadros anteriormente expuestos se utilizaron para la hermenéusis contextual de las alocuciones suministradas por los cuatro (4) informantes clave. Esta hermenéutica constituyó el ejercicio interpretativo sistemático y deliberado que ancla la cosmovisión de los informantes clave con relación al fenómeno evaluación del aprendizaje en postgrado desde la presencia remota y que permitirá la estructuración de la información recabada en la investigación.

MOMENTO IV

PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DESDE LAS VOCES DE LOS INFORMANTES CLAVE

“El conocimiento no es una vasija que se llena,
sino un fuego que se enciende”.
Plutarco

Significados que emergen desde las voces de los informantes clave

En este momento de la investigación revelo de manera intersubjetiva los significados que los informantes clave le atribuyen a la evaluación del aprendizaje en postgrado, por lo que esta realidad manifiesta me permitió la construcción de una visión fenomenológica. Es por ello que, las construcciones de estas realidades son subjetivas, es decir, está sujeta al contenido que le da sentido a la acción de los individuos en su contexto universitario; por cuanto estos contenidos son compartidos entre ellos en sus diferentes contextos ya que se desenvuelven todos en realidades semejantes.

Los Códigos Interpretativos

Las categorías que emergen en esta investigación son consideradas como códigos, porque no ofrecen la clave de todo lo dicho o mostrado, sino que es una regla que asocia arbitrariamente, pero de un modo fijo varios conceptos. En este sentido, la concepción de un código interpretativo está en perpetua reorganización y objeto de una práctica hermenéutica. De allí que, los códigos interpretativos o lo que denominamos categorías están contruidos en función del contexto de la investigación como categoría medular o central, categorías orientadoras, subcategorías y dimensiones.

Categoría Medular o Central y Categorías Orientadoras

La categoría medular o central que seleccioné para dar inicio al proceso de análisis de los datos es: Evaluación del Aprendizaje en Postgrado, por ser ésta la que encierra ampliamente los conceptos que describen el fenómeno de la investigación. A partir de esta categoría emergen como producto de las intencionalidades de la investigación las categorías orientadoras: Metaevaluación, Educación en Presencia Remota y Cultura de Calidad, las cuales seleccioné a partir de las intencionalidades planteadas para esta investigación permitiéndome agrupar los conceptos para darle claridad adicional y especificidad.

Cuadro 1.1. Para la Organización de la Información obtenida y Señalamiento de las Categorías de Análisis. Informante Clave 1

	TEXTO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	<p>¿Qué significado le otorgas a la evaluación del aprendizaje en postgrado? Es importante reconocer que la evaluación se realiza con la finalidad de evidenciar qué tan significativa o relevante ha sido la administración de un curso en el alcance de objetivos en los participantes. El problema surge cuando hay que elaborar la planificación ya que debemos saber qué tipos de estrategias utilizar, técnicas e instrumentos de evaluación donde se especifiquen los criterios e indicadores de evaluación. La evaluación de los aprendizajes en postgrado debe estar orientada a alcanzar metas genéricas. Ya acá el nivel es distinto y no se centra en competencias individuales sino en competencias orientadas a egresar un participante de calidad y que esté al nivel de los egresados de otras universidades a nivel mundial; también puedo decirte que la evaluación me permite encontrarme con mi estudiante, allí conozco sus debilidades y fortalezas. En estos tiempos, aprendes a conocerlos porque te cuentan de sus experiencias y como profesor ves qué puedes mejorar en el proceso evaluativo. Ahora bien, ¿cómo ha sido la evaluación del aprendizaje en postgrado desde la presencia remota en esta universidad? Al inicio fue engorroso ya que la UPEL se caracteriza por ser una universidad presencial; sin embargo, nos hemos enfrentado a esta pandemia de manera formidable de acuerdo a las herramientas digitales que manejamos. Recordemos que las plataformas digitales, aunque traen beneficios que nos llevan a la era globalizada, en Venezuela la realidad es otra porque se nos presentan escollos dentro de los servicios básicos que son responsabilidades del Estado. La UPEL ha sido muy responsable y ha elaborado un documento que define la educación multimodal que se desarrolla en escenarios de aprendizaje virtual, mixto y/o presencia</p>	<p>Evaluación del Aprendizaje en Postgrado Metaevaluación</p> <p>Evaluación del Aprendizaje en Postgrado Cultura de Calidad</p> <p>Metaevaluación</p> <p>Educación en Presencia Remota</p> <p>Metaevaluación</p>	<p>Evaluación significativa Alcance de Objetivos Estrategias pertinentes Técnicas e Instrumentos minuciosos Criterios e indicadores específicos Alcance de Objetivos Funcionalidad Eficiencia Competitividad</p> <p>Capacidad dialógica Identificación de puntos fuertes y débiles Rigor evaluativo Valor evaluativo</p> <p>Reeducación Dominio de ambientes de aprendizaje virtuales Innovación en el uso de herramientas virtuales Carecimiento de servicios básicos</p> <p>Precisión educativa Utilidad en el proceso de aprendizaje</p>

<p>27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56</p>	<p>asistida, por lo cual, atendemos estudiantes de forma presencial si desean y pueden venir a la Universidad, los atendemos a través de aplicaciones que pueden descargarse en el teléfono o en la computadora y a través de las plataformas virtuales que han diseñado los profesores especializados en el área. ¿Y la evaluación? Bueno, con la evaluación ha sido difícil puesto que, no todos tienen internet en sus casas, ni computadoras, a la hora de la entrega se han atrasado, pero se ha logrado. Hemos tratado de mantener los estándares que manejamos en presencialidad, pero no es igual. Hasta los momentos no ha sido igual. Los profesores hacemos nuestras actividades a través del aula virtual, manejamos actividades a través de aplicaciones como Zoom, Foro Chat por vía WhatsApp, Google Meet. Hemos aprendido al igual que el participante a digerir todos estos cambios a los que no estamos acostumbrados. Los criterios e indicadores han cambiado porque ahora están enfocados en la presencia remota a través de la presencia asistida. Sin embargo, nuestra universidad centra su evaluación en presencia remota como un modelo de desarrollo humano, que promueve la construcción individual y social del conocimiento a través de la investigación como proceso de reflexión y la vinculación permanente entre la teoría y la práctica. El profesor de postgrado, ¿qué debería hacer para mejorar la evaluación del aprendizaje? Debe enfocarse en aprender a diario, a no perder la costumbre de planificar y considerar criterios e indicadores de evaluación que proyecten una evaluación ecuánime, acorde a las necesidades del entorno del participante, una evaluación empática; especialmente, empática. El profesor de postgrado debe socializar la evaluación, redirigir sus propuestas hacia los participantes, debe promover y garantizar la continuidad de la evaluación, la sistematización, objetividad, fiabilidad y mensurabilidad. ¿Existe una Unidad reguladora de este proceso? En la UPEL existe la Coordinación Nacional del Programa de Evaluación Estudiantil y cada Instituto Pedagógico tiene un jefe de la Unidad de</p>	<p>Metaevaluación Educación en Presencia Remota</p> <p>Evaluación del Aprendizaje en Postgrado Educación en Presencia Remota</p> <p>Metaevaluación</p> <p>Educación en Presencia Remota</p> <p>Metaevaluación</p> <p>Evaluación del Aprendizaje en Postgrado</p> <p>Cultura de Calidad</p>	<p>Valor educativo Utilidad en el proceso de aprendizaje Empleo de tecnologías Identificación de las necesidades del participante Actitud de servicio docente Dominio de ambientes de aprendizaje virtual Empleo de tecnologías Perfeccionamiento profesional Competencias profesionales Reeducación Aprendizaje autodirigido Ser investigativo Interactividad educativa Praxis profesional Competencias profesionales Perfeccionamiento profesional Valor educativo Capacidad dialógica Valor formativo de la acción curricular Actitud de servicio docente Legitimidad del proceso evaluativo Funcionalidad Eficacia evaluativa</p>
--	--	---	---

Cuadro 1.2. Para la Organización de la Información obtenida y Señalamiento de las Categorías de Análisis. Informante Clave 2

	TEXTO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	<p>¿Qué significado le otorgas a la evaluación del aprendizaje en postgrado?</p> <p>La evaluación del aprendizaje en postgrado es mucho más distinta a la de pregrado porque las orientaciones evaluativas toman otro rumbo; ya acá no hablamos de una evaluación centrada en las necesidades personales del estudiante sino en el perfil del egresado de dicho estudio de quinto nivel. Es más holística, un poco más completa, ya que centra todo su proceso en la obtención del conocimiento especializado. Siempre se ha tratado que la evaluación sea un proceso donde el estudiante y el profesor puedan consensuar, ya que esto te permite entender al estudiante y sus necesidades y a partir de allí adecuar el instrumento de evaluación. Ahora bien, ¿cómo ha sido la evaluación del aprendizaje en postgrado desde la presencia remota en esta universidad? La evaluación en estos tiempos cambia por su manera de hacerse; antes tú le veías la cara al participante de postgrado, podías asumir su postura porque le escuchabas in situ. No quiere decir que ya no sea así, pero la virtualidad no te acerca tanto, hay algo que te separa. La UPTAEB ha creado plataformas para asumir esta educación a distancia con la ayuda del gobierno bolivariano. Gracias a las políticas ejecutadas y emanadas en conjunto con el Ministerio para el Poder Popular de la Educación Universitaria, OPSU, el Rectorado de la Universidad y el Consejo Estatal de Gestión Universitaria nosotros hemos vinculado todos los actores participantes de la evaluación para que este proceso sea llevado a cabo en óptimas condiciones en todas las instancias dentro del postgrado en la universidad. La idea es contrarrestar todo lo que ha traído el COVID y que ha sido el factor</p>	<p>Evaluación del Aprendizaje en Postgrado</p> <p>Metaevaluación Evaluación del Aprendizaje en Postgrado</p> <p>Cultura de Calidad</p> <p>Educación en Presencia Remota</p>	<p>Valor formativo de la acción curricular</p> <p>Identificación de las necesidades del participante</p> <p>Competencias profesionales</p> <p>Precisión educativa</p> <p>Utilidad en el proceso de aprendizaje</p> <p>Feedback</p> <p>Identificación de las necesidades del participante</p> <p>Capacidad de replanteamiento de las orientaciones en evaluación</p> <p>Reeducación</p> <p>Aprendizaje autodirigido</p> <p>Ruptura académica</p> <p>Empleo de tecnologías</p> <p>Condiciones óptimas del proceso evaluativo</p> <p>Consecuencias del Covid</p>

<p>27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56</p>	<p>inicial de esta evaluación a distancia. El profesor de postgrado, ¿qué debería hacer para mejorar la evaluación del aprendizaje? El profesor de postgrado debe investigar más, en primer lugar. Debe reconsiderar cómo evaluaba, cómo está evaluando y cómo evaluará a partir de las realidades que se nos estén presentando. En estos tiempos es necesario ubicar todos los aspectos evaluativos en el participante, de forma que él sea el centro del proceso evaluativo. Además, debe hacerlo en consenso con el resto de los estudiantes. Mira en cuanto a los profesores, la gente que conforma, se ha comprometido a crear y cimentar los estudios a distancia; no es crear unos estudios a distancia por crearlo no, es crear unos estudios a distancia donde la gente que esté allí, esté comprometida y no sólo con la educación a distancia sino con su evaluación, con la evaluación de los participantes del Vicerrectorado para el Desarrollo Territorial, trabajando articuladamente con la Dirección de Estudios Avanzados y el Centro de Investigación y Desarrollo para el Territorio de la UPTAEB. Y aquí en la UPTAEB la gente está feliz con lo que hace, le gusta lo que está haciendo, hay mucha sinergia y eso es muy importante y hay mucha camaradería que eso de pronto tú lo pudieras ver en el plano personal porque todos los profesores tratamos de sentirnos como una familia y eso se ve reflejado en la evaluación de los participantes. ¿Existe una Unidad reguladora de este proceso? En la UPTAEB se incorporó el Vicerrectorado de Políticas Estudiantiles como un órgano de apoyo al Rectorado que tiene la responsabilidad de promover la participación de los estudiantes y de las figuras que los agrupan en las actividades inherentes a la población atendida. Esta instancia es la encargada de facilitar los mecanismos para la conformación y funcionamiento de los Consejos Populares Estudiantiles, contribuyendo así con el mejoramiento de las condiciones y calidad en el egresado, como también de su formación integral, con el fin de garantizar el</p>	<p>Cultura de Calidad</p> <p>Evaluación del Aprendizaje en Postgrado</p> <p>Educación en Presencia Remota</p> <p>Cultura de Calidad</p> <p>Evaluación del Aprendizaje en Postgrado</p> <p>Cultura de Calidad</p>	<p>Preparación académica Capacidad de replanteamiento de las orientaciones en evaluación Valor formativo de la acción curricular Legitimidad del proceso evaluativo</p> <p>Reeducación Compromiso Pertinencia Interactividad educativa</p> <p>Sinergia Eficiencia Eficacia evaluativa</p> <p>Promueve la participación Actitud de servicio docente</p> <p>Valor formativo de la acción curricular Trabajo mancomunado</p> <p>Funcionalidad Eficacia evaluativa</p>
--	--	--	--

<p>57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79</p>	<p>desempeño y desarrollo de los mismos de forma activa y protagónica, como partícipes claves dentro de la construcción de una sociedad justa y en revolución. ¿Qué hace usted para mejorar el proceso de evaluación del aprendizaje en postgrado? Lo primordial, es que nosotros ciertamente tenemos autonomía, pero dentro de la disciplina que hemos venido trabajando como universidad. Proponemos al Vicerrectorado de Políticas Estudiantiles nuestros formatos y son llevados a instancias superiores y seguimos lineamientos. Como profesor propongo líneas de acción en el proceso evaluativo, pero son los órganos competentes los que nos redirigen hacia el hacer evaluativo de la universidad. ¿La evaluación actualmente responde, de manera satisfactoria, a las necesidades educativas, a corto y mediano plazo en nuestro entorno social? En nuestra universidad, sí. Nosotros trabajamos como Línea de Acción un trabajo mancomunado con el MPPEU, con la Unidad Receptora Estatal del Consejo Federal de Gobierno, el Consejo Legislativo Regional, los gobiernos locales, la Misión Sucre, con el Poder Popular, la Región Estratégica de Defensa Integral, Corpolar y las Empresas de Producción Social. Entonces, por ser un trabajo transdisciplinario donde convergen los organismos competentes que conforman todo el entorno social de los participantes de postgrado. Es un trabajo cónsono de acuerdo a las políticas emanadas desde la cúpula presidencial. Exactamente, sabemos lo que el pueblo necesita y lo adecuamos al sistema educativo.</p>	<p>Cultura de Calidad</p> <p>Metaevaluación</p> <p>Cultura de Calidad</p>	<p>Protagonismo estudiantil Construcción de la sociedad</p> <p>Precisión educativa Rigor evaluativo Utilidad en el proceso de aprendizaje Centralización del proceso evaluativo</p> <p>Trabajo interinstitucional</p> <p>Funcionalidad</p> <p>Transdisciplinariedad</p> <p>Sentido social de la evaluación</p>
---	--	--	--

Cuadro 1.3. Para la Organización de la Información obtenida y Señalamiento de las Categorías de Análisis. Informante Clave 3

TEXTO		CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
1	¿Qué significado le otorgas a la evaluación del aprendizaje en	<p>Evaluación del Aprendizaje en Postgrado</p> <p>Metaevaluación Evaluación del Aprendizaje en Postgrado Metaevaluación</p> <p>Evaluación del Aprendizaje en Postgrado</p> <p>Metaevaluación</p> <p>Cultura de Calidad</p> <p>Educación en Presencia Remota</p>	<p>Reflexión epistémica Valor formativo de la acción curricular Legitimidad del proceso evaluativo Capacidad dialógica Valor evaluativo Identificación de puntos fuertes y débiles Competencias profesionales Precisión educativa</p> <p>Proceso complejo Valor formativo de la acción curricular Pertinencia</p> <p>Rigor evaluativo Precisión educativa</p> <p>Funcionalidad Eficacia evaluativa</p> <p>Interactividad educativa Discrepancia</p>
2	postgrado?		
3	La aplicación de la evaluación del aprendizaje, sea la que sea, y a		
4	cualquier subsistema educativo que se lleve a cabo, tiene después de sí		
5	una perspectiva particular del hecho de educar, una reflexión		
6	epistémica en torno a de la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento		
7	y a la vez tiene los fines propios de la educación, aun cuando ésta se		
8	despliegue en cualquier escenario, virtual o presencial, dado que aquí		
9	se da la interacción y el encuentro entre el participante, el profesor y		
10	una forma de concebir el conocimiento; además, te permite reconocer		
11	dónde el participante es capaz de figurar y dónde no alcanza los		
12	objetivos, lo cual atenúa la construcción del acto educativo en		
13	cualquier pretensión, ya sea formal, informal o no formal. En efecto, se		
14	puede observar que la evaluación del aprendizaje es un asunto		
15	complejo donde se maneja una multiplicidad de elementos, que		
16	transgreden en una u otra forma sobre el proceso evaluativo, esto se		
17	debe a que el instrumento de evaluación puede mejorarse para que tu		
18	evaluación como docente sea la más pertinente. Cuando se habla de la		
19	evaluación del aprendizaje a nivel de postgrado se deben discurrir		
20	aquellas circunstancias inciertas que pueden ser divisadas dentro del		
21	otro proceso que le da origen, el que conocemos como de enseñanza-		
22	aprendizaje, y desde donde emanan en forma directa de los contextos		
23	multivariados que definen a un sistema educativo y si además se		
24	implantan las condiciones socioeconómicas reales, te hablo de la		
25	Venezuela de ahora, con sus condiciones culturales y políticas que		
26	definen las actitudes personales y de grupo, tanto de docentes como de		

<p>27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56</p>	<p>los participantes de postgrado, y de la universidad misma donde estas se despliegan, todo esto yuxtapuesto al efecto sinérgico del entorno, compuesto por los mecanismos físicos y sociales, nos hacen percibir plenamente lo complejo que se presenta este fenómeno que, como es del conocimiento académico general, suele ser irreplicable en el tiempo y en el espacio. Ahora bien, ¿cómo ha sido la evaluación del aprendizaje en postgrado desde la presencia remota en esta universidad? La UFT lleva una gran ventaja en conjunto con otra universidad de la región porque se trabajó mucho para consolidar la plataforma virtual, nosotros trabajamos para el alojamiento una parte con CANTV, con ABA y otra parte se trabaja con movistar, y el dominio uft.edu.ve que es propio, lo tenemos acá con su debida planta eléctrica. Entonces, recreado en el mundo virtual SAIA nosotros incursionamos hace rato en esta onda de la educación virtual, lo que ha llevado que la evaluación en presencia remota no sea un tema ajeno. Hemos venido trabajando con profesores de la UPEL quienes nos han ayudado en el diseño de criterios e indicadores que nos permitan seguir cumpliendo con el norte de evaluación de los aprendizajes de calidad para exportar que siempre ha sido nuestro norte. Sigue siendo una evaluación pertinente, una evaluación dirigida a alcanzar estándares de calidad en relación al avance académico mundial. Tanto los profesores como los participantes de los diferentes programas de postgrado se unen para garantizar un proceso evaluativo de calidad. El profesor de postgrado, ¿qué debería hacer para mejorar la evaluación del aprendizaje? El profesor de postgrado debe mantenerse siempre en constante formación académica, es alguien que se nutre con sus participantes de la unidad curricular. Es un aprendizaje mutuo. Además, como es conocido, el profesor de postgrado es un individuo que se mantiene investigando. Si pierde su esencia como investigador, pues no se considera un profesor de postgrado porque es la esencia de</p>	<p>Educación en Presencia Remota</p> <p>Educación en Presencia Remota</p> <p>Evaluación del Aprendizaje en Postgrado</p> <p>Cultura de Calidad</p> <p>Cultura de Calidad</p>	<p>Complejidad</p> <p>Conocimiento académico</p> <p>Dominio de ambientes de aprendizaje virtual Ventaja tecnológica Empleo de tecnologías Innovación en el uso de herramientas virtuales Aprendizaje autodirigido</p> <p>Acompañamiento profesional Actitud de servicio docente Valor formativo de la acción curricular Eficiencia Funcionalidad Competitividad Eficacia evaluativa</p> <p>Preparación académica Eficiencia</p> <p>Preparación investigativa</p> <p>Capacidad de replanteamiento de las orientaciones en evaluación</p>
--	--	---	---

<p>57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86</p>	<p>él, mantenerse investigando y creando nuevas formas de aprendizaje y allí entra la evaluación como proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Existe una Unidad reguladora de este proceso? La unidad que regula todos los procesos de evaluación es la Unidad de Apoyo Académico de la Universidad. La persona encargada es nombrada por la Rectora, Dra. Vanessa Quero. Esta unidad se encarga de que todos los procesos que conciernen a la construcción de planificaciones, estrategias elaboradas para la evaluación de los aprendizajes sean cónsonos con la filosofía de gestión de la universidad. Recuerda que cada universidad persigue un perfil del egresado y lo ideal es que cada profesor ejecute actividades y planifique según sea la filosofía, misión y visión de la universidad donde labore, entonces, esta unidad se encarga de ello. ¿Qué hace usted para mejorar el proceso de evaluación del aprendizaje en postgrado? Simplemente, mejorar. Es un compromiso conmigo mismo y con quienes estoy formando. Yo siempre considero a mis estudiantes y a su vez, trato de que las evaluaciones sean como quisiera que me las hicieran a mí sin perder la rigurosidad que amerita ser un egresado de Maestría y Doctorado. Uno trata de hacer su trabajo bien aun cuando las condiciones no estén dadas pero esas condiciones no pueden estar por encima de tu ética profesional, se trata siempre de ver el vaso medio lleno y no medio vacío. Con esto, quiero decirte que, aunque la situación no esté dada, debemos darlo todo. ¿La evaluación actualmente responde, de manera satisfactoria, a las necesidades educativas, a corto y mediano plazo en nuestro entorno social? Claro que sí, es más, me atrevo a decir que con lo vivido desde 2020 la evaluación ha sido reestructurada y reconsiderada como un proceso más complejo que amerita no sólo una planificación exhaustiva sino una visión orientada a cubrir las necesidades del futuro. Nuestro proceso evaluativo no debe conformarse con la redacción de buenos criterios e indicadores de evaluación sino con que esos criterios e</p>	<p>Evaluación del Aprendizaje en Postgrado</p> <p>Cultura de Calidad</p> <p>Evaluación del Aprendizaje en Postgrado</p> <p>Metaevaluación</p>	<p>Legitimidad del proceso evaluativo</p> <p>Valor formativo de la acción curricular Actitud de servicio docente</p> <p>Identificación de las necesidades del participante</p> <p>Capacidad de replanteamiento de las orientaciones en evaluación Eficiencia</p> <p>Condiciones no óptimas</p> <p>Funcionalidad Entrega profesoral</p> <p>Legitimidad del proceso evaluativo Proceso complejo Identificación de las necesidades del participante Rigor evaluativo Valor evaluativo Precisión educativa</p>
--	--	---	--

<p>87 88 89</p>	<p>indicadores sean correspondientes con la realidad del entorno y que cumpla con las necesidades educativas y con el perfil del egresado de los programas de postgrado. (silencio). ¿No tiene más que aportar? No.</p>		<p>Utilidad en el proceso de aprendizaje</p>
-------------------------	---	--	--

Cuadro 1.4. Para la Organización de la Información obtenida y Señalamiento de las Categorías de Análisis. Informante Clave 4

	TEXTO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	<p>¿Qué significado le otorgas a la evaluación del aprendizaje en postgrado?</p> <p>Si se considera el rumbo de la calidad que simboliza la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, está claro que la evaluación conserva un papel primordial en la educación, considerando en este momento las nuevas directrices procedentes del proceso de globalización que preexiste desde inicio de siglo, es una evaluación colaborativa donde el evaluado y el evaluador son parte inmanente del proceso evaluativo; es conveniente recapacitar que tanto la educación, como la evaluación deben cambiar su estructura habitual ya que es trabajo del docente reconocer las fortalezas y debilidades que en ella pueda encontrar, con el objetivo de obtener una mayor eficacia, entendiendo que en este momento lo que domina es el conocimiento.</p> <p>Es por ello, que es más complicado evaluar en postgrado cuando en el proceso de pregrado es mucho más fácil. Te explico, en pregrado debes evaluar principalmente, al estudiante como ente en formación. En postgrado, la persona ya es profesional por cuanto se busca enfocar su proceso evaluativo en el perfil del egresado. Es responsabilidad nuestra que esa persona que egresa de nuestros estudios de postgrado sea un profesional competente bajo un tema especializado. Que domine el contenido para el cual fue formado, por eso la evaluación es más complicada. Es más exhaustiva. Ahora bien, ¿cómo ha sido la evaluación del aprendizaje en postgrado desde la presencia remota en esta universidad? Quizás haya cambiado por el tema de la pandemia y el hacer estudiantil postcovid, pero, con respecto a los cánones que seguíamos en otrora, es igual. Nos ha caracterizado siempre la</p>	<p>Evaluación del Aprendizaje en Postgrado</p> <p>Metaevaluación Evaluación del Aprendizaje en Postgrado</p> <p>Metaevaluación Evaluación del Aprendizaje en Postgrado</p> <p>Cultura de Calidad</p> <p>Educación en Presencia Remota</p>	<p>Papel primordial en educación</p> <p>Valor formativo de la acción curricular</p> <p>Feedback</p> <p>Trabajo colaborativo</p> <p>Legitimidad del proceso evaluativo</p> <p>Utilidad en el proceso de aprendizaje</p> <p>Identificación de puntos fuertes y débiles</p> <p>Precisión educativa</p> <p>Rigor evaluativo</p> <p>Proceso complejo</p> <p>Funcionalidad</p> <p>Eficiencia</p> <p>Eficacia evaluativa</p> <p>Exigencia</p> <p>Dominio de ambientes de aprendizaje virtuales</p>

<p>27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56</p>	<p>educación virtual aun cuando los alumnos presenciales corresponden a un buen número. En la antigua sede ubicada en la calle 44 con carrera 15 teníamos todo el proceso descentralizado. Era la sede de postgrado y el trabajo evaluativo era concentrado en aquellos profesores que hacíamos vida en el Vicerrectorado. Acá en Cabudare, aunque estamos más cercanos a las autoridades de la universidad siempre hay seguimiento de las evaluaciones que se realizan. Esta universidad se caracteriza por ello, por hacerle seguimiento a los profesores y a su proceso de enseñanza y aprendizaje y eso inmiscuye directamente a la evaluación como ente orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Nos hemos vuelto más duchos en el área de la educación en presencia remota. Ahora, los criterios e indicadores de evaluación se redirigen a las necesidades inherentes a cada participante, así como a lograr la prosecución de sus estudios en los diferentes programas de postgrado que maneja la Universidad Yacambú. El profesor de postgrado, ¿qué debería hacer para mejorar la evaluación del aprendizaje? Debe asumir siempre el compromiso de hacerlo bien. En este momento de la historia lo primordial es colocarte en el zapato del otro, tener empatía con el participante de postgrado. Esa empatía hará que cada proceso que se cumpla en la evaluación sea una cuestión de consenso entre el profesor de postgrado y el participante de postgrado. Recordemos el nivel es otro y las exigencias son otras por cuanto cada una de las personas implicadas debe conocer cuál es el papel que juega en el proceso de formación. ¿Existe una Unidad reguladora de este proceso? Unidad específica, no. Pero la Dirección de Postgrado es el ente regulador de los procesos de evaluación dentro de los programas de postgrado. Todo rige en torno a los lineamientos emanados desde el Rectorado, pasa por el Vicerrectorado, Dirección de Postgrado y Coordinación del Programa de Postgrado. Cada uno de ellos juega un papel importante dentro del proceso evaluativo en la educación de</p>	<p>Educación en Presencia Remota</p> <p>Metaevaluación</p> <p>Educación en Presencia Remota</p> <p>Cultura de Calidad</p> <p>Metaevaluación</p> <p>Evaluación del Aprendizaje en Postgrado</p>	<p>Descentralización de la evaluación</p> <p>Centralización de la evaluación</p> <p>Rigor evaluativo Valor evaluativo Utilidad en el proceso de aprendizaje</p> <p>Dominio de ambientes de aprendizaje virtuales Reeducación Interactividad educativa Prosecución de los estudios</p> <p>Preparación académica Empatía</p> <p>Capacidad dialógica Competencias profesionales Utilidad en el proceso de aprendizaje</p> <p>Valor formativo de la acción curricular</p>
--	---	--	---

<p>57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85</p>	<p>postgrado en esta universidad. ¿Qué hace usted para mejorar el proceso de evaluación del aprendizaje en postgrado? Desde mi posición personal, soy un profesor comprometido con los cursos que imparto. Siempre coloco todo mi empeño en el hacer investigativo y en la tarea de formar para la vida. La UNY te enseña valores en el sentido de pertenencia, primero como figura corporativa y luego, porque sabemos el compromiso que tenemos al educar en valores y educar para la vida. Yo siempre planifico mis clases, envío por correo o por la plataforma virtual los instrumentos de evaluación con sus criterios e indicadores propios de la actividad de forma que el estudiante pueda saber qué se le evalúa, cómo se evalúa y considere cuáles son los pros y los contras en su proceso evaluativo. ¿La evaluación actualmente responde, de manera satisfactoria, a las necesidades educativas, a corto y mediano plazo en nuestro entorno social? Absolutamente, sí. La evaluación es parte esencial del hacer social del individuo. Recordándote que esta universidad forma no solamente personas en Venezuela, sino que a través de los diferentes convenios que ha venido realizando nuestro Rector a nivel mundial se han estado sumando profesores y participantes no sólo nacionales sino profesores de categoría internacional que se intercambian con los nuestros. Es una forma de darle otra visión a la educación de ahora. Los participantes no se conforman solo con los profesores nacionales que son excelentes pues pasan por ese filtro académico, sino que comparten conocimiento con profesores de otras universidades del mundo, de forma, que obtienen una visión de mundo distinta. Por tanto, la evaluación sí responde de forma satisfactoria a las necesidades educativas que están allí, a la vuelta de la esquina, esperando a estos egresados que saben cómo enfrentar el contexto educativo de la nación. Bueno, muchas gracias por haberme atendido.</p>	<p>Cultura de Calidad</p> <p>Metaevaluación</p> <p>Evaluación del Aprendizaje en Postgrado</p> <p>Cultura de Calidad</p> <p>Evaluación del Aprendizaje en Postgrado</p>	<p>Eficiencia Compromiso Funcionalidad Eficacia evaluativa Valores institucionales</p> <p>Perfeccionamiento profesional Rigor evaluativo Valor evaluativo Precisión educativa Capacidad dialógica</p> <p>Legitimidad del proceso evaluativo</p> <p>Funcionalidad Eficiencia Eficacia evaluativa</p> <p>Valor formativo de la acción curricular Identificación de puntos fuertes y débiles Identificación de las necesidades de los participantes</p>
---	--	--	--

A partir del interarticular con los informantes clave fueron emergiendo desde sus alocuciones las subcategorías que guiarán este proceso investigativo. A saber de la categoría medular **Evaluación del aprendizaje en postgrado** emergieron dieciséis subcategorías expuestas a continuación acompañado entre paréntesis del número que corresponde a la voz del informante clave: Evaluación Significativa (1), Alcance de objetivos (1), Identificación de puntos fuertes y débiles (1, 3 y 4), Actitud de servicio docente (1 y 3), Valor formativo de la acción curricular (1, 2, 3 y 4), Legitimidad del proceso educativo (1, 2, 3 y 4), Identificación de las necesidades del participante (1, 2, 3 y 4), Feedback (2 y 4), Promueve la participación (2), Trabajo mancomunado (2), Reflexión epistémica (3), Proceso complejo (3 y 4), Pertinencia (3), Acompañamiento profesoral (3), Papel primordial en educación (4) y Trabajo colaborativo (4).

Cuadro 2.1
Categorías y Subcategorías emergentes del Informante Clave

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p>Evaluación del Aprendizaje en Postgrado</p>	<p>Evaluación Significativa (1) Alcance de objetivos (1) Identificación de puntos fuertes y débiles (1, 3 y 4) Actitud de servicio docente (1 y 3) Valor formativo de la acción curricular (1, 2, 3 y 4) Legitimidad del proceso educativo (1, 2, 3 y 4) Identificación de las necesidades del participante (1, 2, 3 y 4) Feedback (2 y 4) Promueve la participación (2) Trabajo mancomunado (2) Reflexión epistémica (3) Proceso complejo (3 y 4) Pertinencia (3) Acompañamiento profesoral (3) Papel primordial en educación (4) Trabajo colaborativo (4)</p>

Asimismo, desde la categoría orientadora **Metaevaluación** emergieron trece subcategorías, las cuales dispongo con el número que corresponde a la voz procedente: Estrategias pertinentes (1), Técnicas e Instrumentos minuciosos (1), Criterios e Indicadores específicos (1), Capacidad dialógica (1, 3 y 4), Rigor evaluativo (1, 2, 3 y 4), Valor evaluativo (1, 3 y 4), Precisión educativa (1, 2, 3 y 4), Utilidad en el proceso de aprendizaje (1, 2, 3 y 4), Perfeccionamiento profesional (1 y 4), Competencias profesionales (1, 2, 3 y 4), Pertinencia (1), Didáctica educativa (1) y Centralización de los procesos evaluativos (2).

Cuadro 2.1 (Cont.)

Categorías y Subcategorías emergentes del Informante Clave

CATEGORÍA ORIENTADORA	SUBCATEGORÍAS
<p>Metaevaluación</p>	<p>Estrategias pertinentes (1) Técnicas e Instrumentos minuciosos (1) Criterios e Indicadores específicos (1) Capacidad dialógica (1, 3 y 4) Rigor evaluativo (1, 2, 3 y 4) Valor evaluativo (1, 3 y 4) Precisión educativa (1, 2, 3 y 4) Utilidad en el proceso de aprendizaje (1, 2, 3 y 4) Perfeccionamiento profesional (1 y 4) Competencias profesionales (1, 2, 3 y 4) Pertinencia (1) Didáctica educativa (1) Centralización de los procesos evaluativos (2)</p>

Desde la categoría **Educación en presencia remota** emergieron veintiuno subcategorías: Reeducción (1, 2 y 4), Dominio de ambientes de aprendizaje virtuales (1, 3 y 4), Innovaciones en el uso de herramientas virtuales (1 y 3), Carecimiento de servicios básicos (1), Empleo de tecnologías (1, 2 y 3), Aprendizaje autodirigido (1, 2 y 3), Ser investigativo (1), Interactividad educativa (1, 2, 3 y 4), Praxis profesional (1), Ruptura académica (2), Condiciones óptimas del proceso evaluativo (2),

Consecuencias del Covid (2), Compromiso (2), Pertinencia (2), Discrepancia (3), Complejidad (3), Conocimientos académicos (3), Ventaja tecnológica (3), Descentralización en la evaluación (4), Centralización en la evaluación (4) y Prosecución de los estudios (4).

Cuadro 2.1 (Cont.)

Categorías y Subcategorías emergentes del Informante Clave

CATEGORÍA ORIENTADORA	SUBCATEGORÍAS
Educación en Presencia Remota	<p style="text-align: center;">Reeducación (1, 2 y 4)</p> <p>Dominio de ambientes de aprendizaje virtuales (1, 3 y 4)</p> <p>Innovaciones en el uso de herramientas virtuales (1 y 3)</p> <p style="text-align: center;">Carecimiento de servicios básicos (1)</p> <p style="text-align: center;">Empleo de tecnologías (1, 2 y 3)</p> <p style="text-align: center;">Aprendizaje autodirigido (1, 2 y 3)</p> <p style="text-align: center;">Ser investigativo (1)</p> <p style="text-align: center;">Interactividad educativa (1, 2, 3 y 4)</p> <p style="text-align: center;">Praxis profesional (1)</p> <p style="text-align: center;">Ruptura académica (2)</p> <p style="text-align: center;">Condiciones óptimas del proceso evaluativo (2)</p> <p style="text-align: center;">Consecuencias del Covid (2)</p> <p style="text-align: center;">Compromiso (2)</p> <p style="text-align: center;">Pertinencia (2)</p> <p style="text-align: center;">Discrepancia (3)</p> <p style="text-align: center;">Complejidad (3)</p> <p style="text-align: center;">Conocimientos académicos (3)</p> <p style="text-align: center;">Ventaja tecnológica (3)</p> <p style="text-align: center;">Descentralización en la evaluación (4)</p> <p style="text-align: center;">Centralización en la evaluación (4)</p> <p style="text-align: center;">Prosecución de los estudios (4)</p>

Finalmente, desde la categoría orientadora **Cultura de Calidad** emergieron veintiún subcategorías donde igualmente entre paréntesis se dispone el número de la voz procedente: Funcionalidad (1, 2, 3 y 4), Eficiencia (1, 2, 3 y 4), Competitividad (1 y 3), Eficacia educativa (1, 2, 3 y 4), Responsabilidad docente (1), Educación de calidad (1), Estándares de calidad profesional (1), Capacidad de replanteamiento de las orientaciones en evaluación (2 y 3), Preparación académica (2, 3 y 4), Sinergia

(2), Protagonismo estudiantil (2), Construcción de la sociedad (2), Trabajo interinstitucional (2), Transdisciplinariedad (2), Sentido social de la educación (2), Preparación investigativa (3), Entrega profesional (3), Exigencia (4), Empatía (4), Compromiso (4) y Valores institucionales (4).

Cuadro 2.1 (Cont.)

Categorías y Subcategorías emergentes del Informante Clave

CATEGORÍA ORIENTADORA	SUBCATEGORÍAS
<p>Cultura de Calidad</p>	<p>Funcionalidad (1, 2, 3 y 4) Eficiencia (1, 2, 3 y 4) Competitividad (1 y 3) Eficacia educativa (1, 2, 3 y 4) Responsabilidad docente (1) Educación de calidad (1) Estándares de calidad profesional (1) Capacidad de replanteamiento de las orientaciones en evaluación (2 y 3) Preparación académica (2, 3 y 4) Sinergia (2) Protagonismo estudiantil (2) Construcción de la sociedad (2) Trabajo interinstitucional (2) Transdisciplinariedad (2) Sentido social de la educación (2) Preparación investigativa (3) Entrega profesional (3) Exigencia (4) Empatía (4) Compromiso (4) Valores institucionales (4)</p>

El proceso de construcción de la información en la investigación cualitativa a partir del material empírico, tiene carácter constructivo-interpretativo y representa el momento más difícil en la realización de este tipo de investigación. El sentido subjetivo no aparece en forma directa de la expresión intencional del sujeto, sino que aparece indirectamente en la calidad de la información, en el lugar de una palabra en una narrativa, en la comparación de las significaciones atribuidas a diferentes conceptos de una construcción, en el nivel de elaboración diferenciado en el

tratamiento de los temas, en la forma en que se utiliza la temporalidad, en las construcciones asociadas con estados anímicos diferentes, en las manifestaciones generales de los informantes clave en sus diferentes tipos de expresión.

En tal sentido, la epistemología cualitativa se apoya en principios que tienen importantes consecuencias metodológicas. Según González (2000) algunos de ellos son:

1. El conocimiento es una producción constructiva e interpretativa: no es una suma de hechos definidos por constataciones inmediatas del momento empírico. Su carácter interpretativo es generado por la necesidad de dar sentido a expresiones del sujeto estudiado. La interpretación es un proceso en el que el investigador integra, reconstruye y presenta en construcciones interpretativas diversos indicadores obtenidos durante la investigación, los cuales no tendrían sentido si fueran tomados en forma aislada como constataciones empíricas. La interpretación es un proceso constante de complejidad progresiva, que se desarrolla a través de la significación de diversas formas de lo estudiado, dentro de los marcos de la organización conceptual más compleja del proceso interpretativo. La interpretación es un proceso diferenciado que da sentido a las manifestaciones de lo estudiado y las vincula como momentos particulares del proceso general orientado a la construcción teórica del sujeto individual o social.

2. El proceso de producción de conocimiento en las ciencias sociales es interactivo. Las relaciones entre el investigador y el investigado en el contexto dado son condición para el desarrollo de las investigaciones en las ciencias humanas. Lo interactivo es una dimensión esencial del proceso de producción de conocimientos, es un atributo constitutivo del proceso para el estudio de los fenómenos humanos. Este principio orientará la resignificación de los procesos de comunicación en el nivel metodológico. El principal escenario son las relaciones indicadas y las de los sujetos investigados entre sí en las diferentes formas de trabajo grupal que presupone la investigación.

Esto implica comprender la investigación como proceso que asimila los imprevistos de los sistemas de comunicación humana y que incluso utiliza estos

imprevistos como elementos de significación. Los momentos informales que surgen durante la comunicación son relevantes para la producción teórica. La consideración de la interacción en la producción de conocimientos otorga valor especial a los diálogos que en ella se desarrollan, y en los cuales los sujetos se implican emocionalmente y comprometen su reflexión en un proceso que produce información de gran significado para la investigación.

3. La significación de la singularidad tiene un nivel legítimo en la producción de conocimiento. El conocimiento científico desde la investigación cualitativa no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión. El número de sujetos a estudiar responde a un criterio cualitativo, definido esencialmente por las necesidades del proceso de conocimiento descubiertas en el curso de la investigación. La expresión individual del sujeto adquiere significación conforme al lugar que puede tener en un determinado momento para la producción de ideas por parte del investigador. La información expresada por un sujeto concreto puede convertirse en un momento significativo para la producción de conocimiento, sin que tenga que repetirse necesariamente en otros sujetos. Por el contrario, su lugar dentro del proceso teórico puede legitimarse de múltiples formas.

4. Los valores específicos de la investigación cualitativa. La investigación cualitativa reconoce la subjetividad de los sujetos como parte constitutiva de su proceso indagador. Ello implica que las ideologías, las identidades, los juicios y prejuicios, y todos los elementos de la cultura impregnan los propósitos, el problema, el objeto de estudio, los métodos e instrumentos. Forman parte incluso de la selección de los recursos y los mecanismos empleados para hacer la presentación y divulgación de los resultados e interpretaciones del estudio. Las implicaciones de esta condición tienen grandes consecuencias.

Finalmente, haciendo uso de todos los elementos descritos y a modo de síntesis infiero que la investigación cualitativa en las ciencias sociales indaga, construye conocimiento evitando caer en reduccionismos, mientras acoge la complejidad, la ambigüedad, la flexibilidad, la singularidad y la pluralidad, lo contingente, lo histórico, lo contradictorio y lo afectivo, entre otras condiciones propias de la

subjetividad del ser humano y su carácter social. Tales condiciones son características del objeto de estudio a la luz del paradigma cualitativo, al mismo tiempo que son también valores cultivados durante la investigación.

A partir de la postura de González (ob. cit.) se resignificó el proceso de comunicación realizado con los informantes clave y se consideraron las subcategorías que coincidieron dos veces o más en las voces de los informantes clave y que dispondrán la perspectiva fenomenológica de la evaluación del aprendizaje en postgrado en presencia remota en las universidades venezolanas.

Cuadro 2.2 Subcategorías coincidentes. Categoría: Evaluación del Aprendizaje en Postgrado. Diseñado por la autora (2022).

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Evaluación del Aprendizaje en Postgrado	Identificación de puntos fuertes y débiles (1, 3 y 4) Actitud de servicio docente (1 y 3) Valor formativo de la acción curricular (1, 2, 3 y 4) Legitimidad del proceso educativo (1, 2, 3 y 4) Identificación de las necesidades del participante (2, 3 y 4) Feedback (2 y 4) Proceso complejo (3 y 4)

Cuadro 2.3 Subcategorías coincidentes. Categoría: Metaevaluación. Diseñado por la autora (2022).

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Metaevaluación	Capacidad dialógica (1, 3 y 4) Rigor evaluativo (1, 2, 3 y 4) Valor evaluativo (1, 3 y 4) Precisión educativa (1, 2, 3 y 4) Utilidad en el proceso de aprendizaje (1, 2, 3 y 4) Perfeccionamiento profesional (1 y 4) Competencias profesionales (1, 2, 3 y 4)

Cuadro 2.4 Subcategorías coincidentes. Categoría: Educación en Presencia Remota. Diseñado por la autora (2022).

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p>Educación en Presencia Remota</p>	<p>Reeducación (1, 2 y 4)</p> <p>Dominio de ambientes de aprendizaje virtuales (1, 3 y 4)</p> <p>Innovaciones en el uso de herramientas virtuales (1 y 3)</p> <p>Empleo de tecnologías (1, 2 y 3)</p> <p>Aprendizaje autodirigido (1, 2 y 3)</p> <p>Interactividad educativa (1, 2, 3 y 4)</p>

Cuadro 2.5 Subcategorías coincidentes. Categoría: Cultura de calidad. Diseñado por la autora (2022).

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p>Cultura de Calidad</p>	<p>Funcionalidad (1, 2, 3 y 4)</p> <p>Eficiencia (1, 2, 3 y 4)</p> <p>Competitividad (1 y 3)</p> <p>Eficacia educativa (1, 2, 3 y 4)</p> <p>Capacidad de replanteamiento de las orientaciones en evaluación (2 y 3)</p> <p>Preparación académica (2, 3 y 4)</p>

Este apartado representa la construcción de una perspectiva fenomenológica de la evaluación del aprendizaje en postgrado en las universidades venezolanas en esta realidad llamada presencia remota. Entre algunas ideas acerca de los procesos creativos escriturales que se dan cuando el investigador se encuentra teorizando, profundizando conocimiento Martínez (ob. cit.) nos ofrece lo siguiente:

(...) hallazgos e invenciones pueden aflorar en la medida que nosotros estemos abiertos y seamos receptivos para facilitar la emergencia y aparición. Para ello se requiere, como condición indispensable, que se renuncie, por lo menos temporalmente, al “único” orden aparente, a la “única” lógica siempre usada, a la “única” racionalidad siempre aceptada, y que se permita cierta entrada a lo que al principio puede presentarse como un desconcertante “desorden”, “caos” y sinsentido, porque muy bien puede haber, en este campo desconocido que se investiga, otro tipo de orden, otra clase de lógica y otra forma de racionalidad que no pueden entrar completamente en los esquemas anteriores (p. 264)

Los hallazgos obtenidos a través del carácter manual, diseñados en una red categorial e intersubjetivo de todo el proceso me hace pensar en la tarea que como investigadora he realizado como una disposición desarrollada organizando las ideas a partir de la reflexión, a nivel preconscious o subliminal. Al respecto de la organización del conocimiento Morín (2002) señala:

Todo conocimiento constituye al mismo tiempo una traducción y una reconstrucción a partir de señales, signos, símbolos, en forma de representaciones, ideas, teorías, discursos. La organización de los conocimientos, que se realiza en función de principios y reglas, implica operaciones de unión (conjunción, inclusión, implicación) y de separación (diferenciación, oposición, selección, exclusión). El proceso es circular: pasa de la separación a la unión, de la unión a la separación y, más allá, del análisis a la síntesis, de la síntesis al análisis. Dicho de otro modo, el conocimiento implica al mismo tiempo separación y unión, análisis y síntesis (p.26)

En este sentido, todo el argumento lo he ilustrado como un método para derivar sistemáticamente una perspectiva fenomenológica de la evaluación del aprendizaje en postgrado en las universidades venezolanas desde la presencia remota en el mundo social o contexto donde se desenvuelven que, para esta investigación, son las

universidades UPEL, UPTAEB, UFT y UNY. A tal efecto, he pretendido ofrecer una manera de representar la realidad que arroje luz o un entendimiento sobre este fenómeno, la cual está fundamentada en los datos empíricos. Los datos tratados mediante la aplicación de procedimientos analíticos me permitieron crear las categorías, que posteriormente analicé para ir descubriendo las relaciones que hay entre ellas, y de esta manera concebir su legitimación.

A continuación, me dispongo a representar el cuadro 3, donde expongo las consideraciones que emergen entre el autor referencial, que en este momento sirve para fortalecer la investigación pues sus argumentos constituyen teorías establecidas que fundamentan este proceso escritural, y por eso me apropio de sus líneas discursivas. Asimismo, en este cuadro, se avista las voces procedentes de las alocuciones que de forma espontánea me manifestaron los informantes clave y de las cuales me afianzo para darle sentido a esta investigación, luego de ser presignificadas y significadas como lo mostré en cuadros anteriores, me propongo a resignificar la esencia de sus discursos con respecto a las subcategorías como hallazgos para esta investigación.

Y finalmente, se refleja la actitud hermenéutica como investigadora en correlación a las categorías que emergieron; en este punto inicio la resignificación para ir a la visión de la perspectiva fenomenológica que resultó de esta investigación; por cada una de las veintiséis (26) subcategorías tuve el privilegio de expresar mi cosmovisión como investigadora, lo cual me dispongo más adelante a profundizar y representar. Toda la información que contiene el cuadro 3 es producto de los compartires dialógicos de los informantes clave en las entrevistas que se realizaron para generar una perspectiva fenomenológica de la evaluación del aprendizaje en postgrado en las universidades venezolanas desde la presencia remota. Represento el cuadro 3-A relacionado a la categoría **Evaluación del aprendizaje en postgrado** con sus siete subcategorías: Identificación de puntos fuertes y débiles, Actitud de servicio docente, Valor formativo de la acción curricular, Legitimidad del proceso educativo, Identificación de las necesidades del participante, Feedback y Proceso complejo.

Seguido del cuadro 3-B con la categoría **Metaevaluación** acompañada de las subcategorías emergentes Capacidad dialógica, Rigor evaluativo, Valor evaluativo, Precisión educativa, Utilidad en el proceso de aprendizaje, Perfeccionamiento profesional y Competencias profesionales; asimismo, el cuadro 3-C con la categoría **Educación en presencia remota** con sus subcategorías Reeducación, Dominio de ambientes de aprendizaje virtuales, Innovaciones en el uso de herramientas virtuales, Empleo de tecnologías, Aprendizaje autodirigido e Interactividad educativa. Y posteriormente, el cuadro 3-D con la categoría **Cultura de Calidad** con sus seis subcategorías Funcionalidad, Eficiencia, Competitividad, Eficacia educativa, Capacidad de replanteamiento de las orientaciones en evaluación y Preparación académica.

Cuadro 3-A

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Evaluación del aprendizaje en postgrado. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Evaluación del Aprendizaje en Postgrado		
Subcategoría		
Identificación de puntos fuertes y débiles		
Autor Referencial	Voces Precedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
<p>Peláez (2009:21) destaca que las fortalezas desde el punto de vista educativo se tratan de aprovechar las fuerzas internas en función de conseguir un fin; por su parte, Vallejo y Sánchez (2006:62) relatan que las debilidades son factores o situaciones internas que ejercen influencias negativas y que pueden detener, retroceder, debilitar o destruir su normal desarrollo.</p>	<p>allí conozco sus debilidades y fortalezas (C1.1-IC1-P1-L13) además, te permite reconocer dónde el participante es capaz de figurar y dónde no alcanza los objetivos (C1.3-IC3-P1-L10-12) ya que es trabajo del docente reconocer las fortalezas y debilidades que en ella pueda encontrar (C1.4-IC4-P1-10-12)</p>	<p>La identificación de puntos fuertes y débiles debe necesariamente considerar los recursos para que su resultado sea completo y refleje la verdadera realidad de la evaluación. Por tanto, el profesor debe observar y anticipar las oportunidades que se generan tanto de las condiciones internas como externas reconociendo la amenaza dentro de su proceso evaluativo, reconociendo su carácter dinámico y participativo. Al hacer esto, es capaz de atender situaciones imprevistas en la evaluación.</p>

Cuadro 3-A

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Evaluación del aprendizaje en postgrado. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Evaluación del Aprendizaje en Postgrado		
Subcategoría		
Actitud de servicio docente		
Autor Referencial	Voces Precedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
Gardner y Lambert (1972) afirman que las actitudes son una forma organizada de pensar, sentir y reaccionar, en relación con personas, grupos, sucesos, entre otros. La vocación es un deseo profundo hacia lo que uno quiere convertirse en un futuro, es decir, a lo que uno quiere hacer por el resto de su vida, va enlazado y determinado por los conocimientos generales. (Hirsch, 2013).	Hemos tratado de mantener los estándares que manejamos en presencialidad (C1.1-IC1-P2-L33-34) tiene la responsabilidad de promover la participación de los estudiantes (C1.2-IC2-P2-L50-51) quienes nos han ayudado en el diseño de criterios e indicadores que nos permitan seguir cumpliendo con el norte de evaluación de los aprendizajes (C1.3-IC3-P2-L42-44)	Esta es una cualidad que se presenta para describir al docente que es capaz de sentirse comprometido con el proceso de enseñanza y aprendizaje y, en este aspecto, dirigido al proceso de evaluación de los aprendizajes. Es un docente abocado a sus responsabilidades y dedicado al servicio docente. Como lo expresa Hirsch (ob. cit.) es un deseo profundo, pero, de sentirse comprometido con su hacer docente.

Cuadro 3-A

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Evaluación del aprendizaje en postgrado. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Evaluación del Aprendizaje en Postgrado		
Subcategoría		
Valor formativo de la acción curricular		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
Lundgren (1992) expone que el currículo es: a) Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una selección de qué conocimientos y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación; b) Una organización del conocimiento y las destrezas; c) Una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados. Por lo tanto, el currículum es el conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas en la institución escolar.	<p>El profesor de postgrado debe socializar la evaluación, redirigir sus propuestas hacia los participantes (C1.1-IC1-P2-L50-52)</p> <p>En estos tiempos es necesario ubicar todos los aspectos evaluativos en el participante, de forma que él sea el centro del proceso evaluativo (C1.2-IC2-P2-L31-33)</p> <p>En efecto, se puede observar que la evaluación del aprendizaje es un asunto complejo donde se maneja una multiplicidad de elementos, que transgreden en una u otra forma sobre el proceso evaluativo, esto se debe a que el instrumento de evaluación puede mejorarse para que tu evaluación como docente sea la más pertinente. (C1.3-IC3-P1-L13-18)</p> <p>Por tanto, la evaluación sí responde de forma satisfactoria a las necesidades educativas (C1.4-IC4-P3-L81-82)</p>	En la evaluación del aprendizaje, el docente debe reconocer el valor que tiene su accionar curricular. Ello conllevado desde la práctica del currículo. Este docente comprometido reconoce el currículo como el hilo conductor de su praxis. No se trata solo de evaluar por evaluar sino considerando los contenidos y el fin que se busca al desarrollarlos, como bien expone Lundgren (ob. cit.) para saber qué conocimientos y qué destrezas han de ser transmitidos, cómo organizarlos y desarrollarlos desde su valor formativo.

Cuadro 3-A

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Evaluación del aprendizaje en postgrado. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Evaluación del Aprendizaje en Postgrado		
Subcategoría		
Legitimidad del proceso educativo		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
<p>Tirado, Miranda y Sánchez (2007) La legitimidad de un acto se da cuando es razonable, justo y genuino; que sean válidos y confiables, que haya credibilidad. La evaluación en una institución educativa debe responder a un proceso legítimo: ¿quién evalúa?, ¿por qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿a quién se evalúa?, ¿cómo se evalúa? La evaluación educativa no puede ganar legitimidad cuando se utiliza como un instrumento de control; será legítima en la medida que contribuya a alcanzar los propósitos educativos, que permita mejorar las prácticas de la enseñanza.</p>	<p>debe promover y garantizar la continuidad de la evaluación, la sistematización, objetividad, fiabilidad y mensurabilidad (C1.1-IC1-P2-L52-54) Además, debe hacerlo en consenso con el resto de los estudiantes. (C1.2-IC2-P2-L33-34) una reflexión epistémica en torno a de la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento y a la vez tiene los fines propios de la educación, aun cuando ésta se despliegue en cualquier escenario, virtual o presencial (C1.3-IC3-P1-L5-8) Absolutamente, sí. La evaluación es parte esencial del hacer social del individuo (C1.4-IC4-P3-L70-71)</p>	<p>La legitimidad tiene que ver con el reconocer cuando el proceso evaluativo se está llevando a cabo bajo los estándares necesarios. Este es un trabajo que se hace de forma mancomunada con el participante de postgrado. Por lo tanto, el docente debe conocer a quién evalúa, cómo lo evalúa, qué tipo de instrumento usa y bajo qué criterios e indicadores de evaluación está siendo tratado el participante de postgrado, reconociendo que cada uno de ellos debe ser redactado dependiendo del perfil del egresado que busca el subprograma de maestría o programa de doctorado para el cual presta su servicio docente.</p>

Cuadro 3-A

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Evaluación del aprendizaje en postgrado. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Evaluación del Aprendizaje en Postgrado		
Subcategoría		
Identificación de las necesidades del participante		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
Haddad (1994) señala que no hay una necesidad educativa “pura”, como tampoco se encuentra una que responda solamente a determinantes políticos o administrativos; por lo que recomienda redimensionar la concepción de “necesidad de aprendizaje”, ampliando su alcance y denominándola “necesidad de intervención”. Esto permitiría interrelacionar las diferentes dimensiones de la calidad de los procesos educativos de posgrado.	con la evaluación ha sido difícil puesto que, no todos tienen internet en sus casas, ni computadoras, a la hora de la entrega se han atrasado, pero se ha logrado (C1.1-IC1-P2-L31-33) Siempre se ha tratado que la evaluación sea un proceso donde el estudiante y el profesor puedan consensuar, ya que esto te permite entender al estudiante y sus necesidades (C1.2-IC2-P1-L9-11) con lo vivido desde 2020 la evaluación ha sido reestructurada y reconsiderada como un proceso más complejo que amerita no sólo una planificación exhaustiva sino una visión orientada a cubrir las necesidades del futuro (C1.3-IC3-P3-L81-84) Por tanto, la evaluación sí responde de forma satisfactoria a las necesidades educativas que están allí, a la vuelta de la esquina, esperando a estos egresados que saben cómo enfrentar el contexto educativo de la nación (C1.4-IC4-P3-L81-84)	El docente debe ser capaz de conocer las necesidades personales de cada participante de postgrado. Ello no sólo sirve para la realización de la evaluación, sino que sirve para la formación integral del egresado. Ya que identificando las necesidades del participante de postgrado es competente al diseñar estrategias de evaluación que le permitan intervenir esa realidad y transformarla. Citando a Haddad (ob. cit.) le permitirá interrelacionar las diferentes dimensiones de la calidad de los procesos educativos de posgrado.

Cuadro 3-A

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Evaluación del aprendizaje en postgrado. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Evaluación del Aprendizaje en Postgrado		
Subcategoría		
Feedback		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
La capacidad de respuesta o feedback es la que permite mantener al sistema en equilibrio. Forma parte de los desarrollos teóricos referidos al problema de la evaluación. En la teoría pragmática de la comunicación (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 1991), basada en la teoría de los sistemas, el feedback es el concepto que permite entender la comunicación como el vehículo de la manifestación de una relación entre partes en un sistema - una familia, un grupo humano, en el que cada conducta produce efectos en las otras y es afectada por ellas.	se ha tratado que la evaluación sea un proceso donde el estudiante y el profesor puedan consensuar (C1.2-IC2-P1-L9-10) es una evaluación colaborativa donde el evaluado y el evaluador son parte inmanente del proceso evaluativo (C1.4-IC4-P1-L7-9)	El profesor en clase puede centrarse en los puntos más complejos o importantes, además de hacer preguntas para alentar el debate, retroalimentándose todos mutuamente. Es importante que el docente de postgrado comprenda que la comunicación activa con sus estudiantes es la base fundamental del proceso evaluativo. La calidad de la evaluación institucional se logra cuando todos los involucrados en el proceso sean evaluados, cuando todos puedan participar exponiendo sus opiniones de manera que sean atendidos sus diversos puntos de vista. De esta forma se cumple el principio de reciprocidad (feedback) y el proceso evaluativo ganará legitimidad.

Cuadro 3-A

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Evaluación del aprendizaje en postgrado. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Evaluación del Aprendizaje en Postgrado		
Subcategoría		
Proceso complejo		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
<p>El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation señala que "la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). De tal manera, que en un estudio es importante tanto lo bueno como lo malo de la situación evaluada, de lo contrario no se trata de una evaluación. En consecuencia, Stufflebeam y Shinkfield (ob. cit.), consideran que la evaluación es un proceso complejo pero inevitable. Es una fuerza positiva cuando "sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora".</p>	<p>En efecto, se puede observar que la evaluación del aprendizaje es un asunto complejo donde se maneja una multiplicidad de elementos, que transgreden en una u otra forma sobre el proceso evaluativo (C1.3-IC3-P1-L13-16) Es por ello, que es más complicado evaluar en postgrado (C1.4-IC4-P1-L14)</p>	<p>La clara definición de los autores y que tanto ha costado entender sobre la evaluación como un proceso complejo es que podemos entender lo humano en asociación y en oposición con la naturaleza. En resumen, nos lleva a entender la necesidad de ver más allá de lo que está puesto sobre el las necesidades evidentes. Y aunque cada ser es un mundo, cada mundo puede ser estudiado, desarrollado y comprendido. La tarea del docente de postgrado en el proceso evaluativo es permanecer alerta para reconocer los signos que lo ayuden a un mejor desarrollo de sus funciones docentes y de mejorar la evaluación.</p>

Cuadro 3-B

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Metaevaluación. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Metaevaluación		
Subcategoría		
Capacidad dialógica		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
<p>La tendencia de la pedagogía dialógica consiste en el progresivo reconocimiento en la teoría y la praxis educativa, sobre la necesidad de que la enseñanza salga del marco de la transmisión de contenidos a un sujeto que los acumula, para pasar a hacer buen uso de las capacidades cognitivas del alumno, permitiéndosele cuestionar y someter a examen la información, discutirla con sus pares y construir conocimiento con ellos, en un marco de interacción comunicativa verdadera, guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva de sentido, esto es, en el marco de un verdadero diálogo (Biesta, 1995; Burbules y Bruce, 2001; Fe y Alegría, 2003).</p>	<p>la evaluación me permite encontrarme con mi estudiante (C1.1-IC1-P1-L12-13) dado que aquí se da la interacción y el encuentro entre el participante, el profesor y una forma de concebir el conocimiento (C1.3-IC3-P1-L8-10) Esa empatía hará que cada proceso que se cumpla en la evaluación sea una cuestión de consenso entre el profesor de postgrado y el participante de postgrado (C1.4-IC4-P2-L45-47)</p>	<p>Normalmente, se cree que esta capacidad de dialogicidad es una condición sine qua non en el aula de clases y, aunque muchas veces no es así, debe existir un constante intercambio entre el docente y los participantes de postgrado. El docente debe ser iniciador de los procesos de pensamiento y transmitir de forma objetiva los conocimientos. Por tanto, debe incluir turnos de mediación, discusión de los contenidos, discusión de opiniones, conexión con la vida diaria, resolución de conflictos en el aula y hasta la interacción en temas que se desarrollen en el aula de clases.</p>

Cuadro 3-B

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Metaevaluación. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Metaevaluación		
Subcategoría		
Rigor evaluativo		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
<p>La evaluación, asumida como investigación evaluativa, no escapa a una preocupación latente en los investigadores evaluativos, cual es mostrar la rigurosidad científica que respalda los hallazgos obtenidos. Por ello, toma especial importancia juzgar el proceso metodológico seguido, de tal manera que se valoren cada uno de los aspectos desarrollados en relación con las conclusiones planteadas. En este proceso de juzgamiento se considera como elemento esencial el rigor metodológico con que fue desarrollada la evaluación. Para evaluarlo, se presuponen criterios que deben ser “coherentes con los propósitos, fines y bases filosóficas del paradigma [que representan]” Gurdíán (2007, p. 244).</p>	<p>Más que pensar en mí y en lo que quiero lograr (C1.1-IC1-P3-L70-71) Proponemos al Vicerrectorado de Políticas Estudiantiles nuestros formatos (C1.2-IC2-P3-L62-63) Nuestro proceso evaluativo no debe conformarse con la redacción de buenos criterios e indicadores de evaluación sino con que esos criterios e indicadores sean correspondientes con la realidad del entorno (C1.3-IC3-P3-L84-86/P4-L87) Esta universidad se caracteriza por ello, por hacerle seguimiento a los profesores y a su proceso de enseñanza y aprendizaje (C1.4-IC4-P2-L33-35)</p>	<p>Cuando correlacioné las voces procedentes con el autor referencial lo hice desde la perspectiva del rigor que deviene de seguir lineamientos de los órganos competentes y de cómo el docente concibe el rigor de la evaluación. Entonces, más allá de ese juzgar lo hecho por el participante, el docente ve la evaluación con un ojo prospectivo y ya no centra la atención en el producto sino en lo que busca conseguir con esos hallazgos en la evaluación.</p>

Cuadro 3-B

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Metaevaluación. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Metaevaluación		
Subcategoría		
Valor evaluativo		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
<p>La evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (en fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan con el propósito de producir efectos y resultados concretos; de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados. (Ander Egg, 2000)</p>	<p>qué es lo que desean aprender los participantes de postgrado (C1.1-IC1-P3-L71-72) dado que aquí se da la interacción y el encuentro entre el participante, el profesor y una forma de concebir el conocimiento (C1.3-IC3-P1-L8-10) Esta universidad se caracteriza por ello, por hacerle seguimiento a los profesores y a su proceso de enseñanza y aprendizaje y eso inmiscuye directamente a la evaluación como ente orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje (C1.4-IC4-P2-L33-37)</p>	<p>El valor acá, lo ven orientado a lo que desean aprender los participantes de postgrado, en cómo conciben el conocimiento y en la atención puesta desde la universidad y quienes hacen de la evaluación un proceso metacognitivo. Desde lo personal, percibo el valor evaluativo en cómo el docente de postgrado inicia ese proceso evaluativo desde la planificación del contenido a impartir y lo que espera en el proceso final que es el feedback con los participantes, siendo siempre ellos, el eje axial del proceso evaluativo.</p>

Cuadro 3-B

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Metaevaluación. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Metaevaluación		
Subcategoría		
Precisión educativa		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
<p>Uno de los factores más importantes de la educación como técnica es conocer el progreso del estudiante. Para esto, hay que conocer qué se ha aprendido, cuánto se ha aprendido y cuánto tiempo se tomó en aprenderlo (Kunzelman, 1970). Con respecto al primer punto, la enseñanza de precisión, al igual que el análisis experimental, propone que las habilidades por desarrollar sean definibles, controlables, repetibles y que impliquen movimiento. Al segundo, se propone que se mida en términos de repetición; y al último, el registro para determinar el tiempo que se tomó para adquirir la habilidad.</p>	<p>La UPEL ha sido muy responsable y ha elaborado un documento que define la educación multimodal (C1.1-IC1-P1-L24-25) Es más holística, un poco más completa, ya que centra todo su proceso en la obtención del conocimiento especializado (C1.2-IC2-P1-L7-8) la evaluación del aprendizaje a nivel de postgrado se deben discurrir aquellas circunstancias inciertas que pueden ser divisadas dentro del otro proceso que le da origen, el que conocemos como de enseñanza-aprendizaje (C1.3-IC3-P1-L18-22) de forma que el estudiante pueda saber qué se le evalúa, cómo se evalúa y considere cuáles son los pros y los contras en su proceso evaluativo (C1.4-IC4-P3-L66-68)</p>	<p>En tiempos de pandemia y la educación sumida en esta presencia remota, las universidades se han visto a la tarea de diseñar nuevas vías de aprendizaje, ello tiene que ver con la precisión educativa, con la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje y tiene que ver con el currículo, las estrategias empleadas, la planificación y la evaluación a ejecutar. Las voces procedentes con su discursar vislumbraron dicha precisión a través de sus voces. El docente toma en cuenta qué se ha aprendido, cuánto se ha aprendido y cuánto tiempo se tomó en aprenderlo como lo menciona Kunzelman (ob. cit.)</p>

Cuadro 3-B

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Metaevaluación. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Metaevaluación		
Subcategoría		
Utilidad en el proceso de aprendizaje		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
<p>La utilidad se entiende como una manera de representar las decisiones de los agentes implicados y no como una medida de satisfacción. El tipo de utilidad cardinal reconocido actualmente es sobre todo el derivado de la construcción de Newman-Morgenstern citado por Rawls (2006) que se basa en la toma de decisiones entre diversas posibilidades que impliquen riesgos.</p>	<p>que se desarrolla en escenarios de aprendizaje virtual, mixto y/o presencia asistida, por lo cual, atendemos estudiantes de forma presencial si desean y pueden venir a la Universidad, los atendemos a través de aplicaciones (C1.1-IC1-P1-L25-26/P2-L27-28)</p> <p>Es más holística, un poco más completa, ya que centra todo su proceso en la obtención del conocimiento especializado (C1.2-IC2-P1-L7-8)</p> <p>Nuestro proceso evaluativo no debe conformarse con la redacción de buenos criterios e indicadores de evaluación sino con que esos criterios e indicadores sean correspondientes con la realidad del entorno y que cumpla con las necesidades educativas y con el perfil del egresado (C1.3-IC3-P3-L84-86/P4-L87-88)</p> <p>Recordemos el nivel es otro y las exigencias son otras por cuanto cada una de las personas implicadas debe conocer cuál es el papel que juega en el proceso de formación (C1.4-IC4-P3-L48-50)</p>	<p>Cuando la evaluación es considerada un proceso metacognitivo se le está atribuyendo la importancia que merece. Por ello, se observa a la evaluación como una vía útil en el proceso de aprendizaje. Las voces procedentes coincidieron para darle relevancia a la evaluación considerando que no se centra en medir lo que se ha alcanzado sino en considerar las necesidades y la realidad del entorno.</p>

Cuadro 3-B

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Metaevaluación. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Metaevaluación		
Subcategoría		
Perfeccionamiento profesional		
Autor Referencial	Voces Precedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
González (2004: 47) precisa que: La formación permanente o mejoramiento del maestro debe contribuir a formar un liderazgo en el centro educativo y en el aula, en el ámbito escolar y en la comunidad. Un liderazgo que contribuya a formar sujetos capaces de ejercer una ciudadanía crítica y corresponsable socialmente, ayudaría también a recuperar la credibilidad de la escuela y de la función misma de los docentes en el ámbito socioeducativo y su responsabilidad en la formación de valores.	Hemos aprendido al igual que el participante a digerir todos estos cambios a los que no estamos acostumbrados (C1.1-IC1-P2-L38-39) Yo siempre planifico mis clases (C1.4-IC4-P3-L64)	En este sentido, formar a una persona en su estructura más general es proveerle que obtenga su propia orientación inteligente, buscando de manera profunda a sus similares, el mismo derecho y la misma dignidad. Concebir la formación como el perfeccionamiento profesional exige comprender a la enseñanza como un proceso que facilita el desarrollo de habilidades y destrezas que lo llevarán a poder ejecutar disímiles tareas en la sociedad donde va a desenvolverse como profesional.

Cuadro 3-B

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Metaevaluación. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Metaevaluación		
Subcategoría		
Competencias profesionales		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
<p>La competencia profesional es el grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados con la profesión en todas las situaciones que se pueden enfrentar en el ejercicio de la práctica profesional. Se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional e incumbencia para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo; esta suficiencia es el resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación. (Tejada, 1999).</p>	<p>Debe enfocarse en aprender a diario, a no perder la costumbre de planificar (C1.1-IC1-P2-L46-47)</p> <p>Es más holística, un poco más completa, ya que centra todo su proceso en la obtención del conocimiento especializado (C1.2-IC2-P1-L7-8)</p> <p>lo cual atenúa la construcción del acto educativo en cualquier pretensión, ya sea formal, informal o no formal (C1.3-IC3-P1-L12-13)</p> <p>Esa empatía hará que cada proceso que se cumpla en la evaluación sea una cuestión de consenso entre el profesor de postgrado y el participante de postgrado. Recordemos el nivel es otro y las exigencias son otras por cuanto cada una de las personas implicadas debe conocer cuál es el papel que juega en el proceso de formación. (C1.4-IC4-P2-L45-50)</p>	<p>El desarrollo profesional del profesorado universitario de postgrado va unido necesariamente a procesos de cambio y mejora en su competencia profesional. La integración de nuevos aprendizajes que moldean o redefinen sus creencias y modos de actuación posibilitan que el docente se desarrolle profesionalmente a lo largo de su carrera. Este desarrollar competencias ha llevado al docente a considerarse parte inherente al participante de postgrado, tanto así, que la mayoría de ellos termina convirtiéndose en el tutor de ese participante y coautor de los productos intelectuales.</p>

Cuadro 3-C

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Educación en Presencia Remota. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Educación en Presencia Remota		
Subcategoría		
Reeducación		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
Según el DRAE, re es un prefijo que significa “repetición”, “movimiento hacia atrás” y que denota “intensificación”. Piaget (1973) sostuvo que es mediante las transformaciones, sean acciones reales o simbólicas, que el sujeto construye progresivamente su conocimiento. Esta construcción progresiva implica unas funciones invariantes y unas estructuras cambiantes. Los cambios en las estructuras dependen del desarrollo, el cual, está condicionado por la interacción de varios factores.	Los criterios e indicadores han cambiado porque ahora están enfocados en la presencia remota (C1.1-IC1-P2-L39-40) La evaluación en estos tiempos cambia por su manera de hacerse (C1.2-IC2-P1-L14-15) los criterios e indicadores de evaluación se redirigen a las necesidades inherentes a cada participante (C1.4-IC4-P2-L38-39)	Reeducarse conlleva a reaprender. Esta pandemia nos ha llevado a todos a considerar resignificarnos en el entorno en el que nos ha tocado desenvolvernos. Esta realidad nos llevó a movernos hacia atrás, revisar las literaturas, regresar al presente y reorientar los lineamientos evaluativos y crear criterios e indicadores enfocados en la presencia remota y redirigidos a las necesidades de cada participante.

Cuadro 3-C

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Educación en Presencia Remota. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Educación en Presencia Remota		
Subcategoría		
Dominio de ambientes de aprendizaje virtuales		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ambiente educativo ha llevado a que el docente realice acciones que antes no hacía. En este sentido, se resalta el nuevo rol del docente y sobre todo su función en los ambientes virtuales de aprendizaje, donde, el concepto de mediación cobra un valioso significado, ya que su rol no es solo el de transmisor de conocimiento, sino que se convierte en protagonista clave del proceso, guiando a sus estudiantes para que logren los propósitos planteados. Delgado y Solano proponen que “ser un mediador en entornos virtuales (2009, p.2).	Los profesores hacemos nuestras actividades a través del aula virtual (C1.1-IC1-P2-L35-36) La UFT lleva una gran ventaja en conjunto con otra universidad de la región porque se trabajó mucho para consolidar la plataforma virtual (C1.3-IC3-P2-L34-36) Nos hemos vuelto más duchos en el área de la educación en presencia remota (C1.4-IC4-P2-L37-38)	Tengamos dominio de ambientes de aprendizaje virtual y, si somos educadores, formemos en el dominio de estrategias para la búsqueda, valoración, selección, procesamiento, integración y evaluación de la información existente en las redes, más que en estrategias para la reproducción de lo que aparece en la internet. Así, también se debe tener dominio de cómo utilizarlos y emplearlos en el día a día del hacer investigativo.

Cuadro 3-C

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Educación en Presencia Remota. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Educación en Presencia Remota		
Subcategoría		
Innovaciones en el uso de herramientas virtuales		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
Carbonell (2002:11) expone que “la innovación educativa, utilizada como sinónimo de renovación pedagógica, es un concepto complejo y polisémico -como lo son los de calidad educativa o libertad de enseñanza- que se presta a múltiples lecturas e interpretaciones. Aquí lo entendemos como un conjunto de ideas, proceso y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes”. En el terreno universitario está relacionada con la enseñanza virtual, siendo una de las formas básicas para su realización la incorporación de sistemas de información, herramientas de comunicación y elementos multimedia.	nos hemos enfrentado a esta pandemia de manera formidable de acuerdo a las herramientas digitales que manejamos (C1.1-IC1-P1-L19-21) Entonces, recreado en el mundo virtual SAIA nosotros incursionamos hace rato en esta onda de la educación virtual, lo que ha llevado que la evaluación en presencia remota no sea un tema ajeno (C1.3-IC3-P2-L39-41)	La docencia es una de las profesiones más conectadas a la vida de los sujetos, pues se está en contacto con ellos desde edades tempranas, de ahí que todos los individuos, en función de su experiencia, tengan una percepción clara de lo que esta profesión representa; preconcepción que, puede llevar a considerar erróneamente que la docencia es tarea sencilla, que cualquiera puede realizarla y que no va sujeta a una gran preparación o innovación. Por ello, bajo esta realidad postpandemia el profesor hace uso de las innovaciones educativas en el uso de herramientas virtuales en el hecho educativo.

Cuadro 3-C

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Educación en Presencia Remota. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Educación en Presencia Remota		
Subcategoría		
Empleo de tecnologías		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
El impacto de las nuevas tecnologías de información y de comunicaciones (TICs) ha impuesto nuevos esquemas de relaciones humanas y de intercambio de información y de servicios a través de las redes sociales. Los cambios culturales, respecto a las variables del tiempo — en cuanto a la inmediatez para conseguir algo—, el espacio —la distancia ya no es un escollo para obtener información o prestar servicios— y la memoria —el conocimiento está almacenado en alguna parte—, imponen repensar las instituciones educativas, independientemente de la finalidad que las mismas persigan. (Capanegra, Cabrera, Aguilar y Jorda, 2016).	manejamos actividades a través de aplicaciones como Zoom, Foro Chat por vía WhatsApp, Google Meet (C1.1-IC1-P2-L36-38) La UPTAEB ha creado plataformas para asumir esta educación a distancia (C1.2-IC2-P1-L18-19) La UFT lleva una gran ventaja en conjunto con otra universidad de la región porque se trabajó mucho para consolidar la plataforma virtual, nosotros trabajamos para el alojamiento una parte con CANTV, con ABA y otra parte se trabaja con movistar, y el dominio uft.edu.ve que es propio, lo tenemos acá con su debida planta eléctrica. Entonces, recreado en el mundo virtual SAIA nosotros incursionamos hace rato en esta onda de la educación virtual, lo que ha llevado que la evaluación en presencia remota no sea un tema ajeno (C1.3-IC3-P2-L34-41)	Promover el empleo tecnológico es otra de las prioridades en materia de formación permanente del profesorado y suele ir ligada al desarrollo del conocimiento disciplinar y pedagógico. Se justifica por la necesidad de una actitud de apertura a la ya establecida sociedad del conocimiento y de la información y a la necesidad de gestionar una gran variedad de fuentes informativas desde un enfoque crítico. Su desarrollo vendría determinado por el empleo que hacen los profesores de postgrado en pro del hacer de la evaluación en su proceso de formación en participantes de postgrado.

Cuadro 3-C

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Educación en Presencia Remota. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Educación en Presencia Remota		
Subcategoría		
Aprendizaje autodirigido		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
<p>El concepto de aprendizaje autorregulado se hizo popular en 1980, debido a que enfatizaba en la emergente autonomía y responsabilidad de los alumnos de hacerse cargo de su propio aprendizaje (Paris y Winograd, 2001). Por otro lado, se define al aprendizaje activo autodirigido como “el grado en el cual los alumnos son metacognitivamente, motivacionalmente y conductualmente activos en su aprendizaje”. Asimismo, “el aprendizaje autodirigido implica la capacidad de asimilar nuevo conocimiento y aplicarlo en la solución de problemas, la habilidad para pensar críticamente y poner en funcionamiento la autoevaluación, así como, comunicarse y colaborar con otros” Birenbaum, 2002: 120).</p>	<p>Los criterios e indicadores han cambiado porque ahora están enfocados en la presencia remota a través de la presencia asistida (C1.1-IC1-P2-L39-41) La evaluación en estos tiempos cambia (C1.2-IC2-P1-L14) Entonces, recreado en el mundo virtual SAIA nosotros incursionamos hace rato en esta onda de la educación virtual, lo que ha llevado que la evaluación en presencia remota no sea un tema ajeno (C1.3-IC3-P2-L39-41)</p>	<p>Se puede decir que el aprendizaje autodirigido es una significación de un proceso cognitivo que está influenciada por la experiencia y por las ganas de prepararse e innovar y aunque conseguimos diferentes puntos de vistas su realce se instituye en el aporte al estado del arte. De alguna manera todos logramos un nivel de aprendizaje autodirigido en nuestras vidas, pero vaya que la universidad necesita de personas tanto docentes como participantes de sus programas de postgrado que quiera aportar al desarrollo de sus organizaciones universitarias.</p>

Cuadro 3-C

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Educación en Presencia Remota. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Educación en Presencia Remota		
Subcategoría		
Interactividad educativa		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
Si nos orientamos al campo de la enseñanza y el aprendizaje, podemos “traducir” algunas de estas ideas y atribuir al término interacción la propiedad de explicar aquellos escenarios de participación grupal, donde se discuten ideas, se analizan casos, se presentan informaciones, etc. sean estos espacios sincrónicos o asincrónicos. Los espacios de interacción, desde este marco, están siempre definidos por la relación con otra persona o personas, que pueden ser docentes, ayudantes, tutores, otros alumnos, etc. Siempre se interacciona con otras personas, en espacios físicos (aula) o mediados tecnológicamente y, en este último caso, con tiempos sincrónicos o asincrónicos. Zangara y Sanz (2012:86)	<p>promueve la construcción individual y social del conocimiento a través de la investigación como proceso de reflexión (C1.1-IC1-P2-L43-44)</p> <p>es crear unos estudios a distancia donde la gente que esté allí, esté comprometida y no sólo con la educación a distancia sino con su evaluación (C1.2-IC2-P2-L37-39)</p> <p>te hablo de la Venezuela de ahora, con sus condiciones culturales y políticas que definen las actitudes personales y de grupo, tanto de docentes como de los participantes de postgrado, y de la universidad misma donde estas se despliegan, todo esto yuxtapuesto al efecto sinérgico del entorno (C1.3-IC3-P1-L24-26/P2-127-28)</p> <p>los criterios e indicadores de evaluación se redirigen a las necesidades inherentes a cada participante (C1.4-IC4-P2-L38-39)</p>	Se analiza la interacción como la posibilidad que tiene todo ser humano de proponer, evaluar, elegir y actuar, que según es una propiedad inherente al hombre como ser racional; se plantea que es la racionalidad una reacción del ser humano al encontrarse ante un problema y su solución depende de la capacidad de evaluar todas las alternativas posibles y poder elegir la mejor. Desde las voces procedentes evidenciamos como los profesores escuchan a sus participantes de postgrado lo que hace que exista interacción no sólo a nivel de entornos virtuales de aprendizaje sino en el proceso de escucha personal.

Cuadro 3-D

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Cultura de Calidad. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Cultura de Calidad		
Subcategoría		
Funcionalidad		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
<p>El interés por la funcionalidad del aprendizaje, es decir, porque pueda ser utilizado siempre que las circunstancias lo exijan (tanto las de la escuela como las generadas en otros contextos educativos o no) no implica renunciar a los objetivos de la educación (capacidad para comunicarse, relacionarse, valorar, juzgar, planificar, resolver problemas, dar satisfacción a necesidades) sino seleccionar, teniéndolos en cuenta, lo que es necesario para vivir en sociedad. (Gómez y Mauri, 2018).</p>	<p>Por tanto, sí responde a las necesidades educativas a corto plazo en lo que respecta a su preeminencia social en el desarrollo de sus actividades. (C1.1-IC1-P3-L81-83) con el fin de garantizar el desempeño y desarrollo de los mismos de forma activa y protagónica (C1.2-IC2-P2-L56/P3-L57) una evaluación dirigida a alcanzar estándares de calidad en relación al avance académico mundial (C1.3-IC3-P2-L46-47) En postgrado, la persona ya es profesional por cuanto se busca enfocar su proceso evaluativo en el perfil del egresado. (C1.4-IC4-P1-L16-18)</p>	<p>Es importante establecer en este sentido que la funcionalidad en la evaluación considera a toda la universidad y el contexto social y no surge de forma repentina si no que se va gestando poco a poco, con el paso del tiempo. Es relevante que los profesores lleven a cabo políticas dirigidas a desarrollar evaluaciones con funcionalidad; véase como las voces procedentes exclaman que la evaluación tiene preeminencia social; el trabajo logra dar resultados inmediatamente. Estos resultados se verán en las actitudes, los comportamientos o las acciones del participante de postgrado. Para que se logren todos los objetivos de la evaluación, además de la funcionalidad, debe existir un conocimiento amplio de los docentes y participantes acerca de la evaluación como proceso que debe cumplir con la funcionalidad de la acción evaluativa.</p>

Cuadro 3-D

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Cultura de Calidad. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Cultura de Calidad		
Subcategoría		
Eficiencia		
Autor Referencial	Voces Precedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
<p>“Expresión que mide la capacidad o cualidad de la actuación de un sistema o sujeto para lograr el cumplimiento de un objetivo determinado, minimizando el empleo de recursos” (Fernández-Ríos y Sánchez, 1997).</p>	<p>competencias orientadas a egresar un participante de calidad (C1.1-IC1-P1-L10-11) la gente está feliz con lo que hace, le gusta lo que está haciendo, hay mucha sinergia (C1.2-IC2-P2-L43-44) El profesor de postgrado debe mantenerse siempre en constante formación académica, es alguien que se nutre con sus participantes de la unidad curricular (C1.3-IC3-P2-L51-53) Es responsabilidad nuestra que esa persona que egresa de nuestros estudios de postgrado sea un profesional competente bajo un tema especializado (C1.4-IC4-P1-L18-20)</p>	<p>En este sentido, lograr la eficiencia contempla el cumplimiento de los objetivos propuestos. Un objetivo bien definido conduce a la calidad que se propone en el profesor de postgrado en su proceso evaluativo, a su vez que nos comunica el tiempo con el que se cuenta para que nos dé resultados. Por tanto, la eficiencia se presenta cuando se cumple con los objetivos en el tiempo previsto y con los resultados esperados y por supuesto, con el mínimo de recursos para su empleo.</p>

Cuadro 3-D

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Cultura de Calidad. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Cultura de Calidad		
Subcategoría		
Competitividad		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
<p>El término competitividad, se ha venido utilizando con gran énfasis desde la última década. Ramírez (2006) la expresa como la condición sin la cual no sería posible hacer uso de las bondades y las proyecciones que, en un momento dado, puede ofrecer al comercio internacional. El DRAE lo define como la capacidad de competir. Ahonda Ramírez (ob. cit.) que puede significar la capacidad que tienen los agentes económicos de aprovechar escenarios favorables que se presentan en el mundo de la economía en forma permanente. Rojas y Sepúlveda (1999) por su parte manifiestan, que competitividad posee un concepto multidimensional que hace referencia a un proceso a través del cual se llega a un resultado: la competencia.</p>	<p>que esté al nivel de los egresados de otras universidades a nivel mundial (C1.1-IC1-P1-L11-12) una evaluación dirigida a alcanzar estándares de calidad en relación al avance académico mundial (C1.3-IC3-P2-L46-47)</p>	<p>Es curioso llegar hasta este nivel cuando se ha entendido la competitividad solo como atributo o cualidad de las empresas, ya que consideran las condiciones de los factores, las condiciones de la demanda y las estrategias de cada empresa. De ser así, las universidades están apostando a la competitividad como forma de llegar a escalas mundiales consumando esos atributos y atribuyéndolos a una interacción multilateral que los conduzca al por qué innovar y la necesidad de mantenerse competitivas. Llevándolo al nivel de ser comprendido como una condición de posicionarse en mercados mundiales y de aportar el mejor talento humano en pro del desarrollo de las sociedades del mundo.</p>

Cuadro 3-D

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Cultura de Calidad. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría Cultura de Calidad		
Subcategoría Eficacia evaluativa		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
<p>La palabra eficacia viene del latín <i>efficere</i> que, a su vez es derivado de <i>facere</i>, que significa hacer o lograr. Y de esta manera, se desprende el concepto de que nos brinda el DRAE cuando señala que <i>eficacia</i> significa virtud, actividad, fuerza y poder para obrar. Moliner (1998) por su parte interpreta esa definición y sugiere que la <i>eficacia</i> se aplica a las cosas o personas que pueden producir el efecto o prestar el servicio a que están destinadas. Algo es eficaz si logra hacer lo que debía hacer.</p>	<p>informo a la autoridad competente sobre mis actividades académicas (C1.1-IC1-P3-L66-67) los profesores tratamos de sentirnos como una familia y eso se ve reflejado en la evaluación de los participantes (C1.2-IC2-P2-L46-47) Tanto los profesores como los participantes de los diferentes programas de postgrado se unen para garantizar un proceso evaluativo de calidad (C1.3-IC3-P2-L47-49) Es responsabilidad nuestra que esa persona que egresa de nuestros estudios de postgrado sea un profesional competente bajo un tema especializado. Que domine el contenido para el cual fue formado, por eso la evaluación es más complicada. Es más exhaustiva. (C1.4-IC4-P1-L18-22)</p>	<p>Si se quiere lograr un postgrado de calidad, se hace necesario entender, que el elemento esencial para este logro, es el alumno o participante, ya que es él quien expresa y refleja esta calidad. Es indispensable que el alumno de este nivel, confronte su responsabilidad como tal; de allí que es necesario que los profesores asuman hacia él una actitud de respeto, consideración y valoración; lo que se logra en la medida en que el docente acepte su responsabilidad en la búsqueda y consecución de la calidad y en ella se consigue la <i>eficacia evaluativa</i>.</p>

Cuadro 3-D

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Cultura de Calidad. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Cultura de Calidad		
Subcategoría		
Capacidad de replanteamiento de las orientaciones en evaluación		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
Alfonso (2010), destaca que esta habilidad está históricamente relaciona con la actividad científica y que, desde ella, se promueven capacidades, psicológicas del ser humano, con el propósito de vincular el desarrollo personal con el desarrollo social del país, al integrar el conocimiento del problema, las vías de solución y de adaptación, para que este se acepte así mismo, reconozca sus valores y posibilidades para transformar con el conocimiento la sociedad.	Debe reconsiderar cómo evaluaba, cómo está evaluando y cómo evaluará a partir de las realidades que se nos estén presentando (C1.2-IC2-P2-L29-31) el profesor de postgrado es un individuo que se mantiene investigando. Si pierde su esencia como investigador, pues no se considera un profesor de postgrado porque es la esencia de él, mantenerse investigando y creando nuevas formas de aprendizaje y allí entra la evaluación como proceso de enseñanza y aprendizaje (C1.3-IC3-P2-L54-56/P3-L57-58)	El autor y las voces procedentes me conllevan a entender la importancia de adaptarse a las nuevas condiciones del entorno, la necesidad replantearse todo aquello que pudo haber planificado y que ahora debe cambiarse. El profesor de postgrado debido a su claridad de objetivos, su confianza en sí mismo, su poder de influir positivamente, y de adaptación a las nuevas personas y situaciones es capaz de tener la capacidad de adaptarse al cambio. Las habilidades humanas constituyen un ingrediente fundamental que lleva a la excelencia docente y a realizar tu tarea evaluativa de forma eficiente.

Cuadro 3-D

Presentación Integrada del Contenido de las Categorías y Subcategorías Emergentes en la Información Obtenida por los Informantes Clave. Categoría: Cultura de Calidad. Diseñado por la autora (2022)

Informantes Clave		
Categoría		
Cultura de Calidad		
Subcategoría		
Preparación académica		
Autor Referencial	Voces Procedentes	Actitud Hermenéutica del Investigador
Al entender a la educación como una realidad histórica producida por los hombres y vinculada a su contexto socio-cultural, y como un proceso social e intersubjetivo de transmisión y asimilación de reglas, valores, pautas ideológicas y saberes compartidos, la educación de postgrado puede representar la máxima concreción de este concepto, por las características y condiciones ya establecidas para sus actores. Por todo ello, se cree que la educación en postgrado pudiera ser un proceso social de crecimiento y cambio continuo, que propenda al perfeccionamiento intencional constructivo e integrador, que conduzca a los estudiantes postgraduados a conseguir sus propios logros fundamentados en sus capacidades y potencialidades, relacionando su aprendizaje con las responsabilidades personales y sociales que le son propias, mediante su preparación para aportar soluciones concretas en su entorno profesional y laboral. (Muñoz, 1996)	El profesor de postgrado debe investigar más (C1.2-IC2-P2-L28-29) El profesor de postgrado debe mantenerse siempre en constante formación académica, es alguien que se nutre con sus participantes de la unidad curricular (C1.3-IC3-P2-L51-53) Debe asumir siempre el compromiso de hacerlo bien (C1.4-IC4-P2-L43)	Se necesita un profesor que admita a la docencia como la resultante obligada de un proceso permanente de investigación, el cual, como se ha insistido, debe estar contextualizado con la realidad que confronta el escenario en donde se realiza su acción docente. Por cuanto, el docente vive bajo una capacitación constante y un aprendizaje que inicia y no culmina. La preparación académica de un profesor de postgrado debe ser siempre la base para conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje de un participante en los programas de postgrado.

Esencialmente, es esta demanda de cientificidad expuesta en los cuadros anteriores lo que, desde Heidegger (1983), ha problematizado la hermenéutica cuando se triangula el soporte teórico de un autor, la voz procedente de los informantes clave y la actitud hermenéutica del investigador. Y lo ha hecho en nombre de una ontología, no de una epistemología superior; una ontología que sustituye el concepto de espíritu (geist), de resonancias hegelianas, por el de Dasein, para designar el tipo de existencia definido como lugar de la pregunta del ser. Desde entonces, de lo que se trata es de ahondar en la universidad epistemológica misma para mostrar sus condiciones ontológicas develadas a través de las voces procedentes.

Aquí toma relevo Gadamer (1976), el carácter finito de la comprensión es el tema ontológico que lo conecta a Heidegger (ob. cit.) pero en este sentido cobra importancia la confrontación entre la experiencia hermenéutica del investigador y la cercanía y espontaneidad de las voces procedentes de los informantes clave, al que se considera la presuposición de un proceso de perspectiva fenomenológica. El trabajo de la actitud hermenéutica del investigador fortalece la perspectiva fenomenológica a través de una construcción teórica de este proceso investigativo y que permite percibir las capacidades escriturales que se llevará a cabo en la profundización de la evaluación del aprendizaje en postgrado desde la presencia remota en las universidades venezolanas, y que a continuación expongo con más especificidad.

Ahora bien, en este proceso de construcción y como parte del método fenomenológico hermenéutico debo configurar un tejido teórico complejo de la visión de la evaluación del aprendizaje en postgrado desde la presencia remota en las universidades venezolanas, representada en el gráfico 1, donde pude entrelazar las cuatro categorías (Evaluación del aprendizaje en postgrado, Metaevaluación, Educación en Presencia Remota y Cultura de Calidad) con las subcategorías que emergieron de la investigación.

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN POSTGRADO. UNA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DESDE LA PRESENCIA REMOTA EN LAS UNIVERSIDADES VENEZOLANAS

Evaluación del Aprendizaje en Postgrado

- Identificación de puntos fuertes y débiles.
- Actitud de servicio docente.
- Valor formativo de la acción curricular.
- Legitimidad del proceso educativo.
- Identificación de las necesidades del participante.
- Feedback.
- Proceso complejo.

Educación en Presencia Remota

- Reeducación.
- Dominio de ambientes de aprendizaje virtuales.
- Innovaciones en el uso de herramientas virtuales.
- Empleo de tecnologías.
- Aprendizaje autodirigido.
- Interactividad educativa.



Metaevaluación

- Capacidad dialógica.
 - Rigor evaluativo.
 - Valor evaluativo.
 - Precisión educativa.
- Utilidad en el proceso de aprendizaje.
 - Perfeccionamiento profesional.
 - Competencias profesionales.

Cultura de Calidad

- Capacidad de replanteamiento de las orientaciones en evaluación.
 - Funcionalidad
 - Eficiencia.
 - Competitividad.
 - Eficacia educativa.
- Preparación académica.

Gráfico 1. Subcategorías que emergen de las voces procedentes en relación a las categorías evaluación del aprendizaje en postgrado, metaevaluación, educación en presencia remota y cultura de calidad. Diseñado por la Autora (2022)

MOMENTO V

CAVILACIÓN DE LA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN POSTGRADO DESDE LA PRESENCIA REMOTA EN LAS UNIVERSIDADES VENEZOLANAS

Mira siempre más allá de lo
que ven tus ojos.

Yesenia Barradas

Perspectiva Fenomenológica de la Evaluación del Aprendizaje en Postgrado desde la Presencia Remota en las Universidades Venezolanas

La Evaluación del Aprendizaje en Postgrado desde la Presencia Remota es un reflejo del actuar cotidiano, es el reflejo de lo que son, de lo que transmiten a través del rigor, valor, eficiencia, eficacia y procedimiento, con la finalidad de ejercer el proceso evaluativo con miras al fortalecimiento y crecimiento de las universidades venezolanas. Ésta se refleja como el conjunto de dimensiones estructuradas y operacionalizadas (objetivos, contenidos, metodologías, evaluación) para la eficiencia de la enseñanza-aprendizaje. En este sentido, cabe mencionar que: *“La situación reflexiva típica es aquella en la que el sujeto y el objeto son referencialmente*

idénticos; ello hace que la predicación sea semánticamente intransitiva a pesar de que posee en principio dos argumentos” (Diccionario de la Real Academia de la lengua Española RAE, 1984).

La reflexión o reflejo especular depende del punto de vista del investigador, de los informantes clave y del proceso intersubjetivo que se promueve en el contexto interactivo de las universidades venezolanas, es por ello, que la imagen reflejada muestra la otra parte de la realidad, creándose una realidad otra. Traslado a este momento, la función de los espejos o cristales como ejemplos de reflejos especulares y que en palabras de Franco (2001) en su libro los dones del espejo: *“los espejos son testigos mudos de una actuación, pero también son entes que realizan un proceso mimético a través del cual la devolución de la imagen no es su reflejo fiel sino la recreación de su modelo”* (p. 95).

A modo de abstracción, percibo a la Evaluación del Aprendizaje en Postgrado desde la Presencia Remota como un reflejo discreto, difuminado de su trabajo en equipo y está fundamentado en la interpretación intersubjetiva de los informantes de este contexto; cabe la posibilidad de que, al ser visto con otros lentes, en otros espejos, por otro sujeto cognoscente, la Evaluación del Aprendizaje en Postgrado desde la Presencia Remota pueda tener otra reflexión.

Dimensiones Filosóficas de la Perspectiva Fenomenológica

En la investigación para construir la perspectiva fenomenológica de la Evaluación del Aprendizaje en Postgrado desde la Presencia Remota en las Universidades Venezolanas, concibo a los docentes como mediadores del proceso de evaluación del aprendizaje. Obedece a una concepción de la práctica del hacer docente desde las dimensiones ontológicas, epistemológicas, axiológicas, praxeológicas, que determinan una ruta de conocimiento con múltiples intereses y diversos escenarios.

Los propósitos, procesos y resultados del fenómeno educativo constituyen un sistema complejo en el que interviene un sinnúmero de factores, que además al interactuar generan interrelaciones complejas; por ello, al evaluar los procesos

educativos se requiere contar múltiples indicadores; uno de ellos puede ser la opinión de los alumnos con respecto a la calidad de los servicios que reciben por parte de los directivos y los docentes. En la educación se establece un binomio con dos actores centrales: los alumnos y los profesores. La interacción que se genera entre ellos es parte crucial del proceso educativo. Una buena didáctica puede representar una diferencia en la calidad y los resultados de la acción educativa en la búsqueda de contribuir al desarrollo social.

Dimensión Ontológica

Desde inicio de la pandemia COVID-19, las unidades responsables de la educación han tenido que comenzar a asumir el compromiso de respaldar la inclusión de la informática en su planes y proyectos, de tal forma que los estudiantes accedan a esta disciplina, tanto desde el punto de vista de la educación formal como en actividades extra cátedra. Una de las oportunidades más relevantes a las que se enfrentan los educadores universitarios en la incursión de las TIC y su impacto en la vida diaria, es que, para reducir las dificultades es necesario construir métodos de formación en los que se reflexionen y se analicen sobre el uso de ellas, permitiendo así utilizar un excelente recurso tecnológico como apoyo a la enseñanza favoreciendo de forma reveladora al mejoramiento en su calidad y efectividad dentro de la educación.

Los educadores universitarios han encontrado un mundo de posibilidades al desarrollo de su práctica docente a través de integrar las tecnologías de información y la comunicación como un recurso más en el proceso de enseñanza y aprendizaje interactivo. Las tecnologías producen un modelo nuevo de formación caracterizado por el paso de una comunicación unidireccional a un modelo de evaluación más abierto que posibilita la interacción, la diversificación de los soportes de la información, del autoaprendizaje y de la evaluación a distancia.

La evaluación del aprendizaje en postgrado hace referencia a lo ontológico, a la vez confirma que es un acto que traslada, presenta, imprime, adecua contenidos y

suscita la dignificación y el progreso del hombre en la educación. Escudero (2011) expone:

La existencia, en este sentido, es una prioridad exclusiva del ser humano, que se concreta en el impulso constante a realizarse, a proyectarse en el mundo, a abrirse a la verdad del ser; es decir, a comprenderse desde el estado de abierto o desocultamiento en el que habita y del que se cuida (p. 75)

El proceso evaluativo y su finalidad configuran la conciencia del hombre y la mujer y, si bien es cierto, como plantea Heidegger (1983), la conciencia es un proyecto que ha desarrollado a lo largo del tiempo, pues es algo lanzado al futuro. O como bien acota Millas (2003) “el hombre en cuanto conciencia de sí, tiene siempre a la vista el esfuerzo, el problema de su ser en desarrollo” (p. 21)

Dimensión Epistemológica

La evaluación en su búsqueda de una valía, es una actividad ético-moral (Moreno, 2011) mediada por un anclaje cultural y, por supuesto, por la interpretación humana. La evaluación de la educación está así siempre acotada y sus resultados nunca son unívocos, ya que siempre se genera a través de alguna perspectiva, posición o referente, los cuales se determinan de manera social y cultural. La evaluación se enuncia a sí misma como una actividad sistematizada para determinar el valor de un objeto educativo, aunque en su definición no se refleja la responsabilidad que asume al considerar la demarcación de la realidad de lo que se pretende valorar.

Es decir, su definición se presenta como un medio o herramienta de identificación de un valor en un objeto, más no como un instrumento que define el valor de una realidad educativa por sí mismo, epistemológicamente, el proceso de construcción del conocimiento sobre el objeto de la evaluación. Este proceso refiere justo a cómo la evaluación es un ejercicio epistemológico de lo que pretende, implica una definición de un esquema de interpretación para comprender la significatividad del objeto de estudio (Eisner, 1998).

Dimensión Axiológica

La formación de valores desde la escuela parte del supuesto de que estos pueden enseñarse y aprenderse, y de que la institución educativa es uno de los principales agentes de la educación axiológica, lo cual constituye un reclamo del mundo actual. Los cambios que se han venido produciendo en el mundo político, en las empresas, en la educación y en general, en la sociedad, refuerzan la importancia y necesidad del clima intelectual y científico de las universidades. En estos nuevos contextos en que la sociedad plantea exigencias cualitativamente diferentes y se reclama la pertinencia universitaria, se requiere del fortalecimiento de la formación de valores.

Las universidades tienen la responsabilidad de incidir en esta formación y apoyar a los niveles precedentes de educación. El fortalecimiento de la sociedad civil debe promover valores y actitudes que deben ser reforzados por la educación superior tales como: libertad, responsabilidad, solidaridad, verdad, justicia social, tolerancia a las diferencias en un marco de respeto mutuo, ética, conservación del medio ambiente y una cultura de paz. Además de unos principios cuyas bases son axiológicas como lo son: confianza, dialogicidad, creatividad, apertura, colaboración, diversidad, accesibilidad, anticipación y sustentabilidad.

A ello se le anexan los principios de la complementación entre el trabajo colaborativo y la instrumentalidad formativa de las TIC. De este modo, se estimula la emergencia de aprendizajes colaborativos, donde se privilegia y materialice el carácter social del aprendizaje, a partir de una adecuada propensión educativa de las TIC, en la que las relaciones sociales del proceso coadyuven a la conformación de un ambiente de cooperación, intercambio y constructividad sociocrítica. Asimismo, el principio de la evaluación integral y actualización sistemática. En este sentido, se precisa concebir la evaluación, no solo de las consecuencias educativas; sino también de su propia configuración estructural – funcional. Desde esta perspectiva, será posible mantener actualizada la propuesta y perfeccionar los resultados derivados de ésta. En este proceso, se recomienda la proyección de los eslabones internos y externos de la evaluación, donde la autoevaluación, la coevaluación y la

heteroevaluación garanticen una visión integral del proceso y su positiva transformación y actualización sistemática.

Dimensión Praxeológica

La evaluación del aprendizaje de postgrado desde la presencia remota, demanda que la respuesta del alumno en el proceso de aprendizaje y evaluación sea un elemento básico a la hora de avanzar hacia aprendizajes más profundos y de mayor calidad. La evaluación adquiere una nueva dimensión al situar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y al aplicarse un enfoque basado en la adquisición de competencias, que conlleva un replanteamiento de la docencia y del diseño de todos los elementos estructurales que la conforman (Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón, 2005).

Las personas tienen que ser capaces de adquirir conocimientos organizados para resolver problemas imprevistos (Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999) y, no sólo eso, sino que además sean capaces de evaluar también el trabajo de sus compañeros. Esta habilidad les será muy útil en su futuro entorno profesional, sobre todo cuando desempeñen tareas en equipo (MacPherson, 1999). Por estas razones, uno de los principales propósitos docentes desde la praxeología es mostrar la posibilidad de reformar nuestras prácticas educativas y evaluativas desde la perspectiva del alumno analizando qué aspectos mejoran su participación y los beneficios que va a suponer para su aprendizaje.

El reto para los docentes está en conseguir que los estudiantes vayan adquiriendo la habilidad de autorregularse de manera efectiva. Para conseguirlo el alumnado necesita sentir como propios los objetivos y los criterios de evaluación. Esta nueva cultura de la evaluación también requiere cambiar el entorno de aprendizaje, cuidar el ambiente del grupo y una serie de valores que faciliten la verbalización de las ideas y de las formas de trabajo, el intercambio de opiniones y puntos de vista, el respeto mutuo y la elaboración de propuestas consensuadas.

Cavilación Investigativa

Usualmente, la evaluación del aprendizaje en postgrado se produce en entonos didácticos colmados de actividades y recursos que, diseñados o improvisados por un profesor, actúan como vínculo entre el saber académico y el saber que posteriormente adquieren los estudiantes. Se trata de creaciones y recursos materiales o ideales que el docente introduce en el aula para incitar a la comprensión y la adquisición de los nuevos contenidos de enseñanza. Estas estructuras trasladan el conocimiento que previsiblemente el profesor procura que el participante de postgrado aprenda. Este conocimiento, el que en conclusión elabora el participante como resultado de su sumersión en una experiencia de aprendizaje, no se corresponde con el mismo tipo de conocimiento que el profesor transmite (Rué, 2009).

La explicación de una idea, su abordaje en la enseñanza, no es una transferencia estática del saber. Tampoco es una reproducción total del conocimiento científico. Los modos de enseñanza con los que opera el profesor no sólo son facilitadores externos al conocimiento del que ha de apropiarse el participante, sino que inciden en él (Fagúndez, 2006). La evaluación del aprendizaje implica siempre una transformación del saber. Convertir el "saber sabio" o académico en "saber para aprender" es lo que Chevallard (1991) denominaba "transposición didáctica", un fenómeno originariamente formulado en Francia en la década de los 80 del siglo pasado, que pretendía explicar el funcionamiento didáctico de los saberes académicos y que inevitablemente ha contribuido a otorgar mayor identidad epistemológica a las didácticas específicas que conllevan a la evaluación.

El proceso evaluativo desde la transposición didáctica comprende un conjunto de transformaciones y operaciones deliberados que el profesor ejecuta sobre el saber académico para reajustarlo y revelarlo como objeto de aprendizaje. El punto central de la teoría de la transposición didáctica se encuentra en poner en evidencia la discrepancia entre el saber enseñado y el saber erudito que lo legitima. En efecto, para que la evaluación de un determinado elemento de saber sea posible, ese

elemento deberá experimentar ciertas transformaciones que lo harán apto para su traslado a la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, existe un acuerdo generalizado en considerar que el objeto principal de la evaluación es que los participantes de postgrado alcancen y se apropien de forma significativa de los saberes que discurren en los entornos virtuales de aprendizaje y en la universidad. Los procesos de comprensión en que participa un participante de postgrado son similares a la interpretación de un texto. Cuando los participantes de postgrado se inmiscuyen en procesos activos de comprensión y aprendizaje de nuevas ideas lo hacen con un conjunto de significados, creencias y recursos de experiencia que entran en interacción con los contenidos de enseñanza.

Los participantes de postgrado utilizan su conocimiento previo y su bagaje intelectual para interpretar el nuevo contenido. Diría Zabalza (2002) que aprender es como conversar: uno va generando su propio discurso con relación al discurso de los demás. La evaluación del aprendizaje es un proceso mediado por la interacción con el entorno y con las personas que forman parte de él. Los participantes de postgrado aprenden cuando obtienen e intercambian información y saber en el marco de sus relaciones con los demás. En estas situaciones, el docente adquiere un papel clave en la reconducción de los aprendizajes, en el ajuste de las atribuciones de significado que en el entorno virtual de aprendizaje se realizan y en los procesos de negociación en la evaluación que aproximan las conjeturas e hipótesis de comprensión de ellos al conocimiento científico.

El rol del profesor de postgrado como mediador del proceso de evaluación del aprendizaje debe estar enfocado en resignificarla ya que tendrá que redireccionarla con la función de convertir el saber científico en saber enseñado, de ayudar a los participantes de postgrado a pasar con avenencia de una representación a otra y de contribuir, desde la realidad compleja de los aprendices, a la construcción personal de conocimientos y competencias para un adecuado ejercicio académico y profesional aun en estos tiempos. Este proceso no es sencillo. Demanda de variadas operaciones de análisis, interpretación y transformación de las unidades curriculares de enseñanza y de acciones de reflexión, en la acción y sobre la acción, que ayuden al profesorado

a ajustar continuamente el contenido, las estrategias, los criterios e indicadores de evaluación y su intervención a las características particulares de los contextos de enseñanza en presencia remota.

De este modo, antes de asimilar los entornos virtuales de aprendizaje, los profesores se ven abocados a realizar un estudio y reconstrucción ideal del currículum hasta encontrar las formas de representación del contenido que mejor contribuyan a una adecuada comprensión y que conlleve a una evaluación del aprendizaje pertinente. En estos momentos de planificación, la correlación que el profesor de postgrado mantiene con el saber curricular está influida por la versión que hace de éste a través de la reflexión sobre el saber de su experiencia. Una vez en el contexto virtual o digital, según corresponda al entorno virtual de aprendizaje, el profesor tiene la función de hacer inteligibles significados ocultos para los participantes y de develar, a partir de aquello que ellos conocen del proceso evaluativo, claves de comprensión y de avance en la construcción de conocimiento.

Por otro lado, la evaluación del aprendizaje en postgrado en la universidad necesita de procesos de negociación, basados en el diálogo y la reflexión, que contribuyan a la cesación de las interpretaciones equívocas y que beneficien el traspaso paulatino, y sin premuras, de los saberes científicos y de las competencias profesionales que se prevén desde la realidad y el contexto de cada uno de los programas de postgrado. En este juego de reconstrucción y resignificación, los profesores interpretan y filtran algunas evaluaciones con una intencionalidad didáctica y buscan nuevos lenguajes y recursos que las hagan más próximas al aprendizaje. Se puede considerar que traducen de un lenguaje a otro, que reducen las formas científicas de pensar e indagar en las disciplinas científicas a formas más sencillas y asequibles a las estructuras de conocimiento de los participantes de postgrado y que se adecuan al contexto actual del ámbito educativo universitario.

En este momento del Trabajo de Grado de Maestría me siento inmersa en sentimientos; por una parte, la añoranza de internalizar que he consumado la investigación, que me lo propuse y acá estoy fortalecida porque lo que se vive en este transitar investigativo se atesora en el alma y en los recuerdos; por otra, la

satisfacción de ver culminado este proceso de estudios con esta producción investigativa y ver materializado este paseo académico. Me cubre el bienestar de alcanzar el propósito que describe este proceso y es el de profundizar en un área determinada, y esta vez resignificando un fenómeno que se contextualizó en la UPEL, UPTAEB, UFT y UNY, para lo cual creé propósitos concisos de los que me apropio para meditarlos en la transcendencia de lo logrado en esta investigación.

El primer propósito me conllevó a desafiar la responsabilidad de **Develar** a partir de la voz de los informantes clave el significado intersubjetivo que le otorgaron a la evaluación del aprendizaje en postgrado desde la presencia remota en las universidades venezolanas. Bajo esta misión, me acompañaron con la disposición sincera, cuatro profesores de los programas de postgrado de la UPEL, UPTAEB, UFT y UNY, quienes con una condición llena de honestidad, naturalidad y espontaneidad me brindaron sus declaraciones acerca de la evaluación del aprendizaje en postgrado desde la presencia remota, lo que me llevó inmediatamente a considerar sus voces en pro del desarrollo de la investigación. Estos informantes clave conocen bien la realidad del contexto estudiado ya que consagran sus horas en el día a día a la incansable labor de preparar académicamente a diferentes participantes de postgrado y conocen el contexto en el cual se desenvuelven.

Respetando todo lo aportado en voces de los informantes clave y la esencia de cada una de las palabras expresadas en el compartir dialógico fui presignificando, significando y resignificando sus señales consiguiendo una singularidad en sus alocuciones por lo cual me dispuse a esgrimir para **Ensamblar** en una red categorial los elementos inherentes a la evaluación del aprendizaje en postgrado desde la presencia remota. A merced de esto, diseñé una serie de matrices que se dispusieron en cuadros a fin de sistematizar la información recabada.

En primer lugar, una matriz dispuesta en el cuadro 1 donde dejaba reflejada las voces de los informantes clave, identificando las categorías y subcategorías que iban emergiendo en el proceso. Seguidamente, una matriz dispuesta en el cuadro 2 donde especificaba las categorías con las subcategorías coincidentes en las voces de los informantes clave. Por último, se dispuso el cuadro 3 donde se reflejó al autor

referencial, las voces de los informantes clave y mi actitud hermenéutica como investigadora.

Esas mismas voces y mi voz, no me bastaron ya que luego de ensamblar en una red categorial los elementos inherentes me vi en la obligatoria tarea de **Interpretar** los elementos significativos y cognoscitivos concernientes a la evaluación del aprendizaje en postgrado desde la presencia remota derivados de la red categorial. Desde mi incorporación a la Maestría en Educación, mención Educación Superior en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto tuve presente el anhelo de hacer algo en pro del desarrollo de la evaluación del aprendizaje en postgrado; por ello, la necesidad de hacer una conexión entre las voces de los informantes clave inmersos en esta realidad, por lo cual me llevó a profundizar en el área de conocimiento.

Así, los informantes clave resignificaron que la **Evaluación del aprendizaje en postgrado** se centra en la identificación de puntos fuertes y débiles de los participantes alcanzando desde la actitud de servicio docente un trabajo colaborativo dándole a esta un valor formativo desde la acción curricular concediendo legitimidad al proceso educativo, a su vez, permitiéndose la identificación de las necesidades del participante que se suscita a través del feedback, entendiéndose todo ello como un proceso complejo.

Estas mismas voces dispusieron que la **Metaevaluación** correspondía a la capacidad dialógica centrada en el interarticular de los profesores con los participantes de postgrado y que está regida bajo el rigor evaluativo aportando un valor evaluativo, precisión educativa contribuyendo a la utilidad en el proceso de aprendizaje y enriqueciendo el perfeccionamiento profesional a través de las competencias profesionales como producto del programa de postgrado.

De esta manera, encontramos a la **Educación en presencia remota** que ha llevado a docentes y participantes a un proceso de reeducación dirigiéndoles al dominio de ambientes de aprendizaje virtuales desarrollando innovaciones en el uso de herramientas virtuales y bajo el empleo de tecnologías lograr en ellos un aprendizaje

autodirigido que finalmente se reduce a la interactividad educativa muy necesaria en este contexto universitario.

Finalmente, la **Cultura de Calidad** se presenta como un conglomerado de principios en la evaluación del aprendizaje en postgrado basado en la funcionalidad eficiencia, competitividad, eficacia educativa desarrollando en el docente la capacidad de replanteamiento de las orientaciones en evaluación, llevándolo a mejorar su preparación académica en pro de brindar una evaluación óptima, pertinente y oportuna.

A manera de colofón, y aunque no doy por culminada esta investigación, puedo decir que los tiempos cambian, los contextos pudieran ser diferentes, las personas se transforman bajo una preparación que los hace ser más inteligentes, llenos de comprensión y hasta cambian sus comportamientos y su forma de ver la realidad; la opinión de Heráclito, que “todas las cosas fluyen y nada permanece”, supine que todas las cosas están en movimiento y que nada reposa; es una analogía con la corriente de un río, y dice que “no se puede descender en las mismas aguas dos veces”. Ante las interpretaciones de este filósofo, la inconsistencia de ser libera nuevas visiones, nuevas perspectivas de conocimiento y, por ende, nuevas teorías, nuevas conceptualizaciones, al igual que en esta investigación que de seguro, generará nuevas líneas en nuevos escenarios.

REFERENCIAS

- Alfaro, M. (2000). *Evaluación del aprendizaje*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- Alfonso, D. (2010). *Concepción Pedagógica del proceso de formación para la Investigación jurídica de los estudiantes de la carrera de Derecho. Estrategia para su implementación, en la Universidad de Pinar del Río*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río.
- Ander- Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. CCS. Madrid.
- Bergen, P. y Luckman, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Garden city, New York: Anchor.
- Biesta, G. (1995). *Education/Communication: The Two Faces of Communicative Pedagogy*. Philosophy of Education. [Documento Línea] Disponible en: http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/biesta.html [Consulta: Marzo 18, 2022]
- Birembaum, M. (2002). *Assesing self-directed active learning in primary schools*. En Assessment in Education: principles, Policy and Practics, Routledge, part of the Taylor & Francis Group, vol. 9, núm. 1, March, pp. 119-138.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Norma.
- Bournissen, J. (2017). *Modelo pedagógico para la facultad de estudios virtuales de la universidad adventista de La Plata*. Tesis Doctoral Islas Baleares: Universitat de les Illes Balears.
- Burbules, N. y Bruce, B. (2001). Theory and Research on Teaching as Dialogue. En V. Richardson, (ed.). Handbook of Research on Teaching. Washington: American Educational Research Association. 4th Edition. [Documento Línea] Disponible en: <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/dialogue.html> [Consulta: Marzo 18, 2022]
- Burke, E. (2001). *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello*. Madrid: Tecnos.
- Cabrales, O. (2010). *Evaluación de los aprendizajes en los estudios de postgrado bajo los principios de la evaluación participativa*. [Documento Línea] Disponible en: <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80126/01Evaluacion.pdf> [Consulta: Marzo 14, 2020]
- Capanegra, H., Cabrera, G., Aguilar, M. y Jorda, M. (2016). *El empleo de las tecnologías de información y comunicaciones (tics) en el ámbito universitario*.

- Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal, vol. 16, núm. 26, 2016, pp. 159-190. Argentina: Universidad Nacional del Litoral
- Carbonell, J. (2002). *El profesorado y la innovación educativa*, en Cañal, P. *La innovación educativa*. Madrid: Akal, 11- 26.
- Chamorro, A. (2019). *La evaluación en la educación a distancia. Estado del arte. Una perspectiva desde la teoría de la distancia transaccional*. Trabajo de Grado de Especialista. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Chillán: Universidad del Bío-Bío.
- Delgado, A., Borge, R., García, J., Oliver, R. y Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dirección general de Universidades. MEC.
- Delgado, A. y Solano, R. (2009). *Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: la potenciación del aprendizaje autónomo*. RedU. Revista de Docencia Universitaria. Número 4. [Documento Línea] Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/4 [Consulta: Marzo 14, 2022]
- De Miguel, M. (1991). *Utilización de indicadores de la evaluación en la docencia universitaria*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Díaz, L. (2011). *Visión Investigativa en Ciencias de la Salud (Énfasis en Paradigmas Emergentes)*. Caracas: IPAPEDI.
- Diccionario de la Real Academia Española. (1984). Vigésima primera edición. Madrid: Real Academia Española. Madrid: Autor.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsman, D. (1999). *The use of self-, peer-, and co-assessment in higher education: a review*. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Escudero, J. (2011). *Observaciones filosóficas*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.observacionesfilosoficas.net/> [Consulta: noviembre 13, 2021].
- Federación Internacional Fe y Alegría. (2003). *La pedagogía de la educación popular en Fe y Alegría*. XXXIII Congreso internacional, 2002. Asunción: Autor.
- Fernández-Ríos, M. y Sánchez, J. (1997). *Eficacia Organizacional*. Madrid: Editorial Narcea.
- Gadamer, H. (1976). *Hermenéutica filosófica*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.uma.es/gadamer/General.htm>. [Consulta: Septiembre 17, 2020].
- García, I. (2010). *Sistema de evaluación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Gardner, R. y Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Giorgi, A. (1975). *Concerning the possibility of phenomenological psychological research*. Citado en Martínez, M. (2006): *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación*. Ediciones Trillas, México.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa*. México: Trillas.
- Gómez, I. y Mauri, T. (2018). *La funcionalidad del aprendizaje en el aula y su evaluación*. Psicología y educación: reforma educativa actual. Barcelona: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona.
- González, N. (2004). *Sistema de Formación Continua en República Dominicana: Algunas Propuestas*. Instituto Nacional de Formación y Capacitación de Magisterio (INAFOCAM), (comp): Seminario Internacional, sistema de formación continua. Págs. 45-54. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Talleres Gráficos de RAMERICK COMERCIAL.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1982). *Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa*. Hermosillo: Revista Antología de los métodos cualitativos.
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa* (Colección IDER, CECC, AECI). San José, Costa Rica: PrintCenter.
- Haddad, J. (1994). *Las necesidades de intervención y el monitoreo de los procesos educativos*. En: Haddad J, Clasen MA, Davini MA (eds): *Educación Permanente de Personal de Salud*. Washington: Organización Panamericana de Salud; 1994:145-186. Serie Desarrollo de Recursos Humanos No. 100.
- Heidegger, M. (1983). *La fenomenología del espíritu de Hegel: curso del semestre de invierno*. Madrid: Alianza.
- Hirsch, A. (2013). *Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad*. Perfiles Educativos.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuiken, D. (1981). *Descriptivemethodsfor inquirí in human psychology*. Citado en Martínez, M. (2006): *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación*. Ediciones Trillas, México.
- Kunzelman, H. (1970). *Precision teaching: An initial training sequence*. Washington: Special Child Publications.

- Leal, N. (2009). *El método fenomenológico: Principios, momentos y reducciones*. Arbitraje. Publicación semestral especializada en ciencias sociales. Vol.1 N° 2. Caracas-Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). República Bolivariana de Venezuela. Gaceta oficial, (5929).
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata
- Macpherson, K. (1999). *The development of critical thinking skills in undergraduate supervisory management units: Efficacy of student peer assessment*. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(3), 273-284.
- Malpica, F. (2015). *Aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior*. Tesis Doctoral. Bárbula: Universidad de Carabobo.
- Martínez, M. (1998). *El Paradigma Emergente. Hacia una Nueva Teoría de la Racionalidad Científica*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, C. (2009). *Estrategias de evaluación de aprendizajes globalizados para consolidar el perfil de competencias en educación superior*. Tesis Doctoral. Universidad Fermín Toro.
- Millas, J. (2003). *Ideas de la filosofía: el conocimiento*. Chile: Ediciones Cardo.
- Moliner, M. (1998). *Diccionario del uso español*. Argentina: Gredos, S.A.
- Morales, V. (1999). *La universidad latinoamericana actual: Necesidad de replantear su misión*. *Rev Pedag.* p. 1-10. [Documento en Línea] Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/22144/1/articulo9.pdf> [Consulta: Marzo 14, 2020].
- Morales, F. y Trianes, M. (2012). *Evaluación de actitudes hacia temas morales en una muestra de estudiantes de posgrado*. [Documento en Línea] Disponible en: http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol5_2/REFIEDU_5_2_3.pdf [Consulta: Marzo 20, 2020]
- Morales Vaccarezza, M. (2020). *Docencia remota de emergencia frente al covid-19 en una escuela de medicina privada de Chile*. Trabajo de Grado de Maestría. Concepción: Universidad de Concepción.
- Muñoz, G. (1996). *Elementos teóricos sobre calidad para postgrado en el área de la educación*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.

- Nietzsche, F. (2003). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza.
- Paris, S. y Winograd, P. (2001). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation*. En Education Research and Development Centers Programa PR/Award Number R305R70004, as administered by the Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Peláez, A. (2009). *Análisis estratégico basado en el método FODA. Su empleo en la administración militar*. Revista del IMES: Instituto Militar de Estudios Superiores.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral Editores.
- Pinilla, A. (2008). *Metodología de la evaluación académica*. En: Rojas, E., Vera, L., Madiedo, N., editores. Reflex edu univer III. Bogotá: Unibiblos. p. 165-89.
- Piñero, M. y Rivera, M. (2012). *Investigación Cualitativa: Orientaciones Procedimentales*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. Barquisimeto.
- Ramírez, L. (2006). *Competitividad ¿a qué se refiere?* [Documento en línea]. Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/27013/1/24712-86693-1-PB.pdf> [Consulta: Enero 23, 2022]
- Rawls, J. (2006). *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Rivero, D. (2008). *Metodología de la Investigación. Primera edición*. Miranda: Editorial Shalom.
- Rodríguez G., G.; Gil F., J. y García J., E. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. (2ª ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rojas, P. y Sepúlveda, S. (1999). *¿Qué es la competitividad?*. Costa Rica: Serie de Cuadernos Técnicos.
- Ruiz, J. (2000). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Editorial Narcea.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Shön, D. (1987). *De la racionalidad técnica a la reflexión desde la acción*. En: *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3a ed)*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: La búsqueda de los significados*. Madrid: Paidós.
- Tejada, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. [Documento en Línea] Disponible en: [http:// peremarques.pangea.org](http://peremarques.pangea.org). [Consulta: Marzo 20, 2022]
- Tirado, F., Miranda, A. y Sánchez, A. (2007). *La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia*. vol. XXIX, núm. 118, pp. 7-24. México: Perfiles Educativos.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2016). *Manual de Trabajos de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDUPEL.
- Vallejo, M. y Sánchez, V. (2006). *Modelo de seguridad física con la aplicación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para el Centro de Rehabilitación Social Femenino de Quito*. Ecuador: Instituto de Altos Estudios Nacional.
- Van, A. (1966). *Existential Foundations of Psychology*. Citado en Martínez, M. (2006): *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación*. México D.F.: Ediciones Trillas.
- Van, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Vélez, C. (2020). *La educación del mañana: ¿Inercia o Transformación?* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Watzlawick, P., Bavelas, J. y Jackson, D. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, España: Herder.
- Zangara, A. y Sanz, C. (2012). *Aproximaciones al concepto de interactividad educativa*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

CURRÍCULUM VITAE

Yesenia Pastora Barradas Díaz. Titular de la cédula de identidad número 16.601.333, nació en Barquisimeto, estado Lara el 20 de julio de 1983. Cursó estudios de primaria en Unidad Educativa Estatal “Las Tinajitas” en Barquisimeto, estado Lara. Egresó de Bachillerato en Unidad Educativa Nacional “Hermano Juan”. Egresó como Licenciada en Educación Integral en la Universidad Bolivariana de Venezuela. Trabaja en el Unidad Educativa Estatal “Francisco Tamayo”. En el año 2017 ingresa a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa” para estudiar la Maestría en Educación, mención Educación Superior.