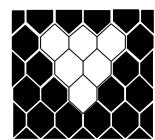


REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ



CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y SU INFLUENCIA EN LA PRÁCTICA EVALUATIVA

Proyecto del Trabajo de grado para optar al Grado de Magíster en Educación
Mención Evaluación Educacional

Autor:

Tutor:

Caracas, julio de 2015

CONTENIDO

	pp.
Resumen.....	iii
Situación Problemática.....	1
Reconstrucción del objeto de estudio	1
Objetivos de la Investigación.....	9
Justificación.....	10
Revisión Preliminar del Marco Referencial.....	12
Antecedentes de la Investigación.....	12
Referentes Teóricos.....	16
Concepciones Docentes.....	16
La Evaluación.....	19
El Docente como Evaluador.....	24
Descripción Metodológica.....	25
Perspectiva Epistemológica.....	25
Método de Investigación.....	27
Participantes de la investigación y su Situación.....	29
Técnicas de Recolección de la Información.....	30
Estrategias para el Procesamiento, Análisis e Interpretación de la Información.....	30
Procesamiento de la Información Asistida por Computador.....	31
Plan de Trabajo.....	32
Referencias.....	33

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
“JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ”
Maestría en Educación
Mención Evaluación Educacional

**CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y SU
INFLUENCIA EN LA PRÁCTICA EVALUATIVA**

Proyecto de Trabajo de Grado

Autor:

Tutor:

Fecha: julio de 2015

RESUMEN

En esta investigación intentamos aproximarnos a las concepciones sobre la Evaluación de los aprendizajes y la práctica evaluativa que llevan a cabo los estudiantes de Fase de Integración Docencia-Administración del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, por ser ellos futuros docentes que se encargarán de evaluar y facilitar el aprendizaje en el nivel o modalidad en el cual se desempeñarán de acuerdo a su especialidad. De este modo, estudiar las concepciones para conocer los elementos que las describen e interpretar cómo estas influyen en la práctica evaluativa proporcionará el fundamento para transformar según las necesidades las condiciones existentes en la evaluación implementada y presentar posibles formas de cambio. Se establecieron como objetivos: (a) Describir las concepciones que sobre la evaluación de los aprendizajes tienen los estudiantes de FDA del IPMJMSM; (b) Determinar cómo son las prácticas evaluativas de los estudiantes de FDA del IPMJMSM (c) Identificar los lineamientos emanados por la normativa legal vigente en materia evaluativa y d) Interpretar la influencia que tienen las concepciones de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de FDA del IPMJMSM sobre su práctica evaluativa con relación a los lineamientos emanados por la normativa legal vigente. La investigación es de tipo cualitativa, enmarcada en el paradigma interpretativo, y el método de Investigación a utilizar será la Biográfica-Narrativa según Allport, (en Sandín, 2003) donde encontramos una alternativa para conocer y comprender nuestra realidad educativa a través de historias y experiencias de los docentes que permitan tomar decisiones en pro de mejoras. Para la recolección de la información se emplearán documentos expresivos y entrevistas, y para el procesamiento y análisis se utilizará la categorización y triangulación con el apoyo del Atlas ti.

Descriptores: Concepción, Evaluación de los aprendizaje, Concepciones de la Evaluación, Práctica evaluativa.

SECCION I

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

En este capítulo se pretende plantear la situación que nos mueve a realizar este estudio, así como las preguntas y objetivos que guiarán su desarrollo. Además, presentamos en este apartado una serie de argumentos que consideramos justifican nuestra investigación.

Reconstrucción del Objeto de Estudio

En el contexto actual, en el que se dan profundos cambios y transformaciones sociales, la educación se ha instituido en un proceso integral que brinda al ser humano la posibilidad de participar de manera plena en los distintos escenarios de la sociedad, al respecto la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) en su artículo 4 señala que la Educación está:

...orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, constituye el eje central de la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad (p. 4).

Es entonces la educación un derecho y un bien público que impulsa el desarrollo de las potencialidades intelectuales, morales y afectivas del individuo permitiéndole mejorar sus condiciones y cambiar la realidad en la que se encuentra inmerso.

Esta transformación de la sociedad representa una función elemental de la práctica educativa desempeñada en manos de los profesores. La importancia de la presencia del docente en los distintos niveles o modalidades del sistema educativo es

indiscutible dado el gran papel que juega en el funcionamiento de las instituciones educativas y en el cambio o mejora de la enseñanza.

El sistema educativo venezolano está estructurado, según el artículo 25 de la LOE (2009), en subsistemas, niveles y modalidades, conformado así por dos subsistemas:

1. Subsistema de educación básica integrado por los niveles de
 - Educación inicial (comprende las etapas de maternal y preescolar)
 - Educación primaria
 - Educación media (comprende dos opciones, media general con duración de cinco años y media técnica con duración de seis años).

2. Subsistema de educación universitaria.

Respecto al nivel de educación media, según el documento de la Cámara Venezolana de Educación Privada (CAVEP - 2012), se han presentado diversos infortunios relacionados a “altos índices de abandono escolar, falta de calidad en los aprendizajes y procesos de enseñanza, bajo rendimiento escolar, falta de actualización de los profesores, ausencia de innovaciones...” (p. 51).

Tales infortunios se corresponden con problemáticas manifiestas en la actualidad, atribuyéndose en gran medida estos problemas, a la evaluación del rendimiento estudiantil. El documento antes citado, revela también que, en torno a todos estos problemas se han formado “críticas dirigidas a los tipos de evaluación, a los procedimientos empleados y a los resultados que se obtienen, los cuales aparecen asociados a los altísimos niveles de fracaso escolar en este nivel del sistema educativo”. (ob.cit. p. 51)

Asimismo, en conversaciones informales con docentes que se desempeñan en el nivel educativo antes señalado, se ha evidenciado que la forma más común de evaluar de estos docentes es a través de la aplicación de talleres y pruebas escritas que se enfocan únicamente en una evaluación de carácter sumativo, descartando entonces la aplicación de los otros dos tipos de evaluación (diagnóstica y formativa) en el proceso evaluativo.

Igualmente, el documento de la CAVEP (2012) manifiesta que:

La evaluación cuantitativa basada principalmente en pruebas parciales en las cuales se exploran contenidos que fueron desarrollados meses o semanas anteriores, dan lugar a calificaciones y apreciaciones a partir de las cuales los alumnos resultan aplazados. Esta concepción de la evaluación como un proceso separado del aprendizaje y asociado más al recuerdo que al saber, reprueba cada año a miles de estudiantes. (p. 52)

En tal sentido, los docentes que trabajan en el nivel de educación media generalmente aplican procesos de evaluación netamente de producto, descartando el proceso. Al respecto, Vargas (2012) señala que estos procesos de evaluación se asientan de manera explícita e implícita en “principios de control, predicción, medición, comprobación, adecuación...”

Pues bien, al predominar este tipo de evaluación, no puede ignorarse que como resultado la mayoría de los estudiantes no cumple con las indispensables exigencias para su desenvolvimiento en el ámbito educativo correspondiente, así lo señalan Murillo y Román (2008) al manifestar que “diferentes evaluaciones nacionales con base criterial han mostrado que una parte de los estudiantes de América Latina no alcanza el nivel de desempeño mínimo determinado para su grado”. (p. 27)

Todas estas razones, conllevan a un cuestionamiento sobre el proceso de evaluación que aplican los docentes, generando a su vez, reflexiones referidas a la concepción evaluativa que poseen y cómo esta permea su praxis evaluativa.

Para López (2000) la evaluación está definida como un proceso continuo que permite recabar y analizar las experiencias previas que el estudiante posee, el desarrollo evolutivo y el progreso con respecto a los objetivos preestablecidos para el grado, a fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar y retroalimentar mediante la toma de decisiones. En otras palabras, la evaluación de los aprendizajes es un proceso complejo y necesario que permite verificar el logro de los objetivos propuestos, reordenar el proceso educativo y la práctica pedagógica.

En estrecha relación con lo antes expuesto el artículo 44 de la LOE (2009) plantea que “la evaluación como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa”.

En este sentido, el proceso evaluativo que ejerce el docente en su quehacer educativo debe responder a lo establecido por el ente rector en materia evaluativa, al respecto, el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (RGLOE, 1980) en su artículo 92, establece entre otros aspectos, en materia evaluativa, que en todos los niveles y modalidades será evaluada la actuación del estudiante a través de los siguientes tipos de evaluación:

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

-Evaluación Formativa: tendrá por finalidad determinar en qué medida se están logrando las competencias requeridas, los bloques de contenidos y los objetivos programáticos. Se aplicará durante el desarrollo de las actividades educativas.

-Evaluación Sumativa: tendrá por finalidad determinar el logro de las competencias requeridas, los bloques de contenidos y los objetivos programáticos a los fines de determinar cualitativamente los mismos en la primera y segunda etapa de la educación básica, y expresarla cuantitativamente en la tercera etapa de educación básica y en media diversificada y profesional.

La aplicación de la evaluación formativa es fundamental puesto que sus resultados permiten dar cuenta al docente de su práctica pedagógica y al estudiante de su proceso de aprendizaje, propiciando la reflexión y brindando al docente, en caso de ser necesario reorientar su práctica educativa y al estudiante reformular su estrategia de aprendizaje. Particularmente, causa curiosidad que este tipo de evaluación sea poco implementada por los docentes del nivel de educación media, así lo señala Moreno y Ortíz (2008) al referir que muchos docentes admiten hacer uso solo de la evaluación sumativa puesto que el fin es colocar una calificación para promover o no al estudiante.

En la práctica docente este tipo de evaluación es de gran utilidad ya que las instituciones también se benefician al poder reflexionar sobre los planes de estudio, programas de desempeño del docente y métodos; asimismo el docente revisa la eficacia del trabajo que realiza y reestructura en busca de la calidad educativa.

En las últimas décadas la calidad ha sido una exigencia en la educación en todos sus niveles y una educación de calidad no puede estar desvinculada de un proceso de evaluación. Como ya se ha planteado, en el rendimiento estudiantil, el docente es el actor responsable de monitorear los logros y orientar el proceso evaluativo de los estudiantes, por lo que es fundamental que la formación que tenga el docente le permita adaptarse a las circunstancias actuales y favorecer así la enseñanza.

Las universidades formadoras de docentes, constantemente deben orientarse a elevar el desempeño del profesor universitario, lo que por ende beneficiaría el aprendizaje y la práctica profesional tanto de estos docentes como de los estudiantes en formación.

Estas instituciones de educación superior, tal como lo señala Serrano (s/f), deben tener en cuenta que la pedagogía, la didáctica y las distintas disciplinas están en constante modificación por factores culturales, científicos, de crecimiento y modernización, factores que favorecen la adaptación a circunstancias actuales por lo que se hace indispensable que el docente universitario esté al día con dichas modificaciones y sepa cómo estas influyen actualmente al aprendizaje y la práctica profesional.

En Venezuela, la formación de los docentes ha estado, desde el año 1983, liderada en buena parte por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), siendo ésta una universidad pública de alcance nacional cuya visión es la de elevar el nivel de la educación mediante la formación de profesionales competentes capaces de generar conocimientos e implementar procesos pedagógicos que impulsen la transformación social.

Entre los ocho (8) institutos que conforman la UPEL, se encuentra el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM), el cual según de Zapata y Piñango (2012),

Está dedicado a la formación de un profesional de la docencia con las competencias para utilizar los conocimientos, recursos, técnicas y estrategias pedagógicas para promover en los educandos la motivación, el aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento, inspirar confianza y ser modelo a seguir.
(p. 7)

En efecto, este instituto pedagógico se ha propuesto entre sus objetivos la capacitación y perfeccionamiento de recursos humanos docentes a fin de satisfacer las necesidades del país, tanto en el área educativa como en otras relacionadas con la mejora de la calidad de vida del ciudadano. Para esto ofrece a la población estudiantil la obtención del título de profesor en especialidades como Educación Integral, Lengua Castellana y Literatura, Educación Musical, Educación Física, Educación Preescolar, Electricidad Industrial, Electrónica Industrial, Mecánica Industrial, Física, Geografía e Historia y Matemática. Asimismo, contempla un plan de estudio que comprende una serie de cursos, fases y actividades de extensión acreditables destinados al desarrollo de conocimiento y habilidades que requiere la profesión.

Estos cursos, fases y actividades acreditables se encuentran distribuidos en cuatro componentes curriculares, los cuales son: componente de formación general, componente de formación pedagógica, componente de formación especializada y componente de práctica profesional. Este último componente, de acuerdo a la Normativa del Reglamento de Evaluación estudiantil de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en su capítulo III, artículo 5, numeral 1 y 2, es el eje de integración y aplicación teórico-práctico de la formación docente, donde se integran los objetivos de los otros tres componentes de formación, adicionalmente, ésta práctica permite al estudiante demostrar sus conocimientos, habilidades y destrezas en función del perfil del egresado.

En otras palabras, el componente de práctica profesional permite al estudiante en formación entrar en contacto con la realidad educativa, validar el conocimiento adquirido y consolidar la acción educativa mediante su intervención pedagógica. En el IPMJMSM, el componente de práctica profesional está conformado por cinco (5) fases, que el estudiante debe cursar en distintos períodos académicos en el mismo orden en el que se nombran a continuación: Fase de condiciones Docentes Facilitativas, Fase de Observación, Fase de Ejecución de Proyectos Educativos, Fase de Ensayo Didáctico y Fase de Integración Docencia-Administración.

La Fase de Integración Docencia-Administración (FDA), es la última de las fases a cursar, ésta es una fase de tipo institucional obligatoria, la cual consiste en

incorporar al estudiante en formación, durante un período académico, a una institución educativa en correspondencia con el nivel de Educación en el cual se desempeñará de acuerdo a su especialidad, a objeto que el practicante demuestre con propiedad que domina el conocimiento científico para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que tiene claridad en cuáles son las teorías que sustentan la acción que dirigirá su actuación pedagógica.

Según el Programa de la Fase de Integración Docencia-Administración (2005), esta fase:

Brinda oportunidad al practicante de contactar la realidad educativa asumiendo el compromiso y la responsabilidad de demostrar las condiciones académicas y desarrollo personal para el pleno ejercicio de la docencia; verificar logros alcanzados en el desarrollo de sus estudios de formación docente para expresar el saber a través de la creatividad, innovación, autenticidad, cooperación, espontaneidad, el pensamiento crítico y reflexivo, entre otros.

De acuerdo a lo antes expuesto, el estudiante cursante de esta fase, debe ser capaz de transmitir los conocimientos que ha ido adquiriendo a lo largo de su carrera, conocimiento que el IPMJMSM ha contribuido a consolidar a objeto que sea capaz de enfrentar los requerimientos de la sociedad con éxito.

Como ya se ha señalado, la evaluación en el campo educativo representa una parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, es ésta la que proporciona la información necesaria para recapacitar en torno a la actividad educativa permitiendo replantear las acciones que se llevan a cabo dentro de la misma.

De todo lo antes expuesto, se desprende que, la forma en la que el docente concibe las aristas de la educación, inciden en su praxis pedagógica, en perfecta concordancia con lo dicho anteriormente se puede mencionar lo señalado por Vergara (2011) “Las concepciones del docente determinan su práctica pedagógica, estas son de gran importancia debido a que constituyen las pautas de sus acciones”. (p. 8)

Dada la íntima relación que existe entre las concepciones que sobre los procesos de evaluación tienen los docentes y la forma como se desarrollan en la práctica estos procesos de evaluación, nos interesa entonces, conocer las concepciones que sobre la

evaluación de los aprendizajes tienen los estudiantes de FDA, estando estos, próximos a egresar y, la mayoría, ya con casi toda la carga crediticia aprobada, se hace relevante indagar sobre cómo conciben la evaluación y cómo esa concepción permea su práctica evaluativa con relación a los lineamientos emanados por la normativa legal vigente del sistema educativo venezolano, todo ello con la finalidad de generar aportes que pudieran incidir en la mejora o solución al problema detectado.

En este sentido, es de interés como profesora e investigadora educativa del pedagógico de Miranda, es de interés, conocer este fenómeno y proponer una reflexión institucional a objeto de mejorar la formación evaluativa y por ende su práctica.

En función de todo lo expresado hasta este momento, se plantean las siguientes cuestiones que buscan orientar la presente investigación:

-¿Cómo son las concepciones que sobre la evaluación de los aprendizajes tienen los estudiantes de FDA del IPMJMSM?

- ¿De qué manera llevan a cabo los estudiantes de FDA del IPMJMSM sus prácticas evaluativas?

- ¿Cuáles son los lineamientos de evaluación emanados por la normativa legal que rige al sistema educativo venezolano?

-¿Cómo inciden las concepciones que tienen sobre la evaluación de los aprendizajes, los estudiantes de FDA del IPMJMSM, en su práctica evaluativa y su relación con la normativa legal de evaluación?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General:

Valorar la influencia de las concepciones de la evaluación de los aprendizajes que tienen los estudiantes de FDA del IPMSJMSM sobre su práctica evaluativa con relación a los lineamientos emanados por la normativa legal vigente

Objetivos Específicos:

1. Describir las concepciones que sobre la evaluación de los aprendizajes tienen los estudiantes de FDA del IPMJMSM.
2. Determinar cómo son las prácticas evaluativas de los estudiantes de FDA del IPMJMSM.
3. Identificar los lineamientos emanados por la normativa legal vigente en materia evaluativa
4. Interpretar la influencia que tienen las concepciones de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de FDA del IPMJMSM sobre su práctica evaluativa con relación a los lineamientos emanados por la normativa legal vigente

Justificación

La evaluación de los aprendizajes es un proceso en el que coinciden aspectos vinculados con los contenidos educativos, normas, regulaciones y criterios, pero en el que también se encuentran de manera menos evidente, los aspectos referentes a los docentes, los cuales de acuerdo con Prieto y Contreras (2008),

...aplican criterios e implementan prácticas docentes relacionadas con sus concepciones respecto a la enseñanza y evaluación, valorando de una u otra manera sus fines, sentido y trascendencia y determinando, en gran medida, la naturaleza de sus prácticas de enseñanza y evaluativas e incidiendo de manera crítica en los resultados de los procesos formativos. (p. 246)

Dado lo anterior, la evaluación y la enseñanza, son procesos que no pueden darse de manera separada y que representan el reflejo de las concepciones de los profesores, las cuales son la base que determinará y guiará la práctica profesional de estos. Sin embargo, a pesar de la importancia que representa conocer la manera en que el docente concibe la evaluación de los aprendizajes, estas concepciones son poco reconocidas e investigadas.

Siguiendo a (Moya, 2008), “nuestras creencias y concepciones marcan el quehacer docente e incide, de manera importante, en nuestras prácticas evaluativas”. (p.195). De ahí que, es trascendental este tipo de investigaciones debido a que estudiar el pensamiento del docente marca un cambio importante en la dirección de los procesos mentales de los profesores, debido a que las investigaciones se enfocan más hacia los procesos de pensamiento en contextos y situaciones educativas diferentes que hacia la conducta del docente en el aula.

De este modo, las concepciones de los docentes deben ser un referente importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de adecuarlo a los cambios y demandas de la sociedad, en nuestro caso, en materia evaluativa.

Es indudable que todo docente en ejercicio, debe poseer una concepción sobre cómo, por qué, para qué y cuándo evaluar, esto para garantizar resultados significativos en sus actividades evaluativas.

Lo anterior pone en evidencia la necesidad de aproximar nuestra investigación a conocer e interpretar las concepciones de evaluación que poseen los estudiantes de FDA del IPMJMSM, y más aún determinar su correspondencia con las prácticas evaluativas. Al respecto Serrano (s/f) manifiesta que:

...se hace necesario actuar favoreciendo la capacitación y formación del docente...un nuevo docente puesto al día dentro de esta vorágine del desarrollo y crecimiento de la humanidad. Con docentes actualizados y bien capacitados se podrá mejorar la enseñanza y con ello se podrán formar profesionales actualizados y que así puedan responder a los cambios y exigencias de estos tiempos.

Sustentado en lo señalado por Serrano, la presente investigación pretende entonces interpretar la influencia que tienen las concepciones de los docentes en sus prácticas evaluativas.

Pues bien, siendo los practicantes de FDA, estudiantes próximos a graduarse y en virtud que en su mayoría son profesores en ejercicio y como ya se ha mencionado, las concepciones que sobre la evaluación tiene el profesor determinan su práctica evaluativa, resulta de mucho interés conocer estas concepciones a objeto de interpretarlas y valorarlas para promover la debida reflexión. Conociendo las concepciones que los estudiantes de FDA poseen sobre su actividad evaluativa, se pueden generar una serie de propuestas y actividades que tengan como objeto reforzar aquellas que faciliten el sano desarrollo del proceso de aprendizaje y orientar aquellas concepciones que por su naturaleza representen barreras al proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, nuestra propuesta investigativa tiene un fin práctico que la justifica plenamente.

SECCION II

REVISIÓN PRELIMINAR DEL MARCO REFERENCIAL

En esta sección discutiremos algunas ideas teóricas fundamentales que sirven de base a la investigación sobre las concepciones de los docentes. Así mismo, haremos una revisión acerca de algunas investigaciones previas consideradas antecedentes con elementos característicos de las concepciones de los docentes sobre la evaluación, la enseñanza-aprendizaje de la Informática en el Subsistema Educación Básica y sus prácticas evaluativas.

Antecedentes de la Investigación

Para sustentar teóricamente esta investigación se realizó una revisión bibliográfica relacionada con la misma, en aspectos como las concepciones de evaluación y la evaluación educativa.

Supo (2010) tituló su investigación “Concepciones e instrumentos de evaluación en la calidad de formación de estudiantes de dos universidades peruanas”, este estudio fue de tipo cuantitativo con carácter descriptivo-explicativo. Tuvo como objetivo determinar el grado de influencia de las concepciones e instrumentos de evaluación de los profesores sobre la calidad de formación académico-profesional de estudiantes del pregrado de la facultad de educación de dos universidades peruanas, su población fue del 60% entre estudiantes y docentes. Trabajó aplicando encuestas, test, pruebas de suficiencia profesional, entrevistas, fichas de observación, entre otros instrumentos para recolectar la información, la misma fue procesada mediante el paquete estadístico SPSS. Entre sus conclusiones destaca el que se debe considerar la importancia de las concepciones en evaluación ya que estas se ven influenciadas por el perfil de los docentes dentro de cada una de las universidades estudiadas.

Oramas (2011) trabajó con las “Concepciones de enseñanza que sustentan la Práctica evaluativa de los docentes en la Universidad Nacional Abierta” (UNA). Su objetivo fue interpretar las concepciones de enseñanza que sustentan la práctica

evaluativa de los docentes de la carrera de educación en las menciones de preescolar y dificultades del aprendizaje de la UNA. La investigación estuvo enmarcada en un diseño de campo de carácter descriptivo con una metodología cualitativa y un estudio de tipo etnográfico, lo que permitió la descripción del grupo objeto de estudio, el cual estuvo integrado por cuatro especialistas en contenido y una evaluadora de la carrera de Educación en las menciones de Preescolar y Dificultades del Aprendizaje de la UNA. Para la recolección de la información empleó como técnica la Observación participante, análisis de contenido y la entrevista, y como instrumentos diario de investigación, matriz para el registro de la información y un guion de entrevista. Como conclusiones asevera que existe una vinculación directa entre las concepciones de enseñanza que sustentan la práctica evaluativa de los docentes de la carrera de Educación en las menciones de Preescolar y Dificultades del Aprendizaje en la UNA con la práctica evaluativa que realizan, además el estudio develó que la concepción de enseñanza que sustenta el modelo educativo a distancia de la UNA es la técnica, y que la práctica evaluativa que desarrollan los docentes en sus materiales instructionales y en la práctica concreta que realizan, es igualmente técnica.

En otra investigación, Vigil (2008) realizó un estudio cuyo objetivo fue evaluar el desempeño docente en relación a su concepción y práctica evaluativa. Dicha investigación titulada “Concepciones y práctica evaluativa del docente que labora en la III etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Liceo “Tito Salas”. Baruta. Estado Miranda”, se realizó bajo una metodología de tipo cualitativo con un enfoque interpretativo, dentro de la modalidad de investigación de campo de carácter evaluativo. La autora empleó el modelo de evaluación Crítica Artística y como técnicas la encuesta, observación participante y la entrevista. Para recabar la información se utilizó como instrumentos una guía de preguntas, hoja de observación, cuestionario y documentos referentes a la planificación de los actores participantes. Los resultados fueron: (a) la concepción medicionista de la evaluación; (b) la práctica evaluativa está ceñida en su mayoría a la evaluación sumativa; (c) poca claridad sobre las formas, tipos y funciones de la evaluación.

Alzate (2011) realizó una investigación cualitativa de tipo narrativa-biográfica titulada “Concepciones del docente de matemática acerca de la evaluación de los aprendizajes y su influencia para la implementación de la evaluación cualitativa”. El estudio tuvo como propósito fundamental conocer y describir de qué manera influyen las concepciones del docente de matemática acerca de la evaluación de los aprendizajes en la implementación de la evaluación cualitativa y a su vez analizar la aplicación de la evaluación cualitativa que hacen los docentes de matemática y su correspondencia con lo establecido en la Educación Bolivariana. Para recabar la información realizó entrevistas a profundidad a los actores de la investigación, conformados por cinco docentes de matemática del Liceo Bolivariano “Gustavo Herrera Machado”. La autora utilizó la categorización y triangulación para organizar la información y procesarla mediante el programa de análisis de datos Atlas-Ti. Entre las conclusiones obtenidas en el estudio destaca que para los docentes entrevistados: (a) la evaluación cualitativa no es inviable por su subjetividad, (b) solo aplican la evaluación cualitativa mediante la observación y que evalúan de manera cuantitativa tal como se les enseñó. Dichas conclusiones refieren que la evaluación cualitativa propuesta por el Sistema Educativo Bolivariano no es cumplida a cabalidad.

Otra investigación realizada por Guerra (2011) titulada “Preconcepciones de los estudiantes de Educación sobre nociones básicas de Geometría”, intentó una aproximación a las concepciones de los estudiantes de Educación Integral del Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez” con respecto a la geometría para de tal modo, estudiarlas e interpretarlas y así conocer los elementos que las caracterizan. El trabajo tuvo como objetivos: (a) conocer las preconcepciones de los estudiantes del curso geometría de la especialidad Educación Integral del Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez” sobre algunas nociones básicas de la geometría y su enseñanza-aprendizaje en Educación Básica. (b) Caracterizar la enseñanza-aprendizaje de la geometría en el Subsistema de Educación Básica según las experiencias y concepciones de los sujetos participantes. La investigación se realizó bajo la metodología de tipo cualitativa enmarcada en el paradigma interpretativo, el método de investigación empleado fue Narrativo-

Biográfica. Utilizó los documentos expresivos y grupos de discusión para recolectar la información, y para analizar la misma, la categorización y triangulación con el apoyo informático del Atlas-Ti. Como resultados destaca la ausencia de la enseñanza de la geometría en el Subsistema de Educación Básica.

Gracia (2009) realizó una investigación titulada “Creencias y Concepciones de los profesores de Matemática sobre la Metodología de Trabajos por Proyectos”. Tuvo como objetivo analizar las concepciones y creencias de los profesores adscritos al departamento de Ciencias Naturales y Matemática del Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez” sobre la metodología de trabajo por proyectos. Realizó un estudio de tipo cualitativo aplicando el estudio de casos, para recoger la información empleó la técnica de la entrevista a profundidad a cuatro profesores del departamento, dichas entrevistas fueron analizadas con el programa Atlas-ti a partir de un proceso de categorización y triangulación. Como conclusiones obtuvo (i) los profesores tienen opiniones encontradas en cuanto a la forma de abordar la matemática en el proyecto, algunos consideran que el docente debe trabajar los contenidos con anterioridad al desarrollo del proyecto y en un contexto extramatemático, mientras otros piensan que los contenidos matemáticos deben desarrollarse a partir de las necesidades que surjan del proyecto y dentro de un contexto extramatemático; (ii) los docentes consideran que el proyecto debe desarrollarse apoyado en distintas disciplinas científicas y áreas de conocimiento para el estudio, y posible solución, de la situación planteada; (iii) los profesores afirman que no poseen las competencias necesarias para el trabajo por proyectos, debido a la formación disciplinar recibida en pregrado.

Las investigaciones citadas anteriormente presentan relevancia para el sustento del presente estudio, dado que constituyen experiencias previas relacionadas con:

- Concepciones de los docentes.
- Concepciones de los docentes sobre la evaluación.
- Paradigma cualitativo en el cual se desarrolla la investigación.
- Análisis de la relación entre las concepciones de evaluación que poseen los docentes y la práctica evaluativa que realizan.

Las investigaciones referenciadas son importantes para el estudio que se pretende llevar a cabo ya que representan un acercamiento a la interpretación de las concepciones y su influencia en la práctica evaluativa de los docentes, así como también guiarán el estudio en cuanto al enfoque metodológico a implementar.

Referentes Teóricos

Las Concepciones Docentes

Al referirse al término concepción, existe gran variedad de definiciones asignadas a este concepto, esto se debe a la complejidad del mismo, situación que ha generado una gran cantidad de trabajos de investigación sobre el tema, que le atribuyen distintas denominaciones a esta definición de acuerdo a la filosofía de vida y significados que poseen los autores. En casos como los de la filosofía y fenomenología son usados conceptos como Word views (cosmovisiones) y filosofías personales. En la psicología cognoscitiva se utilizan conceptos como esquemas, reglas prácticas y marcos con un significado equivalente, mientras que la sociología emplea la identidad, uno mismo y valores como constructos. (Da Ponte, s/f).

Entre algunos de los términos utilizados en investigaciones sobre el pensamiento del docente se encuentran modelos mentales, ideas espontáneas, creencias, esquemas de conocimiento, representaciones.

Prieto (2008) afirma que las creencias de los profesores son:

...comprensiones, supuestos, imágenes o proposiciones sentidas como verdaderas y desde las cuales los sujetos orientan sus acciones, apoyan sus juicios y toman decisiones, tipificando no sólo 'lo que es' sino que también 'lo que debería ser'. Así mismo, las representan como un repertorio de supuestos y respuestas rutinarias a los problemas profesionales, sin base teórica que las sustenten y que determinan el comportamiento de los sujetos (p. 129).

Por otra parte, Balacheff (1995) define concepción como un "instante" del conocimiento para un tema en una situación determinada. Al respecto, Blanco y

Barrantes (2003) consideran necesario realizar una distinción entre concepción y conocimiento y para ello hacen referencia a los siguientes planteamientos de Thompson (1992) “las concepciones pueden ser consideradas entre distintos grados de convicción y no son consensuadas” y “el conocimiento debe satisfacer condiciones de validez mientras las concepciones no” (p. 28) y agregan que todo lo discutible y cuestionable se asocia con concepciones y lo relacionado a la verdad o falsedad se asocia a conocimiento, siendo así los conocimientos explícitos y las concepciones no, éstas se van haciendo fuertes y resistentes a los cambios a medida que nos vamos formando, y condicionan el uso que hagan de ellas como docentes.

Otros autores manejan en sus investigaciones los conceptos de percepciones y representaciones mentales, haciéndose necesaria también una diferenciación entre ellas, a lo que Vilanova, García y Señorino (2007) manifiestan que los objetos de la percepción son perceptibles para muchas personas, mientras los contenidos de las representaciones mentales son individuales. Por su parte, Córdova (2006) señala que las representaciones son coherentes, universales, persistentes y consistentes.

Con referencia a la distinción de términos en los planteamientos anteriores, Guerra (2011) presenta un cuadro (Nº 1) que permite aclarar ideas sobre dichos términos comparando la visión de algunos autores.

Cuadro N° 1

Concepciones, conocimientos, representaciones y percepciones

	Thompson (1992)	Blanco y Barrantes (2003)	Vilanova, García y Señorino (2007)	
Concepciones	Pueden ser consideradas entre distintos grados de convicción y no son consensuadas.	Es todo lo que es discutible o cuestionable. Son implícitas.	Los contenidos de las representaciones son individuales. El sujeto construye representaciones para interpretar el objeto.	Representaciones
Conocimientos	Deben satisfacer condiciones de validez.	Es todo lo relacionado con la verdad o falsedad. Son explícitas.	Los objetos de la percepción son perceptibles para varias personas. El sujeto es quien aprehende el objeto.	Percepciones

Nota: Cuadro tomado de Guerra (2011).

En el cuadro N° 1 se puede apreciar la distinción entre concepciones y representaciones, conocimientos y percepciones, a la vez que refleja las semejanzas existentes entre estos conceptos.

Algunos otros investigadores como Contreras (1998) inmersos en el campo educativo, consideran las concepciones un conjunto de posiciones que un investigador asume que tiene un profesor sobre su práctica en tópicos relacionadas con enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Carr (1996) señala que los profesionales de la educación poseen un conjunto de supuestos, creencias que les ayuda a interpretar y comprender las situaciones pedagógicas en las que se encuentran inmersos.

La ambigüedad de este concepto ha llevado a muchos investigadores a asumir un concepto de acuerdo a las características de su estudio, de hecho, Oramas (2011) plantea que al trabajar con concepciones de enseñanza, se debe empezar por detallar la definición de concepción a asumir en la investigación, ya que los docentes

mantienen supuestos comunes, un repertorio de normas y una memoria compartida de cómo se ha actuado y se debe actuar, en nuestro caso en torno a la evaluación.

Por ello, para nuestra investigación se asumirá como concepción, la definición planteada en el trabajo realizado por Thompson en 1984, en el que se asocian las creencias con opiniones, preferencias y actitudes de estudiantes y profesores con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La Evaluación

La evaluación es un elemento decisivo que orienta el proceso educativo al proporcionar información que permite establecer fortalezas, debilidades, la calidad y nivel de los conocimientos que los educandos adquieren en su formación. En este sentido, Agudelo y Flores (2000), señalan la evaluación como un “proceso sistemático de investigación en el aula que aporta evidencias acerca de la participación de todos los entes involucrados en el proceso educativo” (p. 31). Por tanto, la evaluación es una actividad fundamental que contribuye al mejoramiento y enriquecimiento de los estudiantes, de los docentes y por ende, del proceso educativo en general.

Por otra parte, Stufflebeam y Shimfield (1995) establecen que la evaluación es un “proceso que permite identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado”, esta definición señala que el fin de la evaluación es la comprensión de los fenómenos implicados que permita servir de guía para solucionar problemas mediante la toma de decisiones.

Teniendo en cuenta que el concepto de evaluación es bastante ambiguo y que posee diversos significados que han ido modificándose con el paso del tiempo, vale la pena mencionar también otras connotaciones que se le han atribuido como la de la Real Academia Española (1996, p. 503) que sostiene que la acción de evaluar es “señalar el valor de algo, estimar, apreciar o calcular el valor de algo”.

Por su parte, Restrepo (1974) citado por Correa, Puerta y Restrepo (1996) manifiesta que la evaluación consiste en “apreciación de un objeto, persona, atributo, programa, institución o sistema, a partir de ciertos criterios” (p.28).

Para Cabrera (2001) “la evaluación es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión”. (p. 5)

La evaluación entonces, va más allá de establecer un juicio ya que continuamente orienta el mejoramiento y conduce a una toma de decisiones.

Está claro que la evaluación ha transitado diversos momentos de la historia, que pueden enmarcarse en cuatro generaciones, así lo reseñan Guba y Lincoln (1990):

a. Primera generación: centra la atención en la medición y en los instrumentos para ver el logro del dominio en cuanto a los contenidos que se enseñan.

b. Segunda generación: centra su atención en la descripción de fortalezas y debilidades de logros de objetivos establecidos en programas para la toma de decisiones.

c. Tercera generación: centra la atención en el juicio de expertos, se evalúan los productos, no los procesos.

d. Cuarta generación: centrada en la negociación, enfatiza en la visión constructivista y en la evaluación respondiente.

Las características de estas generaciones muestran la evolución que ha confrontado la evaluación, lo cual ha permitido que esta proporcione información relevante sobre las experiencias previas del estudiante, su desarrollo progresivo en el alcance de competencias de los objetivos generales para la toma de decisiones, es decir que la evaluación es la valoración continua que se da al inicio, durante y al final del proceso educativo a fin de contribuir en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de este marco de referencia, vale señalar que con certeza, el campo evaluativo ha experimentado grandes cambios, cambios que han permitido también el surgimiento de varios modelos evaluativos, entre los cuales se mencionan los siguientes:

Modelo C.I.P.P. desarrollado por Stufflebeam (1965), tiene en cuenta cuatro ámbitos: contexto, insumo, procesos y producto, considera el objetivo, método y relación para cada uno de estos cuatro ámbitos con la toma de decisiones en el proceso del perfeccionamiento de los programas. Tiene como fin servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

El Modelo de evaluación respondente de Stake (1967), tiene como objetivo responder a las cuestiones y situaciones que planteen los docentes y estudiantes al desarrollar un programa educativo, de tal manera, concibe que la evaluación deba responder a lo que el cliente realmente necesita.

Modelo evaluativo de discrepancias: propuesto por Malcolm Provus (1966), quien define la evaluación como el proceso mediante el cual se realizan comparaciones de estándares que se aspiran con la planificación de un programa y lo ejecutado, de tal manera la información recogida servirá para modificar esos estándares. Los propósitos del modelo son, definir los criterios del programa, determinar si existe discrepancia entre algún aspecto de la ejecución del programa y, usar la información obtenida para cambiar la ejecución o modificar los criterios del programa.

El modelo basado en la consecución de metas y objetivos educativos propuesto por Tyler ,(1930) tiene como propósito brindar la información necesaria referida a la coincidencia entre los objetivos del programa y sus resultados reales a quienes toman las decisiones. Tyler plantea que la evaluación es el proceso que permitirá conocer en qué medida han sido alcanzados los objetivos propuestos por el programa.

Modelo de evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton (1972), tiene como objetivo recoger las interpretaciones que hacen los participantes del programa con respecto a las realidades. Este modelo presenta una tendencia holística cuya preocupación se basa más hacia la descripción e interpretación orientándose a la evaluación de los procesos más que de los productos.

Modelo de evaluación de Scriven orientado al consumidor (1967), tiene como propósito buscar los resultados reales obtenidos por el programa sin limitar la

identificación de sus posibles efectos al no determinar anticipadamente sus objetivos. Scriven concibe la evaluación como la apreciación sistemática del valor o el mérito de las cosas basado en pruebas resultantes de la comparación con distintos objetos a la hora de satisfacer las necesidades del consumidor. Para Scriven la evaluación cumple dos funciones primordiales, la formativa, con la que se puede obtener información continua y útil de la ejecución del programa, y la sumativa, que provee la información necesaria para decidir el éxito del programa para determinar si responde o no a las necesidades de los consumidores.

El modelo de evaluación democrática de Mc Donald (1987) se sitúa dentro de una visión naturalista de la realidad, en éste las opiniones de todos los afectados (estudiantes y docentes) han de estar presentes. Para Mc Donald la única manera de llegar a una evaluación realista es mediante la negociación en la que tanto los estudiantes como los docentes pueden expresar sus opiniones en el aula, escuela y comunidad.

Modelo de evaluación basado en la crítica artística (1970), este modelo propuesto por Elliot Eisner concibe al docente como un artista y al proceso de enseñanza como un arte apoyado en el currículo cuyas normas y reglas de la cultura están implícitas en el mismo. Bajo este modelo, “el evaluador es un experto en educación que tiene que interpretar lo que observa tal y como sucede en un medio saturado de significados” Fonseca (2007) (p. 428)

Para Eisner (1977) citado en Fonseca (2007), la interpretación o descripción depende de la comprensión de tradiciones, símbolos, reglas y contexto en el cual participa cualquier persona, tal descripción se expresa en un documento escrito que permite a otros comprender y valorar la calidad de la práctica educativa. En tal sentido, deben considerarse tres aspectos fundamentales, los cuales son: carácter descriptivo, carácter interpretativo y emisión de juicios de valor.

El carácter descriptivo representa una explicación detallada de la situación en la que puede citarse directamente el discurso de estudiantes y profesores. Las emociones tienen gran participación en el aprendizaje, construcción del conocimiento y en la comprensión. En cuanto al carácter interpretativo, éste tiene que ver con la

interacción percibida en situaciones escolares. Considera la teoría como sustento que ayuda a explicar los eventos cotidianos para analizar la conexión entre la teoría y la práctica, de tal forma, si se aplica la teoría a la realidad se optimizaría tanto la teoría como la práctica lo cual supone encontrar significados y sobrepasar lo observable. Por último, el tercer aspecto de este modelo de evaluación es la realización de juicios de valor en torno a méritos educativos de lo que ha sido descrito e interpretado.

Siguiendo con lo planteado por Fonseca (ob.cit), la crítica artística o crítica educativa destaca por ciertas características, entre ellas:

- Es cualitativa y procesal
- Su lenguaje está centrado en el uso de formas expresivas.
- Se preocupa por presentar los sentimientos además de los hechos.
- Usa teorías, modelos, esquemas y conceptos a fin de distinguir y discriminar lo relevante y explicar lo complejo y latente.
- Requiere el uso de capacidades de comprensión y empatía.

El propósito de este modelo, según refiere Pérez (1993) citado en Fonseca (2007),

...es reeducar la capacidad de percepción, comprensión y valoración de aquellos que participan en los programas o experiencias educativas, ofreciéndoles un retrato vivo y profundo de las situaciones y procesos, actuaciones y cualidades emergentes sobre la consideración de los productos y la búsqueda de significados sobre la constatación de la eficacia (p.429).

En síntesis, este modelo plantea una descripción, interpretación y valoración de las acciones del individuo dentro de su entorno. La evaluación se basa en la crítica a partir de la interpretación y comprensión del contexto de los participantes, esta crítica surge durante la investigación y tiene como propósito ayudar a comprender la práctica evaluativa.

Partiendo de los modelos anteriormente mencionados es indispensable señalar que para efectos de la presente investigación se tomará como apoyo el modelo

evaluativo de Elliot Eisner por considerar que se ajusta a las características del estudio.

El Docente como Evaluador

En los últimos tiempos la evaluación ha adquirido un papel fundamental en los aspectos de análisis, debates pedagógicos, atención y reflexión, esto gracias a su controversia o contraposiciones que genera la diversidad de criterios y toma de decisiones en la evaluación, en tal sentido, Delgado (2002) señala que “la poca preparación del docente para ejercer su rol de evaluador, se evidencia en las formas arbitrarias de conducir el proceso evaluativo y la poca científicidad que asigna a éste” (P.30).

Situación que se refleja en la falta de fundamentos técnicos, metodológicos y legales en la planificación de la evaluación que realizan algunos docentes, por tal razón, es necesario que el docente esté en constante actualización y correspondencia con las demandas actuales de dichos fundamentos, ya que los mismos han venido evolucionando marcando la pauta evaluativa.

De tal manera que todo docente que participe en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener una concepción del proceso evaluativo que le permita certificar la producción de resultados positivos de las actividades que planifica en cuanto a la evaluación.

SECCIÓN III

DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA

En esta sección presentaremos el enfoque de investigación que se ha asumido. Para ello se considera fundamental mostrar la perspectiva de investigación educativa que ha enmarcado este trabajo y desarrollar los aspectos metodológicos que se han tomado como base en el mismo. Estos planteamientos comprenden: (a) Perspectiva Epistemológica; (b) Método de Investigación asumido; (c) descripción de los participantes y su situación; (d) estrategias utilizadas para la recolección de la información y (e) estrategias utilizadas para el análisis e interpretación de la información.

Perspectiva Epistemológica

La definición de paradigma ha sido debatida por gran cantidad de autores durante los últimos años. Siendo la definición publicada por Kuhn en 1962, la que se mayor controversia ha causado, derivándose de ello modificaciones y críticas principalmente por lo general del concepto. Entre estas críticas resalta la de Mastermann (citado en Sandín, 2003) quien muestra lo ambiguo y vago de la definición, evidenciando que al emplear el concepto se le han dado más de veinte sentidos diferentes, que clasifica en tres contornos: (a) Aspecto filosófico de paradigma; (b) aspecto Sociológico y (c) aspecto científico.

A raíz de todas las discusiones respecto al empleo de conceptos como éste y de argumentos base de los tipos de paradigma que han venido surgiendo, la investigación educativa ha venido sufriendo muchos cambios, considerando aspectos

como la diversidad de pensamientos y los esfuerzos por dar respuesta a las necesidades de las nuevas realidades, por los que se ha hecho difícil reducir la variedad metodológica en la investigación educativa, y más bien han surgido nuevos paradigmas como el “sociocrítico”. Por lo cual, se ha establecido por muchos autores en el tema un convenio por reconocer los siguientes tres paradigmas: (a) Paradigma positivista; (b) Paradigma interpretativo y (c) Paradigma sociocrítico.

Entre estos paradigmas enfatizaremos el Interpretativo, que concibe la realidad como holística, múltiple, construida, dinámica y divergente con valores explícitos que influyen en la selección del problema, teoría y métodos de análisis de la investigación, siendo el investigador principal instrumento de recolección de información y la relación entre el sujeto y el objeto de estudio está influida principalmente por la dependencia e interrelación entre ellos (Latorre, en Sandín, 2003).

Este paradigma está centrado principalmente en una estrecha relación entre la práctica y la teoría a través de la interacción de factores que nos permiten comprender e interpretar la realidad, las percepciones, significados de las personas, acciones, es decir, está centrado en lo que piensa, siente e interpreta el sujeto.

Fundamentado en éstos planteamientos, resulta necesario comprender e interpretar los significados de los docentes y la realidad en nuestras prácticas educativas, con el fin de generar propuestas viables que mejoren nuestro sistema educativo y se correspondan con las necesidades y exigencias de la sociedad, por lo cual se pretende conocer las concepciones en cuanto a evaluación de los estudiantes de FDA del IPMJMSM, generando reflexión de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que se refleje en soluciones a los problemas y mejoras en las prácticas evaluativas. Al propiciar la reflexión y participación de los sujetos de investigación en la comprensión e interpretación de la realidad, esta investigación se encuentra enmarcada en el paradigma Interpretativo.

Método de Investigación

Entre las metodologías de investigación orientadas a la práctica educativa se encuentra la investigación narrativo-biográfica, con muchos antecedentes en trabajos sobre experiencias educativas, y entre las razones para ello se destaca la planteada por Connelly y Clandinin (citado en Sandín, 2003) que señala lo siguiente:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (...) la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (p. 147).

De allí, que por nuestra naturaleza como contadores de historias, éste sea uno de los métodos que permite mayor acercamiento a la forma en que el individuo entiende y refleja el mundo en el que se encuentra, ya que existe un mayor alcance entre entrevistador y entrevistado.

La conversación y la narración como técnicas de documentación presentes en éste método, permiten indagar en el docente sus formas de organización del conocimiento en cercos explicativos, como instrumento para interpretar y entender sus experiencias.

Sin embargo, en los últimos tiempos las diferentes culturas han develado una cantidad de formas del material biográfico orales, audiovisuales y escritas, que han dificultado mucho la definición y clasificación de los materiales biográficos, existiendo hoy día una gran variedad como cartas, diarios, memorias, reflexiones, confesiones, biografías, entre otras.

El siguiente cuadro resume dos de las principales clasificaciones de material biográfico y muestra sus semejanzas, la de Allport, centrada en la forma en que fue realizado el documento y la de Pujadas centrada en la intervención o no del investigador en la producción del material bibliográfico. Así mismo, presenta la

distinción realizada por Denzin en 1970 y respaldada luego por muchos autores, entre relato de vida e historias de vida

Cuadro N° 2

Método Bibliográfico. Semejanzas entre la delimitación Terminológica de Allport y Pujadas

Allport (1942)		Pujadas (1992)	
<i>Documentos en primera persona</i>	Autobiografías (completas, temáticas, corregidas)	Autobiografías	<i>Documentos personales</i>
	Diarios y “anotaciones diversas” (agendas, memorias)	Diarios Personales	
		Objetos Personales	
	Cartas	Correspondencia	
	Documentos expresivos (composiciones literarias, poéticas, artísticas, reflexiones, etc.)	Registro iconográfico (Fotografías, películas, videos, etc.)	
	Manifestaciones verbales obtenidas en entrevistas, declaraciones espontáneas, narraciones	Relatos de Vida (Sometidos a tratamientos analíticos cualitativos o cuantitativos, distintos a la historia de vida)	<i>Registros Bibliográficos</i>
<i>Documentos en tercera persona</i>	Cuestionario libre		
	Estudio de casos		
	Biografías	Biogramas	
	Historias de vida	Historias de vida (relato único, relatos cruzados y relatos paralelos)	

Nota: Cuadro tomado de Guerra (2011, p. 41).

Distintos planteamientos en esta investigación destellan la necesidad de conocer y comprender la realidad de las concepciones y prácticas evaluativas de los estudiantes de FDA sobre la evaluación. Lo que hace indispensable la selección de un método de investigación que permita implementar técnicas para indagar los

significados de evaluación, cómo los aplican, y descubrir las concepciones sobre la evaluación a través de la experiencia. Dentro de la metodología de investigación cualitativa es en la Investigación Biográfica-Narrativa donde encontramos una alternativa para conocer y comprender nuestra realidad educativa a través de historias y experiencias de los docentes que nos permitirán tomar decisiones en pro de mejoras en la enseñanza.

Esta investigación, además tiene un carácter evaluativo por cuanto este tipo de estudio de acuerdo con Hurtado (2012) tiene como objetivo “evaluar los resultados de uno o más programas, que han sido, o están siendo aplicados dentro de un contexto determinado” además señala que la investigación evaluativa intenta obtener resultados más específicos orientados hacia la solución de un problema determinado de un contexto social. Por otro lado, Weiss (1987) asegura que la intención de la investigación evaluativa es mejorar la ejecución futura y tomar decisiones respecto a un programa del que se han medido los efectos, comparándolo con las metas que éste tenía propuestas. Lo descrito por los autores sustenta el presente estudio considerando que este tipo de investigación permite, además de conocer e interpretar, emitir juicios en pro de la toma de decisiones, resaltando la esencia de la evaluación, consentiría develar las concepciones que orientan y determinan las prácticas evaluativas de los estudiantes de FDA, dada la importancia que estas refieren a los efectos que tendrán a futuro en sus estudiantes. La presente investigación generará entonces un proceso reflexivo respecto a la temática planteada con miras a mejorar el proceso educativo.

Participantes de la Investigación y su Situación

Los sujetos involucrados en esta investigación son:

Estudiantes del IPMJMSM cursantes de la Fase de Integración Docencia-Administración de diversas especialidades.

En el desarrollo de la presente investigación se desplegarán los criterios que orientarán la selección de los sujetos en cuanto a las especialidades cursantes de los mismos.

Técnicas de Recolección de la Información

Considerando que la Investigación cualitativa permite dar a conocer lo que piensan, sienten e interpretan los participantes sin alterar sus expresiones, en este trabajo se ha seguido sus parámetros para recolección, procesamiento y análisis de la información, por lo que la información fue recolectada empleando como técnicas entrevistas y documentos expresivos.

Se emplearán las siguientes técnicas e instrumentos:

1. La Entrevista: siguiendo a Taylor y Bogdan (1994) quienes consideran que las entrevistas como reuniones cara a cara entre el investigador y sus informantes con el fin de entender las representaciones de los participantes respecto a sus experiencias o situaciones, expresadas con sus propias palabras. Se empleará un Guión con los aspectos generales a tratar en la entrevista.

2. Documentos Expresivos: Allport (citado en Sandín, 2003) señala que son documentos en primera persona “escritos u orales, sobre la vida de un individuo, proporcionados por éste intencionalmente o no” (p. 149). En este caso, el documento expresivo realizado por los estudiantes de FDA del IPMJMSM será un relato de concepciones y experiencias, allí ellos narrarán sus pareceres sobre la Evaluación y su experiencia como docentes.

Estrategias para el Procesamiento, Análisis e Interpretación de la Información

La información recolectada será organizada e interpretada utilizando la categorización reseñada por Martínez (2006) como un proceso que trata de “asignar categorías o clases *significativas*, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, párrafo, evento, hecho o dato” (p. 11). Siguiendo a este autor, la categorización permite que nuestra mente cambie ágilmente de un proceso a otro tratando de “dar sentido a lo que examinamos”

ubicando los elementos en contextos y modificando estos contextos en función del sentido que se le va encontrando a los elementos.

Las categorías manejadas para el análisis e interpretación de la información deben emerger de la revisión preliminar de las entrevistas y de documentos expresivos realizados que realicen los participantes en la investigación. Consecutivamente, para realizar la confrontación de la información recolectada y la verificación de las interpretaciones, se empleará la Triangulación que de acuerdo a Taylor y Bogdan (1994) es una forma de “confrontar y someter a control recíprocos relatos de diferentes informantes” (p. 92). En el caso de nuestra investigación los relatos serán las concepciones y experiencias narradas por los estudiantes de FDA participantes en las entrevistas y documentos expresivos, y se someterán a control confrontándolas también con los lineamientos emanados por la normativa legal vigente en materia evaluativa y teorías vigentes.

Procesamiento de la Información Asistida por Computador

Para el procesamiento de la información se utilizará como apoyo informático el programa Atlas-Ti, el cual se encuentra entre los principales programas de análisis cualitativos de información, se empleará una versión demo descargada gratuitamente de Internet del programa denominado. Entre las ventajas a resaltar del programa, permite almacenar la información conservando su naturaleza, es decir con las expresiones originales de los participantes.

Al respecto, Moya (2008) señala que la diferencia entre este apoyo informático y la forma tradicional de lectura y análisis de textos “radica en el grado de sistematización de la información y lo exhaustivo del análisis” (p. 75). Por lo que el Atlas ti facilita el ordenamiento y ubicación de la información permitiendo una integración y visión general de la información.

Plan de Trabajo

En esta sección se presenta organizada en un cuadro, toda la información referente al plan de trabajo, en el cual se especifican las etapas, lapsos y actividades a cumplir en cada uno de ellos, así como también los recursos con los que se cuenta.

Cuadro N° 3
Plan de Trabajo

ETAPAS	LAPSOS	ACTIVIDADES	RECURSOS/ OBSERVACIONES
I	Febrero- Mayo 2014	Determinación del objeto de estudio: Ubicación de foco de interés y acercamiento al mismo, a través de conversaciones informales y observaciones a la realidad de las prácticas evaluativas, para esclarecer y puntualizar la situación problemática.	Registros/ Actividad Cumplida
II	Marzo 2014- actualidad	Revisión Bibliográfica: Revisión de Investigaciones previas con relación al tema en estudio. Teorías Vigentes.	Libros, Registros de Investigaciones/ Actividad Cumplida
III	Septiembre -Octubre 2015	Recolección de la Información: Elaboración de entrevistas y Documentos expresivos	Guion de Entrevista, Grabador de audio
IV	Noviembre -Enero 2016	Procesamiento de la Información: Categorización con el apoyo informático del programa Atlas ti.	Programa Atlas ti
V	Enero- Febrero 2016	Ánalisis e Interpretación de la Información: Triangulación de la información organizada con el Atlas ti. Ánalisis de la información.	Libros, referentes teóricos
VI	Febrero- Marzo 2016	Hallazgos y recomendaciones	

Nota: Cuadro elaborado por la autora.

REFERENCIAS

- Agudelo, A. y Flores, H. (2000) *El proyecto pedagógico de aula y la unidad de clase*. Caracas: Editorial Panapo.
- Alzate, L. (2011). *Concepciones del docente de matemática acerca de la evaluación de los aprendizajes y su influencia para la implementación de la evaluación cualitativa*. Trabajo de Maestría. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Balacheff, (1995). *Conception, connaissance et concept. En: D. Grenier (Ed.), Didactique et technologies cognitives en mathématiques, séminaires 1994-1995* (pp. 219-244). Grenoble: Université Joseph Fourier.
- Cabrera, F. (2001). *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso*. Universidad de Barcelona. Revista Española de Pedagogía. Año LIX, enero-abril, n.218.
- Cámara Venezolana de Educación Privada. (2012) *La transformación del sistema educativo venezolano. Un reto ineludible*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.cerpe.org.ve>. [Consulta: 2015, abril 15],
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.4.53, marzo 3,2000.
- Contreras, L. C. (1998). *Resolución de problemas: Un análisis exploratorio de las concepciones de los profesores acerca de su papel en el aula*. Tesis Doctoral, Universidad de Huelva.
- Córdova, D. (2006). *El pensamiento pedagógico de los estudiantes de educación. Una intervención en los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela*. Revista de Pedagogía. [Revista en línea], 79 Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65907903pdf> [Consulta: 2015, febrero 20]
- Correa, Puerta y Restrepo (1996). *Investigación Evaluativa*. Bogotá. Colombia: ICFES.
- Da Ponte, J. (1999). *Las Creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. Portugal.
- Donoso, S. y Cordero, A. (1993). *Algo acerca de la enseñanza asistida por el computador*. Taller UPAL-IPM.
- Fonseca, J. (2007). *Modelos Cualitativos de evaluación*. Revista EDUCERE [Revista en línea], 38 Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20197/2/articulo6.pdf> [Consulta: 2015, abril 20]
- Gracia M. (2009). *Creencias y Concepciones de los profesores de Matemática sobre la Metodología de Trabajo por Proyectos*. Trabajo de Ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”.

- Guba, E. y Lincoln, Y. (1990). *Fourth Generation Evaluation* (2^a Ed.). London: Sage.
- Guerra, D. (2011). *Preconcepciones de los estudiantes de Educación Integral sobre nociones básicas de Geometría*. Trabajo de Ascenso. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”.
- Hidalgo, M., Colmenares, A., Nieves E., Sánchez, U. y Mazza, A. (2005). *Programa de la Fase de Integración Docencia- Administración*. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Miranda.
- Hurtado, J. (2012). *El proyecto de investigación, comprensión holística de la metodología y la investigación*. Caracas: Quirón.
- Ley Orgánica de Educación con su Reglamento. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 2635. Julio 26, 1980.
- Ley Orgánica de Educación. (2009, Agosto 15). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5929. Agosto 15, 2009.
- López, R. (2000). *Planificación y evaluación del aprendizaje*. UPEL.
- Martínez, M. (2006). *La Investigación Cualitativa* (síntesis conceptual). Revista de Investigación en Psicología. 9 (1), 123-146.
- Moreno, I. y Ortiz, J. (2008). *Docentes de Educación Básica y sus concepciones acerca de la evaluación en matemática*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 1, numero 1.RINACE.
- Moya, A. (2008). *Elementos para la Construcción de un Modelo de Evaluación en Matemática para el Nivel de Educación Superior*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Murillo, J. y Román, M. (2008). *Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales*. Revista Iberoamericana de evaluación educativa. Volumen 1, número1.P.27 RINACE.
- Oramas, A. (2011). *Concepciones de enseñanza que sustentan la Práctica evaluativa de los docentes en la Universidad Nacional Abierta*. Trabajo de Maestría en Educación, Mención Evaluación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”.
- Prieto, M. (2008). *Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentes*. Revista de pedagogía.
- Prieto, M. y Contreras G. (2008). *Las Concepciones que orientan las Prácticas evaluativas de los Profesores: un Problema a Desarrollar*. Revista Estudios Pedagógicos Valdivia [Revista en línea], 2. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-

07052008000200015&lng=es&tlang=es.10.4067/S0718-07052008000200015.

[Consulta: 2015, mayo 19]

Real Academia Española (1996). *Diccionario de lengua Española*. Espasa Calpe: Madrid.

Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradición*. Madrid: Mc Graw-Hill.

Serrano, J. (s/f). *La universidad como formadora de profesores*. [Documento en línea]. Disponible:

http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/27650/1/universidad_profesores.pdf

[Consulta: 2015, junio 5]

Stufflebeam, D. y Shinlfield, A (1995) *Evaluación sistemática*. Guía teórica y práctica. Paidos

Supo, J. (2010). *Concepciones e instrumentos de evaluación en la calidad de formación de estudiantes de dos universidades peruanas*. Trabajo de grado presentado para optar al grado de Magister en Educación Mención Docencia en el Nivel Superior. Lima.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

Thompson, A. (1992). *Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research* en Grouws, D. (Ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. A Project of the National Council of Teachers of Mathematics, pp 127 – 146. Nueva York: Macmillan.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. (4^a.ed). Caracas, Venezuela. FEDUPEL

Vargas, L. (2012). *¿Hacia dónde va la evaluación del Subsistema de Educación Básica en el nivel de Educación Media General en Venezuela?* [Artículo en línea]. Disponible: http://www.upeldoctorado.blogspot.com/2012/03/v-ehaviorurdefaultvmlo_17.html [Consulta: 2015, abril 17]

Velásquez de Zapata, C y Piñango, A. (2012). *Manual del Estudiante*. [Libro en línea]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Disponible: <http://www.ipmjmsm.edu.ve>. [Consulta: 2014, octubre 15]

Vergara, R. (2011). *Concepciones de Evaluación del Aprendizaje de Docentes Chilenos destacados de Educación Básica*. Revista Acción Pedagógica. [Revista en línea], 20.

Disponible: <http://www.saberula.ve/bitstream/123456789/34322/1/artículo1.pdf>
[Consulta: 2015, enero 21]

Vigil, M. (2008). *Concepciones y práctica evaluativa del docente que labora en la III etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Liceo “Tito Salas”. Baruta. Estado Miranda.* Trabajo de Maestría en Educación, Mención Evaluación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”.

Vilanova, S., García M. y Señorino, O. (2007). *Concepciones acerca del aprendizaje: Diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación.* Revista Electrónica de Investigación Educativa [Revista en línea], 9(2).

Weiss, C. (1987). *Investigación evaluativa.* Editorial Trillas, México.