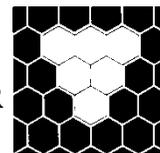




**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**

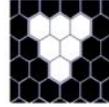


**CAPACITACIÓN EN EL AMBITO DE EVALUACIÓN CUALITATIVA EN
SITUACIONES DE APRENDIZAJES DIRIGIDO A DOCENTES DEL
SUBSISTEMA DE EDUCACION PRIMARIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA
COLEGIO JUAN PABLO II EN LA CALIFORNIA ESTADO MIRANDA**

Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al grado de Magíster
en Educación Mención Evaluación Educacional

Autor: Veliz J. María Soledad
Tutor: Dr. Betzabeth Acosta

La Urbina, Mayo de 2021



ACTA DE EVALUACIÓN DE DEFENSA VIRTUAL

El Subdirector de Investigación y Postgrado, en cumplimiento del numeral 20 del *Protocolo de Presentación, Exposición y Discusión Online de los Productos Investigativos de Postgrado*, aprobado el Consejo Directivo del Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez” de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador según Resolución S-Nº. 2021-5-019, hace constar que recibió la decisión de cada integrante del jurado evaluador del Trabajo de Grado denominado CAPACITACIÓN EN EL ÁMBITO DE EVALUACIÓN CUALITATIVA EN SITUACIONES DE APRENDIZAJES DIRIGIDO A DOCENTES DEL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA COLEGIO JUAN PABLO II EN LA CALIFORNIA, ESTADO MIRANDA, presentado por la ciudadana María Soledad Veliz Jaimes, titular de la cédula de identidad n° 21.222.901, para optar al grado académico de Magister en Evaluación Educacional, en tal sentido:

1. La presentación virtual se realizó el día 27 de mayo de 2021, bajo la revisión y supervisión del proceso del personal académico de la Subdirección de Investigación.
2. El Jurado evaluador, de acuerdo a la Resolución 2020-5-032 de fecha 27 de abril de 2021, estuvo constituido por:
Betzabeth Acosta B. cédula n° 11.941.702 en condición de Tutora
Rosana Bellorín cédula n° 13.487.173 en condición de Jurado principal
José G. Pinto cédula n° 15.199.832 en condición de Jurado principal
3. Teniendo en cuenta que, de acuerdo al Reglamento de Estudios de Postgrado de la UPEL, el veredicto final se toma a partir de la decisión mayoritaria del jurado, el precitado Trabajo de Grado se considera **aprobado** por unanimidad.
4. Se adjunta la decisión de cada jurado, recibida a través del electrónico.

En fe de lo señalado se levanta la siguiente Acta a los 27 días del mes de mayo de 2021, dejando constancia de acuerdo a lo dispuesto en la normativa vigente.




Dr. José A., Peña Echezuría

DEDICATORIA

A *Dios nuestro Señor* por brindarme sabiduría, paciencia, confianza, fortaleza e iluminarme el sendero a transitar durante mi estadía en esta casa de estudio.

A *La Virgen de la Consolación* por colocar en mi andar personas que me brindaron su apoyo incondicional.

A *mis hijos Jesús Daniel y Arturo Ismael* que son mi motivo e inspiración para crecer profesionalmente y ser mejor persona.

A *mi esposo* que durante la realización del postgrado fue mi apoyo incondicional, inspiración para la culminación de esta meta y realización de este Trabajo Especial de Grado.

A *mis compañeros de postgrado* que siempre confiaron en mis capacidades y me brindaron su apoyo y dedicación; a lo largo de estos 4 años se convirtieron en parte de mi familia.

A *mi mamá* por brindarme la vida y apoyarme en mis metas académicas.

A *mi abuela Isabel María* quien en vida fuera mi voz de aliento, motivo de esperanza y fe, compañera de lucha, guerrera incansable que me enseñó a sobrellevar la situación que embarga nuestra nación.

A *la U.E. Colegio Juan Pablo II* por brindarme su apoyo, colaboración, paciencia, para la realización de esta experiencia en sus instalaciones, Gracias por el afecto y el compromiso para con esta servidora.

A *mis profesores de postgrado*, quienes dejaron huellas en mi crecimiento profesional y personal.

A *mis amigos* quienes siempre fueron un apoyo y aliento en los momentos en los que sentí decaer, Gracias por su confianza en mí.

RECONOCIMIENTOS

Agradecida con mi tutora Dra. Betzabeth Acosta por brindarme su apoyo en la realización del Trabajo Especial de Grado.

Al Dr. José Peña por brindarme conocimientos importantes y aportes metodológicos.

Al Dr. Ernesto de la Cruz por brindarme recursos teóricos que sirvieron de sustento y permitieron nutrir la investigación.

A esta grandiosa casa de estudios Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez por abrirme sus puertas.

A mi Alma Mater Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio por la excelente formación en valores éticos y morales que me proporcionaron en mis estudios de Pregrado.

A los profesores de Postgrado: Prof. Delia Rodríguez, Prof. Urimary Sánchez, Prof. Carlos Colmenares, agradecida por sus conocimientos, su paciencia y su entrega con las asignaturas.

Infinitamente agradecida...

Dios los bendiga a todos.

INDICE GENERAL

INDICE DE FIGURAS.....	VIII
INDICE DE CUADROS.....	IX
RESUMEN.....	X
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I.....	14
ÁMBITO ONTOLÓGICO.....	14
Descripción de la Realidad.....	14
Objetivos de la Investigación	36
<i>Objetivo General</i>	36
<i>Objetivos Específicos</i>	36
Justificación de la Investigación	37
Importancia de la Investigación	41
CAPÍTULO II	43
ÁMBITO EPISTÉMICO.....	43
Antecedentes de la Investigación	43
Antecedentes Internacionales	43
Antecedentes Nacionales.....	53
Ámbito Teórico	62
<i>Capacitación Docente</i>	62
<i>Competencias para Enseñar</i>	63
<i>Capacitación Docente Mejoramiento de la Calidad</i>	65
<i>Acercamiento al Desarrollo Docente en Latinoamérica</i>	67
<i>La Formación Docente y los Desafíos Actuales</i>	69
<i>La Evaluación en Programas de Capacitación y Formación</i>	70
<i>Tendencias Contemporáneas de la Evaluación</i>	74
<i>Generaciones de la Evaluación</i>	74
<i>Panorama de la evaluación educativa</i>	77
<i>Confusión terminológica</i>	78
<i>Dos papeles característicos que cumple la evaluación</i>	79
<i>La evaluación y su evolución a través del tiempo</i>	80
<i>Concepciones Modernas de la Evaluación</i>	86
<i>Retos de la Evaluación Educacional</i>	95
<i>La Evaluación en Países Latinoamericanos</i>	97
<i>Perspectivas Éticas en la Evaluación Educacional</i>	103
<i>Tendencias para la Evaluación de los Aprendizajes</i>	104
<i>Retos de la Evaluación del Aprendizaje</i>	106
<i>La Educación y la Evaluación en Venezuela</i>	108
Ámbito Legal.....	109
CAPÍTULO III.....	124
ÁMBITO METODOLÓGICO.....	124
Nivel de la Investigación.....	124
Enfoque de la Investigación	125

Tipo de Investigación	126
Diseño de la Investigación	127
Objeto de Estudio de la Investigación.....	132
Contexto de la Investigación	132
Fuentes de Información de la Investigación.....	132
Procedimiento.....	133
CAPÍTULO IV	140
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	140
Análisis de los Datos Recolectados en Virtud del Modelo	140
<i>Etapa 1: Diseño de la propuesta de capacitación en evaluación cualitativa para abordar situaciones de aprendizaje.</i>	140
<i>Etapa 2: Instalación de la propuesta de capacitación en evaluación cualitativa para abordar situaciones de aprendizaje.</i>	155
<i>Etapa 3: Proceso ejercido en la aplicación de capacitación en evaluación cualitativa para abordar situaciones de aprendizaje.</i>	162
Categorización de Respuestas Suministradas por los Docentes de Educación Primaria de la U.E. Colegio Juan Pablo II	166
Descripción de la Experiencia de Capacitación	176
<i>Etapa 4: Producto obtenido tras la ejecución de la capacitación en evaluación cualitativa para abordar situaciones de aprendizaje. Ejecución de la fase IV de la propuesta de capacitación: Evaluación de logros.</i>	179
Triangulación de los Datos Cualitativos	202
CAPITULO V	217
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	217
REFERENCIAS	223
ANEXOS	230
[ANEXO A]	231
[Guía de Observación]	231
[ANEXO B]	232
[Guía de Observación Participante]	232
[ANEXO C]	233
[Guion de Entrevista Aplicado a los Docentes]	233
[ANEXO D]	235
[Guion de Entrevista Aplicado al Directivo].....	235
[ANEXO E].....	236
[Lista de Verificación Aplicada por el Investigador].....	236
[ANEXO F].....	237
[Autoevaluación, Evaluación del Desarrollo]	237
[ANEXO G]	239
[Lista de Verificación Aplicada por los Docentes]	239
[ANEXO H]	240
[Autoevaluación Aplicada al Cierre de la Acción Formativa]	240
[ANEXO I].....	242
[Ficha de Heteroevaluación Aplicada por el Directivo].....	242
[ANEXO J]	243

[Guion de Entrevista Estructurada Aplicado a la Evaluación del Producto]	243
[ANEXO K]	245
[Proceso de Codificación Aplicado a las Entrevistas]	245
[Cuadro de Resumen Emergente del Proyecto de Capacitación]	249
[ANEXO L]	249
[ANEXO M]	251
[Validación por Juicio de Experto del Proyecto de Capacitación]	251
[ANEXO N]	252
[Validación por Juicio de Experto del Proyecto de Capacitación]	252
[ANEXO Ñ]	253
[Registro Fotográfico para Diario de Campo Planificación y Evaluación Docente]	253
[ANEXO O]	255
[Galería Fotográfica Grupos de Enfoque]	255
[ANEXO P]	257
[Síntesis Curricular]	257

INDICE DE FIGURAS

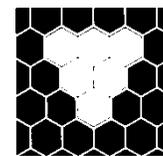
<i>Figura 1.</i> Diagramación del procedimiento empleado.....	139
<i>Figura 2.</i> Red semántica ejercida sobre la capacitación.	154
<i>Figura 3.</i> Ventajas presentes en el proceso de capacitación.	161
<i>Figura 4.</i> Categoría N° 1. Evaluación de los Aprendizajes.	170
<i>Figura 5.</i> Categoría N° 2. Situaciones de Aprendizaje.	172
<i>Figura 6.</i> Categoría N° 3. La Evaluación Cualitativa.	173
<i>Figura 7.</i> Categoría N° 4. Metodología de la Evaluación Cualitativa.	175
<i>Figura 8.</i> Efectos del proceso de capacitación.....	183
<i>Figura 9.</i> Instrumentos aplicados en la evaluación procesual.....	192

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Instrumentos de evaluación empleados en acciones de capacitación....	72
Cuadro 2. Modelo de evaluación de Malcom Provus ajustado a la investigación.	130
Cuadro 3. Identificación de informantes claves.	133
Cuadro 4. Matriz de análisis de categorías.	143
Cuadro 5. Matriz de análisis de la planeación de los docentes de educación primaria.	144
Cuadro 6. Matriz de análisis de los cuadernos de los estudiantes.	146
Cuadro 7. Cuadro de objetivos y propósitos de la propuesta de capacitación.	149
Cuadro 8. Fases de la acción formativa.	151
Cuadro 9. Operacionalización de las fases aplicadas.	151
Cuadro 10. Tabla de recursos.	155
Cuadro 11. Concreción de dimensiones en la evaluación procesual de programas.	157
Cuadro 12. Evaluación de la capacitación docente desde la evaluación procesual de programas de Tejada (2004).....	158
Cuadro 13. Plan de trabajo.	159
Cuadro 14. Discrepancias entre las pautas iniciales (Deber ser) y lo desarrollado en la capacitación (ser).....	160
Cuadro 15. Sistematización de las estrategias aplicadas al proceso de enseñanza- aprendizaje y técnicas e instrumentos de la evaluación de los aprendizajes empleados por los docentes de Educación Primaria de la U.E. Colegio Juan Pablo II.....	162
Cuadro 16. Categorización apriorística.	167
Cuadro 17. Sistematización de estándares iniciales.	180
Cuadro 18. Contraste de los estándares iniciales y la ejecución real.	182
Cuadro 19. Matriz de evaluación aplicada a la capacitación docente.	184
Cuadro 20. Análisis correspondiente a la autoevaluación docente.	186
Cuadro 21. Análisis correspondiente a la lista de verificación aplicada por los docentes.....	188
Cuadro 22. Valoración del investigador sobre el proceso de capacitación.	189
Cuadro 23. Autoevaluación docente. Evaluación de producto.	193
Cuadro 24. Heteroevaluación aplicada por el cuerpo directivo.	196
Cuadro 25. Análisis de entrevista aplicada a los docentes. Evaluación de producto.	198
Cuadro 26. Comparación entre estándares iniciales de tiempo y ejecución real.	201



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ
Maestría en Educación
Mención Evaluación Educativa**



**CAPACITACIÓN EN EL AMBITO DE EVALUACIÓN CUALITATIVA EN
SITUACIONES DE APRENDIZAJES DIRIGIDO A DOCENTES DEL
SUBSISTEMA DE EDUCACION PRIMARIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA
COLEGIO JUAN PABLO II EN LA CALIFORNIA ESTADO MIRANDA**

Autor: Veliz, María Soledad
Tutor: Dra. Betzabeth Acosta
Fecha: Mayo 2021

RESUMEN

La evaluación es un proceso organizado que provee información para la toma de decisiones, la evaluación en situaciones de aprendizaje permite sustentar los avances y logros alcanzados por el estudiante, para ello el docente es una pieza fundamental para el desarrollo de situaciones que generen el aprendizaje, de igual modo en este proceso evaluativo influyen las competencias que posee el docente frente a su aplicación; en Venezuela su práctica es mediante el enfoque cualitativo según lo establecido en el reglamento vigente. Esta investigación tiene como finalidad llevar a cabo la capacitación de docentes del Subsistema de Educación Primaria en el área de la evaluación cualitativa, para tratar temas referentes a las situaciones de aprendizaje en la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II. La metodología utilizada se fundamentó en el paradigma interpretativo, desde un enfoque cualitativo, de tipo evaluativo y de campo, empleando el modelo evaluativo de Malcom Provus o modelo de discrepancias; apoyada del diseño de investigación-acción. Se utilizaron técnicas como: observación participante y entrevistas. Los instrumentos ejecutados: diario de campo, guion de entrevista, listas de verificación, heteroevaluación y autoevaluación. Dando lugar a las siguientes conclusiones: a) el proceso de evaluación realizado por los docentes respondía a metodologías tradicionalistas de la educación, carentes de orden, estructura y planificación, b) los profesores aplicaban instrumentos de evaluación de carácter cuantitativos, carentes de estructura, así como instrumentos improvisados, c) se determinó la necesidad de implementar acciones de capacitación dentro de la U.E. Colegio Juan Pablo II, debido al poco dominio de los docentes en lo referente a la evaluación de los aprendizajes, así como la planificación en de situaciones de aprendizaje, d) los docentes requieren de un constante proceso de instrucción a fin de apoyar su práctica y consolidar nuevos métodos educativos.

Descriptores: Capacitación, Evaluación cualitativa, Evaluación en situaciones de aprendizaje, Practica docente, Procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo el hombre ha implementado la evaluación como recurso para tomar decisiones en torno a sus acciones. El término evaluación responde a múltiples definiciones debido a sus características y funciones; en el ámbito educativo la evaluación es un instrumento que permite a los involucrados determinar las mejoras que deben conducirse. Inicialmente la evaluación fue considerada como un instrumento para la medición de los aprendizajes y conocimientos de los estudiantes, hoy la percepción que se vislumbra de esta es sumamente amplia. La educación actual destaca retos y transformaciones en los procesos ejercidos por el contexto educativo, sin embargo, pese a las innumerables funciones que se le atañen a la evaluación aún se evidencian procesos tradicionalistas carentes de innovación y sin reconocimiento de posibles transformaciones. La evaluación en el contexto escolar es un sistema que refiere aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las metas alcanzadas; por ende, resulta imprescindible e ineludible.

El contexto educativo venezolano sugiere valorar todos los elementos e involucrados en el hacer educativo, esto en aras de potenciar la participación e integración y lograr la formación del nuevo ser crítico, protagonista, capaz de generar cambios sociales. Pese a la vanguardia que ha tenido la evaluación internacionalmente, en Venezuela persiste la incertidumbre de los docentes en torno a la evaluación cualitativa la cual está sugerida por el currículo vigente. El docente frente a este proceso de evaluación debe demostrar habilidades para la reflexión e innovación, debe considerarse capaz de revisar y valorar las técnicas, estrategias e instrumentos que ejecute en su práctica educativa. Así el docente debe construir tras la organización de la enseñanza y la evaluación espacios que promuevan aprendizajes en los estudiantes. En este sentido el docente prevé la implementación de técnicas o estrategias de enseñanza que mantengan una secuencia con la evaluación cuyo foco sean los logros del resultado del aprendizaje del estudiante. Sin duda uno de los retos del docente es

asumir en que momento esta organización favorece o no a los estudiantes, detectando así las ventajas y obstáculos para propiciar aprendizajes.

En virtud la evaluación de los aprendizajes es un proceso que permite analizar y recolectar información del desempeño de los estudiantes a fin de tomar decisiones en torno a los procesos de enseñanza. La generación de situaciones de aprendizaje permite que el docente establezca espacios para que el estudiante construya a través de la experiencia y la exploración conocimientos reales, libres de memorización de contenidos. El docente es un participante activo en el proceso educativo, así como lo es el estudiante, por lo que su figura debe mantenerse en consecuencia con los cambios, por lo que resulta necesario una constante formación, capacitación y adiestramiento para lograr una enseñanza de calidad. Constantemente el docente hace uso de técnicas e instrumentos tradicionalistas para valorar los aprendizajes de los estudiantes, con la finalidad de verificar su capacidad memorística y medir su rendimiento; sin embargo, la evaluación que se destaca en la actualidad plantea el reconocimiento de capacidades, habilidades y competencias. La evaluación cualitativa está reconocida como un proceso de enfoque social que permite la continuidad y la flexibilidad, también se concibe como un proceso integral y holístico.

Ahora bien, son los docentes los responsables de llevar a cabo la evaluación en el aula y fuera de ella; sin embargo, si estos carecen de conocimientos para su realización se ve afectado el proceso educativo. Por ello la incidencia de la capacitación del docente para mejorar la educación y apoyar el desempeño del profesional. En este sentido se considera la capacitación como un proceso flexible e innovador, que incentiva la motivación del profesorado y prioriza la consolidación de conocimientos de interés para el contexto educativo, así como mejoras en el desempeño laboral.

En aras de consolidar una educación de calidad, todo proceso de enseñanza y aprendizaje debe estar vinculado con los procesos de valoración o evaluación, tal es el caso de la capacitación docente, pues sólo a través de la evaluación se logra transformar las debilidades en fortalezas y así propiciar los espacios necesarios para el alcance de metas y logro de objetivos, con ello también se vislumbra la toma de decisiones, el

acercamiento al ser y el deber ser, a las comparaciones entre lo alcanzado y sus mejoras, de tal modo que la reflexión sea propicia para el fortalecimiento del desempeño de los profesionales capacitados. En virtud de ello esta investigación tiene como objeto capacitar a los docentes del Subsistema de Educación Primaria de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II en el área de la evaluación cualitativa para abordar temáticas referentes a las situaciones de aprendizaje. Por lo cual para dar cumplimiento a los propósitos previstos esta investigación se estructura en cinco capítulos, lo cuales se desglosan de la siguiente forma:

Capítulo I comprendido por el Ámbito Ontológico; descripción de la realidad, objetivos previstos (general y específicos), justificación e importancia de la investigación.

Capítulo II correspondiente al Ámbito Epistémico; donde se desarrollan los antecedentes (internacionales y nacionales), así como los fundamentos teóricos y legales de la investigación.

Capítulo III comprendido por el Ámbito Metodológico; donde se describe y desarrolla con detenimiento la metodología empleada por el investigador: paradigma, enfoque, diseño, tipo, modelo evaluativo (Malcom Provus, Modelo de discrepancias) contexto, fuentes de información, procedimiento: técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Capítulo IV caracterizado por la presentación y análisis de resultados, detallando la información recolectada a través de los instrumentos y el cumplimiento de las 4 etapas seleccionadas del modelo de evaluación de discrepancias, así como la triangulación de información.

Capítulo V donde se desglosan las principales conclusiones generadas por el proceso de investigación, así como las recomendaciones emergentes.

Finalmente se presentan los anexos; entre los cuales se presenta un cuadro de resumen del proyecto aplicado en la acción de capacitación; de igual modo las respectivas referencias empleadas para el sustento de la investigación

CAPÍTULO I

AMBITO ONTOLÓGICO

En este capítulo se presenta la descripción y ambientación de la realidad del problema objeto de estudio, así como una breve reseña de los aspectos observables en el contexto estudiado para la concreción de los objetivos a lograr en la investigación; aunado a los postulados que justifican la y refieren la importancia del estudio para la trascendencia social.

Descripción de la Realidad

La actual dinámica del contexto educativo lleva al docente a enfrentarse a múltiples situaciones que no se encuentran contempladas en el plan curricular, pero que existen debido a los innumerables cambios por los cuales atraviesa la sociedad, el proceso educativo asoma su complejidad cuando las exigencias son aún mayores, por lo cual las decisiones son hoy más relevantes que antes. Por lo que Espinoza (2008) expone que la educación debe experimentar transformaciones en función a las herramientas que permitan facilitar el aprendizaje, a fin de hacer uso de las tecnologías asertivamente, encaminando el aprendizaje en ambientes de libertad, protagonismo y participación.

La educación actual requiere de la vinculación constante con la sociedad, partiendo del uso constante de la colaboración y la socialización, con el objeto de acercar las necesidades para propiciar su resolución. Motivado a esto la escuela apoya al primer agente constructor de sociedades como lo es la familia; núcleo de enseñanzas y aprendizajes. De modo que la escuela cumple responsabilidades de orientador en todos los aspectos del crecimiento del niño; con el fin único de generar ciudadanos capaces de enfrentar sus necesidades con compromiso.

Con miras a profundizar y construir conceptos que apoyen la investigación es posible abordar aspectos que fundamentan el objetivo de la misma, de ahí que se

considera la evolución de la evaluación en Venezuela, temática de suma importancia en el proceso investigativo. Para ello Figueroa (2007) expone que la educación venezolana ha sufrido numerosos cambios, debido a diversos momentos históricos; teniendo en cuenta que el proceso educativo y las diversas técnicas y métodos de evaluación son elementos con alta relación; el autor acepta que en el hacer de la enseñanza debe valorarse lo enseñado y lo aprendido.

Avanzando en el actual razonamiento *ob. cit* refiere los cambios ocurridos en la evaluación venezolana, iniciando con la evaluación en la *época colonial* donde esta fue vista desde la influencia de las Colonias Españolas donde el objeto de la enseñanza era culturalizar las tribus indígenas que habitaban en la región, a juicio de Figueroa la educación fue sumamente dictatorial, con intereses políticos y sociales, dándole a la evaluación características de comprobación de conocimientos, para ello se sustentaba en la repetición, los interrogatorios orales, apreciaciones memorísticas textuales, sin probabilidad de interpretación o análisis propio.

Posteriormente se mantuvo este sistema de educación y evaluación hasta la *época independentista*, donde aún el objeto de la educación era evangelizar a los ciudadanos y educarlos a través de la fe y la iglesia, sin embargo, la educación se veía limitada a los hijos blancos de españoles, de los cuales se conociera su descendencia, la evaluación para este momento seguía contextualizada a la repetición y memorización de contenidos programáticos, lo cual le otorgaba privilegio en el tiempo, debido a que mediante a sus conocimientos podrían optar al dominio político.

Para efectos de promoción y prosecución de estudios a nivel superior según lo declara Figueroa (2007) era un privilegio que solo poseían los que aprobaban todas las competencias aceptadas para la época; así las evaluaciones se presentan a la actualidad con características de mucha subjetividad mediante exámenes orales y escritos sobre determinados temas referidos durante el año visto, la promoción se consideraba si el sujeto respondía acertadamente a la evaluación, de lo contrario debía volver a ver los

contenidos durante un año más; sin considerar la importancia real de la evaluación de los aprendizajes.

Consecutivamente para los años 1870 según *ob. cit* durante el mandato del General Guzmán Blanco la educación tomó un giro importante, al legalizar la gratuidad y obligatoriedad de la misma. De modo que la educación dejó de ser un privilegio de pocos, convirtiéndose en un derecho de todos, lo que obligó una mejor preparación de los docentes y una mayor exigencia por parte del Estado. Sin embargo, la evaluación se reiteraba como hasta años anteriores, memorística y conceptual a exactitud; años más tarde la evaluación seguía bajo el mismo régimen de evaluaciones escritas, pero con una duración determinada en el tiempo para presentarlas, incluyendo así las pruebas experimentales y como complemento las pruebas orales.

Por su parte nacen novedades en la evaluación debido al comienzo de evaluaciones bajo escalas cualitativas, con efectos de reconocimiento según el lugar que ocupara en la escala. Posteriormente los cambios se dieron por las múltiples mejoras ejercidas sobre el sistema, a modo que la prosecución dejara de asumirse por pruebas de rendimiento, así también se aplicaron nuevas técnicas y formas de evaluación, lo que repercutió significativamente en los procesos actuales de valoración académica.

Ahora bien, según lo describe Rojas y Mora (2019) algunas de las políticas Educativas Venezolanas están vinculadas a un plan político trazado desde la elección del ya fallecido presidente Hugo Chávez; con la aprobación de la reforma constitucional de 1999, años más tarde se implementaría la Educación Bolivariana o el Sistema de Educación Bolivariana (SEB) y con él otras políticas educativas que se establecerían como mecanismo para librar a Venezuela del analfabetismo; estas políticas fueron denominadas misiones como: misión Sucre, Vuelvan caras, y Rivas; otras como los simoncitos y el programa PAE. Tal lo señalan los autores la línea política se consolida con la promulgación del Proyecto Nacional Simón Bolívar Primer Plan Socialista 2007-2013, con la aparición de las misiones el Estado buscaba acelerar el crecimiento de la escolarización y mayor cobertura educativa en todos los niveles.

Sin embargo, entre las orientaciones pedagógicas entregadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017-2018) bajo la orientación del Ex Ministro Elías Jaua Milano y con la directriz de la Ley del Plan de la Patria 2013-2019, se plantearon “Líneas estratégicas” que permitieran la profundización de la calidad educativa. Según lo señala el documento del MPPE, el objetivo principal para lograr una educación de calidad era consolidar y expandir la Micro Misión Simón Rodríguez, pasando de 30.692 Docentes en formación a 48.692; así mismo entre las tres grandes líneas estratégicas para potenciar la educación venezolana se planteó avanzar en la transformación pedagógica de todos los niveles y modalidades del Subsistema de Educación Básica.

Algunas de las políticas implementadas por el Estado para la formación permanente del docente es la Micro Misión Simón Rodríguez, tal como lo señala el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2018-2019), para lo cual cada institución educativa es garante de la ejecución del mismo incorporando las demandas formativas del docente; para ello el MPPE planteó como responsabilidad de los Centros Locales y Regionales de Investigación y Formación : a) el acompañamiento y seguimiento a los procesos de investigación desarrollados en los circuitos, b) planificar y organizar las actividades formativas como: sábados pedagógicos, congresos pedagógicos, bien sean Circuitales, Municipales, Estadales y Nacionales; c) facilitar espacios para la formación “integral”, d) sistematizar y publicar las producciones realizadas por los docentes; e) cuidar los espacios y recursos utilizados.

Ahora bien, en cuanto a las políticas educativas de formación y podría reflexionarse en la pertinencia de los proyectos presentados en los congresos pedagógicos, así como la calidad de los procesos de formación implementados en los mismos, conocer si estos procesos de formación son evaluados de modo constante, debido a su realización anual o si por el contrario la sistematización realizada no conlleva a una valoración de lo ejecutado; también conocer si las temáticas allí planteadas permiten la reflexión de la praxis docente, así como el impacto que puedan generar los talleres de la Micro Misión Simón Rodríguez en la formación del profesional y la educación venezolana.

Para reflexionar sobre la calidad de la educación venezolana y los procesos de formación docente actual por parte del Ministerio del Poder Popular para la Educación, Infante (2019) expone que el Estado venezolano ha mantenido una desinformación en cuanto a los logros o necesidades educativas; debido a que el MPPE, desde el año 2015 no presenta al país un informe racional; la calidad de la educación se pone en tela de juicio al verse desconstitucionalizada, debido a la línea política que se busca imponer; así mismo Infante (2019) señala que los docentes han desmejorado su calidad de vida, por lo cual hoy la mayor parte de los sindicatos docentes se han unido en búsqueda de recuperar sus derechos y la educación; *ob. cit* enfatiza en la improvisación de las propuestas dadas por el Estado, debido a los cambios constantes de ministros, así como las propuestas pedagógicas y las estrategias para suplantar a los docentes “profesionales” por docentes fieles a su línea política.

Sin duda la evaluación es un proceso que ha evolucionado a lo largo del tiempo, resulta importante abordar los aspectos que circunscriben las posibles debilidades, así como las fortalezas de la misma a fin de propiciar cambios a pequeña escala en su desarrollo, por ello se considera el proceso de enseñanza; lo que permite reconocer los criterios que conlleven a fortalecer la investigación. Según lo señala el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) “Es indispensable que todo maestro y maestra posea un amplio dominio teórico y metodológico acerca del proceso de aprendizaje que media, a fin de estar preparado y preparada para planificarlo, orientarlo y evaluarlo” (pp. 14), tal como lo expone el MPPE, el docente debe estar capacitado para ejercer su labor en aras de ofrecer una educación adaptada a las necesidades de la actual sociedad.

Por ello abordar los diversos estilos de enseñanza, permitirá comprender con mayor exactitud, cómo aprende el docente y cómo este proceso intrínseco favorece el desempeño del aprendizaje del estudiante, considerando que Aguilera (2012) expone la prioridad de abordar las propias técnicas de aprendizaje del docente para que éste de forma sucesiva muestre a sus estudiantes las herramientas para consolidar sus propios conocimientos.

Ahora fundamentándose en las expresiones de Sánchez, Martínez, Beltrán y otros, Aguilera (2012) destaca que los estilos de enseñanza se pueden definir como categorías de comportamiento, que el docente implementa con frecuencia, valiéndose de actitudes y características personales obtenidas a lo largo de su praxis profesional, por lo cual el autor resalta que no existen estilos de enseñanza definidos, debido a que cada docente responde a sus criterios y a sus rasgos personales.

Resulta indispensable acercarse más a la realidad propia de lo que sucede en las aulas de clase, entendiendo la estrecha relación de los estilos de enseñanza de cada docente para que éste repercuta en el accionar académico de los estudiantes; así como individualizar los criterios que frecuenta el docente en el proceso de evaluación de los aprendizajes. En este sentido según lo dispone el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007):

El docente y la docente asume el rol a través del cual: (a) orientan y media el proceso de aprendizaje; (b) conocen, respetan y consideran las particularidades de las y los estudiantes; utilizan actividades de forma diferenciada; (c) promueve experiencias de aprendizajes que le permite al y los estudiantes construir nuevos saberes. (d) adecua de forma sistémica y estructura diversas técnicas y métodos a las actividades de aprendizaje a fin de respetar ritmos de desarrollo del y la estudiante. (pp.16)

En relación con lo expuesto anteriormente el rol que asume el docente en la educación es más que la simple transmisión de conocimientos, sus acciones en el contexto de enseñanza deben estar centradas en el alumno, desarrollando actividades que beneficien los aprendizajes del estudiante, tal proceso está caracterizado por su gran complejidad debido a su rol como mediador en la pedagogía.

Conviene subrayar que los estilos de enseñanza del docente no son universales debido a que cada profesor le ofrece a su práctica características individuales, sin embargo, a lo largo del tiempo los investigadores han hecho una identificación de los estilos que se demarcan con mayor frecuencia en la praxis docente, en todas las modalidades de la enseñanza.

En virtud de esto el objeto de la investigación es capacitar a los docentes en el ámbito de la evaluación cualitativa, para el abordaje de las situaciones de aprendizaje, a través de un proceso de reflexión e instrucción, para generar cambios en la práctica evaluativa

de los docentes del Subsistema de Educación Primaria, con el fin de mejorar el proceso educativo que se lleva a cabo en el plantel. Para lo cual es posible incluir las aseveraciones de Delgado (2010), debido a que en sus escritos se hace presente la necesidad del cambio, más allá del deseo o las aspiraciones, para él se trata de observar los escenarios educativos e incrustar a las rutinas escolares metodologías, planeación y eficiencia.

Visto desde la necesidad de generar cambios la propuesta de capacitación requiere de la reflexión del docente, donde nace una autovaloración de la praxis ejercida, esta investigación asume el proceso reflexivo de los docentes para llevar a cabo el diseño, la ejecución, la evaluación y la toma de decisiones en la capacitación; al respecto Muñoz, Villagra y Sepúlveda (2016) expone “La reflexión se considera fundamental para iniciar procesos de mejoramiento de la práctica pedagógica” (pp.79), también refiere que “El desafío entonces es lograr cambiar gradualmente esta forma de evaluar por parte de los docentes, mediante instancias de reflexión pedagógica que involucren al estudiante en su proceso de aprendizaje” (pp.79). De este modo la reflexión pedagógica juega un papel fundamental para mejorar la práctica evaluativa de los docentes abordados.

También Delgado (2010) refiere en su texto algunas ideas sobre sus lecturas, donde se señala la existencia del cambio para la generación de mejoras en el proceso educativo, lo cual trae consigo un factor a lo cual llaman resistencia, dinámica que parece inevitable, debido a que según sus apreciaciones esto se propicia por la inercia institucional; asumiendo entonces que las posibles innovaciones están propensas a luchar contra la cultura arraigada en el desenvolvimiento del proceso escolar.

De modo que asumir la responsabilidad y el compromiso ante el proceso educativo que se lleva a cabo dentro y fuera del aula de clase resulta vital. Si bien es cierto que los cambios generan un proceso de oposición, también es indispensable proveer al sistema educativo actual metodologías y planeaciones que conlleven a la construcción de una educación de calidad.

Probablemente la calidad educativa se remonta al éxito que logren las instituciones en sus objetivos y metas. En virtud de esta temática Mora (2015) plantea que el éxito

escolar radica en la revisión constante de los cambios, con el fin de ajustar lo que sea necesario, fortaleciendo de modo satisfactorio los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así *ob. cit* asocia las particularidades del contexto pedagógico, dentro de las cuales se encuentran las individualidades de los docentes considerando aspectos como: los estilos de mediación, técnicas, métodos, personalidad, profesionalización, formación, estrategias de evaluación, así como otros aspectos imprescindibles: el rol familiar, estudiantil y social.

Enseguida el autor concibe el éxito escolar como el resultado del trabajo de todos los actores del proceso, derivado del aprendizaje significativo en diversas áreas del desarrollo social.

Por lo que refiere al proceso de aprendizaje, un autor fundamental en esta temática es Delors (1996) quien postula a través de la UNESCO, la construcción de espacios que permitan la libertad de pensamiento, la cooperación y la multidisciplinariedad, para lo cual *ob. cit* prescribe cuatro pilares del conocimiento.

Según los postulados de Delors (1996) estos pilares también se asocian a tipologías del aprendizaje; descritos en su texto *La educación encierra un tesoro* de la siguiente forma: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir” (pp. 34). Estos pilares sugieren diversas formas de adaptación y distintas formas de entender el aprendizaje, partiendo fundamentalmente de las experiencias del sujeto.

Así que la evaluación de los aprendizajes es un elemento fundamental dentro de la educación de los individuos, pues mediante esta el docente puede canalizar, interpretar y definir las diversas habilidades, capacidades, aptitudes, actitudes, y debilidades de cada alumno; González (2013) considera que la evaluación es más que una nota, y más que un examen, aunque se le haya otorgado tanta importancia al hecho particular de enseñar y aprender en consecuencia del examen; por lo que evaluar es un proceso multidisciplinario, que permite determinar desde aspectos generales del quehacer educativo, hasta aspectos particulares de la pedagogía, donde su rol se manifiesta por ser orientadora, generadora de diagnósticos, y fortalecedora del aprendizaje del individuo.

En consecuencia, asumir responsabilidad ante el proceso de enseñanza y aprendizaje resulta vital, pues es el docente como profesional quien tiene el alcance de metas y objetivos de sus estudiantes a un nivel alto en la participación. Es mediante la interacción y el desempeño eficaz del docente que se transmiten conocimientos, experiencias y múltiples informaciones, que posteriormente serán asimilados, y serán usados por el educando como instrumentos para forjar su futuro y resolver situaciones de vida.

Vale la pena comprender que las diversas situaciones de aprendizaje en su mayoría son generadas por el docente, y con base a esto Pivaral, Morales, Gutiérrez, y Morales, (2013) expresan:

Las situaciones de aprendizaje son momentos, espacios y ambientes organizados por el docente, en los que se ejecuta una serie de actividades de aprendizaje-evaluación-enseñanza, que estimulan la construcción de aprendizajes significativos y propician el desarrollo de competencias en los estudiantes, mediante la resolución de problemas simulados o reales de la vida cotidiana. (pp.5)

Así pues, las situaciones de aprendizaje o el aprendizaje en el ámbito escolar, son aquellos momentos planificados por el docente para el quehacer diario del proceso de enseñanza, punto importante de reconocimiento es el hecho de que estas series de actividades son generadores de aprendizajes y por ende deberán ser evaluados, con la finalidad de interpretar de modo concreto como utiliza el estudiante las herramientas en la solución de problemáticas.

Razón por la cual Espinoza (2008) infiere en sus escritos que:

La UNESCO vislumbra la necesidad de una educación multidisciplinaria, en un ambiente abierto, sin limitaciones de espacio y de tiempo, que usa las tecnologías de información y comunicación como herramienta esencial del aprendizaje, con énfasis en el desarrollo del pensamiento, de la personalidad, en ambientes de cooperación y como referencia de los diseños curriculares se plantean cuatro pilares del conocimiento: Aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer. (pp.11)

Como es muestra la educación es una de las prioridades de la UNESCO, para lo cual esta debe brindar oportunidades de crecimiento y aprendizaje, haciendo uso de múltiples técnicas y estrategias para la formación de los sujetos, reafirmando los esfuerzos en la construcción del ciudadano crítico y participativo; fundamentándose en los pilares del conocimiento de Jacques Delors descritos en el año 1996.

De igual modo Pivaral y cols. (2013) señalan que

Desde la nueva concepción del aprendizaje, el docente desempeña el rol de facilitador, mediador, guía o acompañante. Por lo tanto, debe ser capaz de diseñar situaciones de aprendizaje que conduzcan a la resolución de problemas, que permitan el razonamiento y la aplicación de conocimientos y que promuevan constantemente la actividad individual y grupal de los estudiantes. (pp. 6)

Es decir; el docente desde la postura de orientador deberá poseer capacidades para construir espacios de aprendizaje, que promuevan la participación individual o grupal de los estudiantes; donde estas actividades guíen al escolar a la construcción de su propio concepto de la realidad experimentada, mediante el uso de habilidades y capacidades.

De forma similar Espinoza (2008) expone que la educación actual requiere del docente como una fuente de conocimientos, que use y maneje con responsabilidad las nuevas tecnologías, de modo que las competencias adquiridas y desarrolladas le permitan seleccionar adecuadamente estrategias educativas para el logro de aprendizajes.

Sin duda el docente es una pieza fundamental dentro de un proceso integral y complejo como lo es la educación; al respecto Muñoz y cols. (2016) expone que “La práctica docente es de carácter social, objetiva e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, entre otros)” (pp. 80); razón por la cual el docente asume una serie de roles dentro del proceso, que son establecidos por su contexto educativo.

Ciertamente al profesor se le adhieren múltiples tareas entre las cuales está la constante formación y mejora en su accionar; Juárez y García (2015) expresan que:

Una de las prioridades es el docente. Está claro que la escuela exitosa es aquella que tiene al mejor educador. Es por eso que se debe prestar especial atención a la formación de los profesionales que tienen en sus manos la responsabilidad de moldear los ciudadanos con base a ciertos criterios orientados por la excelencia y el compromiso social. (pp.3)

Cabe resaltar que las apreciaciones del autor son relevantes para la investigación pues permite reflexionar sobre la necesidad de la mejora de las practicas docentes para tener una educación de calidad en los actuales tiempos, Juárez y García (2015) también conciben que pese a los múltiples esfuerzos de las instituciones universitarias en su oferta de programas de formación y mejoramiento profesional éstos resultan insuficientes para satisfacer las necesidades del sistema educativo venezolano. En su análisis los autores señalan algunas de las necesidades de la formación docente en Venezuela, para lo cual describen:

La reciente Consulta Nacional por la Calidad Educativa impulsada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación arrojó un dato muy interesante sobre este aspecto. El 53% de los encuestados afirmó que para mejorar la calidad de la educación hace falta una formación permanente de los maestros del país, cuyos rasgos, según los consultados, deberían ser: amorosos, comprometidos, cercanos a la comunidad, con conocimiento suficiente, habilidades y destrezas pedagógicas y creativos. Los encuestados también manifiestan que sus maestros deberían proyectar una imagen agradable. (pp. 10)

Estas afirmaciones proyectan la necesidad de impulsar un cambio en el proceso educativo, tal como se sugiere el maestro debe ser más comprometido con su formación y crecimiento profesional, crecimiento que sin duda debe estar vinculado a la adquisición de competencias y más allá del conocimiento, la capacidad para ser más reflexivo sobre su actuación, para reconocer las debilidades y fortalezas de su labor.

En aras de reconocer las necesidades de la educación venezolana *ob. cit* expone el déficit existente en el campo docente, razón por la cual el Ministerio del Poder Popular para la Educación como política educativa anuncia en el año 2014 la creación de un Centro Nacional de Investigación, con el objeto de fortalecer la formación docente, sin

embargo la propuesta según lo describen los autores despierta suspicacia en cuanto al proceso allí impartido y sus programas de estudio, pues en su parecer no cuenta con el apoyo de las instituciones educativas formadoras de docentes para el diseño y ejecución de programas de formación lejana de los sesgos políticos; también explica el poco conocimiento acerca de los facilitadores de los cursos, en virtud del alcance de tal programa solo se reconoce que los asesores son los creadores de la línea bibliográfica emitida por el Estado, razón por la cual infiere que pueda estar relacionado con una línea ideológica del Estado.

Así mismo *ob. cit* reseña que los docentes son fundamentales para que existan transformaciones en el proceso educativo, por lo cual describe:

En consecuencia, el mejoramiento de la calidad de la educación debe partir de una política dirigida a fortalecer el talento profesional de los educadores como principales responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje. Resulta pertinente mejorar la formación inicial de los educadores y su actualización profesional, así como también, la formación pedagógica para profesionales de otras áreas que ejercen la docencia. (pp. 13)

Tal como lo señala el autor el Estado venezolano ha implementado programas de formación a través de la Micro Misión Simón Rodríguez, pero no resultan lo suficientemente eficaces para contrarrestar las necesidades de la educación nacional, se reconoce en el texto que las políticas de mejoramiento profesional deben estar dirigidas a fortalecer las aptitudes de los maestros, siendo estos los principales actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es imperioso fortalecer la formación inicial así como su constante actualización en diversas áreas del saber. Resulta idóneo la aplicación de programas de formación sustanciosos para el profesional pues tal como lo describen los autores fundamentándose en la Memoria y cuenta entregada por el MPPE en el año 2013 las carencias en cuanto a las necesidades de formación son evidentes.

Considerando que el docente debe estar inmerso en la formación de diversas áreas del conocimiento, es imperativo atender la práctica evaluativa de sus estudiantes en aras de mejorar su planificación, pues la evaluación no es ajena a dicho proceso, debido

a que se encuentra estrechamente articulada a los planes de enseñanza y aprendizaje que desarrolle el docente, aunado al estilo de enseñanza y la capacidad para tomar decisiones que faciliten la mejora del proceso educativo. En relación con la planificación se plantea el reconocer que las situaciones de aprendizaje permiten la generación de espacios para el movimiento de conocimientos aprehendidos, donde el docente pondrá en marcha múltiples elementos, interesantes y apasionantes para el estudiante a fin de que éste muestre mediante el ingenio, la participación y el protagonismo su capacidad para enfrentar situaciones cotidianas, sin dejar a un lado las características individuales de cada estudiante.

Al respecto Pivaral y cols. (2013) afirman que “La evaluación es parte integral y fundamental en el desarrollo de situaciones de aprendizaje” (pp.14), siendo entonces una herramienta para plantear retos y situaciones desconocidas para el estudiante, donde se evidencie el logro de competencias; la evaluación resulta no ser un fenómeno alejado del proceso de aprendizaje y enseñanza; ambas son participes del afianzamiento de habilidades para la vida.

En consecuencia, es imprescindible reconocer que la planificación y organización de las situaciones de aprendizaje dentro del aula, que recurrentemente deben estar conexas con el proceso de evaluación en todas sus etapas, refieren al aprendizaje del estudiante y a su capacidad de tomar decisiones para darle respuestas coherentes y eficaces a la situación propuesta y a su vez al logro de competencias.

Es por eso que los programas implementados por los docentes dentro del aula deberían ser innovadores pues es solo mediante la innovación que se puede acceder a la diversidad de aprendizajes, el docente debe reinventarse, y consolidar un proceso de formación exitoso que le otorgue a cada individuo construir aprendizajes significativos. Así pues, Gento (2000) expone que “La evaluación es un componente ineludible... ha de llevarse a cabo con el propósito firme de utilizarla para mejorar los resultados, para optimizar el proceso de ejecución y si fuera preciso, para reconsiderar los objetivos propuestos...” (pp. 242)

Ahora bien si observamos la evaluación como se ha dicho es un mecanismo que funciona de la mano de otros elementos del proceso educativo que lleva a cabo el docente, razón por la cual el responsable o los responsables deben estar comprometidos a realizarla congruentemente con las necesidades de cada contexto, por lo cual es importante que quienes cumplen tan importante tarea tengan los conocimientos y aptitudes necesarios para una ejecución de calidad; partiendo de que la evaluación debe efectuarse de forma constante con el objetivo de determinar las necesidades de los planes de enseñanza y aprendizaje, los logros de los estudiantes, los estilos de enseñanza, en virtud de propiciar el mejoramiento continuo y que de modo intrínseco propicie la búsqueda de nuevas alternativas para el logro de los objetivos previstos.

Por eso es imperativo el abordaje en la capacitación como mecanismo para mejorar la práctica profesional, a lo cual Troilo (2010) define como:

Una función organizacional de características intermedias o de servicio que deberá desplegar las acciones necesarias para que la organización disponga en sus miembros de los conocimientos, habilidades y actitudes que sus tareas o proyectos requieren. Es decir, la capacitación es parte integrante de un sistema mayor que es la propia organización, a la que se subordina en su carácter de servicio. (pp. 13)

En consecuencia, la capacitación cumple la función de disponer de las acciones necesarias para desarrollar nuevos conocimientos y aptitudes en sus miembros con el objeto de lograr las metas propuestas en la organización; del mismo modo Troilo (2010) describe:

Pensaremos a la capacitación en el marco del aprendizaje colectivo y desde una mirada organizacional, que trasciende el ámbito del aprendizaje y generación individual de conocimientos para integrarlos colectivamente. Este es el sentido de construir lo que Senge (1992) denomina organizaciones inteligentes, donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto. (pp. 14)

Desde esta perspectiva la capacitación en las organizaciones trasciende desde lo individual a lo colectivo, es decir; el proceso de enseñanza se encuentra dirigido a la

socialización de modo grupal, recibir nuevos conocimientos les permite a los profesionales ampliar su gama de funciones y a las organizaciones incrementar el buen desempeño laboral, fundamentándose en el aprendizaje colectivo, en el intercambio de ideas, creencias, conceptos o metodologías.

Si se observa las organizaciones promueven la capacitación de sus trabajadores para con ello elevar la eficiencia y la calidad de sus funciones y servicios; la organización se ve beneficiada al mejorar el desempeño laboral y el trabajador puede vislumbrar nuevas áreas de ocupación; en el ámbito educativo cuando un docente es capaz de mejorar y dar respuesta a las necesidades propias de la escuela todos los integrantes del proceso educativo se ven beneficiados ; según esto Herdoiza (2004) señala:

No es suficiente que un maestro haya concluido satisfactoriamente su formación inicial en una universidad, instituto tecnológico o escuela normal, es necesario que se actualice permanentemente y participe en programas de capacitación que le permitan mantenerse al día en los enfoques educativos, metodologías y didácticas, como también en los avances de la ciencia y la tecnología en diferentes campos relacionados con la educación. (pp. 5)

Hay que hacer notar, que el escrito anterior refiere la importancia de la capacitación de los docentes, debido a que el docente requiere de actualización constante, esto en rigor de los cambios sociales, culturales, tecnológicos, donde el profesor es un participante con gran protagonismo; que de manera directa comparte y efectúa su práctica profesional con individuos, a los que debe encaminar a procesos de transformación.

Además, resulta imperioso destacar que Herdoiza (2004), refiere que la capacitación docente hace hincapié, en el fortalecimiento y mejoramiento de la calidad educativa por lo que direcciona a: "...Promover una renovación metodológica en las diferentes áreas del que hacer docente planeamiento micro-curricular y didáctico, evaluación de logros de aprendizaje, tratamiento a los problemas de aprendizaje, relaciones alumnos-maestros, padres y madres de familia-maestros, entre otras..." (pp.11)

Así, el mejoramiento de las prácticas docentes, mediante los programas de capacitación, debe constituirse como elemento para el crecimiento y rendimiento del profesor dentro del aula y fuera de ella; estos planes pretenden entonces garantizar la eficiencia del docente de forma multidisciplinaria; fundamentando el enriquecimiento de la educación.

Al respecto el Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley del Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista, Decreto N° 1.414 (2014) dispone en su Artículo 28 que:

El pueblo organizado en comunas, consejos comunales y demás formas de participación del poder popular, podrá participar desde el diagnóstico que identifique la necesidad de formación en la comunidad o en la entidad de trabajo, en la planificación de los cursos, talleres u otras modalidades, hasta la acreditación o certificación del conocimiento generado o asimilado por el participante o la participante... (pp. 34)

De este modo toda comunidad de forma organizada podrá ejercer procesos de capacitación a fin de fortalecer el desarrollo profesional de sus participantes. Por otra parte, la Ley Orgánica del Trabajo, las Trabajadoras y los Trabajadores (2012) en el Título V y Artículo 295 expresa:

La formación colectiva tiene como finalidad el pleno desarrollo de la personalidad y ciudadanía de los trabajadores y trabajadoras, para su participación consiente, protagónica, responsable, solidaria y comprometida con la defensa de la independencia, de la soberanía nacional y del proceso de transformación estructural que nos conduzca a la mayor suma de felicidad posible, mayor suma de seguridad social y mayor suma de estabilidad política. (pp. 22)

Consecuentemente los procesos de formación colectivos en instituciones públicas y privadas se encuentran amparados en esta ley para desarrollar nuevas habilidades en su personal, para así transformar las necesidades en fortalezas, a fin de garantizar mejoras sociales.

Por su parte Di Scipio (2013) reseña el funcionamiento de los programas de formación docente desde los años 90 hasta los últimos tiempos, donde expone que en los años 90 la formación de los maestros era deficiente a causa de su falta de motivación

y su poca preparación académica, así como las pocas posibilidades para participar en programas de formación y capacitación, luego a finales de los 90 se buscaba orientar las deficiencias en materia educativa y lograr transformaciones políticas y sociales, de allí el Proyecto Educativo Nacional que se planteaba la formación permanente de los docentes de Educación Básica, en virtud de la reforma curricular. Posteriormente a principios del 2000 se nombra a través del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (hoy llamado Ministerio del Poder Popular para la Educación) la Dirección General de Supervisión y Formación del Personal Docente, donde se le asignaron atribuciones integrales que permitieran una óptima formación de los maestros de manera permanente.

Según lo describe Di Scipio (2013) en el 2002 se funda el Centro Nacional de Formación Docente (CENAFOD) que tenía como función “la realización de diagnósticos y la planificación, ejecución, evaluación y seguimiento de la formación permanente e integral de los docentes” (pp. 6) en virtud de ello el centro implementaba programas de formación y programas de investigación; desde el 2003-2008 se enfocó en un plan de evaluación denominado “vamos a evaluarnos” a fin de valorar la formación obtenida, en el 2009 el Ministerio de Educación Cultura y Deportes enfatizó en darle rienda a los principios de la formación permanente del docente en Venezuela, entre los cuales estaba: a) la auto y co-formación, b) la autonomía cognitiva, c) la interacción social constructiva, d) la centralización en la práctica, e) la acción-reflexión-acción y f) el aprendizaje cooperativo y significativo.

En tal sentido *ob. cit* destaca que en el periodo del 2007 luego de la reforma curricular se implementó jornadas de formación docente para orientar a los docentes a lo que sería la “Educación Bolivariana”, partiendo de esto los docentes recibieron formación referida a la nueva estructura curricular. Así en el 2012 y los últimos tiempos el MPPE impulsa la formación docente mediante los “Colectivos Institucionales de Formación Docente e Investigación, concebidos para el debate y la reflexión”; Di Scipio (2013) refiere que “los Colectivos de Formación pueden catalogarse como espacios significativos de formación, donde se privilegia la reflexión sobre la acción y se asume la investigación acción como una herramienta para desarrollar la labor del

docente” (pp. 9) pese a que dichos programas no trascendieron la concepción de la capacitación que ya existía para la formación docente en el país.

En este sentido ¿por qué capacitar a los docentes en materia evaluativa?, pues se ha podido observar que en la institución educativa abordada, Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II considerada como una institución grande (en estructura física y por estructura organizativa), la evaluación cualitativa como proceso se ha visto ejecutada de forma errónea en cuanto a su concepción; está sólo expresamente para emitir un boletín informativo, que refiere cualidades, que aparentemente son sustraídas de evaluaciones netamente cuantitativas, que no dan apreciaciones claras y precisas de la capacidad de logro del estudiante. Por su parte en la institución hasta la fecha no se había incursionado en procesos de formación del personal que allí laborara, la evaluación del desempeño docente se evidencia escasa o nula, corregir o transformar alguna práctica del cuerpo de maestros no han sido considerados como prioridad.

En consecuencia, se ha estigmatizado a las pruebas como un fin; por ello a fuerza de evaluaciones cuantitativas (pruebas), el docente pareciera pretender medir en todo momento el aprendizaje, las capacidades y las competencias de sus estudiantes, obviando los principios de la evaluación cualitativa; y aunque pareciera que el sistema muestre las características que debe poseer el proceso, es notorio la poca aplicación de dichas indicaciones. Así mismo, se observa la criminalización de la figura de la evaluación en los estudiantes, forzando al alumnado a llevar a la escuela datos memorísticos, que no ofrecen detalle de las propias concepciones del estudiantado.

Por lo cual resulta importante señalar que, en la institución, se evidencia que la cultura evaluativa y la utilización de técnicas con respuesta cuantitativas son recurrentes, pues a través de las rigurosas pruebas escritas, de orden memorístico los docentes esperan reconocer y diagnosticar las habilidades, capacidades y/o competencias adquiridas por los estudiantes, presentando frente a la comunidad educativa una postura evaluativa de orden “Cualitativo”.

Esta institución se encuentra ubicada en la comunidad de la California Sur, Estado Miranda, con aproximadamente 34 años de servicio a la sociedad; atiende comunidades con múltiples y difíciles situaciones sociales y culturales que inciden en la participación activa del estudiante, por lo cual se requiere valorar elementos que puedan influir en el rendimiento de los escolares, y en reiteradas oportunidades se observa que el docente se muestra ausente ante esta realidad, evitando afrontar los factores del rendimiento de los niños en las escuelas.

Es necesario indicar que a diario se observa en la institución una serie de factores sociales, económicos, pedagógicos, físicos, y psicológicos, que el docente reconoce e identifica, aunque omite su existencia y refiere una evaluación distinta a las requeridas por las necesidades del estudiante.

Así mismo puede referirse que en la institución abordada se evidencia la presencia de elementos que hacen parte de la realidad estudiada. A su vez estos elementos pueden expresarse a modo de diagnóstico; aunque en la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II no se ha hecho hincapié sobre las temáticas aquí planteadas, por lo cual debe expresarse que son vivencias propias del investigador; entre las cuales se pueden mencionar:

- a) En la institución, la práctica evaluativa cuantitativa es recurrente.
- b) Los docentes se encuentran conscientes de la identidad de la evaluación cualitativa, aunque su aplicación es una transformación de numerales a literales.
- c) Existen estudiantes con dificultades en el rendimiento por factores psicológicos y sociales tales como: trastornos del espectro autista, síndrome de asperger, trastornos de hiperactividad (TDH), retardo mental en niveles leves y moderados, necesidades fuertes de afecto y atención, déficit de atención, así como necesidades económicas.
- d) Reconocimiento de elementos sociales y psicológicos por los docentes y omisión de los mismos al aplicar pruebas de conocimiento con las mismas características, a la totalidad de su matrícula.

- e) Escaso uso de instrumentos de evaluación cualitativa.
- f) Recolección de datos cuantitativos mediante instrumentos improvisados.
- g) Técnicas y estrategias de evaluación no planificadas.
- h) Persistente negación al cambio de estrategias y técnicas.
- i) Poco apoyo por parte del cuerpo Directivo, para la consolidación de nuevos procesos de evaluación.

En este sentido resulta importante asumir un proceso de capacitación docente, que mediante la práctica reflexiva permita reconocer la necesidad de la formación en materia evaluativa, así como la valoración de la práctica docente, permitiendo la apertura de espacios para la participación y la transformación de debilidades en fortalezas, en beneficio del desarrollo profesional y la calidad educativa impartida en el plantel.

Afirmando de este modo que la evaluación de los aprendizajes y en específico la evaluación cualitativa resulta de suprema importancia, pues mediante su aplicación el docente puede describir y expresar en detalle las competencias adquiridas por el sujeto, partiendo de las situaciones de aprendizaje experimentadas. De este modo según lo señala Carreño (2011):

El proceso de evaluación no puede ser improvisado, ni obviado, pues para obtener información tan valiosa de cada estudiante el docente debe identificarse con su grupo de trabajo y asumirlos de manera individual como sujetos en formación, determinando en primera instancia sus necesidades, lo que le permitirá posteriormente encaminar la valoración formativa que replantee los aprendizajes y por ultimo esa evaluación final que dará señas de lo que ha sido logrado y aquellos aspectos que requieren mejorarse. (pp. 181)

En este sentido esta investigación tiene como contexto la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II donde se ha evidenciado una realidad con carácter evaluativa, la cual se encuentra ubicada geográficamente en la comunidad de la California Sur, Estado Miranda.

Así pues, se puede exponer que el objeto de la investigación constituye capacitar al grupo de docentes del Subsistema de Educación Primaria en el ámbito de la evaluación cualitativa y su relación con las situaciones de aprendizaje, en aras de aportar un cambio en la práctica evaluativa efectuada por la comunidad docente, reorientando la evaluación aplicada a la población estudiantil.

Simultáneamente se persigue planificar, orientar así como valorar mediante la práctica reflexiva la propuesta; que fundamentándose en los elementos, epistémicos, procedimentales y sociales permitan la capacitación de los grupos determinados para el estudio, en el área de la evaluación cualitativa en situaciones de aprendizaje, para lo cual, el personal docente de la institución es una pieza indispensable en la investigación debido a la información, los conocimientos y experiencias que ellos puedan ofrecer; así mismo se pretende reflexionar sobre el modelo de evaluación tradicionalista ejercido en la evaluación de los estudiantes. Se prevé entonces considerar la evaluación como un proceso integral en el que actúan elementos como: estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, planificación en situaciones de aprendizaje, estrategias y recursos, instrumentos entre otros aspectos que engloban la práctica educativa.

Por su parte se caracterizará la estructura de dicha propuesta, a fin de establecer una serie de pasos, etapas, objetivos, técnicas, estrategias, y elementos de carácter evaluativo- reflexivo de cada etapa de la capacitación que produzcan a posteriori los mejores resultados para el cumplimiento de los objetivos propuestos en la investigación.

De igual modo la elaboración de dicha propuesta permitirá que los docentes generen habilidades para mejorar su praxis pedagógica como evaluadores, logrando afianzar su conocimiento-experiencial, a fin de favorecer a la población escolar. En efecto la investigación pretende introducir de forma sistemática la reflexión en este grupo de profesores en los procesos de evaluación cualitativa, a fin de corresponder con el deber ser y así permitir la compatibilidad con las necesidades estudiantiles. Lo que a su vez

le permita identificar las actividades que produzcan aprendizajes significativos en el sujeto, esto en función de generar un cambio de estructura y pensamiento en su hacer evaluativo.

Así mismo a través del desarrollo de un proceso de construcción de conocimientos, de revisión de contenidos y de reflexión sobre la actuación docente cotidiana se espera mejorar su praxis profesional, permitiendo que se adopte con mayor precisión la visión de la realidad educativa, así como el intercambio activo de informaciones, ideas, conocimientos, técnicas y experiencias, que fortalezcan la investigación.

Por consecuencia se requiere expresar, que la investigación busca dinamizar los procesos de participación de los individuos, pues en la necesidad de encontrar soluciones, los implicados estarán más cerca de construir y elevar la calidad de la educación y por consiguiente la calidad de su desempeño docente, y en este particular optimizar la práctica evaluativa.

De modo similar en la planeación de la propuesta de capacitación, se espera propiciar la reflexión de diversas posturas que ofrece la literatura especializada, tal es el caso de la Guía de Capacitación “Elaboración de Programas de Capacitación”, de Lozano y otros (2008); donde se destacan orientaciones para la realización y aplicación inmediata de planes de capacitación. Simultáneamente permitiendo que la población docente proporcione aportes considerables para la selección de estrategias, técnicas y elementos que serán las herramientas con las cuales se constituirán las fases de la propuesta. De igual modo su evaluación partirá de la reflexión continua en cada etapa para mejorar la realización de las sesiones, así como el reconocimiento de cada uno de los participantes su propio aprendizaje.

Por tanto resulta inevitable resaltar las siguientes inquietudes derivadas de la realidad existente ¿Cuáles son los procesos de evaluación de los aprendizajes que los docentes de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II identifican y aplican comúnmente?, ahora bien en aras de tales procesos ¿Cómo los procedimientos de evaluación de los aprendizajes usados por los docentes de la Unidad Educativa Colegio

Juan Pablo II se caracterizan entre el ser y el deber ser?, así mismo ¿Cuáles son las competencias de los docentes de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II para evaluar y mejorar los aprendizajes en la Educación Primaria? por último ¿Cómo los procesos reflexivos en la práctica permiten la valoración de proyectos educativos, para la toma de decisiones, identificación de logros y mejoras en la práctica docente?.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Desarrollar un proceso de capacitación para los docentes del Subsistema de Educación Primaria de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II en el área de evaluación cualitativa, que permita abordar temáticas referentes a las situaciones del aprendizaje, a través de procesos practico-reflexivos.

Objetivos Específicos

Identificar los procesos de evaluación aplicados por cada docente en el proceso de evaluación de los aprendizajes, mediante la delimitación de rasgos observables, así como procesos de socialización de grupo para el reconocimiento de las competencias evaluativas.

Comprender los procesos de evaluación usados por los docentes de Educación Primaria de la institución en situaciones de aprendizaje, identificando sus discrepancias entre el ser y el deber ser; a través procesos de interacción, facilitando espacios de reflexión direccionando la participación-acción de los sujetos.

Diseñar un proyecto de capacitación con aplicación inmediata en el área de la evaluación cualitativa en situaciones de aprendizaje, a fin de generar el empoderamiento del conocimiento en los docentes de Educación Primaria, propiciando el logro de competencias evaluativas y la mejora de la praxis docente.

Valorar el proceso de capacitación aplicado a los docentes del Subsistema de Educación Primaria de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II en el área de evaluación cualitativa, mediante procesos reflexivos y el uso de técnicas de la

evaluación cualitativa, a fin de facilitar la toma de decisiones y el reconocimiento de los logros alcanzados.

Justificación de la Investigación

La evaluación como proceso, es un elemento de vital importancia en el buen desenvolvimiento de la educación y la praxis pedagógica. Por su parte la necesidad de que ésta sea llevada a cabo con correspondencia a la identidad del proceso aplicado. La evaluación resulta ser un proceso complejo que abarca los aspectos macros y micros del quehacer educativo, su interacción es necesaria para el mejor funcionamiento de las instituciones en todas sus áreas de desempeño. Las instituciones educativas se fundamentan en los procesos de valoración para desarrollar proyectos y programas que favorezcan el aprendizaje integral de sus estudiantes, así como el buen desenvolvimiento y desempeño de sus participantes; la evaluación constituye un mecanismo para identificar las necesidades y los logros institucionales.

Al respecto Ruty (2007) señala “se postula el desarrollo de una actitud o conciencia proclive a la utilización de la evaluación como parte de las herramientas de la gerencia, como forma de aprendizaje y mejora de la eficiencia y efectividad organizacional” (pp. 14) por ende las instituciones deben culturizarse a fin de instalar practicas evaluativas en su desempeño e impacto social.

Así Ruty *ob. cit.* expone:

Evaluar significa emitir un juicio de valor. Este juicio se emite en función de un valor y de un estándar asociado. El valor señala que es lo que es bueno o no, y el estándar la medida en que algo es bueno o no con relación al valor. (pp.11)

Es decir, al ejercer un proceso de evaluación se emiten juicios o expresiones sobre el desarrollo de los procesos o el desempeño de los sujetos, se define la idoneidad y la calidad de lo evaluado.

La presente investigación se centra en desarrollar un proceso de capacitación en evaluación cualitativa a los docentes de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II con el objeto de reorientar su práctica pedagógica, también se contempla la valoración en

todas las etapas de desarrollo del proyecto de capacitación, mediante los procesos de reflexión en la acción, lo que permitirá determinar los logros alcanzados, así como las necesidades presentes; también conocer si su contenido está de acuerdo a las necesidades de los participantes.

En ese sentido Ruty *ob. cit.* (haciendo cita en Niremberg 2000) describe los procesos de evaluación de proyectos como:

Una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas, y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura. (pp.19-20)

Según estas expresiones evaluar es reflexionar en virtud de lo ejecutado, a fin de emitir juicios y otorgarle valor al proceso y a los productos finales, del cual también surgen diversas decisiones que se emplean para mejorar la acción en el durante y en el futuro para posteriores ejecuciones.

Por su parte se concibe en la investigación la evaluación en el aula como una fuente de información, debido a que el maestro percibe y reconoce los avances de sus estudiantes, para con ello reorientar sus estrategias y planes de enseñanza, y así consolidar los aprendizajes ya constituidos. La evaluación cualitativa en el aula le permite al evaluador mostrar una postura crítica y objetiva ante el desempeño del evaluado, en este sentido los elementos claves que debe mostrar la evaluación cualitativa deben estar en concurrencia con las líneas propuestas por el modelo curricular actual.

Desde este aspecto Mella (2009) (haciendo cita en Álvarez 2001) destaca:

Se hace necesario evitar el peligro de las incongruencias establecidas entre los paradigmas donde la enseñanza y aprendizaje, al igual que todos los componentes curriculares, deberían ser concebidos tanto en su nivel teórico como práctico desde un punto de vista epistemológico equivalente para que no se dé la ruptura epistemológica. (pp.150)

En consecuencia, debe existir una estrecha conexión entre los estilos de enseñanza-aprendizaje y los aspectos curriculares, a fin de establecer una práctica educativa congruente. Ahora bien, situar una postura crítica-reflexiva sobre los procesos evaluativos llevados a cabo en la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II, es un eslabón que fundamentara progresivamente la investigación, pues con ello se reconocen las necesidades de los docentes en el área evaluativa. Así pues, la investigación busca orientar el proceso de evaluación actual llevado a cabo en la institución abordada, mediante la capacitación de los docentes.

Simultáneamente, los elementos o aportes epistémicos de la investigación en referente con la evaluación cualitativa y una inmediata adaptación para la valoración de situaciones de aprendizaje permitirán conocer con mayor precisión la aplicabilidad del proceso. Del mismo modo, permitirá la caracterización de los factores que influyen directa o indirectamente en el estudiante para consolidar sus competencias escolares, por lo cual se considerará parte del objeto de estudio; a fin de potenciar la reflexión del docente. Así resulta necesario identificar las razones que fundamentan el proceso de evaluación aplicado por estos docentes, como su capacidad para aceptar la implementación de un posible cambio en su actuación pedagógica.

Por lo cual la investigación busca generar un impacto social- educativo relevante, esto mediante el fomento de la crítica reflexiva, la posibilidad de comprender con mayor detenimiento el contexto de trabajo, es decir; analizar de modo coherente la actuación del docente en la praxis educativa, y como la valoración de su desempeño favorece los procesos institucionales.

Desde este punto de vista Gil (2018) refiere:

Las situaciones que se viven a nivel mundial, condicionan y tensionan la profesión docente. Es por ello que hoy, uno de los principales retos que afrontan las instituciones escolares, es la preparación y actualización de los docentes en el dominio de las competencias que requiere la educación en la sociedad actual. Cuando se produce un cambio como este, la escuela cambia. El profesorado no se opone por principio a la implantación de estos cambios en la enseñanza; sin

embargo, las dificultades surgen cuando no se sienten formados de acuerdo con las nuevas necesidades. (pp.258)

Estos planteamientos evidencian la búsqueda de mejorías en el desempeño de los docentes a través de la formación y por ende la reflexión sobre su práctica, una vez que el docente acepte los cambios la escuela da muestras de ello, sin embargo, el docente debe reconocer y reflexionar sobre la necesidad del mismo para que el proceso se lleve con éxito.

Una vez comprendido los anteriores aspectos los docentes representan participantes activos en la selección de herramientas para el logro de los objetivos. Se puede decir que mediante el protagonismo de los docentes se genere el reconocimiento de sus capacidades y habilidades como evaluadores, concientizando la importancia de mejorar el desempeño profesional, a través de la formación constante; en tal caso el proceso de capacitación en evaluación cualitativa, a fin de afianzar aptitudes valorativas, para la posterior aplicación en la evaluación de los estudiantes en diversas situaciones de aprendizaje.

De modo similar la investigación no puede apartar la actuación del docente, pues es precisamente su desenvolvimiento la razón por la cual se busca orientar a través de la capacitación su práctica diaria. A su vez, el proceso de concienciación que derive la capacitación aspira generar en el docente de aula el reconocimiento para la selección de recursos, actividades y diversas estrategias que permitan la evaluación continua y sistemática del estudiante. Así, el docente afianzará conocimientos en aras de la evaluación y portavoz de contenidos pedagógicos que apoyen el crecimiento de otros docentes que ingresen a la institución, cuya finalidad es enriquecer al estudiante y al proceso educativo que allí se desarrolla.

Desde la perspectiva de Gil *ob. cit.* se destaca:

Otra área de preocupación en la formación docente es la pedagogía empleada en programas e instituciones. Aquí, de nuevo, existe una desconexión común entre la metodología activa promovida en los planes de la educación y el uso

prolongado de métodos tradicionales y pasivos en las mismas instituciones que forman al profesorado, sobre cómo enseñar a los estudiantes. (pp. 258)

Según lo plantea el autor la reflexión debe emerger para incursionar en un proceso de mejoría paulatina, pues las diversas monotonías y exigencias de las instituciones, así como las practicas tradicionalistas de manera prolongada en los procesos de enseñanza han desvinculado las necesidades de la sociedad con el proceso de educación.

Por su parte resulta necesario afianzar conocimientos en la evaluación para apoyar la valoración de proyectos educativos que le permitan a los maestros de la institución la toma de decisiones que favorezcan el rendimiento de la institución en la que se desempeñan, así como brindarle una visión acertada a los logros y los aspectos que puedan reforzarse para desarrollar una educación de calidad.

Importancia de la Investigación

Por ser la evaluación de los aprendizajes un proceso necesario en la formación del individuo y un elemento fundamental para conocer las capacidades adquiridas por los ciudadanos, radica la relevancia de la investigación propuesta, pues se parte desde la epistemología del constructivismo y el humanismo, así como la prioridad inminente de apreciar la práctica docente y su referente con la evaluación; haciendo énfasis en las capacidades y competencias individuales de cada maestro y cada estudiante, partiendo de enfoques cualitativos.

Al mismo tiempo resulta imprescindible insistir en la mejoría del proceso educativo venezolano actual y se hace significativo partir por las comunidades más necesitadas. En virtud a este planteamiento; se aspira ayudar al personal docente en su tarea diaria al afrontar una educación globalizada y desmejorada; brindándole los implementos necesarios para la práctica de la evaluación de los aprendizajes, usando instrumentos y estrategias adecuadas a las necesidades académicas y personales de cada estudiante, a fin de contribuir en la generación de métodos apropiados para la toma de decisiones.

Por su parte reconocer que pese a que los estudiantes no se estén viendo afectados académicamente por la praxis evaluativa del docente, debe requerirse la corrección de este proceso actualmente aplicado por los profesores de dicha institución, pues la presencia de elementos conductuales, afectivos, psicológicos, y cognitivos en el hacer académico de los escolares y el encuentro con esta realidad educativa puede incidir negativamente en la apreciación del conocimiento, pues tras ese empeño constante de calificar, el estudiante tal vez no logre sentirse motivado por el aprendizaje, por el contrario esta acepción podría generar decepción y frustración.

Es entonces a través de la reflexión que el docente reconozca la realidad vivida por cada estudiante, y desista de hacer ver la aplicación de pruebas de conocimiento como el fin de la formación académica, este proceso ya arraigado en el maestro durante años ha consolidado una cultura evaluativa que reducen el proceso a la poca capacidad de síntesis, reflexión, creación, y apropiación del conocimiento, debido a la búsqueda continua de calificaciones, que aspiran medir comportamientos, sentimientos y muchas veces capacidades para después ser transformadas en cualidades de modo improvisado.

Esta investigación llega a la institución educativa en un tiempo donde su personal se encuentra desmotivado, por la situación salarial que azota al personal docente, que indirectamente afecta su buen desenvolvimiento, se evidencia en la institución la desmotivación para la autoformación y la formación constante en diversas áreas del conocimiento, el docente actual prioriza las necesidades en virtud de sus necesidades personales y su crecimiento personal, pues su salario se ve reducido a cumplir con sus necesidades personales, también resulta una iniciativa novedosa para el grupo educativo pues afianza el trabajo en equipo, la reflexión sobre las decisiones institucionales, así como el reconocimiento de las necesidades del claustro docente.

CAPÍTULO II

ÁMBITO EPISTÉMICO

En el siguiente capítulo se desarrollan aspectos conceptuales, antecedentes y estudios previos, así como fundamentos teóricos y legales que dan sustento a la investigación.

Antecedentes de la Investigación

La evaluación como elemento intrínseco del proceso educativo, debe ser considerada como un pilar de los procesos de formación. Hoy en día se observa que la evaluación solo es un requisito prerrogativo del estado administrativo del estudiante y por ende no es considerado desde la fuerza que esta le impulsa a la educación y su influencia en el aprendizaje. Se puede decir que la evaluación tiene múltiples definiciones y una capacidad de alcance sumamente amplia, de allí el nacimiento de tantas investigaciones que han hecho un apartado a esta temática.

Antecedentes Internacionales

A nivel internacional se ha dado gran importancia al crecimiento y mejoramiento de las condiciones educativas, haciendo énfasis relevante en los sistemas evaluativos y su continua relación con el desenvolvimiento del maestro en el aula; permitiendo así determinar los procesos y mecanismos adecuados para proveer una mejor educación a los estudiantes; tales aportes sirven de apoyo en la construcción de la presente investigación.

El *Instituto Superior de Educación Rural ISER*; Pamplona- Colombia promueve un *Plan de formación y capacitación docente* proyectado a un lapso de cinco años continuos (2015-2020), fijando su atención en las expectativas y necesidades de los docentes, facilitando el desarrollo de conocimientos innovadores, emancipando el compromiso con la sociedad y la comunidad educativa, y reinventando a través de la

investigación las habilidades y destrezas profesionales que poseen los profesores; esto con el objeto de abastecer las deficiencias educativas presentes en la región y el país.

En consecuencia, el ISER facilita el plan de formación como un componente para el desarrollo y crecimiento profesional de los docentes pertenecientes a la misma institución considerando como base la investigación, mediante programas de postgrado y cursos de profesionalización y especialización; que permitan egresar docentes con un alto nivel de competitividad laboral y con conocimientos que favorezcan el crecimiento educativo de la región y la nación.

El plan tiene el propósito de establecer como prioridad la formación, actualización y complementación educativa de los docentes, manteniendo una acertada administración de los recursos para lograr una ejecución óptima. Algunas de las acciones referenciadas por el ISER son: a) Brindar capacitación a los docentes de manera permanente, b) Desarrollar habilidades investigativas en los docentes mediante la formación académica y científica; a través de la participación en programas de postgrado e investigación como Maestrías y Doctorados; así mismo, haciendo intercambios académicos mediante cursos, seminarios, cursillos, talleres y demás programas de profesionalización, c) Emancipar la formación pedagógica de los docentes del ISER.

En aras de lograr la excelencia del proceso el Plan de formación y capacitación docente 2015-2020 registra un plan general de formación o líneas académicas; en las cuales están: 1) Pedagogía y didáctica, 2) Tecnologías aplicadas a la educación, 3) Autoevaluación y acreditación, 4) Competencias comunicativas e investigativas, 5) Actualización disciplinar, 6) Formación en competencias para la atención a la diversidad poblacional. Cada una de estas líneas académicas serán abarcadas a lo largo del tiempo de formación; de manera general estas líneas buscan la formulación, aplicación y desarrollo de habilidades investigativas.

Tras el diagnóstico realizado por el ISER y la coordinación de talento humano y bienestar institucional determinaron el nivel de formación académica que poseían los

docentes pertenecientes al claustro en el mes de abril del año 2015, cuando dio inicio el plan, obteniendo como resultado que: el 59% de los profesores ya poseían estudios de Maestría, el 41% tenían estudios de especialización y el 9% de los profesores se encontraban cursando estudios de Maestría. Para efectos de mayor precisión en el estudio la Vicerrectoría académica evaluó el nivel de formación de pregrado de los docentes de la institución; teniendo como resultados que solo el 45% de los docentes poseían conocimientos en ciencias de la educación, mientras que el 55% restante estaban subdivididos en porcentajes desiguales en diversas áreas del conocimiento como: Ingeniería, Arquitectura, Urbanismos, Administración, Economía, Matemática, Ciencias agrarias y Ciencias naturales.

Simultáneamente el ISER hizo un análisis profundo sobre las necesidades propias del programa de formación del año 2012-2014, encontrando que las deficiencias de capacitación se podían enfocar en: a) Inducción a la vida institucional, b) Formación pedagógica, c) Formación en el uso y diseño de ambientes virtuales de aprendizaje, d) Formación en una segunda lengua, e) Construcción de ayudas y medios audiovisuales, f) Metodologías de investigación y de desarrollo tecnológico e innovación, g) Construcción de artículos de investigación y visibilidad, h) Formulación de proyectos de investigación, i) Profundización disciplinar; según se registra en el aspecto 3.2 del Plan de formación y capacitación docente 2015-2020.

Haciendo énfasis en los seis ejes investigativos o ejes temáticos el ISER promueve acciones pedagógicas que impulsen el egreso de docentes con competencias investigativas, pedagógicas y científicas como diplomados, inducción y reinducción docente, seminarios de formación y autoevaluación, talleres, seminario-taller, formación postgraduada: Maestría y Doctorado, educación continuada, pasantías entre otros.

Tal como refiere el ISER el plan de formación tiene metas ambiciosas en cuanto al desarrollo de competencias de los docentes pertenecientes a la institución, debido a que las aspiraciones del plan son lograr la capacitación del 100% de los docentes, para tal

fin el plan contará con la evaluación y seguimiento respectivo para su excelencia; el ente encargado de la evaluación es la Vicerrectoría académica, mediante un proceso de sistematización y valoración de indicadores de impacto; así como el tiempo de ejecución, las metas anuales y los resultados evidentes. Una vez esté concretado el proceso de evaluación los resultados y los posible cambios o mejoras serán discutidos y considerados por el consejo académico de la institución.

Los aportes del programa de capacitación impulsado por el ISER a la investigación corresponden a los mecanismos para desarrollar la práctica en el proceso de formación, así como las orientaciones expuestas para el diseño y creación de las fases establecidas en la capacitación, el programa de capacitación del ISER, fomenta conocimientos sobre las estrategias adecuadas para el manejo de grupos, así como la formación académica de los profesionales inmersos en la capacitación.

De igual modo Díaz (2014) presentó una investigación inmersa con los procesos de capacitación docente titulada *La importancia de la capacitación de los docentes de educación básica para alcanzar la calidad educativa: el caso México* dicha investigación se origina a partir de las reformas educativas en la nación, siendo este un proceso establecido por los organismos estatales, la investigación realizada por Díaz (2014) visualiza la capacitación docente como un proceso de carácter estratégico que permita el desarrollo de conocimientos y habilidades básicas relativas al campo laboral, desde este punto de vista la capacitación es el mejor mecanismo para modificar la actitud de los colaboradores, así como elevar su proactividad, motivación y receptividad a las técnicas gerenciales.

La investigación abordada, oriento su estudio al análisis del desarrollo de la capacitación en México, conceptualizándola como un proceso constante y continuo que se divide en tres etapas: a) capacitación docente inicial: cursos y talleres, b) iniciación: primeros años de formación y c) desarrollo profesional: formación de docentes activos.

Según lo describe Díaz *ob. cit.* el enfoque de la investigación fue analizar los procesos de capacitación docente impulsados en México; por lo cual se ubicó en una

investigación de tipo documental, haciendo uso de los procesos de la investigación documental, tales como: elaboración de un plan de trabajo, determinar el sistema de recolección de información, uso del método bibliográfico, organización del material recopilado, análisis de los datos, redacción del informe analítico.

El estudio abordado por Díaz (2014) permitió comprender que el Estado de México a través del SEP ha mantenido los procesos de capacitación a lo largo del tiempo, en las diversas reformas el docente resulta ser el eje de la educación y por ende la capacitación se hace necesaria, pues se aspira con cada reforma darle solución y respuestas a las deficiencias educativas; sin embargo con el estudio el investigador se planteó algunas incógnitas: “¿ Por qué si la SEP ha generado todo un esquema de capacitación y actualización docente para Maestros en servicio, los impactos reales de esta capacitación, no son percibidos en las aulas?” (pp. 147)

Este cuestionamiento hecho por el investigador, vislumbra una realidad vivida en las aulas de clase, a lo que Díaz *ob. cit.* expone que la capacitación en México es una normativa desde 1981 para aumentar las habilidades de los trabajadores y que el SEP ha propiciado una necesidad constante en la actualización de los maestros en servicio, sin embargo, esta también requiere de la reflexión del maestro pues según su percepción el docente necesita comprender que es prioridad hacer cambios en el sistema para mejorar la calidad educativa, debido a que si no existe una práctica reflexiva se generan espacios para la resistencia y una sensación de amenaza ante las nuevas exigencias.

Por su parte es importante analizar algunos cuestionamientos realizados por el investigador, pues según su percepción para que exista un cambio en la práctica del maestro deben existir condiciones, entre las cuales se destacan querer cambiar, estar dispuesto al cambio, actuar con intención, generar reflexiones en cuanto a su acción y actuando con conciencia. Así mismo se reconoce que los años de servicio, así como la formación académica del maestro construyen una conducta tradicional, que entra en conflicto cuando se abren espacios a un cambio pues estos maestros enseñan como a

ellos los enseñaron, repitiendo el patrón de enseñanza y con ello continuando una educación poco adaptada a las necesidades de la sociedad actual.

Entre sus aportes Díaz (2014) expresa que cada escuela resulta diferente y por ende cada una debe determinar cuál es la estrategia que más se adapte a sus necesidades, para con ello llevar a una toma de decisiones y un proceso innovador, también considera que los cursos cortos de formación deben contribuir a la práctica analítica y reflexiva del maestro para consolidar la transformación deseada; así mismo comprender que la actualización permanente del maestro es un proceso inminente para no caer en la obsolescencia y la rutina anacrónica.

Ahora bien, este estudio brinda a la investigación una explicación de la necesidad de fomentar un cambio en la práctica docente, así como la prioridad de insistir en la reflexión del profesorado para entender los aciertos y desaciertos del proceso llevado a cabo, pues Díaz (2014) apunta a la clave del éxito de los programas, y no es otra que el querer de los colaboradores y el apoyo de las organizaciones, si el docente actúa con conciencia y con compromiso por innovar su práctica pedagógica el proceso de capacitación tendrá efectos sobre el aula de clase.

También Vargas (2014) planteó una investigación Doctoral que llevó por nombre *Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el municipio Pereira-Colombia* en el Centro de estudios avanzados en niñez y juventud CINDE; mediante la Universidad de Manizales. Esta investigación tuvo origen en el análisis y diagnóstico de la situación actual de la educación y los procesos valorativos; observando la preponderancia de la evaluación en los últimos tiempos; esto en consecuencia de los cambios recurrentes en las necesidades sociales; entre los cuestionamientos de la investigación se evidencia la primacía de erradicar el analfabetismo y las desigualdad en la sociedad; el autor hace referencia a los mecanismos implementados por los países para hacer frente a las necesidades educativas; para ello toma como referencia el proyecto “Metas 2021” desarrollado por la comunidad iberoamericana de naciones.

Frente a este proyecto el autor plantea que la evaluación está aislada entre la teoría y la práctica; impidiendo así que en la nación se generen culturas evaluativas consolidadas que permitan cambios desde la acción. Tanto la teoría como la práctica deben relacionarse y trabajar en una sola; el autor señala la necesidad de su articulación para lograr cambios en el sistema educativo. A través de su diagnóstico Vargas asumió determinar cuáles eran los sentidos y practicas evaluativas aplicadas en la cotidianidad de los docentes de la población establecida (Pereira).

Tal investigación buscó comprender el sentido de las practicas evaluativas de los docentes de educación primaria para construir una teoría en base a los resultados obtenidos, identificándolo, interpretándolo y caracterizando las relaciones existentes entre las prácticas de los maestros con respecto a la evaluación y sus estilos de enseñanza.

De igual modo pese a que la investigación prevé el análisis y caracterización de procesos evaluativos no refiere ningún modelo de evaluación. Esta investigación se realizó desde el enfoque cualitativo, haciendo uso de procesos de esclarecimientos progresivos; donde el investigador interactuó con todos los participantes del lecho educativo (docentes, padres, estudiantes, comunidad) alimentando la investigación de los contrastes progresivos de las realidades; para ello consideró pertinente ahondar en los procesos cíclicos semi-estructurados y flexibles.

La investigación realizada por Vargas *ob. cit.* propone el método de la teoría fundamentada; cuyo énfasis radica en la presentación de teorías a través de los datos recolectados. En la investigación se realizaron análisis comparativos en temáticas como: las practicas evaluativas, los procesos de enseñanza, el sentido otorgado a la evaluación y a la enseñanza, el conocimiento sobre la normativa frente al desempeño y rendimiento escolar; acciones realizadas en instituciones que enmarcan la población del estudio. Posteriormente el proceso de comparación se realizó de manera interinstitucional, aplicando la metodología de investigación de campo para la recolección de datos.

Simultáneamente se contrastaron las categorías, permitiéndose la aplicación de entrevista, grupos focales, observaciones, documentación de gran variedad y grabaciones audiovisuales, para ello la población seleccionada fueron cuatro instituciones de gran trayectoria en el municipio Pereira todas pertenecientes al núcleo educativo número 3: INEM Felipe Pérez, Instituto Técnico Superior, Normal Superior De Risaralda Y La Julita.

Esta investigación determinó que existe bajo acompañamiento de los padres con respecto a los hijos en su proceso de formación y evaluación, del mismo modo se evidenció la presencia del desinterés por la valoración de cualidades más un énfasis constante en el resultado. Así mismo evidenció que los estudiantes sienten gran desmotivación en alcanzar metas y cumplir con las asignaciones evaluativas; debido a que el sistema ha obligado a aprobar estudiantes pese a sus deficiencias escolares.

En este sentido el estudio arrojó que los docentes poseen conocimiento de las necesidades del proceso de evaluación y de sus debilidades, más también las instituciones se muestran en constante revisión del proceso educativo, aunque no se generan soluciones. El estudio mostró la promoción sobre la calidad educativa. Los procesos de evaluación se realizan con correspondencia a las normativas vigentes, pero con desinformación en cuanto a los objetivos de las reformas; el discurso evaluativo de los docentes carece de fundamentos e incluso de seguridad. Cada aspecto evaluado permitió asumir que los docentes deben ser capacitados en los procesos de evaluación; en virtud de las reformas educativas, a fin de acompañar y dinamizar el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, es necesario ahondar en los aportes del estudio expuesto por Vargas (2014) a través de este se detalla con plenitud un escenario donde los maestros efectúan procesos evaluativos sin conciencia del proceso, pese a que cada institución es un universo y posee características propias, este estudio demuestra que la evaluación está aplicándose sin un objetivo claro, se evidencia como el docente está ejerciendo la evaluación de los aprendizajes con carencias en el tema, por lo cual se resalta la

necesidad de mantener un proceso de formación permanente en las instituciones educativas, para ir subsanando las deficiencias acarreadas por los sistemas educativos.

Pese a la vigencia del estudio citado a continuación; cabe resaltar que su importancia obedece a los aportes que el mismo le otorga a la investigación llevada a cabo. El presente Trabajo de Orden Investigativo- Ministerial realizado en Perú, por Cuenca (2001) denominado como *El compromiso de la sociedad civil con la educación: Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente, PLANCAD*; tuvo su origen en la necesidad de determinar el impacto de las capacitaciones ofrecidas por el MED en el periodo 1996-2001; esto en aras de mejorar la crisis educativa que padecía Perú en los años 90.

El estudio abordado por Cuenca tuvo como objeto sistematizar las experiencias de capacitación realizadas por el MED, mediante el PLANCAD, generando nuevos conocimientos de la práctica de la capacitación, a fin de proveer una metodología de sistematización de experiencias educativas. Esto obedece a que el PLANCAD y el Plan de Modernización no fueron evaluados, ni sistematizados a profundidad; lo que incide nuevamente en las carencias educativas de la nación. Es de resaltar que, aunque el proceso estadístico llevado por el MED aparenta que la capacitación se llevó a cabo al 100% de la población docente; la mayor parte de las acciones fueron ejecutadas en zonas urbanas, lo que refiere que la población sub-urbana no se capacitó en su totalidad.

Este estudio se fundamentó en el levantamiento de la información y en la reconstrucción de la experiencia, considerando la sistematización de los hechos y acciones llevadas a cabo por el PLANCAD; en virtud a: 1) la estrategia de capacitación, 2) el desarrollo de conceptos pedagógicos transmitidos en la capacitación y 3) el diseño e implementación de un sistema de monitoreo y evaluación de actividades. También se dieron descripciones de los actores participantes en el proceso.

Cuenca refiere la recolección de información mediante entrevistas en profundidad y entrevistas estandarizadas; también se dio uso a la observación participante y análisis documental. Para la realización del proceso de sistematización esta investigación se

llevó a cabo con la determinación de los actores; personas que de modo eficaz permitieran la reconstrucción de la experiencia; en consideración a su tipología (participantes e informantes) para lo cual los participantes respondían al equipo del PLANCAD.

En virtud de los hallazgos Cuenca *ob. cit.* plantea que la situación presente en el llamado a Concurso por el cargo en las plazas docentes del año 2002, muestra la extrema deficiencia y ausencia de conocimientos del trabajo en el aula; así mismo los resultados lamentables de las pruebas internacionales aplicadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE –UNESCO. Los postulados de Cuenca en cuanto a la sistematización y valoración de las experiencias del PLANCAD; refieren que existen grandes deficiencias en la capacitación.

Considerando las actividades ejecutadas por el PLANCAD y determinando la importancia de la participación de la sociedad civil en los procesos de capacitación, la aplicación del sistema de monitoreo y evaluación mediante valoraciones constructivistas y la definición del rol del ministerio como productor de procesos y no como ejecutor de actividades caracterizó las necesidades imperantes del PLANCAD como: a) la capacitación fue vista como un remedio para las necesidades de la educación, b) la capacitación se estableció de forma individual, escalonada y anual, c) se denotó la ausencia de un claro marco teórico, distinción entre las cualidades de los EE (entes ejecutores), así como la participación de los órganos intermediarios del MED, d) poca difusión del PLANCAD. Entre los cuestionamientos que el investigador le hace al PLANCAD radican las metas de trabajo propuestas, eran inalcanzables; debido a la inmadurez y la utopía de sus objetivos.

Algunos aportes brindados por el caso del PLANCAD, radican en cuestionarse y comprender por qué siendo un programa nacional de capacitación, apoyado por los entes gubernamentales no logró los objetivos previstos, así mismo cómo se permitió la falta de valoración del proceso, y con ello su sistematización para así actuar en virtud de las debilidades, siendo este un programa a gran escala, también le ofreció a la

investigación un panorama sobre lo que no se desea obtener, a su vez permitió reafirmar la necesidad del querer de los implicados, de la reflexión y la conciencia de la práctica pedagógica, así como confirmar la importancia de la capacitación basada en las necesidades de los maestros.

Antecedentes Nacionales

A continuación, se apreciarán algunos estudios realizados en Venezuela que vislumbran el abordaje de la temática y que a su vez sirven de fundamento teórico y metodológico para la investigación realizada.

Resulta necesario considerar en la investigación el abordaje del estudio presentado por Cedeño (2006), pues pese a que la elaboración de dicha investigación prescribe por su fecha, facilita aportes de importancia para el estudio llevado a cabo. Cedeño *ob. cit.* plantea una *Propuesta de un taller de actualización sobre la evaluación cualitativa dirigido a los docentes de la II etapa de educación básica del núcleo escolar rural número 025 municipio Páez del Estado Miranda*, corresponde a un trabajo de Maestría no publicado, en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez IPM-JMSM; el estudio deriva de la necesidad de proveer conocimientos innovadores y de trascendencia para la aplicación de la evaluación cualitativa.

Cedeño se planteó como objetivo proponer un taller de actualización sobre la evaluación cualitativa, dirigido a los docentes que imparten la II etapa de educación básica en el ner 025 del municipio Páez, Estado Miranda, con el fin de determinar el conocimiento teórico y práctico sobre el proceso de evaluación cualitativa de la población objeto de estudio.

Permitiendo entonces el diseño de una propuesta de taller de actualización sobre evaluación cualitativa; que se orientara a la capacitación del personal docente. El presente estudio se realizó mediante la implementación del diseño de campo, descriptivo y de tipo evaluativo; apoyada a su vez en la metodología del Proyecto factible y la investigación documental. En cuanto a la población y muestra el estudio se enfocó en una población de 33 docentes pertenecientes a la II etapa de educación

básica; se consideró una muestra representativa de 17 docentes lo cual corresponde al 52% de la población objeto de estudio.

Para llevar a cabo el proceso de recolección de datos hizo uso de técnicas como la encuesta y la observación. Por su parte el estudio se fundamentó en la cuarta generación de la evaluación, pero no se estableció un modelo de evaluación correspondiente con la generación. Así el estudio considerado por Cedeño *ob. cit.* permitió determinar mediante el contraste de información que los docentes pertenecientes a la II etapa tenían deficiencias en cuanto a la aplicación y diseño de instrumentos de evaluación; lo cual también incide en la relación de los instrumentos con los lineamientos establecidos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación.

El estudio llevado a cabo por Cedeño (2006) le permitió a la investigación obtener aportes metodológicos y estratégicos para la aplicación del proceso de capacitación docente en función de su diseño y desarrollo, así mismo observar las necesidades de capacitación en el área de la evaluación cualitativa por parte de otras instituciones educativas distintas a la institución objeto de estudio. También facilitó orientar las pautas de la capacitación, así como las etapas.

Seguidamente Aquino (2009) plantea una investigación titulada: *Propuesta de un plan de acción orientado a optimizar la aplicación de la evaluación cualitativa desde la praxis docente en educación primaria en las escuelas Nacionales Bolivarianas de la parroquia Agua Salada de Ciudad Bolívar Estado Bolívar*; al igual que en estudios anteriores la preocupación del autor se enfoca en la necesidad de abordar la educación desde la práctica docente y la evaluación con características cualitativas, así mismo se refiere la trascendencia de las reformas educativas como mecanismos para el cambio.

Al abordar los cambios causados por las reformas educativas a nivel internacional, el autor destaca la incidencia de los procesos económicos y financieros del Estado Venezolano en la calidad del proceso educativo. Ahora bien, Aquino señala que las problemáticas que enfrenta la aplicación de la evaluación se vincula a la percepción que tiene el docente, la constante del uso del modelo de evaluación tradicional sigue

vigente en muchos países e inclusive en Venezuela; por lo cual predomina el interés de cuanto aprendió el estudiante sobre el cómo, por qué y para qué de sus aprendizajes.

Según los cuestionamientos del investigador la práctica pedagógica se ha visto decaer en los últimos tiempos debido al mal uso del tiempo escolar donde el docente es actor y protagonista ante los sucesos. Pese a los procesos de capacitación impartidos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación posteriores a la reforma educativa de 1997, los docentes aún 12 años más tarde siguen impartiendo clases tradicionalistas y con ello la praxis evaluativa unidireccional. La necesidad de ahondar en la investigación se sustenta en la ausencia de criterios para elaborar y diseñar instrumentos de evaluación cualitativa, siendo así un aspecto de gran confusión para el estudiante y los padres y representantes. Según se describe los docentes se evidenciaron apáticos ante la elaboración de diversos registros cualitativos, así como incompetentes ante la innovación en sus métodos de enseñanza.

Para dar respuestas a los planteamientos e inquietudes de la investigación se propone el diseño de un plan de acción que orientado a la optimización de la aplicación de la evaluación cualitativa desde la práctica docente permita la mejora del proceso en escuelas Nacionales de educación primaria de la parroquia Agua Salada del municipio Heres del Estado Bolívar. Para ello se cumplirían ciertas metas que facilitarían el logro del objetivo: a) dar revisión a los conocimientos que poseían los docentes, b) señalar los fundamentos teóricos de la evaluación cualitativa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, c) establecer las técnicas e instrumentos aplicados por los docentes, d) establecer los fundamentos teóricos que sustenten el diseño de un plan de acción, e) diseñar un plan de acción orientado a optimizar la aplicación de la evaluación cualitativa.

Por otra parte, esta investigación no define un modelo de evaluación aplicado como en casos anteriores. La investigación se orientó con un diseño de campo, de tipo descriptivo, cuya población es representada por 66 docentes pertenecientes a las escuelas Nacionales del contexto objeto de estudio. El investigador determinó que la

población correspondía a la tipología de “población finita”. Por sus unidades de estudio se enfocó en una muestra igual a la población (muestra = 66 docentes).

Para llevar a cabo la recolección de la información hizo uso de la encuesta y el cuestionario; construyendo para su aplicación 25 ítems que mantuvieran estrecha relación con las variables operacionalizadas. En cuanto a la validación y confiabilidad del instrumento el autor se valió de la validación externa; ejecutando una prueba piloto a 10 docentes pertenecientes a una institución del núcleo escolar número 5. La confiabilidad de generó de los resultados emergentes en la prueba piloto; y para ello la elaboración de una matriz de doble entrada que facilitarían la caracterización de los resultados. En su totalidad los resultados fueron analizados mediante el análisis descriptivo de la información concentrada en las tablas. En virtud de la confiabilidad el investigador planteó la valoración mediante el Coeficiente de Confiabilidad de Kuder Y Richardson (KR-20).

Recogiendo los aportes de mayor importancia se puede resaltar que pese a que más del 50% de la población docente era profesional, existían deficiencias y ausencia de dinamismo en la ejecución de la enseñanza. La investigación determinó que gran parte de los docentes pertenecientes al núcleo escolar son relativamente nuevos en el sistema educativo, razón que amerita mayor compromiso y dedicación con el proceso de formación estudiantil. Se evidenció que pese a que los docentes son jóvenes y con poca trayectoria en el proceso han iniciado estudios de postgrado y especialización; aunque hasta la fecha ninguno lo había culminado.

También se denotó la falta de habilidades para planificar la evaluación y a su vez la planificación por proyectos y con ello la poca correspondencia entre la planificación del aprendizaje y los procesos de valoración del estudiante. De igual modo, el estudio logró apreciar la aprehensión de la enseñanza del concepto; obviando la enseñanza del procedimiento e inmediatamente el valor actitudinal que arroja al aprendizaje. Con ello se asume la aprehensión del concepto y no de la competencia. Se puso en evidencia el poco dominio que poseen los docentes para determinar indicadores de evaluación y

las competencias que les permitan valorar los aprendizajes. Por consecuencia el estudio arrojó como análisis que los docentes no realizan procesos concernientes a la triangulación; con el objeto de generar evaluaciones; solamente se sustentan en el análisis y aprehensión del contenido.

Por medio de la investigación abordada por Aquino (2009) la investigación permitió analizar las practicas evaluativas en otros rincones de Venezuela, así como la necesidad inminente de superar el método de educación tradicional, para consolidar una educación basada en las necesidades del educando, observar la propuesta del autor es insistir en los procesos de formación permanente que orienten a reflexionar sobre la educación y la práctica pedagógica actual, también la necesidad de valorar y cuestionar las propuestas de formación ejercidas por el Estado, a fin de determinar las debilidades propias de los programas sugeridos y sus impactos en el aula de clase.

Por otra parte, Alcedo y Chacón (2010) encaminaron una investigación de publicación periódica en los departamentos de investigación de la Universidad de los Andes- Táchira a la cual denominaron *El rol del docente en la evaluación cualitativa de los aprendizajes del inglés*, producto de la necesidad de analizar la trascendencia de las reformas del sistema educativo venezolano; propiciadas por la realidad política y social que vivía Venezuela en los años 90. De modo que el Ministerio de Educación (actualmente Ministerio del Poder Popular para la Educación) en el año 1997 impulsó una nueva reforma educativa que pretendía sanar las carencias educativas que afectaban hasta la fecha las condiciones del sistema educativo; sin embargo, la presente reforma del 97 sustentaba que la evaluación de los aprendizajes se consolidaría específicamente en la cuarta generación de la evaluación; que responde a los principios de una evaluación negociada, formativa, respondiente, democrática, participativa e integrada.

La aparición de dicha reforma sitúa al profesor ante nuevas técnicas, estrategias, métodos, formas y concepciones de la evaluación, claramente se vislumbraba el desconocimiento sobre la temática. A razón del desconocimiento de los docentes el

Ministerio del Poder Popular para la Educación (antiguamente Ministerio de Educación) planteó jornadas de actualización a nivel nacional que permitirían discutir y analizar el rol del docente ante la reforma educativa; debido al escaso o nulo acompañamiento del Ministerio en el proceso de aplicación de la reforma en el interior de las aulas, se desencadenaron serias contradicciones entre la teoría existente y la práctica ejercida por los docentes; de igual modo *ob. cit.* refieren que en Venezuela no se ha logrado consolidar procesos evaluativos de vanguardia, que respondan a las necesidades de los estudiantes, obedece a la desinformación e incertidumbre que tienen la mayor parte de los docentes en virtud de la evaluación cualitativa de los aprendizajes.

El análisis de situaciones en una institución perteneciente al estado Táchira, permitió el levantamiento del diagnóstico. Los investigadores determinaron que los docentes del contexto estudiado carecían de interés y disposición para elaborar y diseñar instrumentos de evaluación con carácter cualitativo; se evidenciaba el desconocimiento frente a la planificación y los lineamientos de la evaluación, así como los procesos dentro del aula; esto en virtud del área del inglés. Los docentes evidenciaban la carencia reflexiva de su práctica evaluativa; debido a que ellos mismos desconocían si los instrumentos recogían información veraz sobre los aprendizajes de sus estudiantes.

Por lo cual el objeto de la investigación se direccionó a desarrollar acciones que optimizaran el rol de los docentes especialistas de inglés, en la aplicación de la evaluación cualitativa en la enseñanza y el aprendizaje de saberes propios al área en estudiantes de Educación Básica del municipio Cárdenas del estado Táchira; tal como se referencia en el artículo.

La investigación consideró la metodología cualitativa como fundamento; haciendo uso del método de investigación-acción; al igual que otros estudios destinados al abordaje de la evaluación ya descritos en la investigación; no referencian un modelo evaluativo aplicado; para sus efectos la investigación se enfocó en la investigación-acción, con el fin de que se les permitiera interactuar con los actores del proceso educativo y a su vez contrastar roles dentro del aula para que los docentes hicieran

reflexiones, críticas y autovaloraciones de su práctica pedagógica. Para dar cumplimiento al objetivo de la investigación, los autores contaron con la autorización de la institución y colaboración del claustro docente del área de inglés.

Entre los hallazgos de la investigación descrita, se plantean las notables deficiencias en los docentes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal del proceso de evaluación cualitativa de los aprendizajes. Se evidenció el severo desconocimiento que tienen los docentes en cuanto al valor respectivo de la evaluación, para mejorar los conocimientos y la calidad educativa de los estudiantes. Debido a los cuestionamientos anteriores emergen otras debilidades del proceso evaluativo aplicado por los docentes; tal es el caso de las controversias entre la teoría y la práctica; pues la práctica ejercida por los docentes contraviene con lo establecido en la Normativa vigente; esto al observar que el docente limita la práctica evaluativa a la metodología mecanicista; al otorgar un numeral o literal al estudiante como evaluación; sin importar la realidad que desprende la valoración de los aprendizajes. Los autores exponen que esta cultura se ha hecho parte de la cotidianidad del docente y por lo mismo será muy difícil desarraigarla de sus hábitos.

Observar esta investigación con detenimiento genera cuestionarse el por qué pese a que la normativa vigente concentra la evaluación a través de las habilidades, competencias, logros, el saber verdadero a través de la experiencia, el docente insiste en evaluar a su estudiantado de otro modo, por qué el Estado Venezolano a través de la figura del Ministerio del Poder Popular para la Educación no ha intentado subsanar las necesidades propias de la educación y del personal que lleva a cabo el proceso. Así como analizar por qué a pesar de las organizaciones que representan al Estado en el área de la capacitación no se ha considerado orientar, apoyar y educar al maestro en una materia tan importante en el quehacer educativo como lo es la evaluación de los aprendizajes.

Por su parte Rodríguez (2015) planteó ante el Centro de Investigaciones Psiquiátricas Psicológicas y Sexológicas de Venezuela; un Trabajo de grado

denominado: *Propuesta para mejorar la evaluación cualitativa en el proceso de aprendizajes en las Unidades Educativas de la parroquia Santa Catalina, del municipio Bermúdez- Estado Sucre*, en el estudio se resaltó la importancia que posee el docente en la educación actual y su participación en la crisis social, institucional y democrática que vive Venezuela desde hace algún tiempo; donde el espíritu reflexivo y autocrítico del ciudadano debe imperar frente a las circunstancias.

El investigador recalca el compromiso del docente en la sociedad actual, debido a la avasallante acción de la tecnología y los conflictos sociales que hacen la vida del estudiante cada vez más complicada. Rodríguez plantea la necesidad de corregir la falla constante de aplicar pruebas formales que en su interior buscan datos cuantitativos; aunado a la carencia de criterios valorativos que poseen los docentes al evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Algunas de las críticas que hace el autor en el estudio son la frecuente negación al cambio que poseen los docentes en las instituciones educativas, las metodologías empleadas en la evaluación de los educandos y el desinterés por la actualización y la información en aspectos pedagógicos.

Según Rodríguez *ob. cit.* la reforma de 1997 Venezuela debió mostrar grandes avances en cuanto a los procesos educativos, pues debía concebirse aquella reforma como un proyecto de fruto que permitiera incidir positivamente en los cambios sociales; sin embargo, a lo largo del tiempo el desmejoramiento de la educación venezolana se ha hecho notar y aunque la evaluación es aplicada en todos los ámbitos de la educación no posee pertinencia en su ejecución y desarrollo. Así mismo el investigador señala que son variadas las responsabilidades del docente en la educación actual y que por la complejidad de la labor suelen caer en contradicciones en cuanto a sus acciones educativas.

El diagnóstico regional permitió que el investigador bajos niveles de reflexión y autonomía del docente para aplicar evaluaciones y proyectos que repercutan en las necesidades propias del estudiantado, esto a consecuencia de la centralización y de las

constantes directrices ministeriales, que metodológicamente se encuentran alejadas de la realidad del aula.

Ante el diagnóstico el autor caracterizó las razones imperantes que promueven la ejecución de la investigación, que a su vez no son más que la muestra de las necesidades y deficiencias educativas presentes en la comunidad objeto de estudio; determinando: 1) escasa preparación académica de los docentes, 2) poco dominio sobre los instrumentos de evaluación, 3) insuficiencia en los procesos de supervisión de evaluación, 4) falta de creatividad por parte del docente para innovar la planificación de la evaluación, 6) falta de habilidades para relacionar áreas de conocimiento, 7) liderazgo inadecuado para el logro de metas institucionales, 8) poca participación de los padres y representantes en los procesos de evaluación, 9) estrategias con poco dinamismo, 10) escasa motivación al evaluar, 11) falta de uniformidad en los criterios de evaluación seleccionados.

En cuanto a la metodología prevista por Rodríguez (2015), la investigación se caracterizó por ser un estudio de tipo descriptivo y de campo; haciendo uso del método holístico inductivo con la finalidad de abordar de forma global y cualitativa la realidad existente en el contexto objeto de estudio, valiéndose del proceso indagatorio.

El estudio contó con una población de 174 docentes, 1353 estudiantes y 1116 padres y representantes; en virtud de la magnitud de la población el estudio se limitó a considerar una muestra representativa y proporcional: docentes 174, estudiantes 99, padres y representantes 64. Para el análisis de la información el investigador operacionalizó una serie de ítems o aspectos (variables), así mismo construyó y validó instrumentos como: cuestionarios, observación directa y entrevistas. Para el proceso de conteo y tabulación de datos se consideró el proceso de forma manual, a través de una matriz de doble entrada. El análisis fue cuali-cuantitativo a efectos de emitir resultados amplios y detallados. Entre los hallazgos visibles en la investigación se refiere la interrelación entre las variables establecidas por el investigador.

Entre los aportes de dicha investigación se destaca el cuestionamiento al accionar del ente ministerial, quien, de manera obtusa, mantiene la cultura de imponer más allá de sugerir proyectos y programas educativos que se alejan de las necesidades de cada estudiante e incluso de la comunidad educativa, podría inferirse que parte de las muchas necesidades que hoy aquejan la educación en Venezuela son consecuencia de una serie de decisiones que en pocas oportunidades han favorecido la calidad de la educación actual, analizar el estudio de *ob. cit* permitió caracterizar las diversas necesidades de formación del maestro actual, así mismo insistir en la capacitación constante en el área de la evaluación cualitativa, así como la innovación y desarrollo de habilidades en la práctica reflexiva.

Dadas las condiciones que anteceden, las diversas investigaciones planteadas a nivel nacional e internacional, se evidencia la preocupación y ocupación que ha generado la educación en la sociedad, por lo que el análisis de la evaluación como proceso para la comprensión del estudiante, la capacitación como eje para el logro de competencias y habilidades, el aprendizaje como un fenómeno cognoscitivo incomparable entre sujetos y la actuación del docente como motivo de preocupación constante, promueven la construcción de fundamentos sólidos en la investigación, derivado a la multiplicidad de estudios que se encuentran inmersos en el proceso educativo y que responden a estos aspectos.

Ámbito Teórico

Este apartado contiene los aspectos teórico-conceptuales que fundamentan la investigación en virtud a temáticas como: capacitación, evaluación, evaluación cualitativa, aprendizaje, situaciones de aprendizaje y rol del docente ante la evaluación de los aprendizajes. De modo similar se plantean los sustentos legales que permiten el abordaje de la investigación en Venezuela.

Capacitación Docente

Según lo señalaba Díaz (2014) anteriormente la capacitación es la piedra angular de los procesos de aprendizaje de los profesionales, de allí su importancia en los recursos

humanos, resulta un mecanismo para el desarrollo de habilidades y competencias fundamentales para el buen desempeño del profesional en su ámbito laboral.

Competencias para Enseñar

Si bien el estudiante en su largo proceso de crecimiento personal y social desarrolla competencias para aprender, el docente a lo largo de su carrera debe adquirir competencias que le permitan enseñar, lo que simultáneamente será aprendizaje para su persona, en este sentido se puede decir que el docente no solo debe dominar contenidos programáticos y procesos conductuales también debe gestionar enseñanzas significativas que trasciendan de los cuadernos y los recuerdos de los estudiantes. En función de esta temática Perrenoud (2004) propone a través de sus escritos lo que él denomina “un viaje metafórico a través de las competencias docentes”, esta obra permite apreciar la caracterización de competencias que al modo de ver del autor no son un inventario que se deba seguir, sino que por el contrario son una propuesta abierta que permita la reflexión y la mirada al futuro.

Se harán alusión en este apartado de la investigación a las diez primeras competencias de referencia que Perrenoud (2004) expresa en el siguiente fragmento:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; 5. Trabajar en equipo; 6. Participar en la gestión de la escuela; 7. Informar e implicar a los padres; 8. Utilizar las nuevas tecnologías; 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y 10. Organizar la propia formación continua. (pp. 223)

En este sentido el autor destaca que la primera competencia determinada como situaciones de aprendizaje responde a la capacidad del docente de sumarle a su práctica tradicional en el manejo y conocimiento de áreas de aprendizaje, la habilidad de generar situaciones de aprendizaje abiertas para estimular la curiosidad y los intereses de los niños, relacionándolos activamente con el proceso de enseñanza, con el fin único de recrear vivencias que le creen aprendizajes al estudiante.

Así la segunda competencia denominada progresión de aprendizajes radica en la habilidad que pueda consolidar el docente en sumarle a su praxis diaria la práctica de situaciones de problema, es decir; el docente diariamente aplica seguimientos a través de ejercicios, evaluaciones formativas, resolución de tareas, entre otras asignaciones que le permiten obtener información, sin embargo, esta competencia requiere de un amplio dominio en las didácticas y la interacción social, así como la generación del trabajo grupal, lo que le permitirá construir un panorama grupal e individual de los estudiantes.

Ahora bien, la tercera competencia a la que el autor denomina como dispositivos de diferenciación tiene como objetivo el logro de habilidades que promuevan la integración, fundamentada en los valores del respeto y la tolerancia; en esta el docente debe propiciar el trabajo grupal que permita el abordaje de la diversidad y la individualidad con todas sus características, para ello requiere de la integración y la socialización de conocimientos con docentes especialistas o profesores de apoyo. La cuarta competencia referida como motivación tiene como objeto el desarrollo de habilidades docentes que generen el aumento en la necesidad de aprender, la curiosidad por lo desconocido, aparte de ello la estimulación de la comunicación y la escucha hacia los estudiantes, entendiendo así lazos de confianza entre docente y alumnos.

La quinta competencia destacada por *ob. cit* es el trabajo en equipo, su fundamentación es la generación del liderazgo, el trabajo grupal no solo debe ser en tiempos fugaces sino también debe considerarse para hacer interacciones interinstitucionales, lo cual permite el logro metas comunes y la solución a conflictos internos. En cuanto a la sexta competencia se asume como gestión en la escuela se refiere a la relación que debe tener el docente no solo con el grupo escolar sino con toda la comunidad educativa, resulta según el autor un reto para el profesor pues debe gestionar, accionar, interactuar, coordinar y organizar proyectos o programas que beneficien el proceso educativo.

Por su parte la séptima competencia señalada como relación con los padres permite transpolar la visión común del docente y el representante, se espera que existan procesos de comunicación con mayor abordaje, por ende, el docente debe adquirir

habilidades para interactuar con los grupos de padres y representantes en circuitos de formación y debate. Así la octava competencia definida como nuevas tecnologías tiene su fundamento en el manejo de recursos didácticos y novedosos, así como instrumentos tecnológicos que puedan ser incluidos en la jornada de enseñanza; por lo que no solo se denota el uso y manejo de los mismos sino el proceso estratégico y didáctico que se emplee.

Ahora bien, la novena competencia esta descrita por el autor como dilema social, tiene su importancia en la habilidad que posee el docente en afrontar elementos netamente éticos, frente al proceso de culturización y ausencia de valores el docente debe ser promotor de valores que activen la escuela como un centro donde se enseña con moral y ética, por ende, la responsabilidad del maestro de hacerle frente a las coyunturas sociales con conciencia y responsabilidad. Finalmente, la décima competencia desarrollada por el autor como formación continua tiene su consistencia en la necesidad de la formación del docente, la continua preparación y enriquecimiento teórico-práctico, requiere autorreflexión sobre la práctica como sustento para ejercer modalidades de autoformación, lo cual también le permite al maestro determinar cuáles son las necesidades propias y las que refiere la demanda social, también es necesario ejercer roles cooperativos que promuevan proyectos de formación social en virtud de las necesidades colectivas.

Capacitación Docente Mejoramiento de la Calidad

La innovación es parte de lo que se espera para los procesos educativos, no solo se requiere de cambios y reformas que solo cumplan con lineamientos de Estado, es necesario que estas promuevan cambios de gran importancia y con aportes positivos a la educación, tal es el caso de la capacitación, este término suele ser constante en industrias y empresas productoras de alimentos, enceres, entre otros; pero en la educación no es tan frecuente; su importancia radica en el aporte innovador a las instituciones, repercute en el perfil del trabajador y en las competencias que el mismo maneja para desenvolverse diariamente; al capacitar el personal se mejora la calidad de los servicios ofrecidos por la institución y la calidad del profesional.

Para abordar la temática referida Herdoiza (2004) señala que la capacitación docente es un componente necesario en las reformas educativas pues le plantea la posibilidad de mejorar la calidad de la educación.

A su vez *ob. cit* expone que las capacitaciones docentes están fundamentadas en: a) promover la necesidad de cambio, permitiendo orientar la educación a los enfoques humanistas, constructivistas y hacia el compromiso social, b) facilitar cambios en los elementos de la enseñanza y el aprendizaje como la evaluación, la planificación, el currículo, las relaciones interpersonales, la interacción didáctica, el manejo de recursos entre otros, c) apoyar las innovaciones que promuevan nuevas culturas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, d) mejorar los ambientes escolares, e) desarrollar habilidades en los docentes para el manejo y uso de los recursos disponibles en la institución en aras de consolidar procesos creativos, f) potenciar la participación e integración de todos los actores lo que favorezca los aprendizajes significativos, g) mejorar la administración educativa dando cabida a todos los implicados en el proceso educativo.

De igual modo el autor define que la capacitación debe responder a hechos reflexivos, los maestros deben hacer frente a las necesidades propias de su formación a través de la reflexión en la práctica, solo partiendo de allí el docente identificara cuáles han sido sus acciones y como ellas han incidido en la educación que el promueve, de tal modo el docente debe convertirse en un ser capaz de valorar el aprendizaje de sus estudiantes y el que él ha adquirido mediante la práctica. Tal como lo destaca el autor la capacitación no solo fomenta el logro de competencias para mejorar la cultura educativa del maestro, sino que les permite mantener interacción con su entorno desde la reflexión, a su vez interactuar con sus demás colegas, compartir experiencias y develar logros le facilitaran a la escuela una acción docente que se oriente hacia la teoría y la práctica.

También Quiroz (2015) destaca que la capacitación y formación docente históricamente se ha reconocido como un mecanismo para el desarrollo individual de

cada profesor, y con ello se espera lograr cambios en los procesos educativos. Desde sus cuestionamientos se describe la necesidad de procurar un sujeto competente que contribuya con la mejora de la realidad educativa, pues según plantea “el punto de vista desde el cual el docente entiende la educación y su entorno problemático, es determinante para el buen desempeño de sus futuras practicas docentes” (pp. 26)

En este sentido la formación del maestro resulta un medio para alcanzar el cambio en los procesos educativos, lograr el mejor desenvolvimiento de los maestros en su ámbito laboral en los diversos aspectos del quehacer educativo debe considerarse necesario en todas las organizaciones educativas.

Así Quiroz (2015) destaca que:

La formación continua abarca dos ámbitos fundamentales en el primer aspecto busca desarrollar en los docentes conocimientos los cuales serán aplicados al aula para mejorar el rendimiento de los estudiantes, el segundo aspecto es la capacitación pedagógica científica a través de cursos y especializaciones con el fin de mejorar su actividad profesional. (pp. 27-28)

Es decir, la formación del profesorado debe concebirse como un recurso de uso continuo, con el objeto de motivar el desarrollo profesional de los implicados, también apoyar el crecimiento institucional fomentando metas en común (calidad educativa), propiciar espacios para el desarrollo de nuevos aprendizajes que favorezcan al estudiante y al profesional. Visto desde diversas perspectivas el proceso de capacitación y formación en docentes es un elemento de suprema importancia en el ámbito educativo, pues siempre tendrá el fin de mejorar la educación.

Acercamiento al Desarrollo Docente en Latinoamérica

La capacitación tiene enormes ventajas en el mundo laboral, por ello ha sido incluida como mecanismo para la incorporación de nuevas tendencias en el campo de trabajo, en la educación la capacitación y el desarrollo profesional docente se vincula de la misma manera solo que en la educación el docente debe formarse para formar a otros; debido a la complejidad de su práctica el docente debe poseer una formación inicial que le facilite concretar las bases para enfrentar las dificultades de la educación, a su

vez su deber es estar inmerso en programas y planes de formación que le acarreen nuevas experiencias y aprendizajes para mejorar su práctica cotidiana; la capacitación es un proceso multidisciplinar que permite la incorporación de estrategias pedagógicas novedosas a la praxis diaria del docente.

Este proceso se da en diversos países del mundo de acuerdo a las necesidades reflejadas por el sistema educativo y en virtud de ello Vaillant (2007) expone que la causa de las necesidades educativas en América Latina es la poca preparación de los maestros en aras de su práctica, además de la poca gestión en los sistemas escolares que no han propiciado espacios para la mejora de la formación docente. El autor señala la repercusión que posee la formación inicial en los centros universitarios en la práctica dentro del aula, según sus cuestionamientos la formación en las universidades e institutos se encuentra muy alejada de la necesidad real de la escuela, las estrategias empleadas por las casas de estudio no fundamentan al profesor idóneo que es requerido en la escuela, por ello la necesidad de crear condiciones adecuadas para que el estudiante universitario relacione coherentemente la didáctica con la teoría y la práctica.

Para abordar la temática en América Latina *ob. cit* distingue la formación de profesionales para educación básica y educación media; la educación básica se enfatiza en la didáctica y la educación media regula la disciplina. Ahora bien, la oferta para formar maestros y profesores es alta y variada, mientras que la demanda y el interés social para formarse en la carrera docente es cada vez menor, en aras de reflexionar el autor destaca que mientras se ha proliferado la institucionalización de centros de formación docente se atenta contra la calidad en la construcción del nuevo maestro y profesor, las modalidades son variadas por ello se requiere garantizar que este proceso de enseñanza sea prominente.

El autor reconoce que debido a la poca relación entre el deber ser y el ser, en diversos países de Latinoamérica como: Chile, Brasil, Colombia y Perú se han incluido reformas que permiten la valoración de los docentes en servicio, así como los egresados

universitarios, determinando estándares de desempeño, necesidades profesionales, relación y aplicación teoría-práctica, perfiles profesionales, competencias mínimas, reubicaciones salariales, saberes fundamentales y funciones básicas. También se dieron iniciativas debido a las múltiples críticas ocasionadas en los 80 y 90 en torno a la educación, sin embargo, estos programas y proyectos de formación continua tienen que acarrear con el riesgo al fracaso debido a la masividad de la población docente, de modo que países como Brasil, México, Chile, El Salvador, Uruguay, Colombia y Argentina han incursionado en programas de capacitación y preparación docente pese al alto número de maestros en servicio con el fin de optimizar las estrategias pedagógicas para la enseñanza.

Desde la percepción del autor la mejora en los procesos educativos radica en la acción de múltiples factores, a) la atracción a la profesión, b) el logro de mantener a los futuros docentes incursos en la carrera, c) la relación entre la formación inicial y el desarrollo profesional, c) la identidad y valoración social, d) la gestión institucional y e) el entorno social o el contexto socio-cultural.

La Formación Docente y los Desafíos Actuales

Ha sido de gran interés para algunos investigadores de la educación actual el análisis de lo que sucede con los procesos educativos, la formación académica del maestro y la práctica diaria en el aula; actualmente se suele conducir toda la responsabilidad de la calidad educativa al desempeño del maestro, cuando la realidad es que la educación involucra un todo, evidentemente el maestro es parte fundamental del proceso de formación de los educandos, pero para que exista la llamada calidad educativa es requerida la sincronía en todos los elementos que integran el proceso; es decir, todos los factores intervinientes deben ir rumbo a una meta en común.

En rigor a esta temática Vezub (2007) concibe que la formación docente en América Latina debe ser renovada para que predominen profesionales realmente preparados, capaces de asumir la desafiante labor de educar. A tal efecto el autor desarrolla la idea de que en el avance del siglo XXI se evidencia la necesidad de emprender políticas

educativas que fomenten la elevación de la educación, también se muestra la necesidad de diseñar programas de formación continua que tengan mayor repercusión en el campo educativo; considerar el término de bajo impacto en Latinoamérica suele ser de uso común.

Sin embargo *ob. cit* destaca que pese a las vicisitudes han surgido propuestas novedosas desde instituciones de orden público y privado, aunque debido a la desarticulación presente resulta difícil considerar que favorezca la transformación de la práctica; a su criterio debe existir una relación y conexión entre los organismos que promuevan la capacitación aun siendo autónomo; esta autonomía puede considerarse positiva ante las dificultades que representan los cambios, aunque la poca regulación apertura espacios para el mercado y el comercio entre corporaciones, lo cual dista de la visión de la educación pública, que genera igualdad de condiciones y favorece la mejoría en los sistemas educativos.

La Evaluación en Programas de Capacitación y Formación

El mundo actual tiene cambios acelerados y en aras de estos cambios las organizaciones centran sus esfuerzos en brindar calidad en sus productos y servicios, los cambios traen consigo la respuesta de las organizaciones y las competencias para lo que están preparados. Debido a la globalización las organizaciones se ven obligadas a superar sus capacidades para estar a la altura del sistema, ahí nacen los procesos de capacitación, pues en busca de mejoras las organizaciones buscan mejorar el desempeño laboral de los empleados y con ello favoreciendo los objetivos empresariales.

El proceso de capacitación resulta un aliado del éxito organizacional, su accionar contribuye en el desarrollo de metas y objetivos en las organizaciones, también fortalece el trabajo en equipo y sobre todo convierte deficiencias en fortalezas, ahí su importancia en el campo de los recursos humanos, a través de la formación las organizaciones nutren el conocimiento de sus participantes y sobre todo el punto focal del proceso lograr que éstos lo lleven a su área de desempeño.

Según Troilo (2010) la capacitación puede concebirse como educación de adultos, y con ello la formación de éstos en su campo laboral. Tal como lo plantea *ob. cit.* los procesos de capacitación brindan la motivación al adulto al insistir en construir una percepción de su utilidad, ahora bien, las capacitaciones se enfocan en el por qué y el para qué del aprendizaje de los participantes, pero debe estar anclado al nivel de participación de los que aprenden.

Sin embargo, parte de ese nivel de participación se desprende de la capacidad que tenga la organización en brindar confianza a sus participantes, el proceso de capacitación no puede verse como un plan filtro para dar selección a los empleados, éste al contrario debe brindarle al empleado la percepción de que él está siendo capacitado para impulsar su propio desarrollo y el de la organización; otro elemento resaltante en la educación del adulto es la evaluación, determinar los logros de la capacitación es importante pero lo es aún mayor que el participante conozca lo que sucede con su aprendizaje, para ello Troilo (2010) expone que:

Hay dos premisas que se deben respetar: primero, no debe contener ningún elemento que muestre la evaluación como un juicio y castigo a cargo de otro (el capacitador); segundo, debe ser lo suficientemente frecuente para que cualquier defecto del aprendizaje sea corregido a tiempo. (pp. 10)

Partiendo de allí la evaluación de la capacitación y de los capacitados debe verse como un proceso de mejora y no como un elemento de castigo, su función en la capacitación es ir subsanando las necesidades organizacionales.

Por su parte Troilo (2010) hace cita en Paín (1999) donde reconoce las diversas etapas para un proyecto de capacitación: a) análisis de la situación, b) elaboración del proyecto, c) garantizar la implementación, d) control de los efectos y evaluación de resultados, en cuanto a esta última fase establecida por Paín señala “su función es doble: completar el proceso, extrayendo conclusiones acerca de la actividad y preparar el futuro” (pp. 16). Resulta que la evaluación servirá de apoyo para consolidar el éxito de la capacitación.

A su vez Troilo (2010) también señala “El diálogo establecido entre los diferentes protagonistas de la capacitación en torno a la evaluación permite afirmar que los efectos de la evaluación resultan, a corto plazo, más efectivos que los de la actividad en sí misma” (pp. 17). En relación a ello la evaluación de la capacitación se vislumbra como un trabajo en equipo, una fase que desarrollará la posibilidad de diálogo entre el grupo, el contacto con el personal denotará la eficiencia del proceso.

Al hablar de la evaluación en los procesos de formación no puede solo asociarse al resultado final, sino al proceso desde la fase de diagnóstico hasta la última etapa que se proyecte, por lo que se describe que la capacitación debe ser evaluada antes, durante y después, para lo que *ob. cit.* señala “En estos diferentes momentos se pueden evaluar todos los componentes de la acción formativa: necesidad de la capacitación, satisfacción de los participantes, objetivos, métodos pedagógicos, programas, relación capacitador/capacitados, condiciones materiales, resultados, efectos no esperados, cambios en el entorno, etc.” (pp. 41) Visto así la evaluación del proceso de capacitación valora todos los momentos del proceso.

Simultáneamente *ob. cit.* describe que la evaluación de las acciones de capacitación debe considerar ciertos criterios, entre los cuales se destacan: a) necesidad, b) pertinencia, c) eficacia, d) eficiencia, e) conformidad, f) valoración profesional, g) compatibilidad empresarial, h) uso del tiempo, i) utilización de los recursos de la empresa, j) continuidad.

En cuanto a los instrumentos para valorar una acción de capacitación *ob. cit.* destaca:

Cuadro 1. Instrumentos de evaluación empleados en acciones de capacitación.

Instrumento	Ventajas	Desventajas
Observación	<p>Contacto directo con la experiencia de terreno</p> <p>Apreciación positiva del capacitador por parte de los capacitados</p>	<p>Costo en tiempo.</p> <p>Esfuerzo para recolectar información.</p> <p>Adaptación del capacitador para salir de su rutina.</p>

Entrevista semiestructurada	individual	Posibilidad de expresión sin trabas. Personalización del contacto.	Costo en tiempo.
Entrevista escasamente estructurada	general	Posibilidad de un análisis más allá de la expresión individual. Tiempo relativamente corto	Influencia del ambiente del grupo. Dificultades para la expresión personal debido a la duración de la entrevista o de la composición del grupo.
Reunión		Poca inversión de tiempo. Posibilidad para la toma de decisiones. Compromisos del personal jerárquico.	Carácter oficial. Poca participación de los participantes, en la organización de la reunión.
Cuestionario		Ganancia de tiempo en la obtención de información. Posibilidad de utilizar diversos tipos. Diferentes tipos de presentaciones. Uso en diferentes momentos.	Obligación de esquematizar. Costo en tiempo de elaboración y procesamiento. Necesidad de cuestionarios específicos según los objetivos.
Utilización de los datos de gestión, producción entre otros.		Vinculan la capacitación con los objetivos de la empresa. Implica la acción del personal jerárquico.	No están directamente ligados a la acción de la capacitación por lo que requieren adaptaciones.

Nota: Información tomada de La evaluación de la capacitación (pp. 42) desarrollada por Troilo, F. (2010). Interpretación del investigador.

Por su parte un estudio preliminar de la Gerencia de Desarrollo de Capacidades y Rendimiento del Servicio Civil (2014) señala que “evaluar no es solo medir... para una organización pública la evaluación va más allá de los resultados del aprendizaje” (pp.

8) por lo que evaluar el proceso de capacitación en una organización está vinculado a conocer o analizar el impacto del proceso en la organización, y cómo este se implementa en el lugar de trabajo por cada uno de los participantes.

En la presente investigación la búsqueda de la mejora de las prácticas evaluativas de los docentes conlleva a la ejecución de un plan de capacitación que desarrolle en el maestro la capacidad para reflexionar sobre su práctica diaria en aras de la evaluación cualitativa en situaciones de aprendizaje, el proceso de capacitación guiado por la investigación propone una capacitación comprensiva, participativa, protagónica, responsable y sobre todo reflexiva, por lo que se espera considerar la reflexión como eje en todos los momentos de la capacitación a fin de garantizar el deseo de participar en los capacitados, su objetivo es propiciar en cada fase un espacio para realimentar el aprendizaje, así como valorar el desempeño individual y grupal en cada sesión de grupo, el uso de los recursos, el desempeño del capacitador, entre otros aspectos que pueda desencadenar la actividad formativa, el principio es generar una valoración integral del proceso de capacitación.

Tendencias Contemporáneas de la Evaluación

El término evaluación, por su amplio uso en los procesos humanos ha sido estudiado desde diversos enfoques, el ser humano hace uso de ella sin profundizar en sus alcances, los diversos estudiosos de esta materia han ido construyendo a lo largo del tiempo diversas acepciones de evaluación con aplicación en diferentes ramas del conocimiento, en cuanto al campo educativo la evaluación ha sido usada para emitir juicios en virtud del conocimiento, la conducta, los programas, el aprendizaje, la enseñanza entre muchos más, que hacen parte del proceso complejo de educar, con el único objeto de tomar decisiones para dar solución y mejorar el sistema educativo.

Generaciones de la Evaluación

En el caso de esta investigación, cuyo enfoque es la evaluación es necesario abordar todos los preceptos teóricos y prácticos que le otorguen solidez al estudio. Se ha visto que desde sus comienzos hasta la actualidad en la evaluación han surgido modelos aplicados a la práctica educativa. Son múltiples los estadios históricos por los que ha

atravesado la evaluación y eso es lo que los grandes evaluadores definen como *generaciones de la evaluación*. En virtud de los análisis realizados por Egon Guba e Yvonna Lincoln (citado en Terán 2003) se sitúa que “En este devenir se identifican cuatro generaciones de evaluadores quienes con su entendimiento y acción han creado tendencias y posiciones determinadas y claramente definidas. Estas generaciones se pueden identificar mejor con los términos de: medición, descripción, juicio y negociación” (pp. 2)

Congruentemente la evaluación está guiada por cuatro grandes generaciones, que a lo largo del tiempo han designado nuevas concepciones al proceso. Para lo cual se establecerán sus características.

En virtud de la Primera generación o la generación de la medición; según Egon Guba e Yvonna Lincoln (citado en Terán 2003) exponen que ésta “centra la atención en el evaluado y en los instrumentos a fin de determinar en qué medida los estudiantes logran y dominan el contenido de lo que se les enseña o a lo que han estado expuestos” (pp. 2)

Conforme a ello la primera generación está dimensionada en la estructuración de instrumentos, cuyo centro es el estudiante, a fin de determinar el dominio de contenido y cursos mediante la aplicación continua de test.

También Egon Guba e Yvonna Lincoln *ob. cit* haciendo referencia a la Segunda generación o generación de la descripción; señalan “...este enfoque la centra en la relación estudiante/currículo por medio de la posibilidad de operacionalizar en los instrumentos los propósitos fundamentales del currículum. De aquí que se declare el nacimiento de la evaluación de programas” (pp. 3).

Lo anteriormente expuesto se deriva para aclarar que esta generación se origina por las necesidades y deficiencias detectadas en la primera generación, para esta generación se acotó el enfoque curricular como factor determinante para la valoración; que posteriormente fuese denominado como evaluación por objetivos.

Significativamente Terán (2003) haciendo cita de Egon Guba e Yvonna Lincoln plantea la tercera generación o generación del juicio del siguiente modo:

En la terminología de esta generación se destacan: mejoramiento, toma de decisiones, evaluación centrada en el cliente y en el consumidor, metaevaluación, evaluación de libre objetivo o evaluación no centrada en las metas del programa a evaluar. El enfoque metodológico de esta generación se fundamenta en el análisis de sistemas. Dirige su atención al contexto, la entrada, el proceso y los productos. (pp.3)

Es decir; esta generación atañe la responsabilidad de mejorar los procesos asumidos en la segunda generación; por lo que concibe la evaluación desde la emisión de juicios, cumpliendo con metodologías de descripción.

Adicionalmente *ob. cit.* describe desde las expresiones de Egon Guba e Yvonna Lincoln a la Cuarta generación o generación de la negociación, partiendo de la siguiente acepción:

La evaluación ha sido vista como racionalidad científica y por lo general se diseña a priori (evaluación pre ordenada), pero que su naturaleza es la de ser un hecho social, político y rodeado de valores, con necesidad de manejar múltiples vías para desarrollarla en forma negociada e interactiva de todos los miembros del programa. (pp. 4).

Esta generación se fundamenta en la mejoría de las tres anteriores, teniendo énfasis en la construcción de situaciones de interacción entre grupos, conformada por la absorción de valores sociales que de modo respectivo interfieran en la participación de los sujetos, donde fluyen múltiples factores que se correlacionan para la construcción del contexto; su base principal está en la evaluación respondiente y la metodología constructivista.

Ahora bien resulta imprescindible señalar que Muñoz (2007) se desarrolla la existencia de una Quinta generación, cuyos referentes son “La quinta generación de evaluación, plantea momentos de trascendencias y que no se pueden obviar: lo diagnóstico, lo formativo y lo sumativo, que se asumirán desde la autoevaluación (yo), la coevaluación (tu y yo) y el tú” (pp. 35); esta quinta generación asume todos los constructos de las anteriores, enfocándose en la consolidación de un mejor proceso evaluativo, sin dejar de lado la importancia de la acción del sujeto ante su evaluación.

Una vez analizadas las diversas generaciones de la evaluación, se debe puntualizar que la presente investigación se encuentra fundamentada en la tercera generación de la

evaluación o “*la generación del juicio*” donde de modo sistemático se denotan aspectos propios de la realidad mediante el uso de la descripción. A través de la emisión de juicios se pretende tener valoraciones acertadas, con el objeto de vislumbrar las características procedentes de las comparaciones puntuadas en la implementación de un proceso de capacitación docente en temáticas concernientes a la evaluación cualitativa.

Panorama de la evaluación educativa

Para concebir ideas estructuralmente fundamentadas sobre la evaluación se referirán algunos planteamientos hechos por Popham (1980) quien al igual que otros grandes pensadores han consolidado modelos evaluativos que dieron pie al crecimiento de la cultura valorativa, así como el reconocimiento que amerita el proceso. Popham (1980) acepta que la evaluación ha sido calificada desde diversas perspectivas; sin embargo, la más aceptada en virtud de sus cuestionamientos es que la evaluación es una determinación de valor, en cuestión la evaluación es una actividad que se imparte en la vida del hombre con regularidad. En el caso de la evaluación educativa pese a que su aplicación se remonta al siglo II a. de C. aproximadamente hace 4000 años, no fue sino hasta el siglo XX que se consolidaron investigaciones de evaluación formal.

Según *ob. cit.* algunas de las causas que originaron el auge de la evaluación han sido claramente determinadas por los hechos sociales y las necesidades históricas

a) La insatisfacción con la escuela pública: el sistema educativo de los Estados Unidos parecía un proyecto nacional que llenaba las expectativas de la sociedad; sin embargo en los años 50 comenzaron a aflorar las críticas de aquel proyecto, debido al auge tecnológico e industrial que empezó a emerger en otras naciones, razón que llevo a Estados Unidos a revisar el sistema educativo que se empleaba en las instituciones públicas; quienes tenían el reconocimiento por darle éxitos a la nación, lo que propició el desarrollo de nuevos proyectos de orden científico, así como los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación.

b) El presupuesto federal para la educación: el mayor aporte financiero comienza a partir de los años 50 y 60, cuando los legisladores empiezan a preocuparse por la educación y la calidad de la formación estudiantil dando origen a grandes inversiones en el campo educativo.

c) El recorte en el apoyo financiero: la promulgación de proyectos educativos que permitían grandes inversiones en la escuela empezó a mermar después de los años 50 pues las recesiones económicas no se hicieron esperar; lo que sin duda redujo la capacidad para el pago de inversiones en las escuelas, la sociedad empezó a exigir pruebas de que los ingresos provenientes de los impuestos eran invertidos positivamente en la calidad de la educación y por ende si se hacían gastos correctos y necesarios; por ello se empezó a exigir a las escuelas valoraciones que dieran fe de sus ingresos y la calidad de su funcionamiento.

d) La descentralización: comienza a finales de los 60 y principios de los 70 cuando las preferencias sociales comienzan a surtir efectos, por lo cual las localidades empezarían a tener mayor participación en los programas escolares; lo que inició un gran movimiento social pues el cuestionamiento de los ciudadanos hacia la enseñanza cada vez era mayor; al parecer la calidad de la educación comenzaba a ser un término manejado por muchos.

Confusión terminológica

Si bien se han abordado aspectos concernientes a la historia de la evaluación y con ello su evolución en el tiempo, es sin duda necesario acatar algunos planteamientos expuestos por Popham (1980) en cuanto a la existencia de una *maraña terminológica*, el autor expone que son muchos los educadores que emiten apreciaciones sobre la evaluación con “desenfadada imprecisión”; a causa de la multiplicidad de definiciones. Estos términos usados como sinónimos de evaluación son descritos por *ob. cit* como:

a) Medición: es considerada como la determinación de una posición; mientras que la evaluación es la determinación del valor, sin embargo, durante años se ha considerado la evaluación como medición, lo cual es una postura errónea pues a través

de un proceso que emita puntuaciones o rangos posicionales no es posible determinar el valor o atributos de lo que se desea evaluar.

b) Calificaciones: la calificación es un hecho constante en los procesos educativos y se ha considerado para evaluar a los estudiantes, su viabilidad debe responder al hecho de que el docente hiciera una valoración del mérito, aunque en la praxis no se evidencia, algunos aspectos suelen ser recogidos directamente del estudiante, pero tal información debería orientar a la valoración del proceso educativo, no para juzgar o penalizar al estudiante.

c) Responsabilidad: responde a los organismos externos que exigen evidencias educativas, requiere de la aplicación de programas que tengan como objeto exigir el logro de competencias educativas, lo que comúnmente sucede en las instituciones a través de las juntas escolares puede ser considerado como evaluación educativa; aunque la realidad es que este tipo de acciones no son realmente iniciativas que den como resultado el cumplimiento de responsabilidades.

d) Estimación: muchos profesores hacen uso del término estimación dándolo como sinónimo de evaluación, sin embargo, la estimación en la educación debe considerarse con suma cautela de su uso y aplicación, debido a que son múltiples los proyectos educativos que prevén evaluar programas con la denominación de estimaciones, lo que resulta aceptable; mas debe evidenciarse con claridad; debido a que el termino puede asociarse a medir o a evaluar sistemáticamente.

e) Apreciación: en múltiples oportunidades el profesorado suele asociar medir, apreciar y evaluar dándoles el mismo significado, aunque estos términos deben expresar con claridad su objeto de estudio para poder ser usados como sinónimo.

Dos papeles característicos que cumple la evaluación

Tal como lo señala Popham (1980) a Michael Scriven se le adeudan dos aspectos resaltantes de la evaluación educativa, éste en sus análisis realizados en 1967 consideró los aspectos de carácter formativo y sumativo de la evaluación educativa; al detallar estos aspectos Scriven delimitó un sendero más claro para las próximas conceptualizaciones.

En este sentido *ob. cit.* describe que la evaluación formativa según lo plantea Scriven es la valoración del mérito de los programas de enseñanza susceptibles a cualquier modificación, a través de ella el evaluador recolecta información resaltante, para exponer sus apreciaciones y posteriormente facilitar la mejora. El objeto de la evaluación formativa es determinar las deficiencias de los programas educativos para que se puedan mitigar con mediante el juicio y la toma de decisiones.

Mientras que la evaluación sumativa tiene su enfoque en la valoración de los méritos de los programas de enseñanza ya concluidos. Bajo esta concepción el evaluador sumativo desarrolla una visión de los aspectos logrados en su totalidad, de modo que el juicio facilitará la elección más acertada según el programa, en consecuencia, la evaluación sumativa sería la decisión final de una tarea educativa.

Desde este punto de vista el evaluador mantiene dos roles totalmente distintos en ambos aspectos de la evaluación, en el primer caso se compenetran con el sistema, se mantienen inmersos en los procesos y apoyan el conocimiento grupal, mientras que en el segundo el evaluador se mantiene como un evaluador externo, por lo que no se involucra con el equipo.

La evaluación y su evolución a través del tiempo

Evaluar resulta un término complejo, pues es una acción que ejercemos a diario, en cualquier circunstancia o momento de la cotidianidad; sin lugar a dudas parte de nuestra vida es constantemente evaluada por otros o por nosotros mismos. Cada aspecto que se desea mejorar en el entorno social en el que los sujetos se involucran es sometido a una evaluación o valoración; con el objeto de determinar las ventajas y desventajas de los procesos o sistemas. El tiempo ha permitido que las valoraciones o juicios emitidos por los sujetos sean cada vez más concretos con respecto a las necesidades y metas comunes. Tal es el caso de la evaluación en la educación; fueron muchas personalidades de la historia que se enfocaron en emitir juicios y evaluaciones para mejorar la formación de los estudiantes.

Al respecto Alcaraz (2015) expone que la evaluación se remonta al año 2000 a. de c. hasta la actualidad; pero que sin dudar ha evolucionado significativamente. También *ob. cit.* sitúa que la primera manifestación histórica de la evaluación se da en el siglo II a. de c. como una práctica china para la selección de los trabajadores; reconociéndose como evaluaciones orales, por lo que Lemus (2012) (citado en Alcaraz 2015) añade que la evaluación educativa se empieza a considerar desde el siglo V con las practicas valorativas que planteaban Sócrates y demás filósofos de la época; que a su vez tenían el reconocimiento como maestros. Durante los años posteriores estos maestros insistieron en la aplicación de cuestionarios para valorar el aprendizaje de sus discípulos; sin embargo, desde el siglo V y XV d. de c. se empiezan a construir sistemas de evaluación educativa.

Según lo plantea Alcaraz (2015) en su descripción en el siglo XIX la evaluación comienza a sentir mayor énfasis una vez que los Estados Unidos en 1845 establece el test de rendimiento estudiantil con el fin de apoyar el proceso educativo de la época; poco tiempo después Gran Bretaña incursiona en la evaluación a través de la valoración de los servicios públicos. Una vez se empezaron a emplear mecanismos, la visión de la evaluación parecía más concreta; entre algunos casos señalados se describen: a) la comisión evaluadora enviada por Gran Bretaña a Irlanda para evaluar el progreso estudiantil de los niños, b) las pruebas aplicadas en Boston a estudiantes y profesores, c) la aplicación en los años 1887 y 1898 de grupos comparativos para valorar la eficiencia de los programas ejecutado por el pedagogo Joseph Rice; considerada por Stufflebeam y Shinkfield (2015) como la primera evaluación formal realizada en América.

Recogiendo algunos planteamientos de *ob. cit.* esta época es conocida como la etapa pre-tyleriana o etapa técnica; descrita así por autores como Stufflebeam y Shinkfield y Guba y Lincoln.

Según lo referencia *ob. cit.* haciendo cita en Reyes dicha etapa se encuentra comprendida entre el 2000 a de C. y el año 1930.

Con la aparición del periodo pre- Tyleriano de la evaluación, luego Ralph Tyler en la década de los treinta emerge un modelo de evaluación y se consolida el estudio metodológico sobre la evaluación. Los planteamientos de Tyler desencadenaron más modelos que han servido de eje para fundamentar el proceso evaluativo.

En virtud de lo expuesto Gely (1988) refiere que la evaluación ha transcurrido por múltiples propuestas metodológicas desde sus inicios en el mundo de la educación:

...Sus primeros antecedentes los encontramos en la propuesta de Ralph Tyler (1934), y siguiendo esta línea tenemos los diseños de Metfessell y Michael (1967), Lee Cronbach (1963), Michael Scriven (1967), Robert Stake (1967), Roberto Mager (1972), James Popham (1975), Daniel Stufflebeam (1971). Estos enfoques, dan paso, en los años sesenta, a un nuevo concepto de evaluación, de carácter cualitativo, cuyo objeto es “proporcionar un punto de vista comprensible de la totalidad del medio docente” (Parlett y Hamilton 1972) ...Dentro de este paradigma cualitativo pueden incluirse los modelos de evaluación de Elliot Eisner (1971) ...Barry MacDonald (1976), Robert Stake (1975), John Elliott (1982) y Lawrence Stenhouse (1982) ... (pp. 47-48)

Es decir, son múltiples los autores que se enfocaron en el estudio de la evaluación, entre modelos de carácter cuantitativo, donde la mayor parte del proceso se definía mediante cálculos numéricos y estadísticos; posteriormente vinieron haciendo auge los modelos de influencia cualitativa que vieron la evaluación como una oportunidad para afianzar habilidades.

Para el análisis histórico de la evaluación son significativas las apreciaciones de Stufflebeam y Shinkfield (1987) debido a que realizan una pequeña línea del tiempo que permite comprender el periodo de evolución de la evaluación

Hemos establecido cinco periodos básicos: 1) el periodo pre- Tyler, que abarca hasta 1930, 2) la época Tyleriana, que va desde 1930 hasta 1945, 3) la época de la “inocencia”, desde 1946 hasta 1957, 4) la época del realismo, que cubre el período 1958-1972; y 5) la época del profesionalismo, que incluye la evolución experimentada desde 1973 hasta el presente” (pp. 33)

Estas palabras conllevan a vislumbrar el crecimiento y consolidación de un proceso; a través de aproximadamente 89 años desde 1930.

Los autores diferencian cada época o etapa por los sucesos de mayor trascendencia, según *ob. cit.* el periodo pre- Tyleriano acobijó hechos desde el año 2000 a. de C. pero debido al poco reconocimiento del movimiento no fue sino hasta 1930 que el auge de la evaluación permitió visualizarla con mayor claridad; parte de estos hechos marcaron la diferencia entre el ayer y el hoy de la evaluación, el estudio realizado por Joseph Rice en 1887 y 1898 permitió avances sustanciales en la determinación de los logros y aprendizajes adquiridos por los estudiantes; la creación del movimiento para la acreditación de instituciones educativas en Estados Unidos se convirtió en uno de los primeros mecanismos para emitir juicios sobre los servicios educativos.

Según lo describe *ob. cit.* la época tyleriana construyó la definición de evaluación educacional; dando a conocer innovadoras perspectivas del currículo y el proceso de evaluación. La evaluación vista desde esta perspectiva debía responder el logro y alcance de los objetivos; es así como los evaluadores eran los encargados de diseñar los currículos que ayudarían a entender el rendimiento de los estudiantes; de modo que los objetivos y los resultados obtenidos facilitarían la elaboración de currículos y test de desarrollo. En la época tyleriana, Tyler incursiona en un movimiento dinámico e innovador que buscaba la solución de la crisis americana; el estudio de los currículos empleados en las instituciones de América permitió la difusión, el ensayo y la demostración de sus concepciones de la evaluación educacional.

La época de la inocencia así definida por los autores es derivada de la necesidad de olvidar la depresión y la guerra; buscando avanzar a la creación y el desarrollo de aptitudes, se caracterizó por ser un periodo donde los ciudadanos de pocos recursos se vieron más afectados, aunque pareciera lo contrario debido a el proceso de industrialización y de exorbitante consumo, la educación sintió este periodo tras la expansión de nuevas ofertas, mayores facilidades y más posibilidades de empleo; así mismo la aparición de nuevas estructuras y nuevas modalidades de instituciones; el abanico de posibilidades era aun mayor tanto para la calidad de los servicios educativos como para el crecimiento y desarrollo de la educación.

Tal como lo plantean Stufflebeam y Shinkfield (1987) el panorama que vivía la evaluación no era tan prominente, derivado de la expansión de la educación, pues la sociedad no parecía tener interés en educar profesores que respondieran a las necesidades de los más desprotegidos, es así como la evaluación se limitó a diseñar y desarrollar test de experimentación comparativa y estudios sobre la coincidencia entre resultados y objetivos. En este periodo la evaluación no contaba con el aporte económico de las entidades nacionales, por lo que el apoyo provenía solo de organizaciones profesionales, razón que restringía la aplicabilidad de valoraciones en todos los niveles de la educación.

Por su parte *ob. cit.* señalan que la época del realismo es consecuencia del brusco final que tuvo la época de la inocencia a finales de los años 50 y principios de los 60, el realismo significó el final a un periodo de complacencias, y marcó el nacimiento de grandes cambios, que a su vez contó con el apoyo financiero necesario para convertir a la evaluación en una industria a gran escala y no en una profesión u oficio. Los hechos dieron como consecuencia el nacimiento de innovadores programas en matemática, ciencias e idiomas, lo cual facilitó la ejecución de nuevos proyectos nacionales para el diseño de currículos; lo que consecuentemente determinó la entrega de recursos para valorar los programas emprendidos.

Esta época según lo vislumbra Stufflebeam y Shinkfield (1987) se valió de los cuatro periodos anteriores, haciendo uso de la definición de objetivos y logro de metas, el replanteamiento de los test estandarizados, el criterio profesional como medio para evaluar las propuestas y los resultados, y las pruebas concretas; cada modelo sirvió de engranaje para consolidar la construcción de nuevos currículos, que aportaran avances a la educación. El origen de una nueva política nacional de Estados Unidos en 1965 da el reconocimiento a los más desfavorecidos y propone un amparo para evitar el aumento de la pobreza en la nación; como resultado de la constante preocupación por el posible desvío o malgasto de los recursos asignados el Estado a través del congreso promulgaron el acta de Educación elemental que contenía requisitos específicos para llevar a cabo la evaluación.

Para los autores el origen de esta política y la promulgación del acta favoreció el proceso evaluativo, debido a que los docentes estaban en la obligación de evaluar anualmente hasta qué punto se habían alcanzado los objetivos y se había cumplido con el artículo I del acta; esto obligó a los profesionales a trasladar su visión al perfeccionamiento de la evaluación, pues los instrumentos que se estaban aplicando eran inapropiados para emitir estas valoraciones, la causa de esto era la estructura que poseían los test estandarizados y sus propiedades psicométricas; el diagnóstico que les era necesario emitir resultaba inapropiado elaborarlo a través de los instrumentos sugeridos ya que los avances estudiantiles y el desarrollo escolar estaba muy por debajo de los análisis que se les pudieran realizar a los estudiantes y planteles de la clase media.

El escrito señala que el creciente fracaso de las evaluaciones y la constante incapacidad de llevar a cabo la valoración de las propuestas permitió la creación del *National Study Committee on Evaluation* dando como primer diagnóstico la enfermedad de la evaluación; para lo cual recomendaron la reconstrucción del concepto de evaluación y por ende el desarrollo de nuevos métodos y programas; lo cual originó la aparición de nuevos escritos y pensadores de la evaluación. A lo cual Stufflebeam y Shinkfield (1987) señalan:

...Provus (1971), Hammond (1967), Eisner (1967), y Metfessel y Michael (1971) propusieron una reforma del modelo de Tyler. Glaser (1963), Tyler (1967) y Popham (1971) recomendaron los test basados en criterios como una alternativa a los test basados en normas. Cook (1966) pidió la utilización del método de análisis sistemático para la evaluación de programas. Scriven (1967), Stufflebeam (1967-1971) y Stake (1967) crearon nuevos modelos de evaluación que se alejaban radicalmente de los métodos anteriores (pp. 40).

Evidentemente la década de los 60 y 70 permitió el auge de nuevas concepciones y métodos de la evaluación educativa; los cuales empezaron a consolidarse con el transcurrir de los tiempos.

Ahora, según los señalamientos *ob. cit.* la época del profesionalismo nace en los primeros años de la década de los 70, donde la evaluación comenzó a considerarse como una profesión; asumiendo que en años anteriores no se había consolidado como

profesión debido al bajo nivel de identidad y crisis que acobijaban a los evaluadores, pues a todas luces no tenían un criterio del rol que debían ejercer; esta época se destaca por la loable misión que enfrentaron los nuevos pensadores de la evaluación, que respondería a darle talla y criterios a los procesos educativos y evaluativos, comienza entonces a verse la evaluación como una carrera de estudio, lo que facilitaría el intercambio profesional.

En esta época Stufflebeam y Shinkfield (1987) encontraron múltiples resultados, entre los cuales destacan: 1) el aumento y mejora de la comunicación en la evaluación, a lo cual le atañen una cantidad de información sin criterio, 2) la mejoría en la preparación de los evaluadores, con el fin de disponer de los servicios de los egresados, 3) la integración y cooperación entre organizaciones vinculadas a la evaluación, 4) persistencia en la división de organizaciones como la División H de AERA, la Evaluation Network y la Evaluation Research Society, 5) el incremento en la comunicación de los partidarios a posturas cualitativas y cuantitativas, que a su vez produce el riesgo de una posible polarización.

Concepciones Modernas de la Evaluación

Son diversas las definiciones que han evolucionado sobre la evaluación; no obstante, el evaluador dispone en la actualidad de la misma variedad de modelos evaluativos para lograr iniciativas que conlleven a valoraciones de gran significado para el hecho educativo. En cuanto a estas ideas Popham (1980) señala en su obra los modelos de evaluación más destacados a lo largo del tiempo:

Modelos determinantes de conductas: pese a las críticas emergentes alrededor de los modelos de evaluación, por su poco dinamismo para las prácticas pedagógicas, *ob. cit.* expone que los modelos evaluativos que se han venido desarrollando en los últimos tiempos no carecen de dinamismo e inclusive sus orientaciones se encuentran diseñadas para que los evaluadores puedan ejecutarlos con correspondencia, lo que sin duda hace más sencillo el proceso para la toma de decisiones.

Modelos de consecución de metas: asociado a la línea de investigación de Tyler en los años 30, este modelo plantea la evaluación como la determinación del logro de metas en un programa educativo; la fórmula de aplicación sugerida por Tyler consta de un análisis de tres fuentes de metas: el estudiante, la sociedad y el contenido, así como de dos entornos en los que se instalaran las metas: la psicología del aprendizaje y la filosofía de la educación; por ende los resultados de tal fórmula deben ser objetos medibles, con el fin de determinar el nivel de logro de las metas propuestas por el programas y de vislumbrar las no obtenidas.

Igualmente Popham (1980) incluye el modelo de Hammond pues su propuesta concibe la evaluación en virtud al alcance que pueda tener un programa educativo, por ende, debe verificarse a través de su propuesta la efectividad de las metas establecidas; según se reseña los pasos establecidos por Hammond son a) desasistir los aspectos del programa a evaluar, b) caracterizar las variables más importantes del entorno educativo, c) describir los objetivos conductuales, d) estimar la conducta de los objetivos, e) detallar los resultados y la consecución de metas, f) analizar las relaciones entre variables (instrucciones e instituciones).

También se describe el método impulsado por Metfessel y Michael, el cual consta de ocho pasos básicos a) la inclusión de la comunidad, b) la construcción de metas amplias y objetivos específicos, c) la transmisión de los objetivos, con el fin de facilitar el aprendizaje, d) el empleo de instrumentos de medidas, e) el uso de mediciones constantes, f) el análisis de los resultados de la medición, g) la aclaración de los datos ya detallados, f) la propuesta de recomendaciones que orienten a la modificación de metas y objetivos; así como la mejora del programa, este modelo posee variedad en las medidas de criterio para su uso en la determinación de consecución de metas.

Modelos de enjuiciamiento que acentúan criterios intrínsecos: estos modelos prestan atención a los juicios profesionales, el rol del evaluador dentro de este modelo es el de emitir juicios, por lo tanto, será el evaluador quien determinará las ventajas y desventajas de la evaluación, los criterios intrínsecos según lo define Popham son los

criterios establecidos en el proceso, aunque la mayoría de las veces carecen de planificación.

Organizaciones como las agencias de créditos utilizaron durante años la concesión de créditos educativos a los cuales se denominan como acreditación, a través de este se espera la evaluación de la escuela teniendo unos criterios ya definidos, evaluación que deberá levantarse por los especialistas de la institución, de modo que el informe entregado se fundamenta en los criterios ya previstos; sin embargo este modelo de evaluación empezó a mermar debido a que los criterios intrínsecos parecían tener más relevancia que los extrínsecos. En virtud de ello *ob. cit* analiza que en oportunidades podría ser de gran utilidad para esclarecer lo realmente necesario de un programa determinado.

Modelos de enjuiciamiento que acentúan criterios extrínsecos: al contrario de los intrínsecos los criterios extrínsecos se asocian a los criterios del producto, los modelos más resaltantes son los impulsados por Scriven y Stake. El filósofo y profesor Michael Scriven centró su atención en diferenciar el rol del evaluador, para Scriven es de suma importancia deslindar a los evaluadores formativos de los sumativos, debido a que ambos tienen procesos distantes. Por su parte Popham revela que Stake concibe la evaluación como la valoración del mérito, por ende, su modelo se aparta de aquellos que intentan medir el logro y la consecución de metas, por lo que le da mayor importancia a la calidad de las metas.

Desde su perspectiva Scriven define que una evaluación centrada en los criterios extrínsecos es una evaluación retributiva, su diferencia se enfoca en la valoración del producto; ahora pese a esto también dista de la polarización pues considera que es necesario hacer evaluaciones que permitan evaluar tanto los criterios intrínsecos (proceso) como extrínsecos (producto) a lo que denomina como evaluaciones híbridas. También hace la distinción entre evaluación comparativa y no comparativa, según lo refleja Popham (1980), Scriven en virtud de orientar la evaluación a la toma de decisiones establece la comparación en la evaluación, aunque admite algunas posturas

de la propuesta de Cronbach como la dificultad de entender la correspondencia entre programas; aunque también considera que no se necesita entender con profundidad porque un programa dista de otro, la evaluación comparativa vista de este modo se fundamenta en determinar las virtudes y características positivas de un programa, lo que a su vez demostraría las razones por las que un programa es mejor que otro.

Así mismo, Scriven propone la evaluación libre de metas derivado de la constante preocupación de los evaluadores por el logro de metas de determinado programa, lo cual incidía negativamente en la calidad del trabajo realizado por ellos, esta propuesta se concentra en deslindarse de la polarización, lo que permite valorar los resultados tanto los planteados como los no previstos, esto facilita la identificación de los efectos del programa en su totalidad. Adicionalmente entre otras técnicas Scriven diseña el método del Modus Operandi (M. O), con el objeto de apoyar los procesos en los que sea difícil la aplicación de enfoques experimentales y semiexperimentales, según su perspectiva el M. O, es una secuencia de hechos asociados, que pueden describirse como una cadena causal; es decir vincula la causa y el efecto, por lo que la evaluación está dirigida a la causa de una serie de efectos positivos o negativos.

En virtud de ello *ob. cit.* manifiesta que pese a su complejidad resulta interesante y para su aplicabilidad el evaluador necesita emplear los siguientes pasos: a) verificar la existencia de posibles causas, b) según el número de causas comprobar los M. O en su totalidad, c) si el análisis arroja que solo existe un M. O completo la causa desencadenante a ese M.O es en efecto la causa real, d) si se detecta la presencia de más de un M. O completo, las causas asociadas a los M.O son co-causas.

Por otra parte, el modelo promovido por el estadista Robert Stake es conocido como el modelo de semblante, la definición que el estadista le otorga a la evaluación es de descripción y enjuiciamiento. Para Popham *ob. cit.* el aspecto de mayor importancia en el modelo de Stake es la determinación que prevalece entre las acciones descriptivas y de enjuiciamiento que realiza el evaluador, en aras de relacionar las tres fases de un programa tales como: antecedentes, transacción y resultados; los cuales define como:

a) Antecedentes: son condiciones existentes previas a la instrucción y que pueden incidir en la obtención de resultados.

b) Transacción: es la continuidad de las obligaciones que hacen parte del proceso de aprendizaje.

c) Resultados: responden a los efectos emergentes de un programa de enseñanza.

En virtud de este modelo *ob. cit.* hace alusión a los criterios designados por Stake para llevar a cabo el modelo, dividiendo las operaciones de descripción de las observaciones reales, así mismo divide las normas de los enjuiciamientos, valiéndose de una matriz de evaluación el evaluador deberá hacer continuas descripciones y enjuiciamientos, es decir; durante todo el proceso se recolectará información (antes, durante, después). Por lo cual Stake recomienda que los criterios de enjuiciamientos se expliquen y detallen con extrema claridad previamente a realizar análisis y enjuiciamientos.

Modelos de facilitación de decisiones: estos modelos están orientados a la toma de decisiones, según el autor anteriormente citado la consideración de los evaluadores creadores de estos modelos es que la determinación final del mérito es responsabilidad del que asume las decisiones. En este sentido *ob. cit.* cita los modelos orientados a decisiones, iniciando con el modelo CIPP, sus siglas denotan las cuatro fases de aplicación: contexto, evaluación del aducto o input, evaluación del proceso, evaluación del producto, el modelo del CIPP es teorizado por los evaluadores Daniel Stufflebeam y Egon Guba. La definición de la evaluación desde la perspectiva de sus creadores es que la evaluación es el proceso que permite delinear, obtener y proporcionar datos de interés para emitir enjuiciamientos que faciliten la toma de decisiones; Stufflebeam expone la idea de que la evaluación es para tomar decisiones. Debido a la continuidad y el sistema cíclico de la evaluación Popham infiere que el mismo debe ser realizado bajo el uso de instrumentos que orienten la sistematización.

Del mismo modo Stufflebeam *ob. cit.* denota las características de este modelo:

Delineado: respecta a los requisitos necesarios para la toma de decisiones, se desprenden de pasos como la especificación, la definición y la explicación.

Obtener: corresponde a pasos como recolección organización y explicación de la información, que son arrojados por el uso de técnicas como la medición y los cálculos estadísticos.

Proporcionar: refiere al análisis detallado y sistematizado de la información, esta síntesis debe darse acorde a las necesidades de la evaluación realizada.

El modelo CIPP plantea el uso de cuatro tipos de decisiones fundamentales: la planificación de las decisiones, la estructuración de las decisiones, la instrumentalización de las decisiones y el reciclaje de las decisiones; según el criterio del diseñador del modelo a cada decisión se le otorga un tipo de evaluación, (contexto, input, proceso, producto), tal como se infiere la estructura y fundamento del modelo son las cuatro etapas de aplicación.

En consecuencia, Stufflebeam citado por Popham *ob. cit.* describe que la evaluación de contexto tiene como misión facilitar la determinación de los objetivos educativos, esta evaluación contiene el análisis y la conceptualización de la información de mayor preponderancia del hecho educativo su finalidad es determinar las necesidades y oportunidades presentes; a través de esta evaluación se desprenderá el diseño de objetivos específicos que darán como resultado la construcción de un programa de instrucción. La evaluación de aducto o input tiene la tarea de investigar las posibles estrategias (presentes), así como los recursos a usar con el objeto de lograr los objetivos trazados.

Por su parte la evaluación del proceso considera la ejecución de la evaluación, su finalidad es determinar las deficiencias existentes en su aplicación; es decir, garantiza que los objetivos se estén llevando a cabo de acuerdo a su concepción original, esta valoración permitirá que el evaluador supere las dificultades del procedimiento. La evaluación del producto intenta interpretar y analizar los alcances del programa

educativo, esta evaluación no solo es aplicable en la fase final, sino que puede hacerse tantas y cuantas veces sea necesario. En aras de conciliar algunos conceptos Stufflebeam distingue que el modelo CIPP se orienta a una evaluación formativa a lo cual define como proactiva, aunque también desempeña un papel sumativo a lo que refiere como retroactiva pues en el caso formativo se aplica para emitir decisiones y en el caso sumativo para pedir cuentas.

Otro modelo al cual hace alusión Popham *ob. cit.* es el modelo del CSE, descrito por Marvin Alkin, este modelo fija su interés en la evaluación para la toma de decisiones, considera que la evaluación es un proceso por el cual se determinan diversas decisiones que deben tomarse; para ello se debe seleccionar, recolectar y analizar los datos necesarios que promuevan la toma de decisiones, lo que a su vez facilita la comunicación de los resultados a aquellos que tienen la responsabilidad de tomar las decisiones; así este modelo invita a los evaluadores a observar tanto el proceso como el producto, a diferencia del CIPP, el CSE considera cinco tipos de decisiones fundamentales.

Se describe que el estadio inicial del modelo CSE (valoración de necesidades) se concentra en la selección del problema mediante el contraste de la realidad y lo deseado. El segundo estadio del CSE (planificación del programa) facilita información de interés en virtud de las opciones que resultasen tras la valoración de las necesidades, es decir este estadio se enfoca en la selección del programa. El tercer estadio referido por Alkin en el CSE (evaluación de instrumentalización) obtiene información sobre el programa en curso y su correspondencia con lo planteado inicialmente, de modo que esta fase le proporcione herramientas al evaluador para la modificación del programa.

El cuarto estadio (evaluación de progresos) busca la recolección de datos que evidencien hasta qué punto se están cumpliendo con las expectativas previstas inicialmente en el programa, con ello el evaluador tendrá las herramientas necesarias para abordar las deficiencias existentes en el programa lo que a su vez le permitirá la modificación del mismo. Y finalmente el quinto estadio del CSE (evaluación de los

resultados) establece las valoraciones del programa en virtud de los efectos producidos, a través de este estadio el evaluador podrá determinar decisiones de interés para el programa, es decir en sus manos está la responsabilidad de exponer si el programa debe ser modificado, eliminado, o divulgado; en ese sentido esta última fase del CSE se concentra en la certificación o adopción de un programa.

Por otra parte, Popham *ob. cit.* vislumbra el modelo de discrepancias, impulsado por Malcom Provus, su premisa se fundamenta en la comparación entre la ejecución y las pautas; Provus concibe la evaluación como el proceso de: a) definir las pautas de un programa, b) caracterizar las diferencias entre la ejecución y las pautas, c) analizar la información derivada de las comparaciones para modificar la ejecución o bien cambiar las pautas del programa. Este modelo propuesto por Provus define cinco estadios para la aplicabilidad del modelo; diseño, implantación, proceso, producto, comparación del programa.

El primer estadio del modelo de discrepancias (diseño) está orientado a determinar la estructura del programa, su responsabilidad es determinar los objetivos, los participantes, recursos, estrategias y actividades, que permitan el logro del mismo. En el segundo estadio (implantación) se investiga si el programa ejecutado es correspondiente con sus planes, en este sentido el evaluador una vez diseña el programa e idea las pautas procede con el contraste entre el programa y la ejecución a fin de determinar la presencia o ausencia de discrepancias; con ello se busca que las decisiones consideren la modificación de la aplicación o el cambio de las pautas iniciales.

El tercer estadio (proceso) fundamenta su atención al logro de los objetivos, el contraste entre las pautas y la ejecución facilita la toma de decisiones. Ahora el cuarto estadio (producto) condensa su intención en averiguar si realmente el programa ha logrado los objetivos en su totalidad. El quinto y último estadio del modelo de discrepancias (comparación de programas) es diferente a las cuatro etapas anteriores

pues están ideadas para la evaluación del desarrollo, esta última por el contrario analiza el coste-beneficio del programa ejecutado con otros.

Considerando ahora la existencia de una gran gama de modelos evaluativos se señalan algunos modelos analizados por Tejada (citado en Cano 2009) que no han sido desarrollados hasta ahora, tales como:

Modelo de planificación de Lee Cronbach: El cual concibe la evaluación para cualquier proceso político.

Modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton: Encaminado desde 1970 para enfocarse en la iluminación de características y problemas de determinada realidad.

Modelo de la crítica artística difundido por Elliot Eisner: Cuyo enfoque es preguntarse cuáles son las características y cualidades de determinados fenómenos a fin de describirlos e interpretarlos.

Modelo democrático de Barry MacDonald: Establece la evaluación como actividad de análisis para que el evaluador sea solo un instrumento de conexión.

Hecha esta salvedad, es necesario para efectos propios de la investigación especificar que el modelo empleado para el logro de los cometidos propuestos es el *Modelo de evaluación de Discrepancias* diseñado por el evaluador Malcom Edwin Provus en la década de los 70. Este modelo infiere la necesidad de tomar en cuenta tanto lo propuesto como lo logrado, lo que representa una característica fundamental para la investigación, debido a que la implementación del modelo permite el contraste de lo que se aspira lograr con la inserción de la capacitación en evaluación cualitativa en situaciones de aprendizaje, frente a lo logrado; lo que simultáneamente detallará elementos sólidos para emitir descripciones de la realidad y emitirá las características de mejora para la propuesta aplicada.

Según estos planteamientos se puede decir que en dicha investigación se lleva a cabo la aplicación del modelo de discrepancias; para ello solo se utilizan cuatro de sus etapas, inicialmente se determinará el diseño de la propuesta de capacitación, posteriormente el establecimiento de la capacitación en la comunidad educativa

seleccionada y finalmente la descripción o emisión de juicios derivados del proceso; así como el análisis descriptivo de lo logrado para su posterior valoración; en consecuencia se espera que el proceso de capacitación sea valorado por sus participantes a través de la práctica reflexiva, en virtud de describir la experiencia y la evaluación propia como mecanismo para la toma de decisiones.

Retos de la Evaluación Educativa

En este apartado se desarrollarán algunas percepciones ofrecidas por la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional USAID (s/f) en cuanto a la evaluación. Para esta organización la elaboración de evaluaciones pertinentes y coherentes son el éxito de los cambios escolares; los procesos ejecutados en el hecho escolar como enseñar, aprender y evaluar deben ser inseparables para que se produzcan efectos en la educación de los estudiantes. De modo que los cambios originados en el currículo deben estar en correspondencia con la pertinencia de la evaluación y su objetivo en la educación; por ello la implementación de técnicas y estrategias alternas en las actividades del aula que dejen en evidencia el cómo los estudiantes desarrollan un tema determinado y en virtud de eso establecen sus aprendizajes.

Así el USAID reitera que dichas técnicas facilitan que el docente se enfoque en: a) las fortalezas y virtudes de los estudiantes, b) las debilidades y necesidades de los estudiantes para implementar procesos de refuerzo, c) los estilos de aprendizaje, así como cultura, lenguaje, experiencias y capacidades. La evaluación vista desde allí promueve el desarrollo de habilidades y competencias que sean útiles para desenvolverse diariamente en cualquier circunstancia; la incorporación de estudiantes con necesidades hace que la evaluación se comprometa con valorar las diferencias y las atienda en relación a sus particularidades. Según se infiere *ob. cit.* los principios de la evaluación escolar se desprenden de las orientaciones curriculares, por ende, la evaluación vista desde el currículo se fundamenta en principios de equidad, participación, protagonismo, liderazgo, sostenibilidad, pertinencia, así como la necesaria organización de competencias.

En este sentido el currículo cumple con una función moderadora de la enseñanza, a través de este el docente encuentra las herramientas necesarias para lograr generar aprendizajes en sus estudiantes. El currículo plantea la posibilidad de involucrar al proceso educativo elementos como: el estudiante, el contenido y el contexto, esto en búsqueda del desarrollo integral del individuo.

Para su implementación el USAID vislumbra la necesidad de abordar el proceso evaluativo como un hecho que permita la reflexión en virtud del desarrollo de competencias y logros en los aprendizajes; por lo cual debe permitir el crecimiento personal de los estudiantes, así como la valoración del rendimiento desde su propia percepción; también debe ser facilitadora información para la detección de debilidades en el aprendizaje y por consiguiente orientar al docente en la valoración de la enseñanza, con el fin de apreciar los posibles cambios que conlleven a mejorar la educación.

Dado el peso que implica la aplicación de procesos evaluativos que respondan a las necesidades de los estudiantes, el USAID *ob. cit.* reconoce que la evaluación debe poseer ciertas características como: debe ser continua, integral, sistemática, flexible, participativa, interpretativa y formativa; las cuales son ineludibles para su eficiencia en el desarrollo del individuo. De igual modo los momentos de aplicación deben estar en armonía con la función que cumplen; puede ser inicial o de diagnóstico, procesual o formativa, final o sumativa.

Para sus efectos la evaluación inicial o diagnóstica permite determinar las fortalezas del grupo estudiantil y adecuar la planificación a las necesidades del grupo considerando el logro de competencias individuales. La evaluación durante el proceso o formativa es detenerse a valorar el logro de los estudiantes en virtud de su proceso de aprendizaje, para así detectar las necesidades y orientar nuevas estrategias que conlleven al alcance y logro de las metas propuestas. Así la evaluación final o sumativa corresponde a la revaloración de los alcances de los estudiantes durante y después de la etapa de enseñanza.

La Evaluación en Países Latinoamericanos

Tal como se ha indicado la evaluación corresponde a una acción o proceso que el individuo emplea para cualquier acción que desee ejecutar en su cotidianidad, ahora la evaluación educativa ha sido empleada de modo sistémico para valorar los procesos de formación que ocurren en el hecho escolar, en sus inicios esta evaluación se empleó en los Estados Unidos como un proceso a gran escala y que posteriormente iría cavando espacios en las concepciones educativas de los demás países de Europa y América. Para incursionar en esta temática se refieren algunos cuestionamientos ofrecidos por Martínez (2008).

El autor describe que pese al auge que tuvo la evaluación en los países del ámbito anglosajón fue solo hasta finales del siglo XX que la evaluación tuvo lugar en Latinoamérica, sin embargo, estos procesos no eran aplicados para valorar el sistema educativo, sino para seleccionar los estudiantes universitarios en las carreras de mayor demanda. Países como México, Colombia, y Cuba comenzaron con el uso de la evaluación educativa, apoyados de las prácticas evaluativas de Costa Rica y Puerto Rico a finales de los 60 y principios de los 70 aunque la consolidación de la evaluación en miras de valorar los aprendizajes fue sino hasta los años 80 y 90, debido a que no contaban con un sistema evaluativo sólido; el único país de Latinoamérica que desarrollo un sistema de evaluación que permitiera la implementación de valoraciones a gran escala fue Chile en 1968, posteriormente la consolidación del sistema no se hizo esperar.

Se considera que la evaluación desde los años 90 empezó a solidificarse en los procesos educativos de la región, *ob. cit.* señala que la tendencia evaluativa ha venido creciendo aceleradamente, y su aplicación en los países de Latinoamérica y el Caribe es parte de las políticas educativas. El autor también desglosa modo minucioso los sistemas de evaluación empleados por los países de América Latina y el Caribe.

En el caso de Argentina el Ministerio de Educación inicio procesos de evaluación nacional en los años 90 y desde entonces ha venido implementando operativos de

evaluación a nivel nacional; en sus inicios las evaluaciones estaban destinadas solo a áreas como matemática y lenguaje, su aplicación solo era para los estudiantes del último año de primaria y de secundaria, con el tiempo fueron incluyendo áreas de conocimiento como ciencias naturales y ciencias sociales, también comenzaron a ampliar los niveles de aplicación hasta abordar todos los grados de formación. De igual manera dio lugar las evaluaciones a docentes, directivos, padres, estudiantes mediante la aplicación de cuestionarios, el registro de aplicación de los operativos de evaluación anual se remonta desde 1999 hasta el año 2000, posteriormente la crisis impidió la consolidación del operativo correspondiente para el 2001, desde ese momento su aplicación sería cada dos años en todos los niveles.

Por su parte Bolivia implemento en 1996 su primer sistema de medición para la calidad, su práctica tuvo lugar en el último año de las dos etapas de primaria (3° y 6°) con la aplicación de pruebas de conocimiento en las áreas de matemática y lenguaje; fue hasta el año 2000 que el sistema de medición incorporo a las evaluaciones los grados 1ero y 8vo de primaria, así como 4to de secundaria, los resultados obtenidos le permitieron al sistema la valoración del programa para su aplicabilidad en los años venideros, entre algunos cambios se incorporó la evaluación en lenguas como Quechua y Aymara, estas pruebas siguieron efectuándose solo hasta el año 2004 pues debido al cambio político se desincorporo el programa en el sistema de evaluación nacional.

Tal se describe Brasil comenzó con el proceso de evaluación a gran escala en la década de los 80, sin embargo, hasta principios de los 90-95 se comenzaron algunas prácticas con la aplicación en muestras de alumnos pertenecientes a grados como 1°, 3°, 5°, 7° a través del Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), posteriormente las políticas nacionales incluyeron en esta práctica al Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), quienes tendrían la responsabilidad de evaluar la educación en todas las modalidades: primaria, secundaria y superior; a lo largo del tiempo estas organizaciones han venido haciendo pruebas y monitoreo al proceso educativo de la nación, debido al reconocimiento que ha tenido el proceso

realizado por el INEP y la calidad de sus trabajos es el instituto encargado de manejar los indicadores educativos del sistema nacional.

Por su parte el SAEB sigue orientando la evaluación y para sus efectos rediseñaron las pruebas en el año 2001 con la finalidad de definir los niveles de logro, para ello la implementación de cuestionarios de contexto a los estudiantes, docentes y directivos; aunado a ello en búsqueda de mejorar la calidad de la educación el SAEB incluyó pruebas con carácter censal con el fin de obtener datos de cada institución educativa, lo que les permita fundamentar sus acciones para mejorar las políticas educativas.

Ahora bien, Martínez *ob. cit.* destaca el prematuro nacimiento de los sistemas de evaluación de Chile, desde su consolidación el país se ha mantenido con un sistema evaluativo fuerte. La nación inicio con pruebas a estudiantes del 8vo grado de educación primaria en el año 68, luego la Universidad Católica de Chile inició un sistema de evaluación estudiantil debido a las políticas implementadas por el régimen militar de 1978, por ello desde 1982 hasta 1988 se establecieron pruebas de evaluación del rendimiento; solo hasta 1995 fue asumido por el Ministerio de Educación el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), por medio de la unidad de currículo y evaluación.

Desde este punto, como se refleja la evaluación se fue reformando desde la década del 2000, específicamente en el 2003 el ME ajusto algunos aspectos del proceso de evaluación, desde el 98 hasta el 2004 las evaluaciones eran alternadas por grados y años, sin embargo, a partir del 2006 el SIMCE empezó a aplicar anualmente y de modo alterno las pruebas en estudiantes del 4° y 8° de básica y otro a los de 2° de secundaria.

Así en Colombia la evaluación inició en el año 1968, a través de la creación del Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES) quienes se encargan de la aplicación de pruebas anuales en las diversas universidades del país a modo de selección de aspirantes, desde 1991 el ICFES emprendió un nuevo reto para la evaluación, comenzaría la aplicación de pruebas en el nivel de primaria atendiendo estudiantes de 1°, 5°, 7° y 9° abordando temáticas de matemática, lenguaje y

posteriormente ciencias. En los años 2000-2008, las evaluaciones fueron aplicadas por periodos intercalados a modo de censo, desde entonces el estado con mayor resonancia en los procesos evaluativos ha sido Bogotá, que ha impulsado su propio sistema de evaluación, sin embargo, los esfuerzos por mejorar la calidad de las mediciones y el abordaje en áreas curriculares sigue en pie con la constante revisión del ICFES.

En el caso de Costa Rica tal como lo señala *ob. cit.* la evaluación tuvo lugar en 1986 con la implementación de pruebas a gran escala por el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC) en convenio con el Ministerio de Educación, a lo largo de los años el ME ha venido implementando pruebas a modo de censo en áreas como matemática, lengua y ciencias, el interés por participar en proyectos internacionales ha crecido, aunque los últimos estudios no llegaron a concluirse.

Por otro lado, Cuba se inició en la evaluación en 1996, con la apertura del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE) y la implementación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE); desde 1999 a nivel nacional se aplican cuestionarios a todos los actores del proceso educativo, a través de ellos se intenta valorar aspectos socio-económicos y la calidad de la educación brindada, en el 2006 se decide iniciar con la evaluación de los grados técnico-profesionales, así como los programas de formación docente.

Seguidamente el autor expone que en Ecuador las pruebas a gran escala fueron realizadas desde 1996-2000, a través del Sistema Nacional para la Medición del Rendimiento Académico (APRENDO) quienes trabajaban en convenio con el Ministerio de Educación y el Banco Mundial, una vez finalizó el financiamiento del banco esta responsabilidad la asumió el ME, posteriormente a partir del 2006 se inició con un nuevo proceso de nacional de evaluación impulsado por la Dirección General de Planeamiento del Ministerio de Educación cuya aplicación sería en lapsos de cada tres años.

Asimismo El Salvador dio lugar a los procesos de evaluación a gran escala entre los años 1993-1996 a través del SABE, luego a partir del año 2001 con el monitoreo del ME y la Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación se inició el Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (SINEA) quien se ha encargado desde la fecha de la aplicación de pruebas para valorar los logros en los aprendizajes (LA), en virtud de mejorar el proceso el SINEA impulso la aplicación de las pruebas de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES) que desde 1997 eran aplicadas por la Universidad Simeón Cañas, aumentando así el análisis de los logros.

Se destaca también el proceso llevado a cabo por Guatemala desde 1992 hasta 1996 por medio del Centro Nacional de Pruebas (CENPRE) del Ministerio de Educación, quien se apoyó en la Agencia Internacional para el Desarrollo de los Estados Unidos (USAID) en aras del proyecto SABE, lo que posteriormente en 1997 el ME modificó incluyendo nuevos programas y aliados; luego de muchos cambios en el 2005 el ME decide institucionalizar el Sistema Nacional de Evaluación e Investigación Educativa (SINEIE) que estaría bajo el monitoreo de la Dirección General de Evaluación, Investigación y Estándares Educativos (DIGEDUCA), desde entonces se han aplicado pruebas a estudiantes de primaria y al último año de secundaria, la mayor parte de ellas son de carácter muestral mientras que en el último año de secundaria responden a una prueba de orden censal y de carácter obligatorio

De igual forma en Honduras parte de los intentos por mejorar el programa de evaluación iniciaron en 1990-1994, en 1995 la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán es quien asume la responsabilidad del proceso evaluativo con el apoyo de la secretaria de educación; desde 1997 hasta 2004 surgieron cambios en la incorporación de grados de primaria de modo alterno, así como las áreas del conocimiento consideradas.

Por su parte México dio inicios en la aplicación de sistemas de evaluación desde 1970 a través de la secretaria de educación pública, a lo largo de los años el sistema de evaluación habría sufrido múltiples cambios, hasta la llegada del siglo XXI donde las

reformas educativas no se hicieron esperar iniciando con la incorporación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), quienes desarrollaron instrumentos en todas las áreas de formación curricular a fin de emprender con el apoyo del SEP la implementación de nuevas pruebas que permitieran evaluar el nivel de logro de los estudiantes de primaria y secundaria, así como los programas del magisterio.

En el caso de Nicaragua su sistema de evaluación no ha padecido tantos cambios desde el inicio de la aplicación de pruebas a gran escala en 1996 en el marco del proyecto APRENDE. Fue sino hasta 1999 que se originó la creación del Sistema Nacional de Evaluación (SNE) para la educación básica y media con apoyo de USAID y UNESCO; implementando pruebas con carácter muestral en áreas como matemática y lenguaje.

Del mismo modo según lo refleja *ob. cit.* Panamá tuvo sus inicios evaluativos con colaboración de la OEA en los años 1981-1985, hasta el año 1999 el proceso estuvo a cargo de múltiples organizaciones instauradas por el ME, en esa fecha el ministerio decide iniciar el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (SINECE), cuyas pruebas no se han consolidado debido a que siempre se implementó el programa con pruebas piloto.

El caso de Paraguay desde que el Ministerio de Educación y Cultura originó el Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE) en 1995 se han aplicado pruebas de rendimiento académico para determinar los niveles de logro escolar.

Cuestión distinta sucedió en Perú pues en 1996 el Ministerio de Educación crea la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) e incursiona en la aplicación de operativos de evaluación variando en los objetivos de ejecución, los primeros procesos fueron con carácter muestral y luego a modo de censo lo que se ha mantenido incrementando la población atendida, abordando así estudiantes de diferentes etnias y nuevas áreas curriculares.

Ahora bien, República Dominicana inició la evaluación en 1991 a través de subsistema de pruebas nacionales que fue variando en su aplicación hasta 1994 donde se consideró la implementación anual en los alumnos de 8° de educación elemental y el último año de educación media, su carácter censal es asociado al peso que posee y el impacto que tiene para el estudiante para su inserción en la educación superior y el campo laboral.

En Uruguay el caso es distinto pues el órgano rector de la educación no se encuentra bajo el mandato del ejecutivo nacional sino del congreso, esta entidad estableció en 1995 la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) que ha venido aplicando pruebas a los estudiantes del 6° de primaria contemplando áreas curriculares como matemática, lenguaje, y ciencias, en el año 2001 implementaron evaluaciones a estudiantes de inicial y de 1° y 2° de primaria, pruebas que fueron aplicados por los docentes y maestros, su carácter es censal incrementándose de forma masiva pero voluntaria en los estudiantes del 6° de primaria.

Ahora bien, Martínez (2008) revela lo que quizá es parte de las deficiencias de la educación en Venezuela, su tardío inicio en la evaluación ha tenido sus consecuencias a lo largo del tiempo, en la nación solo hasta finales de los 90 se inició un Sistema Nacional de Evaluación del Aprendizaje (SINEA) quienes se encargaron de evaluar áreas como lengua y matemática en muestras de estudiantes del 6° de educación primaria; estos instrumentos fueron elaborados con el apoyo de la Universidad Central de Venezuela, aunque se destacó su relevancia no tuvo continuidad en el tiempo; por lo que no se registran más valoraciones.

Perspectivas Éticas en la Evaluación Educativa

Este aspecto ha sido analizado con cierto detenimiento en los últimos tiempos en los estudios de investigación, la ética del evaluador en la educación, sin embargo, autores con gran reconocimiento en la rama como Popham (1980) se adentran en la temática cuestionando las responsabilidades y decisiones que debe asumir el evaluador generalmente de tipo moral, estas decisiones según lo plantea el evaluador responden

a como se actúa en consonancia con la ley, resulta impetuoso que el evaluador conozca y asuma que las acciones negativas dejan huella en la sociedad, por lo cual ningún acto ilícito podría dejar beneficios y menos en el área educativa.

En este sentido el evaluador debe tener clara cuál es su misión *ob. cit.* responde a pese a que existan cuestiones que parezcan obvias, no en todos los casos está de más recordarlas, el evaluador en el hecho educativo tiene la misión de determinar en qué momento debe tomar decisiones que posibiliten el cambio en la educación. La indiferencia ante los impactos sociales no responde a una acción ética del evaluador, su responsabilidad es asumir conciencia ante los procesos y las reacciones sociales.

Otro aspecto que considera el evaluador *ob. cit.* es que el encargado de evaluar el proceso educativo debe consolidar una conducta intachable, por lo cual sus percepciones deben ser imparciales, su objetivo es determinar con inmediatez las contingencias positivas y negativas de los procesos, razón que indica que su postura ante los mismos no puede ser demasiado relajada pues los implicados en el sistema de educación resultan de gran importancia.

Tendencias para la Evaluación de los Aprendizajes

La escuela de hoy requiere de la sensatez y la responsabilidad de los docentes para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, en aras de percibir esta temática se abordarán algunos cuestionamientos hechos por Hernández y Moreno (2007). En sus letras se reconoce la importancia de comprender como hacemos la construcción de la realidad del sujeto, analizar la realidad de la escuela y determinar cuál debe ser el rol del maestro ante ello, de igual forma reconocen la importancia de la cultura para la construcción de los aprendizajes de los sujetos, debido a que esta produce la interacción social necesaria para la creación de conceptos y perspectivas ante la vida y las conductas.

Viendo la educación como un espacio para la negociación *ob. cit.* el panorama resulta diferente al de los años anteriores donde la escuela era considerada una empresa productora y los niños eran materia prima que requerían moldearse según los

paradigmas sociales y que a su vez fueran evidencia de calidad; el hecho de comenzar una nueva visión permite que en el contexto educativo se abran espacios para reflexionar en que se enseña, que se aprende y que se evalúa. Evaluar según lo plantean los autores no resulta en el siglo XXI una práctica sencilla, las evaluaciones actuales no son compatibles con los modelos empleados en el siglo XX, esto causado por la reconfiguración del concepto evaluativo ante la educación y su rol competencia en las mejorías sociales.

Tal como se evidencia la evaluación durante muchos años respondió al paradigma cuantitativo, hoy después del análisis de la modernidad y la postmodernidad la evaluación se ha contemplado desde el enfoque cualitativo, denominada de muchas formas: evaluación por competencias, evaluación formativa, evaluación alternativa, evaluación continua y evaluación por procesos; pese a la cantidad de denominaciones y su uso constante en la educación actual no se ha considerado desde lo compleja que puede ser, *ob. cit.* destaca la evolución de la evaluación desde el aporte de las teorías del cognitivismo, el construccionismo y el interaccionismo; desde aquí pedagógicamente la evaluación toma otro curso pues ahora centra su atención en resaltar los aprendizajes, los avances, las formas, los medios e incluso los recursos, las dinámicas y las interacciones que en el aprendizaje se producen.

También Hernández y Moreno (2007) exponen el carácter holístico de la evaluación cualitativa pues en ella intervienen múltiples elementos como: objetivos, métodos, recursos, instrumentos, procesos, sujetos, contexto y otros; así mismo se consideran diversos aspectos en su ejecución en el estudiante como: conceptos, procesos y aptitudes; la evaluación cualitativa posee características democráticas y participativas, por lo que en su aplicación debe existir interacciones abiertas y cordiales entre estudiantes y maestros. En virtud del tiempo los autores reseñan que la evaluación cualitativa es constante, y continua, es decir el estudiante es evaluado a lo largo del proceso, el objetivo es determinar los avances y mejorar los procesos en virtud de aumentar las competencias de los alumnos, este tipo de evaluación no busca emitir

juicios constantemente sino realimentar y reorientar las estrategias y los métodos empleados en la enseñanza.

Sin embargo, la evaluación cualitativa en la actualidad dista mucho de la teoría a la práctica, pese a que en gran parte de las escuelas es parte de la normativa y en muchos países es indicada por el programa de educación, su aplicación en el aula requiere de mayor esfuerzo y mayor compromiso por parte del maestro; según las críticas señaladas *ob. cit.* no basta solo con tener amplitud teórica, también en la eficacia de sus ejecución se refleja el éxito o el fracaso del proceso, la evaluación actual requiere de un cambio de pensamiento.

Retos de la Evaluación del Aprendizaje

Tal como se ha escudriñado hasta ahora la evaluación suele ser un término polisémico al que se le pueden atribuir diversas funciones y características de acuerdo a la orientación que el evaluador le quiera dar, a tales efectos la evaluación de los aprendizajes ha constituido parte del sistema óseo de esta investigación, las evidencias teóricas, las percepciones de demás autores y las observaciones en la realidad permiten reflexionar sobre cómo se ejecuta esta práctica y la correspondencia con el deber ser. A medida que avanza el tiempo los estudios se centran en abordar los retos de la evaluación de los aprendizajes y podría decirse que es por la poca responsabilidad con la cual ha sido ejercida por los docentes.

Así Chaviano y Cols. (2016) plantean que la evaluación de los aprendizajes permite la innovación en las practicas pedagógicas con la inserción de estrategias y recursos que faciliten el proceso de enseñanza y por ende un mejor aprendizaje, sin embargo, en múltiples oportunidades la evaluación no percibe estas transformaciones pedagógicas pues se plantean proyectos de aprendizaje con numerosas e innovadoras propuestas pedagógicas pero la metodología evaluativa es netamente tradicional, la estructuración de un proceso evaluativo coherente y adecuado a las necesidades del estudiante es responsabilidad del docente, pues a través de ella se determina el grado de eficiencia del maestro y sus capacidades para generar espacios para el aprendizaje.

Resulta para los autores un hecho inseparable la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues de allí se desprende la modificación y perfeccionamiento para el alcance de competencias educativas, también se reconoce la necesidad de incluir aspectos cuantificables al proceso de valoración cualitativa, aunque el problema está en la delimitación que le dé el evaluador a la cantidad de atributos cuantitativos y cualitativos en la evaluación del aprendizaje.

La terminología de la evaluación tiene grandes repercusiones debido a que en los últimos tiempos se le ha asignado definiciones como evaluación alternativa y autentica, ambas con conceptos y características diversos, en el caso de la evaluación alternativa *ob. cit.* dispone que es un tipo de evaluación que pretende recolectar información en virtud de como los estudiantes resuelven y completan tareas en aras de un tema determinado, mientras que la evaluación autentica necesita que los estudiantes recreen y construyan su propio concepto a través de su desempeño, por lo cual el estudiante es un sujeto activo que mantiene relación con sus pares por ende también es colaborativa.

Ahora bien, los autores señalan nuevas tendencias en la evaluación cualitativa, como la evaluación orientada al aprendizaje, donde a través de la participación, la proalimentación y la asignación de tareas significativas el estudiante se integra a un proceso de colaboración, acción continua, flexibilidad y socialización de conocimientos, lo que le facilita al evaluador la puesta en marcha de procesos que maximicen las capacidades del estudiante apartándose de la cultura tradicional y de la certificación y validación de contenidos empleada por la evaluación sumativa.

Seguidamente *ob. cit.* insisten en que la evaluación de los aprendizajes debe considerarse un proceso en el que los implicados (evaluador-evaluado) se interrelacionen, lo cual permite que el evaluado adquiera voz y reflexione en pro de su propia valoración y con ello también se acentúa la posibilidad de que el evaluador perciba un proceso más dinámico y democrático.

La Educación y la Evaluación en Venezuela

A lo largo de la historia Venezuela ha sufrido innumerables cambios, desde la política hasta el ámbito que ocupa espacios en la investigación, la educación y la evaluación, Figueroa (2007) plantea que la educación venezolana se vio influenciada en sus primeros tiempos por la cultura educativa de los españoles, que a través de la iglesia y la monarquía hicieron que la educación tuviera como eje la teología, la iglesia y el aspecto humanista-religioso, para aquel entonces las evaluaciones escolares se evidenciaban a través de la memorización de contenidos para lo que se hacía uso de interrogatorios orales a los cuales los estudiantes debían responder tal como se indicaba en la cartilla, proceso formativo que disminuía las capacidades reflexivas y participativas del estudiante; sin embargo se mantuvo vigente hasta el siglo XVI tiempos de independencia, aun la iglesia manejaba la educación impartiendo la evangelización, las características sociales españolas y la fe cristiana del tiempo histórico.

Durante muchos años la educación en Venezuela era solo otorgada a los descendientes de Españoles y de los leales a la corona, por lo cual se le facilitaba educación a una minoría, de igual modo solo podían optar a estudios superiores los que mostraran conocimientos como: lectura, escritura, ortografía, normas castellanas, aritmética, gramática, entre muchos más, la evaluación con fines de promoción era igualmente mitigado por valoraciones subjetivas a las que se denominó en su momento como Juicio de expertos, donde al presentar una serie de exámenes orales y públicos se determinaría a través de los criterios si el estudiante aprobaba o por el contrario volvería a estudiar la misma cátedra.

Tal como lo refleja el autor la evaluación en el país desde los tiempos de la colonia hasta mucho después de la independencia se mantuvo bajo en el marco de la memorización y la adquisición de contenidos programáticos, aunque en la educación si existió un cambio considerable debido a que en 1870 se declara gratuita y obligatoria, los procesos evaluativos se quedaron aferrados a aquella cultura, al tiempo la

evaluación asume las pruebas escritas como novedoso al igual que escalas cualitativas para la promoción estudiantil.

También en los años 70 se incursiona en la inserción de nuevos modelos educativos, entre los cuales se destacan la educación primaria, secundaria y superior; en 1996 el Ministerio de Educación consideraba que la expresión cuantitativa representaba el grado en el que el alumno había alcanzado los objetivos; con la aparición de nuevas tendencias en teorías del aprendizaje en el año 97 el ME establece la evaluación como un proceso democrático, negociado e iluminativo, que de modo simultaneo se relaciona con la enseñanza y el aprendizaje. De modo que la evaluación a partir de allí se consideraba un proceso de integración, en consonancia las normativas implementadas debían adecuarse a las necesidades propias del sistema educativo, lo que en efecto fue sucediendo con la aparición de gacetas y leyes que denotarían la evaluación en tres tipos: diagnóstica, formativa o procesual y sumativa o final.

A lo largo de este apartado se ha venido engranando una serie de constructos que apoyan el objeto de la investigación, cada uno de ellos ha destacado la importancia de la capacitación en el campo educativo y como ésta actúa para el desarrollo de competencias y desarrollo organizacional, también permiten reconocer la preponderancia del uso de la evaluación en actividades formativas, pues solo a través de la evaluación se evidencian los logros y las deficiencias que permitan fortalecer los programas y con ello no volver a cometer los mismos errores, también se ha analizado la interacción que existe entre los procesos de formación y la necesidad de reflexionar en la práctica.

Ámbito Legal

Inicialmente se destaca el máximo reglamento del país como lo es La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000) que emite los derechos y deberes que poseen los ciudadanos venezolanos, por lo que resulta necesario acotar que un derecho indeclinable de todo sujeto es la educación; amparada en:

Artículo 103: Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado (...).

Ahora bien, este artículo da un referente de lo que debe ser la educación de cada ciudadano, por lo cual el proceso de calidad educativa está en manos de las instituciones y de modo más individual en la acción y el desempeño del docente, por lo que el Estado y todas las organizaciones escolares deberán garantizar el cumplimiento del presente artículo.

Así pues, en concordancia a garantizar los derechos y deberes la educación está reglamentada mediante La Ley Orgánica Para La Protección Del Niño Y El Adolescente (2007) según prescribe:

Artículo 53: Derecho a la Educación. Todos los niños y adolescentes tienen derecho a la educación.

De modo que es innegable el derecho a la educación del menor.

Artículo 55: Derecho a Participar en el Proceso de Educación. Todos los niños y adolescentes tienen el derecho a ser informados y a participar activamente en su proceso educativo. El mismo derecho tienen los padres, representantes o responsables en relación al proceso educativo de los niños y adolescentes que se encuentren bajo su patria potestad, representación o responsabilidad.

Es decir, el proceso educativo debe llevarse a cabo con la plena participación de sus estudiantes, para ello todas y cualesquiera que fuesen las actividades pedagógicas y curriculares deberán ser anunciadas al menor para garantizar su activa participación a fin de propiciar el protagonismo del proceso.

De igual modo y en correlación con el proceso educativo la Ley Del Plan De La Patria (2019-2025) en el Gran Objetivo Histórico N° 1:

Defender, expandir y consolidar el bien más preciado que hemos reconquistado después de 200 años: la independencia nacional.

Cuyo objetivo general señala en su numeral 1.6:

1.6. Desarrollar las capacidades científico-tecnológicas que hagan viable, potencien y blinden la protección y atención de las necesidades del pueblo y el desarrollo del país potencia.

En concordancia el aporte investigativo sugiere una propuesta para atender las necesidades previamente descritas en el campo laboral y con ello insistir en la mejoría de la educación brindada.

El proceso de evaluación de un estudiante no posee una normativa universal. Sin embargo, cada país mantiene una ley orgánica que la regula, en el caso de Venezuela la evaluación se rige por medio de las ordenanzas de la Ley Orgánica de Educación (2009):

Artículo 44. La evaluación como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes, tomando en cuenta los factores socio históricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del educador y la educadora y en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso. El órgano con competencia en materia de educación básica, establecerá las normas y procedimientos que regirán el proceso de evaluación en los diferentes niveles y modalidades del subsistema de educación básica. Los niveles de educación universitaria se regirán por ley especial.

En virtud de esto se puede decir que la evaluación está constituida por caracteres cualitativos y cuantitativos, tendrá como objeto apreciar y registrar el rendimiento individual de cada estudiante.

Así mismo el Reglamento General De La Ley Orgánica De Educación (1999) señala estatutos para el cumplimiento de los procesos de evaluación del estudiante:

Artículo 88. A los fines de lo dispuesto en el presente Capítulo, la evaluación constituye un proceso permanente dirigido a: Identificar y analizar tanto las potencialidades para el aprendizaje, los valores, los intereses y las actitudes del alumno para estimular su desarrollo, como aquellos aspectos que requieran ser corregidos o

reorientados. Apremiar y registrar, en forma cualitativa y cuantitativa, el progreso en el aprendizaje del alumno, en función de los objetivos programáticos, para efectos de orientación y promoción, conforme a lo dispuesto en el presente régimen y en las Resoluciones correspondientes a cada nivel y modalidad del sistema educativo. Determinar en qué forma influyen en el rendimiento estudiantil los diferentes factores que intervienen en el proceso educativo, para reforzar los que inciden favorablemente y adoptar los correctivos necesarios.

Es aquí donde la evaluación en Venezuela adquiere sus principios en aras de consolidar una valoración integral. El cumplimiento de la normativa permite que los docentes apliquen y faciliten calidad en la formación de sus educandos.

Artículo 89. La evaluación será:

Continua, porque se realizará en diversas fases y operaciones sucesivas que se cumplen antes, durante y al final de las acciones educativas.

Integral, por cuanto tomará en cuenta los rasgos relevantes de la personalidad del alumno, el rendimiento estudiantil y los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Cooperativa, ya que permitirá la participación de quienes intervienen en el proceso educativo.

Lo que indica que la evaluación aplicada deberá contener continuidad, integralidad y permitir los procesos de participación de los educandos.

Artículo 90. Los métodos y procedimientos que se utilicen en el proceso de evaluación deberán responder a un conjunto de reglas, principios, técnicas e instrumentos acordes con los distintos objetivos por evaluar. Dichos métodos y procedimientos se planificarán, aplicarán y comprobarán en forma coherente y racional durante el proceso de aprendizaje.

De modo que en la evaluación deberá regirse por los soportes necesarios de acuerdo con los objetivos propuestos, dando cumplimiento continuamente.

Artículo 92. La actuación general del alumno será evaluada en los niveles y modalidades del sistema educativo 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. Sus resultados permitirán al docente, al estudiante y a otras personas vinculadas con el proceso educativo, tomar decisiones que faciliten la orientación de dicho proceso y la determinación de formas alternativas de aprendizaje, individual o por grupos. Se aplicará al inicio del año escolar y en cualquier otra oportunidad en que el docente lo considere necesario. Sus resultados no se tomarán en cuenta para calificar cuantitativamente al alumno.

Evaluación Formativa: tendrá por finalidad determinar en qué medida se están logrando los objetivos programáticos. Se aplicará durante el desarrollo de las actividades educativas y sus resultados permitirán de manera inmediata, si fuere el caso, reorientar al estudiante y al proceso de aprendizaje. Se realizarán evaluaciones de este tipo en cada lapso del año escolar. Sus resultados no se tomarán en cuenta para calificar cuantitativamente al alumno.

Evaluación Sumativa: tendrá por finalidad determinar el logro de los objetivos programáticos, a los fines de calificar al alumno y orientar las decisiones procedentes por parte del docente. Se cumplirá a través de las siguientes formas de evaluación: De Ubicación, Parciales, Finales de Lapso, Extraordinarias, de Revisión, de Equivalencia, de Nacionalidad, de Reválida y de Libre Escolaridad.

En consecuencia, en virtud de adoptar un proceso evaluativo que responda a las necesidades de la enseñanza y el aprendizaje la misma debe ser de tres tipos: inicial, formativa y final, las mismas aplicadas en un espacio-tiempo definido por los períodos académicos.

Artículo 93. Las formas de evaluación a las que se refiere el numeral 3 del artículo anterior serán:

De Ubicación: evalúan los conocimientos, habilidades y destrezas del aspirante que no tenga documentos probatorios de estudio, a objeto de asignarlo al grado respectivo según su resultado; esta forma de evaluación se aplicará del primero al octavo grado de educación básica.

Parciales: determinan el logro de algunos de los objetivos previstos.

Finales de Lapso: determinan el logro de los objetivos desarrollados en cada uno de los lapsos. Se aplicarán al final de cada uno de ellos.

Extraordinarios: permiten promover al grado inmediato superior a los alumnos del primero al noveno grado de educación básica, sin haber cumplido el período regular establecido para cada año escolar cuando sus conocimientos, aptitudes, madurez y desarrollo así lo permitan. De igual manera, será procedente su aplicación para promover a los alumnos en una o más asignaturas o similares de séptimo, octavo y noveno grado. Aquellos alumnos que aprueben esta forma de evaluación estarán exentos de cursar la o las asignaturas o similares aprobadas. Se aplicarán solamente durante el primer lapso del año escolar. Para las modalidades del sistema educativo, en las que resulte procedente, se establecerán regímenes diferenciados.

De Revisión: evalúan a los alumnos en las asignaturas o similares cuando no hayan alcanzado la calificación mínima aprobatoria. Se aplicarán durante el primer período de cada año, solamente a los alumnos cursantes de la tercera etapa de educación básica y del nivel de educación media diversificada y profesional.

El Ministerio de Educación dictará el régimen de las restantes formas de evaluación contempladas en el numeral 3 del artículo 92 del presente reglamento.

Es posible entonces que el docente tenga a su alcance una serie de formas de valoración, con el objeto de considerar en un caso determinado su uso.

Artículo 94. Las estrategias de evaluación se aplicarán mediante técnicas e instrumentos tales como: observaciones de la actuación del alumno, trabajos de investigación, exposiciones, trabajos prácticos, informes, entrevistas, pruebas escritas, orales y prácticas, o la combinación de éstas y otras que apruebe el Consejo General de Docentes.

Así la evaluación contará con una alta carta de instrumentos valorativos como de técnicas y estrategias pedagógicas que permitan recabar la mayor cantidad de información en consecuencia con la actuación y participación de un estudiante, así como el logro de determinados objetivos.

Artículo 97. En la evaluación de la actuación del alumno participarán:

El docente, quien hará la planificación, aplicación, análisis, calificación y registro de los resultados de las actividades de evaluación en el grado, lapso, área, asignatura o similar, con sujeción a las disposiciones pertinentes. El docente, al evaluar cuantitativamente al alumno, apreciará no sólo su rendimiento estudiantil, sino también su actuación general y los rasgos relevantes de su personalidad, sin menoscabo de los juicios valorativos que deba emitir en el proceso de evaluación.

El alumno mismo, quien mediante la autoevaluación valorará su actuación general y el logro de los objetivos programáticos desarrollados durante el proceso de aprendizaje.

La sección o grupo, que evaluará, por medio de un proceso de coevaluación, tanto la actuación de cada uno de sus integrantes, como la de la sección o grupo como un todo, cuando así lo permita la actividad de evaluación utilizada. Los resultados de la autoevaluación y de la coevaluación se utilizarán para orientar el proceso de aprendizaje.

En síntesis, en este artículo se plasman los actores del proceso evaluativo, y tal como se indicó con antelación la evaluación será llevada a cabo mediante la heteroevaluación ejercida por el docente, la coevaluación definida por sus pares, y la autoevaluación que tal como se indica debe ser la propia percepción del alumno en virtud de sus alcances.

Artículo 99. En las dos primeras etapas de educación básica, la evaluación se hará por áreas y la calificación definitiva del grado se obtendrá de manera global, promediando las calificaciones alcanzadas en cada área. En la tercera etapa se hará por asignaturas o similares. En todo caso se evaluará en función de los objetivos propuestos.

A efectos de concretar el proceso evaluativo se prescribe la evaluación según las subdivisiones expresadas en la ley. Para la primera etapa de educación básica se prevé la valoración global, mientras que para la segunda etapa es correspondiente a los logros por área de aprendizaje.

Artículo 107. Para expresar el logro que los alumnos hayan alcanzado de los objetivos previstos en cada uno de los grados, áreas, asignaturas o similares de los niveles y modalidades del sistema educativo, los docentes harán apreciaciones

cualitativas mediante juicios de valor, en atención a los rasgos relevantes de la personalidad de los alumnos y apreciaciones cuantitativas, a través del otorgamiento de calificaciones, conforme a las regulaciones del presente régimen y las que dicte el Ministerio de Educación.

Por ende, la expresión de los alcances obtenidos por los estudiantes será dada por el método cuali-cuantitativo, a fin de emitir juicios valorativos en virtud de las áreas de aprendizaje.

Artículo 108: La expresión cualitativa de la evaluación de los alumnos de las dos primeras etapas de educación básica se hará de manera descriptiva, en forma global y en términos literales, de la siguiente forma:

El alumno alcanzó todas las competencias y en algunos casos superó las expectativas para el grado.

El alumno alcanzó todas las competencias previstas para el grado.

El alumno alcanzó la mayoría de las competencias previstas para el grado.

El alumno alcanzó algunas de las competencias previstas para el grado, pero requiere de un proceso de nivelación al inicio del nuevo año escolar para alcanzar las restantes.

El alumno no logró adquirir las competencias mínimas requeridas para ser promovido al grado inmediatamente superior.

La expresión cuantitativa de la calificación obtenida por el alumno de la tercera etapa de educación básica y en el nivel de educación media diversificada y profesional, se expresará mediante un número entero comprendido en la escala del uno (1) al veinte (20), ambos inclusive. En todo caso la calificación mínima aprobatoria de cada asignatura o similar será de diez (10) puntos. Cuando al efectuar los cálculos se obtuvieren fracciones decimales de cincuenta centésimas (0,50) o más se adoptará el número entero inmediato superior.

De modo que la evaluación será adaptada según los criterios que prescribe la ley, así también se establecen las calificaciones aprobatorias para el caso de educación media.

Artículo 110. A los fines de la evaluación del rendimiento estudiantil, el período del año escolar se dividirá en tres lapsos que culminarán en los meses de diciembre, abril y julio, respectivamente, sin perjuicio de lo dispuesto en el Parágrafo Único del artículo 54 del presente reglamento.

En función de lo expresado la evaluación será definida por los espacios fraccionados en la ley, es decir; en tres lapsos académicos.

Artículo 122. El resultado de la evaluación general del alumno se registrará en documentos diseñados conforme a las orientaciones que dicte el Ministerio de Educación.

En consecuencia, los documentos para registrar los datos estarán referidos según los lineamientos del Ministerio.

En definitiva, todos y cualesquiera que fuesen los instrumentos y técnicas usadas para valorar las competencias de los estudiantes deberán regirse por medio del alcance de las diversas competencias y objetivos planificados y su posterior aplicación deberá ser programada y planificada, de forma efectiva y certificada en el actuar del proceso educativo.

Por otra parte, en el caso del proceso de capacitación tampoco se posee una ley internacional que la oriente y la normalice, sin embargo, en Venezuela se rige mediante la Gaceta Oficial N° 5392 de fecha 22 De Octubre de 1999 que Regula El Sistema De Paro Forzoso Y Capacitación Laboral:

Artículo 18: La capacitación laboral es un componente de la formación profesional, dirigida a mejorar y ampliar las posibilidades de inserción del trabajador cesante en el mercado de trabajo, a través, de metodología de aprendizaje que se correspondan con los conocimientos, experiencias y habilidades de los afiliados que demanden la prestación y al perfil ocupacional requerido por el mercado de trabajo. El Reglamento de este Decreto-Ley establecerá los medios, límites y condiciones para la cobertura de dicha prestación.

En este sentido la capacitación laboral será brindada a las personas que deseen reincorporarse a su sitio de trabajo, mediante la formación en conocimientos.

Al respecto de la viabilidad de las acciones de formación y el amparo legal que éstas poseen para su aplicación inmediata en el campo laboral en sectores públicos y privados la Ley Orgánica del Trabajo, las Trabajadoras y Trabajadores (2012) dispone en el Título V De la formación colectiva, integral, continua y permanente de los trabajadores y de las trabajadoras en el proceso social de trabajo:

Artículo 293: La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para la creación y justa distribución de la riqueza, la producción de bienes y servicios que satisfagan las necesidades del pueblo y la construcción de la sociedad de iguales y amante de la paz establecida en el texto constitucional de la República Bolivariana de Venezuela.

Es decir, los procesos de enseñanza-aprendizaje para la formación continua e integral de los trabajadores son considerados procesos necesarios para la construcción de las sociedades y la mejora de las necesidades del pueblo venezolano.

Artículo 294: A los efectos de esta Ley se concibe como formación colectiva, integral continua y permanente, la realizada por los trabajadores y las trabajadoras en el proceso social de trabajo, desarrollando integralmente los aspectos cognitivos, afectivos y prácticos superando la fragmentación del saber, el conocimiento y la división entre las actividades manuales e intelectuales.

En consecuencia, la formación integral, permanente, debe afianzar conocimientos y destrezas que desarrollen el trabajo endógeno y el crecimiento organizacional considerando la importancia entre el conocimiento y la aplicación en el campo laboral.

Artículo 295: La formación colectiva, integral, continua y permanente de los trabajadores constituye la esencia del proceso social de trabajo, en tanto que desarrolla el potencial creativo de cada trabajador y trabajadora formándolos en, por y para el trabajo social liberador, con base en valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, paz y respeto a los derechos humanos.

Cabe resaltar que el presente artículo constituye un pilar fundamental para la ejecución de la presente investigación, pues el mismo declara la pertinencia de los procesos de instrucción y formación del trabajador basados en el desarrollo de habilidades creativas para el trabajo liberador.

Artículo 296: La formación colectiva tiene como finalidad el pleno desarrollo de la personalidad y ciudadanía de los trabajadores y trabajadoras, para su participación consciente, protagónica, responsable, solidaria y comprometida con la defensa de la independencia, de la soberanía nacional y del proceso de transformación estructural que nos conduzca a la mayor suma de felicidad posible, mayor suma de seguridad social y mayor suma de estabilidad política.

En virtud del presente artículo la formación del trabajador tendrá como objeto el desarrollo pleno de la personalidad y ciudadanía, reconociendo su protagonismo dentro del campo laboral.

Artículo 297: La investigación científica, técnica y tecnológica generada desde el proceso social de trabajo en el marco de la formación colectiva, estará orientada hacia la producción de invenciones, e innovaciones y modelos de gestión productiva, vinculadas al desarrollo endógeno, productivo y sustentable en función de optimizar la producción de bienes y servicios que satisfagan las necesidades del pueblo en correspondencia con la realidad regional y nacional, asegurando la justa distribución de la riqueza.

En aras de reconocer los derechos sociales el presente artículo describe la importancia de la producción de innovaciones y mejoras que conlleven a la satisfacción de las necesidades sociales y que a su vez permitan optimizar los servicios brindados.

Artículo 312: El trabajador y la trabajadora tienen derecho a la formación técnica y tecnológica vinculada a los procesos, equipos y maquinarias donde deben laborar y a conocer con integralidad el proceso productivo del que es parte. A tal efecto, los patronos o patronas dispondrán para el trabajador y la trabajadora cursos de formación técnica y tecnológica sobre las distintas operaciones que involucran al proceso productivo.

Artículo 313: La clase trabajadora, los trabajadores y trabajadoras tienen derecho a organizarse para asumir su proceso de autoformación colectiva, integral, continua y permanente fundamentados en los programas nacionales de formación de las misiones educativas y las universidades nacionales que desarrollan la educación desde el trabajo.

Los artículos 312 y 313 de la LOTT, constituyen la validación necesaria para aplicación inmediata de programas de formación, por tanto, es considerada como un derecho de los y las trabajadoras, para su desarrollo y la mejora de las necesidades del pueblo. Siendo así las organizaciones a través del trabajador o el patrón podrán iniciar un proceso de autoformación que responda a las necesidades institucionales para apoyar el desempeño de los trabajadores y el servicio ofrecido por la organización.

Artículo 314: En todas las entidades de trabajo se deben facilitar las condiciones para la formación integral, continua y permanente de los trabajadores y trabajadoras sobre los procesos productivos...

Por ende, el proceso de formación que amerite una organización debe facilitarse para lograr la formación continua y permanente.

Artículo 317: Los patronos o patronas, facilitarán la formación de los trabajadores y las trabajadoras en la entidad de trabajo, en el marco del proceso social de trabajo.

Es de vital importancia reconocer la figura del trabajador en la organización razón por la cual el patrón debe brindar el máximo apoyo a la formación de la clase trabajadora.

Ahora bien, con respecto a los derechos de innovación y mejoras sociales la Ley Orgánica del Trabajo señala expresamente:

Artículo 320: El proceso social de trabajo constituye la fuente fundamental del conocimiento científico, humanístico y tecnológico, requerido para la producción de bienes y la prestación de servicio a la sociedad. Las invenciones, innovaciones y mejoras son producto del proceso social de trabajo, para satisfacer las necesidades del pueblo, mediante la justa distribución de la riqueza.

En concordancia con lo anteriormente descrito todo proceso de innovación o mejora es fuente de conocimiento para la satisfacción de las necesidades sociales.

Artículo 321: Toda producción intelectual que se genere en el proceso social de trabajo se registrará por las leyes que regulan la materia, bien sean: obras de intelecto o actividades conexas, invenciones, diseños industriales o marcas. Dicha producción intelectual deberá estar fundada en sólidos principios éticos, científicos, técnicos y tecnológicos para el pleno desarrollo, la soberanía y la independencia del país.

En relación con el presente artículo se reconoce el cumplimiento de las pautas legales y metodológicas empleadas para el desarrollo de la investigación en el campo de laboral.

Artículo 322: Las invenciones, innovaciones o mejoras realizada por el trabajador o trabajadora en el proceso social de trabajo podrán considerarse como:

- a) De servicio.
- b) Libres u ocasionales.

En ambos casos las instalaciones, procedimientos o métodos de la entidad de trabajo en la cual se producen la invenciones, innovaciones o mejoras, son necesarias para que éstas se produzcan.

Artículo 323: Se consideran invenciones, innovaciones o mejoras de servicio a aquellas realizadas por trabajadores contratados o trabajadoras contratadas por el patrono o la patrona con el objeto de investigar y obtener medios, sistemas o procedimientos distintos.

Artículo 324: Se consideran invenciones, innovaciones o mejoras libres u ocasionales aquellas que predomine el esfuerzo y talento del inventor o inventora no contratado o contratada especialmente para tal fin.

En virtud de los artículos 322, 323, y 324 de la LOTT se reconoce que la presente investigación es considerada una invención, innovación o mejora libre u ocasional, debido a que la misma responde a una necesidad observada por el investigador en el campo laboral, donde se desarrollan las habilidades de creación del mismo.

Artículo 326: Los autores y autoras de las invenciones, innovaciones o mejoras de servicio, mantienen sus derechos en forma ilimitada y por toda su duración sobre cada invención, innovación o mejora.

En cuanto a el artículo 326 se reconoce el derecho del autor de la invención, innovación o mejora a mantener sus derechos de forma ilimitada durante y después del desarrollo de su obra.

Al igual que el constructo anterior a nivel mundial no existe una ley que se remita específicamente a la acción docente, pero cada país tiene una ley que determina el ejercicio del docente en las instituciones; en el caso de Venezuela el Reglamento de la

Profesión Docente (2000) es el encargado de regular la carrera docente en cuestión, estableciendo:

Artículo 4: El ejercicio profesional de la docencia constituye una carrera, integrada por el cumplimiento de funciones, en las condiciones, categorías y jerarquías establecidas en este reglamento. La carrera docente estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de idoneidad docente comprobada, provistas del título profesional respectivo.

Es decir, inicialmente el rango, posición y lugar de desempeño será regido por los lineamientos de la presente ley, asimismo; el que se desempeñara como docente serán aquellos (as) ciudadanos (as), que posea un título profesional, contando además con reconocida moral para ejercer sus funciones.

Artículo 6: Son deberes del personal docente:

1. Observar una conducta ajustada a la ética profesional, a la moral, a las buenas costumbres y a los principios establecidos en la constitución y en las leyes de la república...

4. Cumplir con las disposiciones de carácter pedagógico, técnico, administrativo y jurídico que dicten las autoridades educativas.

5. Cumplir con las actividades de evaluación.

6. Cumplir con eficacia las exigencias técnicas relativas a los procesos de planeamiento, programación, dirección de las actividades de aprendizaje, evaluación y demás aspectos de la enseñanza-aprendizaje...

9. Contribuir a la elevación del nivel ético, científico, humanístico, técnico y cultural de los miembros de la institución en la cual trabaja.

Así el docente adquiere las responsabilidades ante la ley y su desempeño laboral; del mismo modo el compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación con el numeral 9 del artículo descrito el investigador, en su carácter de docente activo

en la institución educativa está en el deber de velar por crecimiento científico, humanístico y técnico de los miembros que conforman la institución objeto de estudio.

Artículo 139: La actualización de conocimientos, la especialización de las funciones, el mejoramiento profesional el perfeccionamiento, tienen carácter obligatorio y al mismo tiempo constituyen un derecho para todo el personal docente en servicio. Las autoridades educativas competentes, en atención a las necesidades y prioridades del sistema educativo, fijarán políticas establecerán programas permanentes de actualización de conocimientos, perfeccionamiento y especialización de los profesionales de la docencia con el fin de prepararlos suficientemente, en función del mejoramiento cualitativo de la educación. Asimismo, organizará seminarios, congresos, giras de observación y de estudio, conferencias y cualesquiera otras actividades de mejoramiento profesional.

Las disposiciones del reglamento específicamente en el anterior artículo determinan que el docente debe actualizarse constantemente. Para dar cumplimiento a ello las autoridades educativas están la responsabilidad de proveer a los docentes en servicio en virtud de mejorar la educación, todas las técnicas, recursos e instrumentos que faciliten el mejoramiento profesional son aceptados por la legislación.

CAPÍTULO III

ÁMBITO METODOLÓGICO

La siguiente sección está orientada a describir los pasos propuestos para el cumplimiento de los objetivos de la investigación, en ese sentido este capítulo está comprendido por la aproximación metodológica que se implementó en la investigación, explicando el enfoque de la investigación, el tipo de investigación, el diseño aplicable, el objeto de estudio, las técnicas de recolección de datos, el procedimiento y el análisis de la información obtenida.

Nivel de la Investigación

Ante la necesidad de proporcionar el reconocimiento de la realidad frente un grupo social determinado y la prioridad de brindar cambios en la institución educativa señalada se puede decir que la investigación se delimita en el *Paradigma Interpretativo*, debido a que la misma se encargó de describir y analizar un hecho diario en tiempo real, ocurrido en las instalaciones de la Unidad Educativa Juan Pablo II; donde se implementó un proceso de capacitación del personal docente para mejorar los procesos evaluativos en situaciones de aprendizaje dado que las observaciones realizadas refieren una estigmatización de las pruebas y el método de enseñanza centrado en el contenido.

Por lo cual Martínez (2013) define el paradigma interpretativo como base del construccionismo; exponiendo que:

La base epistemológica de este paradigma es el construccionismo de Seymour Papert que se detona a partir de la concepción de aprendizaje según la cual, la persona aprende por medio de su interacción con el mundo físico, social y cultural en el que está inmerso. Así que el conocimiento será el producto del trabajo intelectual propio y resultado de las vivencias del individuo desde que nace. (pp. 6).

Es decir que esta perspectiva investigativa nace con la corriente constructivista donde el sujeto al relacionarse con el contexto adquiere aprendizajes que irá

realimentando según sus necesidades; por ende, su aprendizaje será construido por la participación en los hechos; a lo largo de toda su vida.

Enfoque de la Investigación

Esta investigación se fundamenta en el enfoque *Cualitativo* esto considerando lo referido por Martínez quien es citado en Valdez (s/f):

Los métodos cualitativos constituyen, para sus cultores, líneas de desarrollo de las ciencias sociales. Estudian la naturaleza profunda de las realidades socioculturales, sus estructuras dinámicas, lo que da razón de los humanos, comportamientos y manifestaciones, buscando la comprensión holística, de una totalidad social dada” (pp. 22)

En consecuencia, los estudios cualitativos buscan conocer, interpretar y describir la base de las necesidades sociales, partiendo de las líneas de acción de las vivencias, practicas, sentimientos, necesidades, entre otros, para comprender su contexto y generar transformaciones.

Por lo anteriormente expuesto se puede decir, que dicha investigación se planteó con la intención de centrar su interés en el diseño, implementación, desarrollo y evaluación de un proyecto de capacitación en evaluación cualitativa, que permitiera abordar situaciones de aprendizaje en el cuerpo docente de educación primaria de la U.E. Colegio Juan Pablo II, obteniendo información relevante a través de su práctica profesional.

Del mismo modo Norman Denzing e Yvonna Lincoln (citado en Rodríguez y Valdeoriola s/f), señalan:

La investigación cualitativa es una actividad que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias” (pp. 46).

Por lo cual, esta investigación buscó mediante el enfoque cualitativo realizar un acercamiento a la realidad, mediante la interpretación del medio, lo que genere espacios para la reflexión, la evaluación constante en la práctica, el análisis situacional y la mejora del proceso evaluativo.

Tipo de Investigación

La investigación abordada es de carácter *Evaluativo* debido a que busca planificar, desarrollar y valorar un proceso de capacitación en evaluación cualitativa; la investigación prevé reconocer mediante la reflexión en la acción, la participación protagónica, así como en el uso de técnicas cualitativas los logros obtenidos por la acción de formación implementada en los docentes de Educación Básica de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II.

Para Schumann (Citado en Correa, Puerta y Restrepo 2002) la investigación evaluativa se define como:

Un tipo especial de investigación aplicada cuya meta, a diferencia de la investigación básica, no es el descubrimiento del conocimiento. Poniendo principalmente el énfasis en la utilidad, la investigación evaluativa debe proporcionar información para la planificación del programa, su realización y su desarrollo. La investigación evaluativa asume también las particulares características de la investigación aplicada, que permite que las predicciones se conviertan en un resultado de la investigación. (pp. 31)

Como consecuencia las investigaciones evaluativas responden a una fase compleja de investigación, que mezcla preceptos de la investigación social como de la investigación científica.

De igual forma Correa y cols. (2002) asumen que: “La investigación evaluativa contiene una amplia serie de variables sobre las que el evaluador tiene muy poco o ningún control y sus resultados son poco generalizables, pues son aplicables al programa que está siendo evaluado y a sus ramificaciones contextuales” (pp. 32) Debido a la contextualización de la investigación, cada uno de los resultados obtenidos carecen del control del investigador (a); a su vez, las categorías aplicadas responden sólo a la situación institucional.

Por otra parte, esta investigación se plantea entre la tipología de la *Investigación de campo*. Puede situarse en una investigación de campo debido a que mediante ella se pueden obtener informaciones desde la propia realidad, esto fundamentándose en las orientaciones ofrecidas por Peña (2016) donde señala “se refiere a toda investigación

cuyos datos o información se obtiene directamente de los sujetos investigados”(pp.2); en este sentido son los docentes quienes como sujetos individuales, poseedores de características particulares ofrecen información clave para el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto de capacitación en evaluación cualitativa; también son proveedores de información sobre la aplicación de la evaluación de los aprendizajes. Así mismo esta población en particular por si sola es la fuente de información.

Diseño de la Investigación

Para reconocer el diseño de la investigación se parte de la percepción ofrecida por Hernández y cols. (2014) donde se expone como: “El término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema” (pp.128) Así que en virtud de alcanzar los objetivos y responder las preguntas propuestas en la investigación el investigador estructura un plan que refiere la estrategia para recolectar información.

Simultáneamente *ob. cit.* plantea que: “Si el diseño está concebido cuidadosamente, el producto final de un estudio (sus resultados) tendrá mayores posibilidades de generar conocimiento. Y no es lo mismo seleccionar un tipo de diseño que otro: cada uno tiene sus características...” (pp. 128) Lo que indica que los resultados y las conclusiones a las que pueda llegar el investigador son derivados de la efectividad con la cual trazó el plan; esto debido a la intencionalidad propia de la investigación y el propósito del diseño seleccionado.

Por su parte Peña (2016), expone que: “podemos definir el diseño de una investigación como el plan general de actuación que idea el investigador para desarrollar su investigación” (pp. 5). Es decir, el diseño de la investigación permite determinar las ideas organizadamente para concretar y llevar a cabo el proceso investigativo.

Se puede señalar que la siguiente investigación se apoya de la metodología del *Diseño de investigación- acción* para lo que Hernández y cols. (2014) expresan “Su precepto básico es que debe conducir a cambiar y por tanto este cambio debe

incorporarse en el propio proceso de investigación. Se indaga al mismo tiempo que se interviene” (pp. 496). Es decir; durante el proceso de investigación se aplican estrategias consecuentes a la necesidad y realidad social. Una vez iniciado el proceso de recolección de información el investigador (a) interviene sobre la necesidad, en este caso a través de la capacitación del claustro docente, con el objeto de permitir el cambio y la mejora de las metodologías aplicadas a la evaluación del aprendizaje.

El diseño de investigación- acción según lo define Sandín (citado en Hernández y cols. 2014) concibe: “...la investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. Por ello, implica la total colaboración de los participantes” (pp. 496). Lo cual permite expresar que para efectos propios de la investigación este tipo de diseño ofrece la promoción de un cambio educativo, frente a las prácticas evaluativas, tomando la emancipación del conocimiento, los procesos de reflexión a través de la autoevaluación docente, así como la participación y protagonismo de los implicados mediante el proceso de capacitación.

Seguidamente es necesario abordar en este capítulo el *modelo evaluativo* aplicado para el logro de los objetivos propuestos en la investigación; pilar esencial en los procesos de recolección de información. El *Modelo Evaluativo de Malcolm Provus* o “*Modelo de Discrepancia*” requiere esencialmente de las comparaciones entre ejecución real y pautas pre-establecidas. En virtud de ello Popham (1980) plantea que el modelo de discrepancias mantiene relación con los modelos de evaluación para la toma de decisiones ya que el mismo orienta sus fases a proporcionar información para la toma de decisiones y así preservar la meta de evaluación educativa, como lo es generar diferencias en la práctica.

Según lo describe *ob. cit.* el modelo de discrepancia establece cinco momentos de aplicación, para lo cual señala que los cuatro primeros constan de la valoración de las pautas (S) y la ejecución del programa (P); que posteriormente permitirá la comparación de ambos (C) y así emitir discrepancias (D). Dadas las discrepancias

existentes o no existentes se realiza una valoración final (T) donde pueden tomarse cuatro alternativas: terminar el programa, continuar con el programa, alterar el programa y su ejecución o cambiarse las pautas.

Para efectos propios de la investigación, sólo son aplicables los cuatro primeros estadios del proceso, es decir: Diseño, Implantación o Instalación, Proceso y Producto. En cada etapa se mantiene la evaluación como medio; haciendo énfasis en la recolección de información para la toma de decisiones en aras de desarrollar un proceso de capacitación eficiente que promueva la mejoría de la realidad educativa descrita.

Tal como se ha descrito el modelo de evaluación seleccionado permitirá la aplicación de cuatro etapas para desarrollar la acción de formación docente en la U.E. Colegio Juan Pablo II, en este proceso es de vital importancia el reconocimiento del rol del docente y su desempeño como evaluador, a fin de generar reflexiones y autovaloraciones que brinden información sobre las necesidades del cuerpo docente, a su vez mediante los procesos de interacción lograr valorar la implementación y desarrollo de la capacitación docente.

Para establecer las pautas para su ejecución se propone el siguiente cuadro de sistematización:

Cuadro 2. Modelo de evaluación de Malcolm Provus ajustado a la investigación.

Etapa	Diseño	Instalación	Proceso	Producto
Método	<p>-Identificar las necesidades propias de la institución.</p> <p>-Valorar las necesidades de los docentes en evaluación cualitativa.</p> <p>-Construir conjuntamente con los docentes los objetivos para la capacitación.</p> <p>-Identificar las estrategias para generar situaciones de aprendizaje en el proceso de capacitación.</p> <p>-Identificar los recursos materiales y humanos con los que cuenta la institución.</p> <p>-Diseñar la propuesta para el logro de objetivos y generar la capacitación docente.</p>	<p>-Determinar los estándares de cumplimiento de la propuesta de capacitación.</p> <p>-Determinar las etapas o fases para la aplicación de la capacitación docente.</p> <p>-Valorar las ventajas de la propuesta como medio para la solución de las necesidades objeto de estudio.</p> <p>-Implementar actividades que permitan la reflexión y la toma de decisiones referentes al proceso de capacitación.</p>	<p>-Generar espacios para la participación, protagonismo e integración del claustro docente.</p> <p>-Ejecutar la propuesta de capacitación según las fases acordadas en sesión.</p> <p>-Implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje para facilitar el aprendizaje el logro de habilidades evaluativas.</p> <p>-Propiciar espacios para la reflexión mediante la auto revisión de la práctica evaluativa y los aprendizajes adquiridos en la capacitación.</p> <p>-Valorar la eficacia de la integración y participación activa del personal docente en la actividad formativa.</p> <p>-Lograr la participación activa de los implicados en la actividad formativa.</p> <p>-Analizar los logros obtenidos a través del proceso de capacitación.</p>	<p>-Indagar los estándares iniciales con los logros finales del proceso de capacitación.</p> <p>-Valorar el proceso de capacitación (estrategias, recursos, tiempo, formador, relaciones grupales, motivación).</p> <p>-Indagar las apreciaciones de los capacitados en cuanto a la experiencia.</p> <p>-Emitir decisiones para la mejora.</p> <p>-Contrastar los resultados, evaluando el ser y el deber ser de la capacitación.</p>

Fuentes De Información	Director (a). U.E. Colegio Juan Pablo II Docentes de Educación Primaria de la U.E. Colegio Juan Pablo II	Director (a). U.E. Colegio Juan Pablo II Docentes de Educación Primaria de la U.E. Colegio Juan Pablo II	Director (a). U.E. Colegio Juan Pablo II Docentes de Educación Primaria de la U.E. Colegio Juan Pablo II	Director (a). U.E. Colegio Juan Pablo II Docente de 1er Grado de Educación Primaria.
Instrumentos	-Observación -Diario de campo. -Entrevista al cuerpo Directivo de la U.E. Colegio Juan Pablo II	-Entrevista semiestructurada a 5 docentes de Educación Primaria. -Grupos de enfoque con los docentes de las instituciones.	-Autoevaluación para los docentes de Educación Primaria de la institución. -Lista de cotejo aplicada por los docentes de Educación Primaria.	-Diario de campo/Observación -Sesiones con el grupo de participantes. -Heteroevaluación de la propuesta de Capacitación aplicada por el cuerpo Directivo a la acción formativa. -Autoevaluación de los docentes de Educación Primaria. -Entrevista estructurada a los docentes de Educación Primaria

Objeto de Estudio de la Investigación

Contexto de la Investigación

El escenario seleccionado para abordar la investigación es: *La Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II*, corresponde una institución de orden privado, ubicado en la comunidad de la California Sur exactamente en la calle Malta; consta de 1 Directivo, un personal de 6 docentes de educación primaria y 9 docentes de educación media general; en dicha institución no hay hasta el momento figura de coordinador o acompañante pedagógico; los estudiantes se encuentran en edades desde los 6 hasta los 17 años; considerando desde el Primer grado de educación primaria hasta el Quinto año de educación media general, albergando una matrícula escolar de 167 estudiantes en ambos niveles. La comunidad estudiantil atendida pertenece a la misma comunidad, así parroquias aledañas como: Petare, Macaracuay, La Urbina, Guarenas y Guatire.

Fuentes de Información de la Investigación

La fuente de la información es un elemento de suma importancia en la investigación, de esta dependen los datos a recolectar a lo largo del proceso investigativo, debido a que esta información responde a las opiniones de los actores sociales involucrados, para comprender los tipos de fuentes existentes, es posible extraer las apreciaciones ofrecidas por Peña (2016) donde explica que: “la fuente de información está dividida en dos tipos: Primarias y secundarias” (pp. 9). Para efectos de esta investigación las fuentes de obtención de datos son de orden primario, esto es porque los datos son suministrados por el claustro docente de educación primaria que laboran en la institución.

Lo cual indica que las valoraciones y las descripciones son tomadas directamente de los individuos presentes en el contexto, con el fin de llevar a cabo la recolección de información de interés, que en forma simultánea dan respuesta a las interrogantes y el objeto investigativo.

Si bien es cierto la investigación depende de la participación e inclusión de sujetos particulares, que hacen vida en la cotidianidad educativa. Por ello son importantes los

planteamientos de Salinas (s/f) quien define que: “Los sujetos de la investigación son quizá los elementos más importantes, pues sobre ellos se basa toda la investigación. A los sujetos se les llama también individuos o participantes y pueden ser inertes o vivos” (pp. 57) Estos acercamientos ratifican la necesidad de considerar a los participantes como base fundamental de la investigación.

Ahora en el caso de la investigación cualitativa según la plantea Peña (2016) “los sujetos involucrados en el contexto observado son los principales agentes proveedores de información” (pp. 11). Siguiendo los planteamientos de Peña debe decirse por ser una investigación cuyo enfoque es cualitativo, la información es descrita y analizada para la toma de decisiones haciendo énfasis en las apreciaciones de los sujetos activos de la institución educativa.

Por lo que resulta indispensable definir las fuentes de información de orden primario o bien los Informantes claves seleccionados para la investigación en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Identificación de informantes claves.

Institución	Nivel	Cantidad Total	Cantidad según el cargo que desempeña		
			Director	Coordinador	Docente
Unidad Educativa	Educación primaria	6	1	No existe esta figura institucionalmente	5
Colegio Juan Pablo II					

Procedimiento

Para la recolección de la información necesaria en la presente investigación se refieren los siguientes pasos:

- a) Llevar a cabo un proceso de observación en la institución, abordando aspectos del contexto escolar como: localización de la comunidad, servicios públicos

disponibles, espacios y áreas para la recreación, infraestructura, recursos didácticos, materiales de enseñanza, estado de las aulas (iluminación, ventilación, terminaciones estructurales de las aulas), centros de información, conservación y mantenimiento de los recursos, relación docente- necesidades escolares, formación docente, relación docentes- directivo.

b) Ejecutar un proceso de observación en las aulas de clase, abordando aspectos pedagógicos y didácticos como: atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, estímulos para el aprendizaje, practica evaluativa, revisión de la planificación pedagógica, revisión de instrumentos evaluativos del aprendizaje, diseño de las situaciones de aprendizaje, uso de técnicas de evaluación, así como proceso de enseñanza.

c) Realizar entrevistas semiestructuradas al personal Directivo y docentes de aula.

d) Consolidar grupos de enfoque con el personal docente de la institución educativa, para el planteamiento de objetivos en la acción formativa.

e) Diseñar conjuntamente con el personal docente el proyecto de capacitación.

f) Llevar a juicio de experto el proyecto de capacitación.

g) Ejecutar un proceso de observación participante durante el desarrollo de la capacitación.

h) Realizar verificaciones y autoevaluaciones a los docentes en el desarrollo de la acción formativa.

i) Desarrollar sesiones de grupo (grupos de enfoque) para recolectar impresiones al finalizar la acción formativa.

j) Implementar autoevaluaciones y entrevistas estructuradas al personal docente al finalizar la acción formativa.

k) Desarrollar evaluaciones por parte del Directivo (heteroevaluación) al finalizar la acción formativa.

l) Comparar y analizar las discrepancias entre los estándares iniciales del proyecto (patrón o lo que se esperaba que los participantes logaran) y los resultados obtenidos en la acción formativa, en virtud del modelo de evaluación.

Vinculándose a los criterios que fundamentan y dan fidelidad de los hallazgos recabados en la investigación es indispensable referir a Hernández y cols. (2014) “Durante toda la indagación cualitativa pretendemos realizar un trabajo de calidad que cumpla con el rigor de la metodología de la investigación” (pp. 453) Se puede decir que desde las concepciones metodológicas de los autores, algunos de los criterios de calidad tomados para efectos de la investigación son adecuados según el tipo de instrumento seleccionado.

A su vez Paz (2000) expone algunas reflexiones acerca de los criterios de validación en la investigación cualitativa expresando:

Ciertamente, la palabra clave en todo este entramado es la de interpretación. Los investigadores cualitativos abordan acciones y no actos. Justamente ese es el reto que constituye nuestro trabajo, de hecho, el foco de la investigación social y educativa, la interpretación del significado de acciones humanas y sociales. (pp.225)

En relación a lo expuesto por el autor, el trabajo del investigador es indagar sobre las acciones humanas y sociales, para entenderlas, reconocerlas e interpretarlas.

La presente investigación requiere de instrumentos y técnicas de recolección que permitan la descripción, a fin de indagar en las acciones del personal docente en cuanto a su práctica evaluativa, también obtener las discrepancias existentes entre lo que se esperaba lograr y logros finales que genere el proyecto de capacitación; por lo cual se desarrollará un proceso de *observación participante* o directa causado por la participación del investigador en el contexto escolar.

De modo que la información recolectada también será plasmada a través del *Diario de campo*, donde consecuentemente se describen las impresiones durante el proceso de capacitación; de igual modo este recurso contiene material gráfico que permite recordar los datos. Para darle fidelidad a los datos aquí suministrados es guiados por el criterio de *credibilidad* para lo que Hernández y cols. (2014) define como:

Se refiere a si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas con el planteamiento del problema...La credibilidad tiene que ver también con nuestra capacidad para comunicar el lenguaje, pensamientos, emociones y puntos de vista de los participantes. (pp. 455-456)

Evitando así el sesgo existente entre las creencias del investigador.

Al mismo tiempo en el plan establecido a través del modelo de Malcom Provus se requiere la ejecución de *Entrevistas* al claustro docente y al Directivo de la U.E. Colegio Juan Pablo II, así que el instrumento empleado *Guion de entrevista* (Ver anexos C, D, J) cuenta con las pautas necesarias para denotar confiabilidad a través del criterio de *dependencia o estabilidad*, este mismo criterio se le otorgará al instrumento *Lista de cotejo* (Ver anexos E y G) a la información obtenida por los *Grupos de enfoque* que señalada por Hernández y cols. (2014) “implica que los datos deben ser revisados por distintos investigadores y éstos deben arribar a interpretaciones congruentes” (pp. 453) a partir de este criterio se establecen interpretaciones consistentes, evitando al máximo el sesgo entre los datos obtenidos y las acepciones generadas por el investigador en cuestión.

Siguiendo la línea del modelo evaluativo se denota el uso de procesos valorativos guiados por instrumentos como: *autoevaluaciones* (Ver anexos F y G); *heteroevaluaciones* (Ver anexo I) donde se reflejarán las apreciaciones propias de la capacitación y las percepciones de los participantes en virtud de las experiencias, así como las discrepancias que puedan o no existir entre las pautas y los logros finales; para ello no se considera ningún tipo de validez, debido que serán utilizados para recolectar todas las reflexiones y análisis individuales, siendo así el propio sujeto quien dará sus apreciaciones en base a su actuación .

Ahora bien, para el análisis de información Mejía (2011) expone que:

La particularidad del análisis cualitativo reside en que el proceso es flexible, sus etapas se encuentran muy interrelacionadas, y, sobre todo, se centra en el estudio de los sujetos. Flexible por que el análisis se adapta, moldea y emerge según la dinámica de la investigación concreta de los datos. La integración de los componentes del análisis es en espiral (reducción, análisis descriptivo e interpretación), se influyen unos con otros al mismo tiempo, son procesos paralelos y, lo más importante, es que, acabada una etapa, se pasa a la siguiente para, con frecuencia, volver de nuevo a la fase anterior y reiniciarla con una información más acabada y profunda. (pp.48)

Fundamentándose en los planteamientos anteriores este tipo de análisis posee una dinámica cíclica, pues permite sistematizar la información adquirida a través de los

instrumentos de recolección y la fuente de información (entrevistas, diario de campo, registros de video/audio entre otros) con la finalidad de desarrollar interpretaciones y análisis del contexto social, en este proceso el investigador podrá volver a hacer lectura del material cuantas veces sea necesario y volver a la fase anterior si así amerita para construir y reconstruir una información más completa del suceso objeto de estudio.

Por lo cual Mejía *ob. cit.* también describe

...la exposición se divide en tres partes; la primera aborda la reducción del análisis de datos que permite identificar, ordenar y clasificar los datos, la segunda estudia la elaboración de conceptos empíricos del análisis descriptivo, y la tercera etapa facilita pasar a la construcción de conceptos teóricos y explicativos de la interpretación. (pp. 49)

Según lo señala el autor el análisis para investigaciones cualitativas es abordado desde tres fases la primera definida como reducción de información, la segunda como análisis de datos y la tercera como interpretación.

Es así como la presente investigación hará uso del análisis de información guiado por el proceso de *categorización y codificación*; establecido en la primera fase del análisis (Reducción) de la investigación cualitativa, Mejía (2011) expone que:

La categorización implica un proceso de identificación de unidades temáticas y la clasificación de dichas unidades de datos en relación al todo describiendo clases significativas de un mismo género, de forma tal que se va descubriendo características, propiedades o aspectos del fenómeno que se investiga... (pp. 52)

Por su parte el autor también define que:

La codificación es la operación que asigna a cada unidad categorial una determinada notación, etiqueta o palabra que expresa el contenido conceptual. Los códigos son principalmente términos o abreviaturas de palabras, son marcas que corresponden a los significados de las categorías definidas por un texto... las expresiones verbales condensan el contenido de una parte del discurso, por ello siempre lo reducen y abrevian, el símbolo verbal aspira dar cuenta de su objeto, pero no hay código que sea capaz de expresar todos los rasgos múltiples de un contenido temático. (pp. 52)

En correlación a los textos anteriormente descritos el proceso de categorización y codificación reducir y darles propiedad a las palabras expresadas por el investigado, a través de este proceso se establecen unidades de información, que de forma flexible permitirán desarrollar el análisis descriptivo del fenómeno investigado.

Así mismo la segunda etapa de análisis descriptivo la define Mejía *ob. cit.* como “una etapa del examen minucioso de los datos cualitativos que permite la emergencia de enunciados del nivel más bajo, se construyen generalizaciones empíricas y descriptiva de la realidad investigada” (pp. 57) De este modo el análisis descriptivo dará lugar a las conclusiones y características más significativas del objeto de estudio.

Los preceptos de la investigación cualitativa refieren procesos de validación y verificación de la información recolectada; para lo cual en la presente investigación se considera la *triangulación*, como medio para generar las interpretaciones de los hallazgos; Tójar (2006) define que: “La triangulación consiste en, usando palabras de Denzing (1970:291) “la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno” (pp. 218) En virtud de ello la investigación se fundamenta en la triangulación como recurso para denotar confiabilidad y credibilidad, haciendo uso de diversos instrumentos de recolección de información, a fin de contrastar todos los datos, emitir reflexiones y decisiones que apoyen el proceso investigativo. (Ver página siguiente)

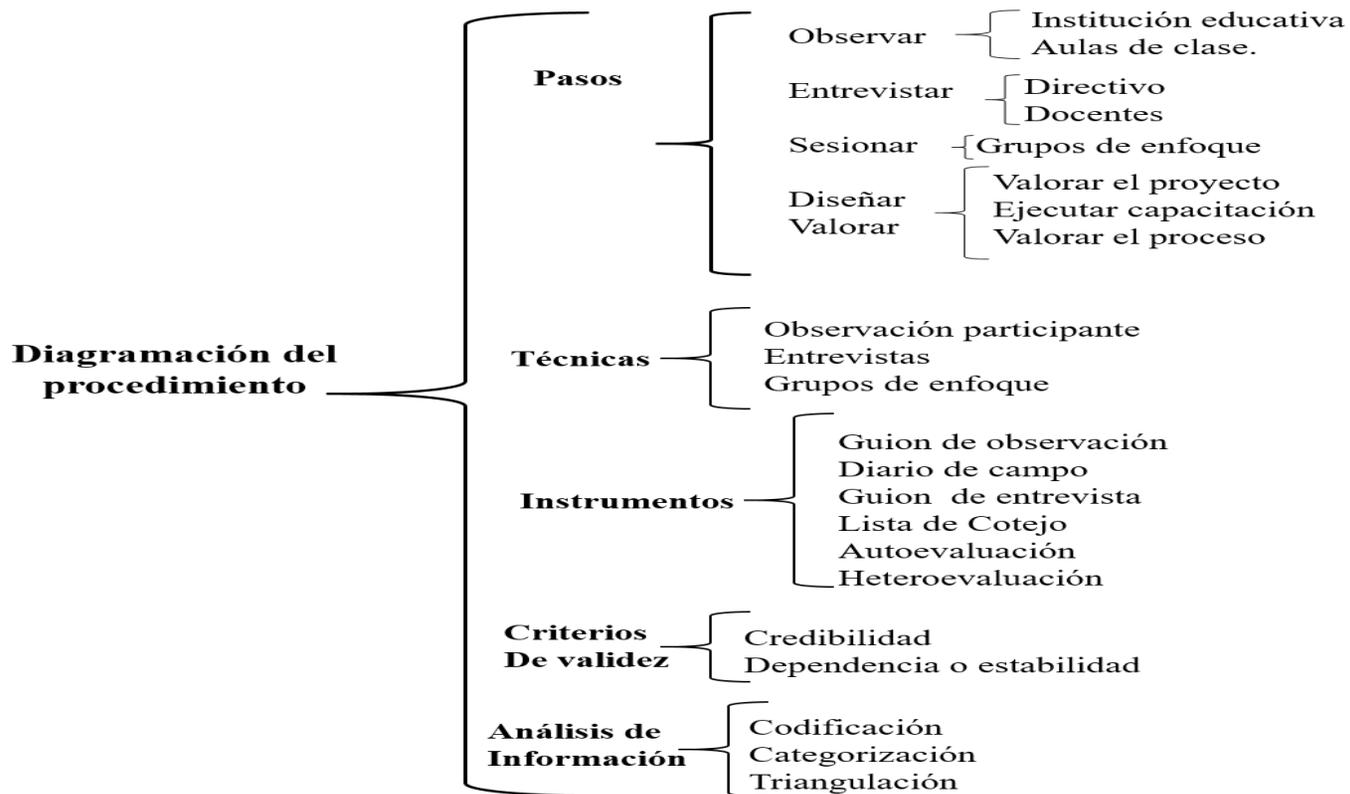


Figura 1. Diagramación del procedimiento empleado. Autoría del investigador 2021

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el capítulo que se presenta a continuación se exponen los resultados obtenidos tras la aplicación de la investigación concerniente a la Capacitación en el ámbito de la evaluación cualitativa para abordar situaciones de aprendizaje dirigido a los docentes del subsistema de educación primaria de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II, en la comunidad de la California Sur Estado Bolivariano de Miranda. Estos datos fueron recolectados mediante el diseño e implementación de diversos instrumentos.

Así mismo se asumió la presentación de los resultados adquiridos tras la aplicación del Modelo de Evaluación de Malcolm Provus (1971) donde para efectos de la investigación se consideraron sólo cuatro etapas del mismo: Diseño (diagnóstico institucional, necesidades evaluativas, planteamiento de objetivos, identificación de estrategias y técnicas evaluativas, identificación de estrategias de formación, identificación de recursos e insumos, diseño de actividades, diseño de evaluación, planteamiento de posibles logros) , Instalación (estándares de cumplimiento, ventajas de la acción formativa, reflexión docente, implementación de la propuesta), Proceso (participación de los docentes, reflexión ante la práctica, ejecución de la capacitación, autoevaluación, análisis de los logros emergentes) y Producto (Indagación sobre lo planteado y lo alcanzado, valoración del proceso, descripción de apreciaciones de grupo, emisión de decisiones, comparación en relación al ser (ejecución) y deber ser (estándares iniciales); lo que a su vez permitiera el análisis y descripción de los hallazgos derivados de la ejecución de la capacitación.

Análisis de la Información Recolectada en Virtud del Modelo

Etapas 1: Diseño de la propuesta de capacitación en evaluación cualitativa para abordar situaciones de aprendizaje.

En esta etapa de la investigación se consideró el levantamiento de la información guiado por un proceso de observación participante, a fin de reconstruir la realidad

observada y plantear un diagnóstico que describiera e identificara las necesidades presentes a nivel institucional.

Mediante este proceso de observación se pudo apreciar que gran parte de los espacios donde se origina la interacción enseñanza-aprendizaje son limitados (pequeños estructuralmente) y algunos de ellos poseen deficiencias en sus instalaciones (falta de mantenimiento, poca iluminación, poca ventilación, deficiencia en el servicio del agua, deterioro estructural), percatándose una disminución en el interés de quienes interaccionan en estos ambientes.

Así mismo se percibió que la institución no cuenta con los recursos tecnológicos (computadoras, televisores, proyectores de video y audio) y materiales didácticos (juegos, material ilustrativo, material experimental) que se encuentren al servicio del docente y promuevan una enseñanza de mayor interacción y exploración. Igualmente se percibió el uso de recursos de apoyo pedagógico como: pizarras, algunos libros y materiales recreados por los docentes, debido a la insuficiencia de materiales y recursos suministrados por el plantel.

En virtud de los planteamientos anteriores Hernández y cols. (2014) exponen “No es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones.” (pp. 432) Es decir mediante la observación el investigador será más que unos ojos y papel, su vínculo con el contexto debe facilitar la toma de información de la manera más natural posible para que sea comprensible.

En esta fase el investigador se adentró al contexto institucional, en búsqueda de la comprensión de los hechos, el levantamiento de información se fundamentó en la naturalidad para evitar reacciones de rechazo por parte de los docentes observados.

Simultáneamente se logró la implementación de grupos de enfoque que sirvieran para determinar diagnóstico en virtud de las necesidades y competencias evaluativas de los docentes del subsistema de educación primaria de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II, a través de las diversas conversaciones los docentes expresaron sus

inquietudes, experiencias, anécdotas y sus deficiencias personales en virtud de la evaluación de los aprendizajes. También a través del diálogo oral se plantearon el reconocimiento de la evaluación fundamentada en la memorización de conocimientos, y con ello reflexiones en aras de plantearse diversas alternativas para construir nuevos conocimientos en área evaluativa.

En aras de construir concepciones en virtud de los diagnósticos se puede señalar lo expuesto por Pivaral y cols. (2013)

Si se analizan un poco los elementos del planteamiento constructivista, veremos que muchos ideólogos (Piaget, Vygotsky) recomiendan: • Entornos complejos que impliquen un desafío para el aprendizaje y tareas auténticas. •Negociación social y responsabilidad compartida como parte del aprendizaje. •Representaciones múltiples del contenido. •Comprensión de que el conocimiento se elabora. •Instrucción centrada en el estudiante... (pp. 5)

Lo expuesto anteriormente permite entender cómo debe guiarse el proceso de enseñanza-aprendizaje según algunos postulados teóricos. Esta fase permitió establecer un diagnóstico de las competencias evaluativas de los docentes a través de la revisión documental de los planes diarios (cuadernos de planificación), planeación de la evaluación del aprendizaje (cuadernos de evaluación), se observó que los docentes no realizan sistematización de proyectos para el aprendizaje (PPA), sólo se escogen los temas y enfoques del proyecto a través de discusiones con su grupo de estudiantes y posteriormente son llevados al consejo docente para estructurar un proyecto general para el nivel de educación primaria.

En virtud de desarrollar un análisis descriptivo se plantearon las siguientes matrices:

Cuadro 4. Matriz de análisis de categorías.

Categorías analizadas	Planteamiento de objetivos	Identificación de ejes temáticos	Momentos de la situación del aprendizaje	Reconocimiento de los pilares curriculares	Recursos y materiales didácticos	Estrategias de enseñanza-aprendizaje.
Plan diario Planificación de situaciones de aprendizaje	En los planes diarios o planificaciones diarias revisadas en el año escolar 2018-2019 algunas desarrollan las finalidades/objetivos/logros esperados de la clase	Todos los planes diarios reconocen e identifican el área de aprendizaje y el contenido o eje temático abordado para cada día.	La revisión de los cuadernos de planificación docente permitió observar que pocos de ellos desarrollan los momentos de la situación de aprendizaje (fase inicial, fase de desarrollo, fase de cierre)	Las planificaciones de los docentes no hacen referencia a los pilares curriculares establecidos en el SEB (Aprender a crear, Aprender a convivir y a participar, Aprender a valorar, Aprender a reflexionar)	En la planificación diaria los docentes no señalan los recursos o materiales didácticos con los que imparten la clase.	Se pudo observar que en las planificaciones diarias del año escolar 2018-2019, no destacan las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 5. Matriz de análisis de la planeación de los docentes de educación primaria.

Categorías analizadas	Tipo de evaluación	Diseño de instrumentos	Uso de ítems o criterios evaluativos	Tipo de instrumento
Planeación de la evaluación	Diagnóstica Sumativa Final	Los documentos facilitados por los docentes en el año escolar 2018-2019, no destacan las características propias de los instrumentos evaluativos (competencias, indicadores, escala de niveles, aspecto del proyecto), se percibe un diseño poco elaborado.	Los diversos recursos de recolección de información de los aprendizajes empleados por los docentes no contienen criterios elaborados para determinar el aprendizaje, se señalan en este aspecto el contenido a evaluar y en algunos casos el elemento o actividad realizada por el estudiante.	Los cuadernos y fichas de evaluación de los aprendizajes empleados por los docentes no identifican el tipo de instrumento, en algunos casos se detalla la técnica utilizada por los docentes para evaluar al estudiante.

Dado el análisis se percibió que los docentes tienen dificultades para el planteamiento adecuado de la planificación de los aprendizajes y de la evaluación de sus estudiantes. Al respecto Torrez (2016) explica que:

El docente independientemente del campo pedagógico que se encuentre debe en todo momento propiciar una reflexión personal del cambio que desea promover en sus estudiantes, un cambio motivado desde él mismo, y para esto necesita planificar pensando en el interés, la necesidad, las expectativas, las características y las limitaciones de sus estudiantes. (pp. 7)

Visto así la planificación es un instrumento de reflexión personal que debe utilizar el maestro para identificar las necesidades de su grupo de estudiantes y plantear a través del aprendizaje una solución que responda a esas necesidades, el proceso de planificación debe hacerse pensando en los logros que se esperan al final de una clase, proceso que debe ir de la mano de la evaluación donde sea positiva y ajustada a las competencias de cada individuo, es decir; precisar las actividades, estrategias, recursos contenidos, instrumentos, indicadores pertinentes para realizar la evaluación de los estudiantes.

Por otra parte, esta fase de diseño permitió el acercamiento a interior de las aulas de clase (lo que allí sucede) en virtud de describir el estilo de enseñanza que exponen los maestros observados, este proceso se llevó a cabo mediante un guion de observación, donde el investigador percibió que los docentes demuestran una actitud tradicionalista, clases con poca participación, transcripción teórica de contenidos, en algunos casos poca estadía en el aula, manejo adecuado del grupo, manejo adecuado del léxico, en oportunidades tonos de voz inapropiados (muy alto o muy bajo) este accionar no se adecua al punto de vista teórico del constructivismo, fundamento del currículo vigente.

Simultáneamente en los grupos de enfoque a través de las conversaciones con el cuerpo docente se originó un proceso reflexivo sobre el uso la evaluación como un mecanismo de comprobación de resultados, que a su vez limita las capacidades propias del proceso de evaluación, la intención y el objetivo de la misma.

A fin de contrastar el aporte teórico con las acciones evaluativas de los docentes se realizó una revisión a los cuadernos de diferentes estudiantes para contemplar la correspondencia de lo propuesto en el plan diario de clase con lo impartido en el aula y también para determinar las características de la enseñanza empleada por el docente de aula. Para ello se presentó la siguiente matriz de análisis.

Cuadro 6. Matriz de análisis de los cuadernos de los estudiantes.

Categorías observadas	Correspondencia de lo planeado-ejecutado	Tipo de enseñanza	Evaluación de la situación de aprendizaje
Proceso enseñanza-aprendizaje	de En los cuadernos de los estudiantes se observó correspondencia entre el contenido establecido en el día planificado y lo ejecutado por el docente.	De tipo tradicional. Se percibió que en la mayor parte de los contenidos se efectúan copias y transcripciones del pizarrón, texto sugerido, también dictados dirigidos por el docente, en la mayor parte de las áreas de aprendizaje; en áreas como matemática la estructura es teórica y práctica, sin embargo se referenció el contenido textual del libro guía.	Se observó que las actividades emergentes de los contenidos son sugeridas por el texto guía, su revisión es diaria, aunque no se refleja en instrumentos de evaluación; en oportunidades se destaca el cierre de la clase con actividades manuales (dibujos, recorte de imágenes, palabras entre otros).

Durante el proceso de observación participante se percibió que los docentes hacen uso de la evaluación cualitativa en su discurso, también en el informe de prosecución de lapso o año (boleta académica); sin embargo, el proceso aplicado a la práctica para evaluar los aprendizajes estaba guiado comúnmente por la evaluación numérica, tradicional y de comprobación de conocimientos; a través de la ejecución de pruebas, también se hizo notar el uso de técnicas como la exposición, realización de maquetas, laminas, mapas mentales (especialmente los dos últimos grados de educación primaria)

por parte de los estudiantes, aunque el proceso de evaluación de los mismos es en su mayoría numérico.

Considerando las apreciaciones de Fierro (2013) “La evaluación para el aprendizaje requiere obtener evidencias para conocer los logros de aprendizaje de los alumnos o las necesidades de apoyo” (pp. 13) donde también señala que:

Definir una estrategia de evaluación y seleccionar entre una variedad de instrumentos es un trabajo que requiere considerar diferentes elementos, entre ellos, la congruencia con los aprendizajes esperados establecidos en la planificación, la pertinencia con el momento de evaluación en que serán aplicados, la medición de diferentes aspectos acerca de los progresos y apoyos en el aprendizaje de los alumnos, así como de la práctica docente. (pp. 13)

Por lo cual se entiende que el proceso de evaluación requiere acercarse y reflexionar sobre lo que el estudiante ha sido capaz de lograr y sus necesidades. Del mismo modo la selección de los instrumentos depende de los elementos que giran en torno al estilo de enseñanza.

Por ende, la evaluación aplicada referencia un proceso de medición constante, donde el estudiante memoriza y repite, acortando las capacidades de percepción y creación de conocimientos a través de experiencias. De igual modo sucede con el desarrollo de situaciones de aprendizaje, la mayor parte de los maestros muestran apego a la transcripción de contenidos y el uso de la guía enciclopédica como recurso de memorización, de modo que la enseñanza carece de innovación y atracción para el que aprende; el docente actúa como un repetidor de contenidos, que inclusive ha logrado memorizar un patrón de enseñanza para todos los niños en años escolares consecutivos.

En los diferentes grupos de enfoque se hizo análisis reflexivo del modelo de enseñanza tradicional y pese a que a través del intercambio de experiencias y anécdotas los maestros reconocen que los estudiantes tienen individualidades, su proceso de enseñanza se limita al aula de clase, la copia textual del libro al cuaderno y de la pizarra al cuaderno, por lo que es limitada la interacción con experiencias, espacios nuevos, recursos atractivos o clases interactivas y dinámicas.

En virtud de ello Pivaral y cols. *ob. cit.* señala que:

En una situación de aprendizaje es importante que los estudiantes: 1. Asuman una función protagónica, activa y dinámica en su proceso formativo, especialmente en su aprendizaje. 2. Se sientan desafiados a hacer algo que no saben hacer, es decir a encontrar la respuesta a un problema que reta su imaginación y sus propias habilidades. 3. Trabajen en equipo, solidariamente y cooperando con sus compañeros. 4. Desarrollen proyectos individuales y grupales. 5. Mantengan siempre un estado y una mentalidad optimista. (pp. 6)

Tales aseveraciones muestran que el dinamismo en la forma de enseñar mejora a todas luces el proceso de aprendizaje, permitiendo la participación de los estudiantes; con lo que también se consolidan conocimientos reales, conductas, ideas, conceptos, o personalidades.

En cuanto al nivel de formación se realizó una revisión de los archivos y documentos de control y seguimiento institucional, paralelamente a esto los grupos de enfoque en las diferentes conversaciones facilitaron la expresión de los docentes en cuanto a su grado académico, formación, cursos y talleres, así como el tiempo en que no habían vuelto a asistir a talleres, muy aparte de los congresos pedagógicos organizados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, donde expresaron que este tipo de actividades pese a estar “contextualizadas” no son actividades de formación profesional; mediante los diversos diálogos y la revisión de los documentos administrativos se determinó que 3 docentes son Licenciados (as) en educación, 1 docente es profesor (a) con especialidad y estudios de postgrado, 1 docente es Técnico Superior Universitario en Diseño de Obras Civiles con su Componente Docente.

Se observó que los profesores abordados poseen interés en asistir a talleres, cursos, o congresos que les permitan abrir una paleta de posibilidades para la enseñanza de sus estudiantes, pero debido a la poca disponibilidad de ingresos económicos se ven obligados a realizar otros trabajos que les generen más ingresos en sus tiempos libres; asumen que dependen del salario otorgado por el plantel, lo “poco que agarran por fuera del colegio” y que “entre los gastos personales, la familia, hijos y demás se ven limitados a realizar nuevos talleres que sean pagos”, por lo que se aferran a la

concepción de que los estudiantes se encuentran “bien preparados” tal y como hasta ahora han llevado su proceso; pues los padres y representantes no han mostrado incomodidad ante la formación de sus hijos.

De manera consecuente el diagnóstico y la valoración de las necesidades en los grupos focales, la reflexión del maestro sobre su práctica evaluativa, así como la revisión de la planeación diaria; los planes de evaluación y la revisión de los cuadernos escolares, permiten el reconocimiento ante la investigación de la necesidad de la capacitación en aras de mejorar el proceso de evaluación llevado a cabo y la adquisición de nuevos aprendizajes, así como resolución de interrogantes existentes en relación a la evaluación cualitativa y su aplicación en el aula.

A partir de ello se generó la construcción de objetivos a través de la participación activa de los docentes inmersos, donde los docentes en consenso con el investigador determinaron lo que esperaban lograr con la propuesta, los cuales fueron establecidos tal como se presentan a continuación:

Cuadro 7. Cuadro de objetivos y propósitos de la propuesta de capacitación.

Objetivo General	Objetivos Específicos
Capacitar a los docentes del subsistema de Educación Primaria de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II en el área de la evaluación cualitativa para abordar situaciones de aprendizaje, en virtud de propiciar un cambio en la cultura valorativa de la institución.	<p>Identificar la perspectiva que tienen los docentes de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II en cuanto al proceso de evaluación de los aprendizajes desarrollado cotidianamente.</p> <hr/> <p>Proveer a los docentes de educación primaria los conocimientos pedagógicos, técnicos y metodológicos de la evaluación cualitativa en situaciones del aprendizaje mediante procesos de instrucción que faciliten la capacitación y reflexión.</p>

Potenciar el desempeño de los docentes de educación primaria en el área de la evaluación cualitativa en situaciones de aprendizaje a través del uso de estrategias de enseñanza.

Generar procesos de reflexión en los docentes de educación básica mediante el análisis individual y grupal de la praxis ejercida en la evaluación de los aprendizajes, a fin de mejorar continuamente su función como evaluador.

Propósitos

Consolidar la evaluación cualitativa como un proceso necesario para la orientación de las decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, evitando las evaluaciones punitivas.

Fomentar la planificación de la evaluación cualitativa, así como la organización y sistematización de las situaciones de aprendizaje a fin de construir espacios para los aprendizajes significativos.

Culturalizar a los docentes a autoevaluarse a fin de reflexionar sobre su propio proceso de enseñanza, con el objeto de inducir mejoras en su práctica docente.

Aportar a la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II insumos teórico-prácticos útiles que permitan la consolidación de un cambio, así como la innovación y la autoformación con el fin único de priorizar en la calidad educativa.

Generar mejoras en la calidad del desempeño y con ello elevar la moral del profesorado.

Una vez planteados los objetivos se facilita la estructuración de constructos que fundamentan la propuesta de capacitación (proyecto), así como las orientaciones y metodologías que permitieron la ejecución de la acción formativa en la U.E. Colegio Juan Pablo II. También sugerir las técnicas, estrategias e instrumentos que permitan el desarrollo de habilidades evaluativas y la participación del claustro docente. De modo simultaneo se refiere la vinculación de los objetivos con un método de trabajo fundamentado en cuatro etapas.

Cuadro 8. Fases de la acción formativa.

Identificación De Las Etapas o Fases			
Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV
Autoevaluación y Reflexión	Pedagogía y Didáctica Evaluativa	Participación-Acción	Evaluación

Simultáneamente el diseño y construcción de las características y metodología de cada fase a ejecutar en la capacitación del claustro docente.

Cuadro 9. Operacionalización de las fases aplicadas.

Fases	Objetivo	Metas	Estrategias
Autoevaluación y reflexión	Abarcar espacios para el desarrollo de habilidades en la autoevaluación y su reconocimiento como proceso de revisión en la práctica educativa, a fin de propiciar la reflexión.	Mejorar el proceso de autoevaluación y reflexión de los docentes. Juzgar mediante la práctica los logros y debilidades detectadas en la práctica educativa y su respectivo proceso de evaluación de los aprendizajes.	Proyección de videos. Encuentro de experiencias. Mesas comunicativas. Autoevaluación. Dinámicas de grupo
Pedagogía didáctica evaluativa	Consolidar la construcción de nuevos aprendizajes en el claustro docente en materia de evaluación de los aprendizajes y planificación de situaciones de aprendizaje.	Facilitar contenidos e información concerniente al área de evaluación cualitativa. Brindar orientaciones de teórico-prácticas en el uso de técnicas e instrumentos de la	Seminarios. Cursillos. Talleres. Mesas de trabajo. Conversatorios. Preguntas generadoras

		evaluación cualitativa para la verificación de aprendizajes	
Participación-Acción	Insistir en la construcción de aprendizajes mediante la acción, destacando la intervención y participación activa del cuerpo docente.	Lograr la objetividad ante el auto concepto de la evaluación. Reflexionar y comparar el conocimiento y la práctica. Fomentar la autoevaluación y la coevaluación.	Lluvias de ideas. Realización de matriz DAFO. Intercambio de conocimientos. Mesas redondas. Ejecución de Micro clases haciendo uso de la construcción de situaciones de aprendizaje. Aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación cualitativa en situaciones de aprendizaje
Evaluación	Consolidar valoraciones en virtud de lo ejecutado, reflexionando sobre lo logrado a través del uso de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, y así permitir el registro de datos para el perfeccionamiento o mejora de la propuesta. Valorar la propuesta mediante la implementación de instrumentos de	Generar cambios a nivel institucional. Valorar los logros finales frente a los estándares iniciales de la propuesta.	Asambleas docentes. Grupos de enfoque.

recolección de
información :
entrevista
semiestructurada,
autoevaluaciones al
personal docente,
heteroevaluación
aplicada al
directivo, listas de
verificación
aplicada por el
investigador y el
directivo del
plantel.

Del mismo modo la propuesta contempló la aplicabilidad de una red semántica, cuyos contenidos permitieran la capacitación de la población docente, esto en aras de proveer información resaltante, provechosa y de interés para el desempeño y logro de competencias evaluativas.

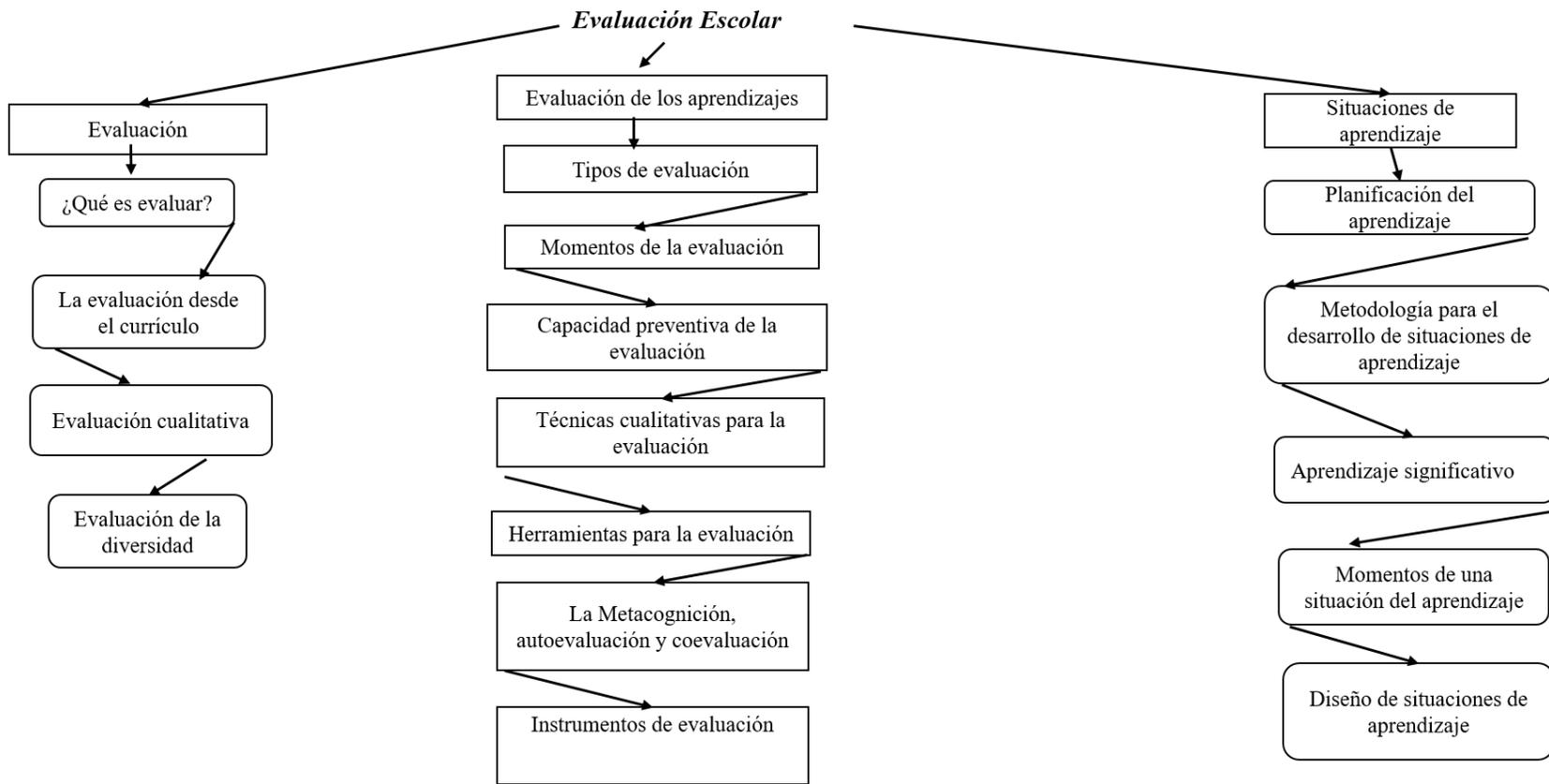


Figura 2. Red semántica ejercida sobre la capacitación. Autoría del investigador 2019.

Consecuentemente con el modelo de evaluación implementado se identificaron los recursos disponibles en la U.E. Colegio Juan Pablo II, con el fin de facilitar la aplicación y desarrollo de la capacitación docente.

Cuadro 10. Tabla de recursos.

Recursos pedagógicos	Recursos humanos	Recursos tecnológicos	Logística
Utilería (mesas, sillas, paneles)	Docentes internos del plantel.	Computador.	Refrigerios varios:
Papelería (láminas, hojas, marcadores, cartulinas, pega, colores, lapicero, regla)	Docentes en evaluación especialistas externos del plantel.	Proyector.	Agua, agua saborizada,
Guía de contenidos.	Cuerpo Directivo. Cuerpo de protocolo.	Equipos para sonido. Monitores.	alimentos salados, fruta, entre otros.

Etapa 2: Instalación de la propuesta de capacitación en evaluación cualitativa para abordar situaciones de aprendizaje.

La siguiente etapa corresponde a la etapa de implantación y desarrollo de la acción de capacitación, esta etapa se desarrolló al finalizar el proceso de diseño tras la elaboración de los diversos diagnósticos guiados por la observación sistematizada y los grupos de enfoque.

Mediante la aplicación de los grupos de enfoque los docentes establecieron las pautas para el desarrollo de la propuesta de capacitación docente en aras de dar cumplimiento en el lapso escolar 2018-2019 como: tiempo de formación, apoyo del cuerpo directivo, horarios de aplicación, disponibilidad de los recursos; del mismo

modo los docentes expusieron sus expectativas en relación a los aprendizajes que deseaban adquirir en el proceso de formación.

En consecuencia, con lo planteado la capacitación denota cuatro fases definidas como:

Fase I: Autoevaluación y reflexión.

Fase II: Pedagogía y didáctica evaluativa.

Fase III: Participación – acción.

Fase IV: Evaluación

A lo largo de cada fase los docentes expresaron en los grupos de enfoque las diversas expectativas que les generó la experiencia, esto mediante conversaciones y espacios de socialización donde aceptaron el proceso de intervención para el cambio de la cultura evaluativa.

Para fundamentar los aspectos y criterios de evaluación para el desarrollo de la capacitación docente se hizo uso de la matriz aplicada a la evaluación de programas de Tejada (2004) que expone (Ver página siguiente):

Cuadro 11. Concreción de dimensiones en la evaluación procesual de programas.

Momento	Finalidad	Objeto	Indicadores	Criterios	Instrumentos	Fuentes de información	Decisiones
Desarrollo del programa (Continua)	1 Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa.	Programa actual	Actividades	Conformidad	Cuestionarios	Expertos externos e internos	1 Adaptación de las actividades
	2 Optimizar el programa para su desarrollo.		Estrategias	Pertinencia	Escalas		
	3 Mejorar las posibilidades de los participantes.		Temporalización	Suficiencia	Entrevistas	Gestores de formación Destinatarios de Formadores	de enseñanza-aprendizaje (tiempo, recursos, motivación, estrategias, rol docente, etc.)
	4 Aumentar la información para posteriores decisiones.		Recursos	Actualización	Observación		
	5 Dar información sobre su evolución y progreso.	Dar su y	Clima social	Dinámica	Aplicabilidad	Pruebas de rendimiento	2 Reubicación de alumnos y profesores
		Interacción		Relevancia	Análisis de prácticas		
		Formador		Coherencia	Registros anecdóticos		
			Utilidad	Diarios		
		Resultados parciales:		Relaciones	Disponibilidad		
		- Previstos.	Implicación	Satisfactoriedad			
		- No previstos.	Participación	Idoneidad			
			Motivación				
			Interacciones				
						
			Conocimientos				
			Actitudes				
			Destrezas				

Nota: Matriz de análisis tomada del Módulo VI: Investigación e innovación formativa. La evaluación de programas (pp. 43), de Tejada. J (2004)

Tal como se resaltó en el Ámbito metodológico la acción de capacitación fue guiada por el proceso de observación participante, haciendo uso de guías de observación, listas de cotejo aplicadas por el investigador y cuerpo directivo, entrevistas semiestructuradas y la autoevaluación de los docentes durante el desarrollo de la acción formativa. Los criterios considerados para la elaboración de las incógnitas e ítems de evaluación están fundamentados en la matriz de análisis diseñada por Tejada (2004) para la evaluación de programas.

Cuadro 12. Evaluación de la capacitación docente desde la evaluación procesual de programas de Tejada (2004)

Indicadores	Criterios	Instrumentos
Actividades	Conformidad	Observación
Estrategias	Pertinencia	Diario
Temporalización	Suficiencia	Registros
Recursos	Actualización	Entrevistas
Dinámica	Aplicabilidad	
Interacción	Relevancia	
Formador	Coherencia	
	Utilidad	
Relaciones	Disponibilidad	
Implicaciones	Satisfactoriedad	
Participación	Idoneidad	
Motivación		
Interacciones		
Conocimientos		
Actitudes		
Destrezas		

Una vez diseñadas las etapas de capacitación se generó su implementación en correlación al plan de trabajo.

Cuadro 13. Plan de trabajo.

Actividades	Mes y Semanas							
	Marzo	Marzo	Abril	Abril	Abril	Abril	Mayo	Mayo
	3	4	1	2	3	4	1	2
Aplicación Fase I Autoevaluación y Reflexión	X	X						
Aplicación Fase II Pedagogía y Didáctica Evaluativa			X	X	X	X		
Aplicación Fase III Participación- Acción					X	X	X	
Aplicación Fase IV Evaluación			X	X	X	X	X	X

En virtud al plan de trabajo establecido, la propuesta de capacitación se planteó su ejecución en un lapso de ocho semanas, 8 horas semanales para un total de 64 horas de capacitación, de forma ininterrumpida. A fin de establecer las pautas temporales que permitieran consolidar el proceso los docentes de modo activo y protagónico seleccionaron un día a la semana para la ejecución de las jornadas de formación, semanalmente se discutieron las actividades institucionales planteadas a modo de ajustar el día indicado, en todo momento se dio apertura al consenso y la participación de los involucrados.

Dada la adecuación de la capacitación docente y los procesos valorativos constantes y guiado por el proceso de observación participante se permitió describir las discrepancias presentes; partiendo de las comparaciones entre lo ejecutado en cada sesión y lo establecido programáticamente en la propuesta. Considerando los elementos

resaltantes y de interés para la formación docente se pudo compilar la siguiente información:

Cuadro 14. Discrepancias entre las pautas iniciales (Deber ser) y lo desarrollado en la capacitación (ser).

Deber ser	Ser
<p>Es una propuesta cuya formación es teórica –práctico cuya duración es de un tiempo estimado a 8 semanas.</p> <p>Prevé estimular el sentido crítico y reflexivo del docente.</p> <p>Destaca la consolidación de la autoevaluación como mecanismo de revisión en la práctica docente diaria.</p> <p>Resalta la necesidad de apoyar el proceso evaluativo.</p> <p>Contempla la aplicación de estrategias que motiven la reflexión como: proyección de videos, intercambios de experiencias, mesas de comunicación, dinámicas y otros.</p> <p>Permite facilitar conocimientos teorico-practicos en virtud a la evaluación.</p> <p>Prevé el uso de técnicas y estrategias de capacitación profesional como: seminarios, cursillos, talleres, mesas de trabajo, conversatorios, preguntas generadoras.</p> <p>Prevé la implementación de contenidos relacionados con la evaluación, evaluación de los aprendizajes y las situaciones de aprendizaje.</p> <p>Desprende 4 contenidos referentes a la evaluación y sus características, así mismo 8 contenidos vinculados a la evaluación de los aprendizajes y 5 pertenecientes a la temática situaciones de aprendizaje.</p> <p>Se destaca la interacción entre la teoría y la práctica a través de estrategias como el debate.</p>	<p>Se consolidó el refuerzo de los aspectos teórico-prácticos establecidos para el tiempo estimado.</p> <p>Se evidencio el interés por autoevaluar las prácticas educativas ejercidas por los docentes en el aula de clase.</p> <p>Se dio apertura a espacios que facilitaran la revisión de las practicas evaluativas.</p> <p>Los docentes mostraron interés por ser capacitados.</p> <p>La implementación de dinámicas permitió la interacción y empatía con el proceso de capacitación.</p> <p>El uso de estrategias facilito la obtención de conocimientos y reflexiones ante la práctica educativa y el desempeño docente ante la evaluación cualitativa.</p> <p>Fueron aplicadas las técnicas y estrategias de capacitación establecidas en el diseño de la propuesta.</p> <p>Se dio cumplimiento a los aspectos teóricos contemplados.</p> <p>En concordancia con la red semántica los docentes recibieron la información preestablecida.</p> <p>Fue posible interactuar y propiciar espacios para el debate y el intercambio de ideas.</p> <p>Durante la capacitación se implementaron la mayor parte de las técnicas señaladas en la propuesta.</p> <p>Se posibilitó la valoración descriptiva y constante al proceso de capacitación.</p>

<p>Permite la aplicación de técnicas como: lluvias de ideas, matriz DOFA, intercambio de conocimientos, mesas de trabajo, micro clases, elaboración e implementación de instrumentos de evaluación cualitativa.</p> <p>Reconoce la emisión de juicios descriptivos por medio de la evaluación del proceso como de sus participantes.</p> <p>Destaca la publicación de los resultados mediante un reporte profesional.</p>	<p>El análisis de la información paralelo al proceso de investigación extendió los plazos para la realización del reporte profesional, el cual hasta la fecha no se ha ejecutado.</p> <p>El tiempo de ejecución de la acción formativa se redujo debido a eventos sociales y políticos que estuvieron en curso en el año escolar 2018-2019.</p> <p>El proceso de evaluación externa del proyecto por Juicio de experto se realizó luego de su ejecución, debido a los hechos del 2019.</p>
---	--

Ahora bien, una vez obtenidas las impresiones por parte de los docentes; mediante la observación participante y los diversos grupos de enfoque se logró caracterizar las ventajas que posee la capacitación del personal en el ámbito de la evaluación cualitativa en situaciones de aprendizaje, las cuales se desprenden en el siguiente gráfico.

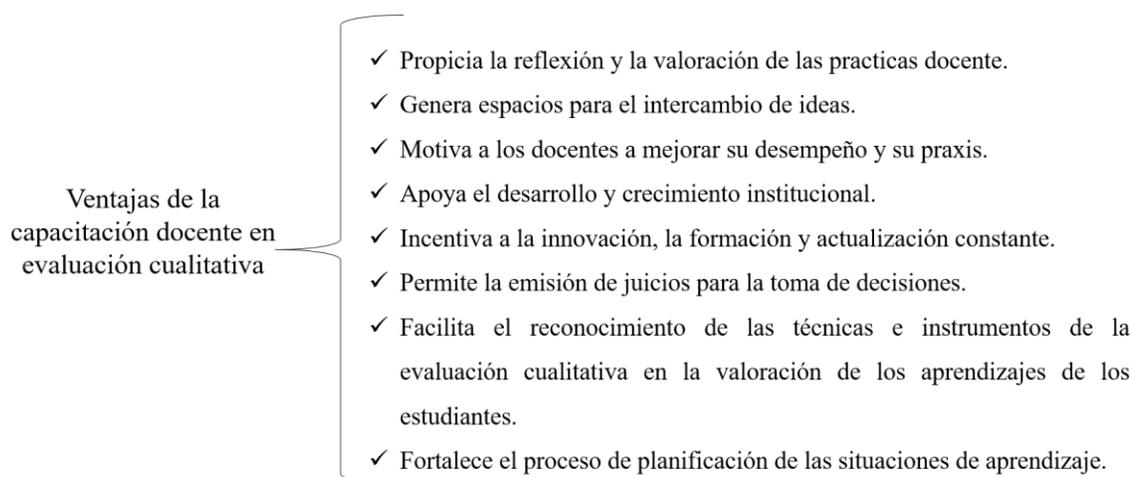


Figura 3. Ventajas presentes en el proceso de capacitación. Autoría del investigador 2020.

Etapa 3: Proceso ejercido en la aplicación de capacitación en evaluación cualitativa para abordar situaciones de aprendizaje.

En esta etapa se realizaron diversas valoraciones que permitieron el diseño y la ejecución de la capacitación en evaluación cualitativa. Para ello fue necesario abordar un proceso de observación directa en la U.E. Colegio Juan Pablo II registrando datos respectivos al contexto, las necesidades de los docentes de educación primaria en virtud de la evaluación cualitativa y la evaluación en situaciones de aprendizaje; quedando asentados en un diario de campo.

De igual modo con la aplicación de un guion de entrevista se recolectaron las impresiones y opiniones de los docentes en relación a la evaluación, la evaluación de los aprendizajes, la planificación de las situaciones de aprendizaje y de la misma evaluación. Así mismo a través de la entrevista se permitió conocer las necesidades e intereses de formación de los docentes de educación primaria.

Para efectos de la investigación estas entrevistas fueron aplicadas con antelación al diseño de la capacitación, con la finalidad de aportar a la comunidad docente los aspectos de la evaluación cualitativa de mayor interés. Tal como se señaló previamente en la fase de diseño se hizo revisión de las planeaciones diarias (cuadernos de planificación), donde se percibieron las siguientes características:

Cuadro 15. Sistematización de las estrategias aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y técnicas e instrumentos de la evaluación de los aprendizajes empleados por los docentes de Educación Primaria de la U.E. Colegio Juan Pablo II.

Docente	Grado	Planificación Escolar	Estrategias de enseñanza	Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación	Tipo de evaluación
D1	2do	Tradicional, sin especificación de estrategias para la enseñanza. Guiada por el P.A.	Lectura dirigida. Transcripción de textos.	Pruebas escritas. Exposiciones. Proyecto.	Diario de clase. Guía de observación	Diagnóstica Formativa

D2	3ero	Tradicional, carente de estrategias de enseñanza. De carácter semanal.	Transcripción de textos. Clase magistral.	Pruebas escritas. Exposición Proyecto.	Escalas de estimación numérica, carente de formatos y competencias alcanzadas por el estudiante.	Sumativa Final
D3	4to	Informal, carente de momentos o fases. De carácter semanal.	Clase magistral. Transcripción de textos	Pruebas escritas. Exposiciones. Presentaciones culturales y escénicas. Proyecto.	Escalas de estimación literal, con ausencia de indicadores de logro o competencias adquiridas.	Diagnostica Sumativa Final
D4	5to	Tradicional, sin especificación de estrategias de enseñanza. De carácter semanal.	Clase magistral. Transcripción de textos	Pruebas escritas. Exposiciones. Presentaciones culturales Proyecto	Fichas descriptivas. Escalas de estimación literal, con ausencia de formatos y competencias e indicadores de logro.	Diagnostica Sumativa Final
D5	6to	Tradicional, con presencia de ciertas estrategias de enseñanza, en algunas áreas de aprendizaje (lenguaje, Matemática)	Clase magistral. Transcripción de textos	Pruebas escritas. Exposiciones. Producciones escritas	Escala de estimación numérica con ausencia de indicadores de logro.	Sumativa Final

Fue posible observar que algunos docentes emplearon planificaciones escolares fundamentadas en los momentos: inicio, desarrollo, cierre; sin embargo, en ninguna de las fases de la planificación se denotaron estrategias para generar aprendizajes significativos, tampoco se reflejaron, técnicas, estrategias o instrumentos de evaluación. Dichas planificaciones no contenían indicadores o competencias a lograr tras la jornada de enseñanza, en ellas solo reposan los contenidos a transmitir en el día, la semana o el trimestre escolar.

Considerando lo anteriormente planteado, Pivaral y otros. (2013) (citado en Feo 2018) señala:

Las situaciones de aprendizaje se diseñan a partir de la planificación que el profesor realiza, en consideración de las orientaciones propias del nivel educativo en donde se desarrollaran. La planificación incluye las competencias de área, de ejes y de grado o etapa que interesa desarrollar en los estudiantes; los indicadores de logro y los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que servirán como medio para lograr los resultados propuestos. (pp. 197)

Así la planificación de situaciones de aprendizaje debe contener elementos que permitan determinar los logros que se quieren obtener con la actividad planificada, ésta actúa como instrumentos para construir y modificar conocimientos, orientando los aprendizajes a través de métodos didácticos.

Del mismo modo fue observable el uso de las clases magistrales, es decir; a través de este tipo de enseñanza los docentes solo fungen como transmisores de información, donde fue notable la falta de motivación hacia el aprendizaje, la participación del estudiante, por ende, las clases son abordadas desde los conceptos. Otra constante es la transcripción de textos bien sea del pizarrón o de la enciclopedia seleccionada por el docente para trabajar el grado.

Por su parte también se observó el uso reiterativo de las evaluaciones escritas de carácter memorístico para valorar los conocimientos de los estudiantes. En determinados grados los docentes llevan a cabo técnicas de evaluación que le permiten reconocer algunas habilidades de los alumnos; sin embargo, este tipo de evaluaciones son realizadas en pocas oportunidades. En lo que respecta al diseño y aplicación de instrumentos de evaluación se observaron poco elaborados, poca estructura y ausencia de aspectos como: competencias, indicadores de logro y reconocimiento del tipo de instrumento.

Con relación a los tipos de evaluación se percibió que pocos docentes aplicaron la evaluación en virtud a sus funciones (diagnóstica, sumativa, final); las evaluaciones reiterativas son las evaluaciones de carácter sumativo y final; en el caso de las evaluaciones de carácter diagnóstico se observó que es un diagnóstico globalizado del

grado al inicio del año escolar, en el cual solo se reflejaron aspectos de conocimiento y disciplina estudiantil.

Autores como Matas (2012) señalan que:

...hay que encontrar un equilibrio entre la evaluación final y única y la imposibilidad de una evaluación realmente continua. Este equilibrio debe establecerse para cada caso concreto (cada aula, cada curso, etc.) si bien, puede tener como referente la existencia de tres grandes momentos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Al inicio de la acción formativa. Tiene un carácter diagnóstico y constituye el punto de partida de la formación. Durante la acción formativa. Se podría decir que es la fase de evaluación continua y donde se requerirían estrategias de seguimiento del aprendizaje. Al final. Es la evaluación de los resultados logrados. Es el momento que habitualmente utiliza la evaluación tradicional. (pp. 346)

En efecto tal como se describe la evaluación diagnóstica permite determinar las necesidades de los estudiantes, así como sus conocimientos adquiridos; aunque su aplicación no se reduce exclusivamente a los inicios del año escolar, también puede emplearse para modificar lo planificado, así la evaluación formativa de los aprendizajes pretende estructurar y modificar los procesos usados por el docente para el logro de objetivos en la enseñanza.

En relación a estas referencias se puede considerar que la evaluación, la enseñanza, la planificación y el aprendizaje son elementos que se encuentran estrechamente vinculados, cuando el docente es consciente de la importancia de cada uno de ellos la educación se concibe más humana y dinámica.

Ahora bien, mediante las observaciones realizadas se percibió que la mayor parte de los docentes atendidos tenían poca motivación para realizar prácticas de campo, actividades lúdicas o actividades de esparcimiento que le permitieran al estudiante relacionar teoría-práctica y así construir su concepto a partir de las experiencias y las vivencias; fue notable la permanencia dentro del aula.

Es importante resaltar que, en los primeros acercamientos en la etapa de evaluación del problema de la investigación se observó rasgos de oposición al cambio, aunque una vez iniciado el levantamiento de información los docentes se mostraron participativos

y colaboradores con el proceso de investigación. Inicialmente se percibieron ansiosos y nerviosos, aunque posteriormente sintieron agrado, brindaron receptividad y naturalidad en la ejecución de las entrevistas, la interacción con la investigación y la investigadora fue amena lo cual permitió la fluidez del proceso de diseño e instalación de la capacitación.

Categorización de Respuestas Suministradas por los Docentes de Educación

Primaria de la U.E. Colegio Juan Pablo II

Para dar secuencia y relación a los sistemas categoriales que se observarán a continuación, la investigación requirió la elaboración de un matiz que permitiera determinar las categorías apriorísticas que se utilizarían como medio para el levantamiento de información. (ver página siguiente)

Cuadro 16. Categorización apriorística.

Cuadro de Categorías y Subcategorías Aplicado a la Investigación

Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías apriorísticas	Subcategorías apriorísticas	Técnicas	Fuentes
Evaluación cualitativa en situaciones de aprendizaje	Los procesos de evaluación cualitativa en situaciones de aprendizaje llevado a cabo por los docentes de educación primaria de la U.E. Colegio Juan Pablo II.	¿Cuáles son los procesos de evaluación de los aprendizajes que los docentes de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II identifican y aplican comúnmente?	Desarrollar un proceso de capacitación para los docentes del Subsistema de Educación Básica de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II en el área de evaluación cualitativa, que permita abordar temáticas referentes a las situaciones del aprendizaje, a través de procesos práctico-reflexivos.	Identificar los procesos de evaluación aplicados por cada docente en el proceso de evaluación de los aprendizajes, mediante la delimitación de rasgos observables, así como procesos de socialización de grupo para el reconocimiento de las competencias evaluativas.	Evaluación de los aprendizajes	Técnicas de evaluación Instrumentos de evaluación Enseñanza - aprendizaje. Competencias evaluativas.	Entrevistas	Docentes Directivos
		¿Cómo los procedimientos de evaluación de los aprendizajes usados por los docentes de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II.		Comprender los procesos de evaluación usados por los docentes de Educación Básica de la institución en situaciones de aprendizaje,	Situaciones de aprendizaje	Planificación del aprendizaje Técnicas y estrategias para el aprendizaje		

<p>Pablo II se caracterizan entre el ser y el deber ser?</p>	<p>identificando sus discrepancias entre el ser y el deber ser; a través procesos de interacción, facilitando espacios de reflexión direccionando la participación-acción de los sujetos.</p>	<p>Diseño de situaciones de aprendizaje.</p>
<p>¿Cuáles son las competencias de los docentes de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II para evaluar y mejorar los aprendizajes en la Educación Básica?</p>	<p>Diseñar un proyecto de capacitación con aplicación inmediata en el área de la evaluación cualitativa en situaciones de aprendizaje, a fin de generar el empoderamiento del conocimiento en los docentes de Educación Básica, propiciando el logro de competencias evaluativas y la mejora de la praxis docente.</p>	<p>Evaluación cualitativa</p> <p>Práctica evaluativa.</p> <p>Función de la evaluación.</p> <p>Técnicas cualitativas</p> <p>Instrumentos cualitativos.</p>

¿Cómo los procesos reflexivos en la práctica permiten la valoración de proyectos educativos, para la toma de decisiones, identificación de logros y mejoras en la práctica docente?

Valorar el proceso de capacitación aplicado a los docentes del Subsistema de Educación Básica de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II en el área de evaluación cualitativa, mediante procesos reflexivos y el uso de técnicas de la evaluación cualitativa, a fin de facilitar la toma de decisiones y el reconocimiento de los logros alcanzados.

Métodos de evaluación

Procesos de evaluación

Necesidades de aprendizaje

Formación profesional

Mejoramiento institucional

Una vez ejecutado el proceso de recolección de información mediante la técnica de la entrevista, se realizó un proceso de codificación (codificación abierta y lectura relacional).

Mediante las entrevistas aplicadas a los docentes de Educación Primaria de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II, se obtuvieron las impresiones de los docentes en cuanto a las necesidades, desempeño y competencias evaluativas. (Ver en Anexo)

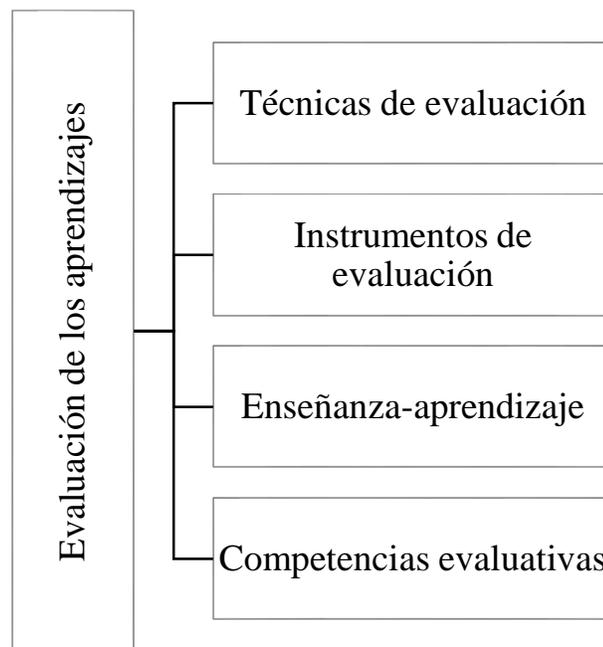


Figura 4. Categoría N° 1. Evaluación de los Aprendizajes.

En esta categoría los docentes indicaron que reconocen la importancia de la evaluación, que a través de ella pueden discernir el nivel de “conocimiento” que tiene un estudiante en relación a un tema determinado. También manifestaron que la técnica de evaluación que usan consecutivamente es la observación, que a través de ella logran obtener apreciaciones sobre el comportamiento, ser y convivir de los estudiantes.

Igualmente señalaron que los instrumentos que realizan y aplican en los estudiantes son de carácter cuantitativo porque así se los “exige el plantel” y el representante se siente conforme cuando ve una apreciación numérica; del mismo modo según algunas expresiones es más sencillo para aproximar; lo cual no sucede con los literales. Según

lo manifestaron el estudiante entiende con precisión “cuanto tiene” de acuerdo “a la nota que ve en las evaluaciones”. Además, consideraron que es más específica a la hora de establecer una relación entre los literales. Simultáneamente refirieron que los instrumentos que comúnmente diseñan son las escalas de estimación numérica y las listas de cotejo, así como un registro de notas cuantitativas en el cuaderno diario según el área de aprendizaje.

Con relación a su práctica evaluativa en el aula algunos docentes consideraron que es la adecuada pues, según su percepción “lo he hecho bien” y “los representantes están conformes y no han recibido quejas”; así mismo algunos manifestaron tener dudas referentes a la aplicación de la evaluación cualitativa, debido a que en diversas instituciones es una exigencia y “esta no es la excepción” por lo cual persisten inquietudes en si se está llevando el proceso bien o mal; por ello poco se desarrollan evaluaciones de carácter cualitativo y los “instrumentos” están elaborados para satisfacer las exigencias del plantel.

Por su parte el cuerpo directivo indicó que el personal docente que allí labora ejecuta en la mayor parte del tiempo “observación directa al aula”, la cual es sistematizada en el “registro anecdótico”; esto en virtud de que la evaluación que el docente aplica es cualitativa, aunque en la conversación con el entrevistado se mostró duda al indicar el tipo de evaluación que ejecutan los maestros. Sin embargo, el Directivo ratificó el uso de la observación como medio de evaluación.

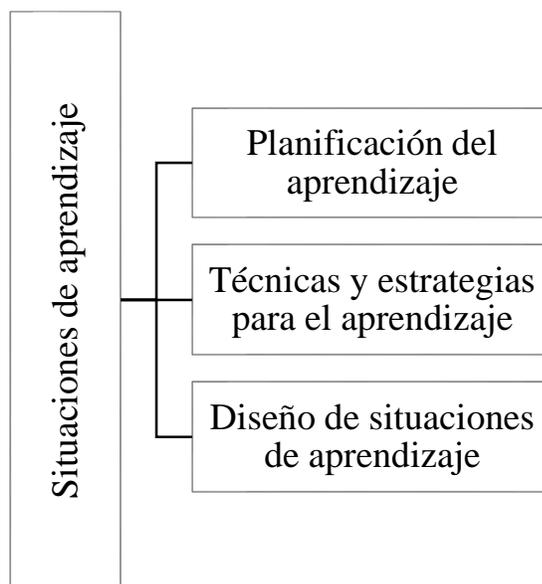


Figura 5. Categoría N° 2. Situaciones de Aprendizaje.

En esta categoría los docentes expresaron que realizan planificaciones, aunque en muchas oportunidades “por falta de tiempo” no logran culminar lo planificado para determinado día, debido a: “que hay algún inconveniente, hay que atender algún representante, o algo extra que hacer y no se puede cumplir con lo pautado”. La mayoría de los docentes indicaron que las planificaciones se adecuan a las necesidades de los estudiantes; aunque en oportunidades “intentan hacer trabajos individuales” para lograr que los niños adquieran el conocimiento de la clase brindada. También manifestaron que “algunos niños requieren más tiempo para aprender” y eso dificulta cumplir con lo planificado pues deben repetir la misma información en reiteradas oportunidades para que los niños logren comprender la temática.

Con respecto a la planificación de estrategias algunos docentes dieron a conocer que no lo reflejan en la planificación pues tienen dominio de las áreas y el grado debido a que poco rotan los docentes del grado asignado, lo que quiere decir que han estado muchos años en el mismo grado.

También señalaron que lo planificado está adaptado al grado, que mantiene su planificación llevando continuidad en los contenidos sugeridos por la enciclopedia

seleccionada para el año y al proyecto de aula. De igual modo manifestaron que llevan el control de su planificación por razones administrativas, pues se muestran atentos a una posible supervisión y revisión.

En cuanto a la presente categoría el personal Directivo del plantel señaló que el proceso de planificación es exigido según sea el caso del proyecto de aula que el docente este llevando a cabo, la planificación puede ser exigida de modo semanal o quincenal según sea el caso, también recalcó que el personal docente efectúa las planificaciones pensando en los intereses del grupo escolar atendido; expuso que los maestros trabajan en pro de las necesidades del estudiantado.

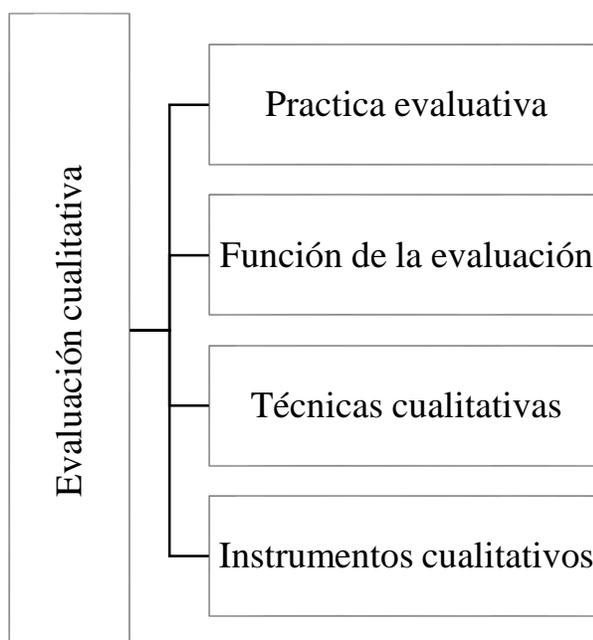


Figura 6. Categoría N° 3. La Evaluación Cualitativa.

En relación a esta tercera categoría los maestros entrevistados manifestaron su apreciación de la evaluación cualitativa referenciándola como “compleja”, también indicaron su importancia en el campo educativo. Sin embargo, manifestaron su inclinación a la evaluación cuantitativa, debido a que la evaluación cualitativa les resulta “menos acertada para determinar cuánto sabe un estudiante” y para el entendimiento del representante es más complicada.

Así mismo señalaron que en su práctica diaria la evaluación cualitativa la ejercen desde la observación directa al ser y convivir del estudiante. Por otra parte, los docentes entrevistados reconocieron el poco uso de instrumentos de carácter cualitativo para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, pues sostuvieron que así lo exige el plantel, aunque también exige la evaluación cualitativa para la descripción final en el boletín. También destacaron el uso del registro descriptivo para apuntar las características del “ser y convivir”.

Por su parte también manifestaron el uso de la evaluación cuantitativa para determinar el aprendizaje del estudiante y posterior a ello la aproximación de estas notas a los literales de la evaluación cualitativa.

De igual forma manifestaron que la evaluación que aplican con sus estudiantes está fundamentada en los lapsos académicos, normalmente realizan evaluaciones con carácter diagnóstico para determinar los conocimientos previos de los estudiantes que ingresan al grado, la evaluación sumativa es aplicada desde que inicia el año escolar pues el estudiante acumula una serie de evaluaciones concernientes a los ejes temáticos y de allí la nota final por lapso. En cuanto a los tiempos en los cuales ejecutan tales evaluaciones consideraron que son los adecuados.

Ahora bien, desde la opinión del cuerpo directivo la evaluación cualitativa permite adquirir mayores resultados que la evaluación cuantitativa, partiendo de las diversidades de aprendizaje y el ritmo de cada estudiante, se recalca en su opinión la incidencia de la experiencia e interés del maestro por lograr un aprendizaje óptimo por parte del estudiante. Dio a conocer que ciertamente los docentes del plantel poseen debilidades al llevar a cabo la evaluación cualitativa, pues según sus señalamientos existe “el reforzamiento de experiencias negativas” en los estudiantes; por lo cual concibe que la evaluación cualitativa le permite al docente corregir sin ejercer presiones en el estudiantado.

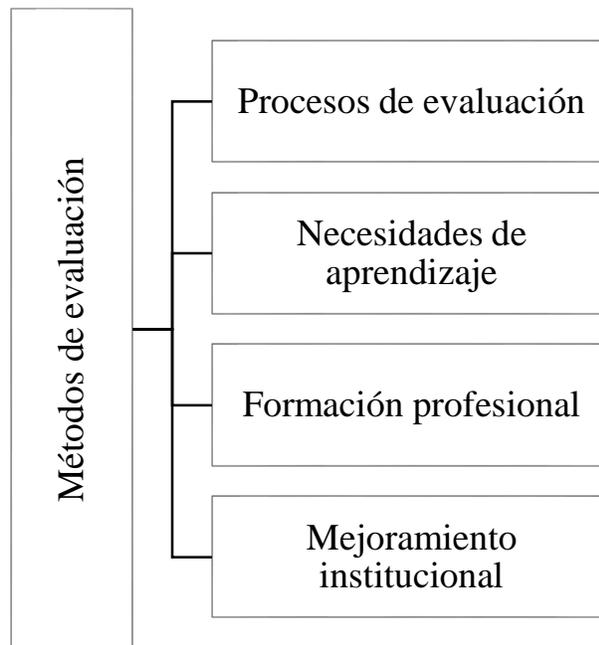


Figura 7. Categoría N° 4. Metodología de la Evaluación Cualitativa.

En virtud de esta cuarta categoría los docentes indicaron que creen que tienen debilidades con respecto a la aplicación de la evaluación cualitativa, en virtud de lo establecido por el currículo vigente, también manifestaron que se les hace complicado llevar a cabo el proceso de evaluación cualitativa debido a inquietudes en virtud de los instrumentos.

También señalaron la necesidad de mantener apoyo del cuerpo directivo, consideran que existe poca motivación e interés en la educación y el proceso que ellos desempeñan. Fue así como manifestaron que “hay mucho que mejorar institucionalmente”, así mismo destacaron que se deben cambiar los métodos y las exigencias de evaluación.

Por su parte expresaron la necesidad de mejorar el instrumento de evaluación final (Boletín), o el informe descriptivo; pues a su parecer esta “obsoleto”; reconocieron a su vez el interés por crecer en la construcción y elaboración de instrumentos aplicados a la evaluación de los aprendizajes.

Ahora bien, en la presente categoría el personal Directivo del plantel señaló la necesidad de orientar los conocimientos generales, para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes; también expresó su interés en llevar a cabo una educación que permita al estudiante construir aprendizajes a través de la práctica, reconociendo que el “ser humano aprende más viendo y oyendo que escribiendo”, donde indicó su inconformidad con relación a las transcripciones textuales de los estudiantes, refiere la necesidad del trabajo cognitivo fundamentado en la práctica diaria.

Descripción de la Experiencia de Capacitación

La presente descripción es resultado del proceso de observación participante ejercido por el investigador en el campo; inicialmente se percibió que los docentes se mostraron nerviosos e incluso ansiosos por el tiempo que debían destinar a las jornadas de capacitación, aunque una vez iniciado el proceso fue notable la receptividad y participación ante las dinámicas; la aplicación de las técnicas grupales permitió la interacción entre los maestros y el compartir de ideas. De igual modo tras la proyección de Films se logró atraer la atención y fomentar la reflexión en aras de mejorar la práctica ejercida por los maestros. Durante la capacitación se evidenció el interés de los docentes por participar en los grupos focales, e incluso en el levantamiento de información.

Adicionalmente se pudo atender las diversas dudas que expusieron los docentes en relación a la temática evaluativa. Así mismo durante las sesiones se recolectaron impresiones de los docentes sobre la aplicación de las pruebas escritas en el aula, donde los docentes asumieron las pruebas como un mecanismo de valoración de la “memoria y retentiva del estudiante” que a su juicio deben realizarlas por exigencia del plantel y de los representantes. También fue posible apreciar que durante las sesiones se dieron reflexiones en virtud a las individualidades de los alumnos y las diversas necesidades de cada estudiante.

Trascurridas las sesiones los docentes mostraron mayor atención a las orientaciones, aunque en oportunidades se observó el cansancio generado por las rutinas escolares;

sin embargo, se mantuvo la participación. En cada sesión se recolectaron las apreciaciones de las dinámicas, videos o información facilitada a través del diario de campo.

Las jornadas también favorecieron la comunicación de experiencias dentro y fuera del aula, con respecto a la práctica evaluativa y la función del maestro en la sociedad. Por su parte también fue posible la auto descripción de habilidades y debilidades de los docentes a modo de autoevaluación y revisión de su práctica diaria.

También se observó la desmotivación de los docentes causado por el cuerpo directivo, así como la relación deteriorada entre docentes-directivo. Fue posible percibir el poco interés que este le brindó al proceso de capacitación; su participación fue poco constante; sin embargo, los maestros mostraron disposición y compromiso con su proceso de capacitación. En virtud de la posición distante del directivo hacia la capacitación se hizo notorio una coyuntura institucional originada por la insatisfacción de los maestros por el poco salario recibido, la insatisfacción con el cuerpo administrativo, aunado a la crisis socio-política presente en el año 2019.

De igual modo en las sesiones teórico-práctico los docentes expresaron sus dudas e inquietudes en torno a la evaluación cualitativa, desempeño docente, evaluación educativa; las cuales se fueron aclarando una vez fueron emergiendo.

Dada cada sesión de grupo los docentes abordaron la autoevaluación de sus logros y aprendizajes, así como las impresiones de la capacitación y las experiencias obtenidas. A lo largo de la acción formativa mediante diversos conversatorios los docentes expresaron sus expectativas en cuanto al proceso de capacitación; consideraron la inclusión de talleres, cursos y cursillos como una experiencia novedosa y de aporte al crecimiento laboral e institucional.

Simultáneamente los docentes expusieron sus dificultades y debilidades en función de la construcción de instrumentos de evaluación para los aprendizajes de carácter

cualitativo, reconociendo que desconocían la diversidad de instrumentos, pues asumieron que los que más frecuentan son los “registros descriptivos”. Sin embargo, el reto constante fue generar el cambio en las rutinas evaluativas haciendo reflexión en virtud de la práctica diaria.

De acuerdo a lo previsto en la propuesta las jornadas o sesiones permitieron la construcción de nuevos conceptos y percepciones en relación a la evaluación cualitativa y su uso en la práctica educativa, así mismo se consolidó la participación convirtiéndose en cada sesión en evaluadores de sus evaluaciones diarias, a medida que fueron avanzando las semanas los docentes mostraban más receptividad y entusiasmo por la acción formativa.

Adicionalmente a las impresiones, también fue posible recolectar información de la mano del cuerpo directivo mediante la aplicación de una lista de cotejo, y una ficha de heteroevaluación para valorar la ejecución de la acción formativa. También se empleó una lista de verificación de la mano de los docentes capacitados donde evaluarían el proceso desarrollado; así como sus autoevaluaciones en el durante y después de la acción formativa.

Del mismo modo los maestros consideraron conveniente incluir planes de capacitación y jornadas de aprendizaje a la rutina institucional, con la finalidad de brindarle apoyo al docente de aula en virtud a sus debilidades, así como crear espacios para participar, crecer e interactuar.

A lo largo de las sesiones en los diversos conversatorios los maestros mostraron satisfacción y agrado por la experiencia, definiéndola como una “experiencia gratificante” pues les permitió apoyarse de la interacción de conocimientos y casos para mejorar su práctica docente y así aplicarlos a su desempeño dentro del aula. Para recolectar estas impresiones se hizo uso constante del diario de campo y la observación participante, como se había dicho en los párrafos anteriores, sin embargo, siendo estas

impresiones parte fundamental de la evaluación del proceso de capacitación, es importante citar a Tejada (2004) quien expone:

Los objetivos más actitudinales y ligados con la participación, implicación, motivación, satisfacción, expectativas, etc., se pueden valorar tanto a través de la observación, como de los cuestionarios y entrevistas a muestras de alumnos. Son punto de interés en este campo la asistencia a las sesiones presenciales y a los debates, la participación activa en los mismos y los diálogos que se suscitan en clase. (pp. 48)

En consecuencia, fundamentándose en la evaluación de programas de Tejada *ob. cit.* Puede decirse que la observación participante y por ende el diario de campo se adecuan a las necesidades de evaluación e intención de la investigación; por lo cual también es indispensable percibir la participación e interés de los capacitados en los procesos de formación.

Etapa 4: Producto obtenido tras la ejecución de la capacitación en evaluación cualitativa para abordar situaciones de aprendizaje. Ejecución de la fase IV de la propuesta de capacitación: Evaluación de logros.

En la siguiente etapa asociada al modelo de Malcolm Provus se prevé establecer los aspectos referidos a los estándares iniciales, el proceso de capacitación (estrategias, recursos, tiempo, formador, relaciones grupales, motivación) las apreciaciones de los participantes en virtud de la acción formativa, así la emisión de juicios para establecer las posibles mejoras para poder contrastar los resultados según los objetivos previstos y la ejecución real y los logros emergentes de la acción formativa.

En cuanto a los estándares iniciales de la propuesta de capacitación es posible señalar que la misma se originó por la necesidad observada por el investigador en el contexto objeto de estudio; U. E. Colegio Juan Pablo II, o bien campo laboral; donde se percibieron debilidades para realizar evaluaciones de carácter cualitativa, estando presente la ejecución rutinaria de pruebas escritas como técnicas de valoración y reconocimiento de los aprendizajes de los estudiantes. En virtud de las necesidades observadas se planteó el diseño, implementación y evaluación de un proyecto de

capacitación docente en evaluación cualitativa, que permitiera subsanar las deficiencias presentes en el ámbito educativo.

Ahora bien, para valorar los estándares iniciales se procedió a sistematizar los diversos aspectos que componen la estructura del proyecto.

Cuadro 17. Sistematización de estándares iniciales.

Tiempo estimado	Objetivo Del proyecto	Finalidad	Estrategias	Técnicas	Recursos	Ejes temáticos
8 semanas	Capacitar a los docentes del subsistema de Educación Primaria de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II en el área de la evaluación cualitativa para abordar situaciones de aprendizaje, en virtud de propiciar un cambio en la cultura valorativa de la institución.	Consolidar conocimientos y dominio de la metodología de la evaluación cualitativa Estimular la reflexión sobre la práctica Consolidar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.	Seminarios Talleres Cursillos Mesas de trabajo Conversatorios Preguntas generadoras	Lluvias de ideas Matriz DOFA Intercambio de conocimientos Microclases Elaboración de instrumentos	Tecnológicos Material de papelería Humanos	Evaluación Evaluación de los aprendizajes Situaciones de aprendizaje

Se puede destacar que en el diseño de la capacitación se mantuvo como prioridad apoyar las necesidades de los docentes en virtud de su práctica evaluativa, mediante un proceso de capacitación que permitiera consolidar la reflexión sobre la práctica y el conocimiento en el área evaluativa. En este sentido la propuesta esta adecuada a la

individualidad institucional de la U.E Colegio Juan Pablo II, destinando un tiempo de 8 semanas, según lo acordado con el personal a capacitar. Tiempo donde los docentes compartirían experiencias, reflexionarían en aras de su desenvolvimiento diario, evaluarían su desempeño, compartirían conocimientos, y desarrollarían actividades que le permitieran construir nuevos aprendizajes.

Sin embargo, el año escolar 2018-2019, correspondiente al tiempo de aplicación de la capacitación se vio afectado por diversas situaciones externas al proceso educativo ejercido en el campo de investigación. La crisis político-social que se presentó desde enero-mayo 2019, los múltiples problemas eléctricos suscitados en el año en curso, así como las diversas suspensiones de actividades escolares emanadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación y el Jefe de Estado, dificultaron el cumplimiento de los tiempos definidos (8 semanas-64 horas) por lo cual en consenso con el cuerpo de maestros se acordó reducir el tiempo a 6 semanas destinando 48 horas al proceso.

Dichos ajustes se dieron debido a que los docentes en las sesiones grupales plantearon su preocupación por las consecuencias causadas por la crisis social en su rutina diaria, el proceso administrativo de los lapsos académicos y los tiempos que debían brindarle a la capacitación. Los hechos socio-políticos ocurridos en el lapso II del periodo escolar 2018-2019, afectaron la movilidad del personal docente, el cumplimiento de actividades académicas, desarrollo de actividades de orden institucional previstas en el lapso I del periodo en curso.

Para ejecutar la capacitación se consideró el uso del salón de reuniones de la institución y previo consentimiento del cuerpo directivo se hizo uso de algunos recursos tecnológicos con los que cuenta el plantel (Monitores, impresoras, fotocopadoras, y equipos para sonido). Ahora bien, el material empleado para llevar a cabo las sesiones, así como la logística fue facilitado por el investigador.

También se consideró la aplicación de estrategias y las técnicas de capacitación de alto impacto, que permitieran el dinamismo en las sesiones, así como la participación

de los profesores. Sin duda el reto de dicha propuesta es la “generación de un cambio” al insistir en cambiar la praxis evaluativa del docente a través de la reflexión e incursionar en un proceso de intervención educativa que permitiera apoyar la calidad educativa del plantel abordado.

Seguidamente en relación a lo establecido en el Modelo de Provus se procedió al contraste de los objetivos prediseñados y la ejecución de la capacitación a fin de determinar las discrepancias presentes.

Cuadro 18. Contraste de los estándares iniciales y la ejecución real.

Estándares iniciales	Ejecución real
Identificar la perspectiva que tienen los docentes de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II en cuanto al proceso de evaluación de los aprendizajes desarrollado cotidianamente.	-Estimulación para reflexionar sobre la práctica evaluativa diaria. -Análisis de la evaluación como proceso. -Diagnóstico del conocimiento que tienen los docentes en relación a la evaluación cualitativa en situaciones de aprendizaje.
Proveer a los docentes de educación primaria los conocimientos pedagógicos, técnicos y metodológicos de la evaluación cualitativa en situaciones del aprendizaje mediante procesos de instrucción que faciliten la capacitación y reflexión.	-Aplicación de técnicas y estrategias de capacitación. -Implementación de 3 ejes temáticos. -Implementación y refuerzo de conocimientos teorico-practicos en el área evaluativa.
Potenciar el desempeño de los docentes de educación primaria en el área de la evaluación cualitativa en situaciones de aprendizaje a través del uso de estrategias de enseñanza.	-Uso de estrategias para la enseñanza – aprendizaje. -Construcción de instrumentos de evaluación cualitativa. -Uso de estrategias y técnicas para la enseñanza por parte de los docentes. -Reconocimiento del dominio que tienen los docentes en relación a las situaciones de aprendizaje.
Generar procesos de reflexión en los docentes de educación básica mediante el análisis individual y grupal de la praxis ejercida en la evaluación de los aprendizajes, a fin de mejorar	-Apertura de espacios para la participación e intercambio de ideas. -Análisis y valoración de la práctica evaluativa a través de la autoevaluación y la coevaluación.

continuamente su función como -Reflexión del proceso educativo y evaluador. evaluativo ejercido en la institución.

En virtud de lo ejecutado y el contraste con las pautas iniciales se pueden reconocer algunos efectos propiciados en el contexto objeto de estudio, los cuales se lograron observar una vez instalado el proceso de capacitación docente.

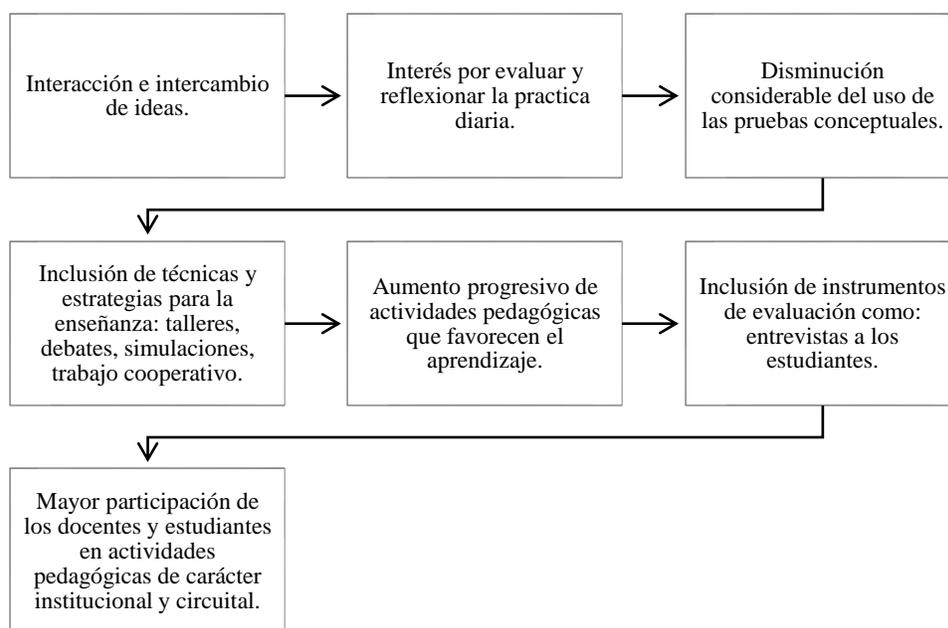


Figura 8. Efectos del proceso de capacitación. Autoría del investigador 2020.

Ahora bien, para valorar el desarrollo del proyecto se emplearon una serie de instrumentos que permitieron identificar las decisiones emergentes a la acción formativa, tales como:

- Listas de cotejo aplicadas por los participantes.
- Lista de cotejo aplicada por el investigador.
- Autoevaluaciones ejecutadas por los participantes.
- Diario de campo aplicado a cada sesión de grupo.

Estos instrumentos fueron implementados con la finalidad de determinar las discrepancias emergentes de la acción formativa ejecutada en la institución educativa; para ello se consideró el uso de los criterios evaluativos anteriormente descritos en la fase de instalación (conformidad, pertinencia, suficiencia, actualización, aplicabilidad, relevancia, coherencia, utilidad, disponibilidad, satisfactoriedad, idoneidad) fundamentados en la evaluación de Tejada (2004); para lo cual se describe la siguiente matriz de evaluación.

Cuadro 19. Matriz de evaluación aplicada a la capacitación docente.

Aspectos a evaluar	Tipo de Evaluación	Criterios de Evaluación	Objetivos de evaluación	Instrumentos aplicados a la evaluación
Logro de objetivos	Diagnóstica	Eficacia	Identificar los logros emergentes durante la acción formativa.	Diario de campo. Listas de cotejo. Autoevaluación.
Medios y recursos	Procesual	Eficiencia Pertinencia Utilidad	Conocer la adecuación y uso de los recursos y medios .	
Motivación	Diagnóstica	Satisfactoriedad	Identificar la participación, motivación y expectativas de los capacitados en la acción formativa.	
Proceso de enseñanza-aprendizaje	Diagnóstica Formativa	Suficiencia Actualización Idoneidad Relevancia	Conocer la correspondencia existente en las técnicas, estrategias, contenidos, recursos, y las necesidades de formación. Caracterizar la acción formativa para su posible modificación.	

Adquisición de competencias	Formativa	Aplicabilidad Conformidad	Conocer la transferencia del aprendizaje al campo laboral.
Reflexión en la practica	Formativa	Relevancia	Conocer las valoraciones propias de los docentes en relación a su práctica diaria. Reconocer los cambios e impactos de la reflexión en la práctica docente.
Tiempo de formación	Diagnóstica	Suficiencia Disponibilidad	Identificar la suficiencia del tiempo empleado para el logro de objetivos y construcción de aprendizajes.

Esta fase refiere un análisis de los hallazgos obtenidos a través de la aplicación de diversos instrumentos en la capacitación docente.

Partiendo desde las apreciaciones brindadas por los participantes a través de las autoevaluaciones y apropiándose de la finalidad del modelo de Malcolm Provus se compararon las respuestas a los ítems de autoevaluación a fin de determinar las congruencias y discrepancias entre opiniones; para lo cual se determinaron los ítems correspondientes a las incógnitas abordadas, el análisis e interpretación, la emisión de juicios y las decisiones emergentes.

Cuadro 20. Análisis correspondiente a la autoevaluación docente.

Tipo de Evaluación: Procesual		Instrumento aplicado: Autoevaluación
Indicadores	Análisis relacional	
Expectativas de aprendizaje	Las expectativas del aprendizaje se refirieron a la adquisición de conocimientos sobre herramientas, instrumentos y técnicas de la evaluación; que les permitieran el crecimiento profesional y la transmisión de los aprendizajes adquiridos a los estudiantes.	
Necesidades de capacitación	Las necesidades personales de formación y capacitación se vincularon al interés de mejorar el desempeño profesional, la adquisición de nuevos aprendizajes, mayor motivación en el rol docente, y adquisición de nuevas técnicas e instrumentos para evaluar al estudiante.	
Aprendizajes adquiridos	Los docentes manifestaron adquirir conocimientos referidos a el uso de técnicas, instrumentos y recursos para la evaluación, así como la necesidad de instruirse continuamente para mejorar la práctica y adquirir nuevos aprendizajes.	
Relación agrado/capacitación	Se expresaron sentimientos de agrado ante la unificación, el deseo de aprender del claustro docente, la interacción entre participantes y la posibilidad de actualizar conocimientos desde el lugar de trabajo; también se señaló la necesidad de implementar acciones formativas con mayor periodicidad.	
Dificultades de aprendizaje	Las dificultades del aprendizaje se refirieron a la autovaloración y objetividad en la reflexión de la praxis, así como la aplicabilidad de las técnicas de evaluación en el proceso de enseñanza. Sin embargo también se señaló la idoneidad y simplificación del contenido.	
Enriquecimiento de la práctica evaluativa	Los docentes manifestaron pertinente el proceso de capacitación para la mejora de la práctica evaluativa, debido a la adquisición y transferencia de los aprendizajes a su lugar de trabajo.	
Relación participación/motivación	Los docentes expresaron sentirse motivados, apoyados, satisfechos, comprendidos y con deseos de seguir aprendiendo; también señalaron la adquisición de aprendizajes novedosos.	
Aplicabilidad del aprendizaje	Las opiniones de los docentes se vincularon a la implementación de los aprendizajes en la mejora de su práctica docente, a través de la transferencia de lo aprendido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.	

Relación satisfacción/enseñanza-aprendizaje	Los docentes manifestaron sentir satisfacción con relación a los conocimientos adquiridos por la aplicabilidad de los aprendizajes en el contexto educativo, para la resolución de necesidades y la toma de decisiones. Sin embargo se señaló la necesidad de aumentar el conocimiento.
Realimentación del aprendizaje	Se abordó la necesidad de reforzar los aprendizajes adquiridos para su ejecución en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Identificación de Debilidades y fortalezas	Los docentes vincularon sus debilidades a: la falta de seguridad al aplicar y desarrollar instrumentos, la falta de conocimiento sobre los aspectos legales, el uso excesivo de contenidos y la incomodidad ante un resultado negativo por parte del estudiantado. También se destacó el agrado ante resultados positivos emergente de la evaluación de los aprendizajes.

Emisión de juicios	Discrepancias detectadas
En virtud de las propias percepciones de los docentes y el contraste de las respuestas se puede decir que el proyecto de capacitación logró implantarse en el centro escolar, propiciando mejoras y cambios en la práctica evaluativa de los docentes.	Inclusión de contenidos a la red semántica. Aumento de la periodicidad de las acciones formativas.

Toma de decisiones según el modelo de discrepancias

Realizarla en la próxima etapa	X	Volver a la etapa anterior		Comenzar el programa de nuevo		Terminar el programa	
--------------------------------	---	----------------------------	--	-------------------------------	--	----------------------	--

Del mismo modo se planteó el análisis de la información recolectada a través de la lista de cotejo aplicada por los docentes y el investigador durante la acción formativa, a fin de detectar discrepancias entre las percepciones de los participantes en relación a la acción formativa.

Cuadro 21. Análisis correspondiente a la lista de verificación aplicada por los docentes.

Tipo de evaluación: Procesual		Instrumento de evaluación: Lista de cotejo aplicado por los docentes
Indicadores	Análisis e interpretación	
Logro de objetivos	Las opiniones de los docentes en relación al logro de objetivos fue positiva.	
Uso de la información	Los docentes señalaron como positivo el uso de la información brindada en la acción formativa.	
Adecuación de los recursos	Se consideró coherente y adecuado el uso de los recursos.	
Relación motivación/capacitación	Se consideró la existencia de motivación para la realización de la acción formativa.	
Pertinencia de las estrategias	Se valoró como positivo y pertinente el uso de estrategias en el proceso de instrucción.	
Adquisición de competencias evaluativas	Se consideró positivo el alcance de conocimientos para la transferencia al lugar de trabajo.	
Reflexión en la practica	Los docentes señalaron como positivo el logro de la reflexión ante la evaluación.	
Necesidad de reorientar el proyecto	La mayor parte de los docentes refirieron no existir necesidad de reorientar el proceso de capacitación. Sin embargo un participante señaló la necesidad de reorientar la capacitación con la inclusión de más contenidos.	
Suficiencia temporal	Algunos docentes consideraron suficiente el tiempo previsto para la ejecución de la acción formativa; aunque otros indicaron la necesidad de aumentar la temporalidad de la aplicación; para adquirir más conocimientos.	
Emisión de Juicios		Discrepancias detectadas
En virtud de las apreciaciones emitidas a través de la lista de cotejo aplicada por los docentes al proceso de capacitación se puede señalar la eficiencia, pertinencia y eficacia del proceso ante las necesidades detectadas.		Se reconoce la necesidad de integrar nuevos contenidos al proceso de enseñanza. Se indica la necesidad de incrementar los tiempos para su aplicación.
Toma de decisiones según el modelo		

Realizarla en la próxima etapa	X	Volver a la etapa anterior	Comenzar el programa nuevo	Terminar el programa
--------------------------------	---	----------------------------	----------------------------	----------------------

Ahora bien, mediante la aplicación de los diversos grupos focales, se generaron múltiples conversatorios, charlas, exposiciones de pensamientos, conocimientos, ideas, experiencias, inquietudes, expectativas, aspiraciones, enseñanzas y sobre todo aprendizajes adquiridos; los cuales fueron objeto de observación e interpretación por parte del investigador; con la finalidad de recuperar los aspectos más resaltantes del proceso de capacitación. El investigador como se ha dicho anteriormente, hizo uso de la observación participante como técnica de inmersión en la realidad; también durante la implantación de la acción formativa se aplicó una lista de verificación que permitió apreciar los logros apriorísticos del proceso.

Cuadro 22. Valoración del investigador sobre el proceso de capacitación.

Tipo de Evaluación: Procesual		
Indicadores	Observaciones emergentes de los grupos focales	Lista de verificación
Involucramiento del cuerpo docente	Se observó receptividad ante las dinámicas y las actividades brindadas.	Se evidenció el involucramiento de los docentes en el desarrollo de actividades previstas.
Ejecución de actividades en los grupos de enfoque	Los docentes interactuaron, y realizaron actividades amenablemente durante la realización de las sesiones.	Las actividades fueron ejecutadas por los responsables en los grupos de enfoque.
Participación y colaboración	Los docentes aceptaron la intervención del proceso de capacitación.	Se percibió motivación, participación y colaboración para el logro de las metas propuestas.
Valoración del proceso en las instalaciones del plantel	Los docentes expresaron sus apreciaciones en relación a las sesiones grupales, dentro y fuera del aula.	Se percibió como positivo la valoración del proceso dentro y fuera del aula de clase.

Eficiencia en la gestión escolar	El cuerpo directivo brindó autorización para la realización del proceso, aunque se mantuvo apático y con poca participación.	Se evidenció poca participación y apatía por parte del cuerpo directivo.
Uso pertinente de los recursos	Se buscó satisfacer y enriquecer cada clase con el uso de diferentes recursos.	Se indicó como positivo el uso de los recursos.
Relación tiempo-planificación	Las actividades fueron planificadas y ejecutadas con relación a lo establecido en los grupos focales.	Las actividades se desarrollaron en el tiempo previsto a fin de lograr la planificación.
Relación liderazgo-trabajo grupal	Los docentes mostraron iniciativas propias para nutrir cada sesión grupal, también hubo camaradería en los trabajos en equipo.	Se percibió liderazgo y trabajo grupal entre los docentes del plantel.
Relación docentes-capacitación	Los docentes brindaron todo el apoyo pertinente al proceso para cumplir su ejecución.	Los docentes garantizaron la efectividad del proceso.

Emisión de juicios

Se puede decir que durante el desarrollo de la acción formativa los docentes se mostraron receptivos, atentos y participativos.

Pese a las diversas situaciones sociales e institucionales que embargaron el año escolar 2018-2019 los docentes mantuvieron su asistencia y compromiso con la acción formativa.

Las actividades formativas permitieron la integración y reflexión de los docentes en virtud a su práctica evaluativa.

Los docentes se mantuvieron motivados en el desarrollo de las actividades formativas.

Discrepancias

La participación de los docentes en el desarrollo de la capacitación fue constante y activa, mientras que la del directivo fue pasiva y apática; esto en virtud de que inicialmente fuese el directivo quien se mostrara abierto y participativo y los docentes dudosos y con cierta resistencia a la aplicación.

Toma de decisiones según el modelo

Realizarla en la próxima etapa	X	Volver a la etapa anterior	Comenzar el programa de nuevo	Terminar el programa
--------------------------------	---	----------------------------	-------------------------------	----------------------

Se puede declarar que a lo largo de cada sesión se fue indagando la satisfacción y apreciación de los docentes ante la acción formativa. En cada sesión grupal realizada se obtuvieron como referencias respuestas positivas en relación a la aplicación, desarrollo y desenvolvimiento de la capacitación; los docentes se percibieron satisfechos y agradados con su aplicación; es posible afirmar que el proceso de capacitación docente logró consolidar el interés de los participantes e involucrarlos en el proceso satisfactoriamente. Es importante también señalar que dadas las discrepancias de las autoevaluaciones y las listas de verificación se tomó como decisión continuar la acción formativa e incluir a la red semántica aplicada a la capacitación, 1 subtema al eje temático Evaluación; denominado “la evaluación con enfoque formativo”; 3 subtemas al eje temático Evaluación de los aprendizajes denominados “la autoevaluación del desempeño”, “Estilos de aprendizaje; diagnóstico y evaluación”, “Estrategias para el aprendizaje”.

Así mismo los instrumentos aplicados por los maestros permitieron determinar la necesidad de extender el tiempo de aplicación; en sesión grupal y bajo acuerdo se llevó la propuesta de extender la programación a 10 semanas; sin embargo, los docentes determinaron que podía dejarse como se estipuló inicialmente y después se valoraría si era meritorio extender el plazo de aplicación; esto debido a los múltiples sucesos del 2019 y los cambios provenientes del Ministerio del Poder Popular para la educación.

Ahora bien, se ejecutaron las técnicas e instrumentos en virtud del modelo y apoyándose en la evaluación del proceso de programas de Tejada (2004); del cual se desarrolla la siguiente figura:

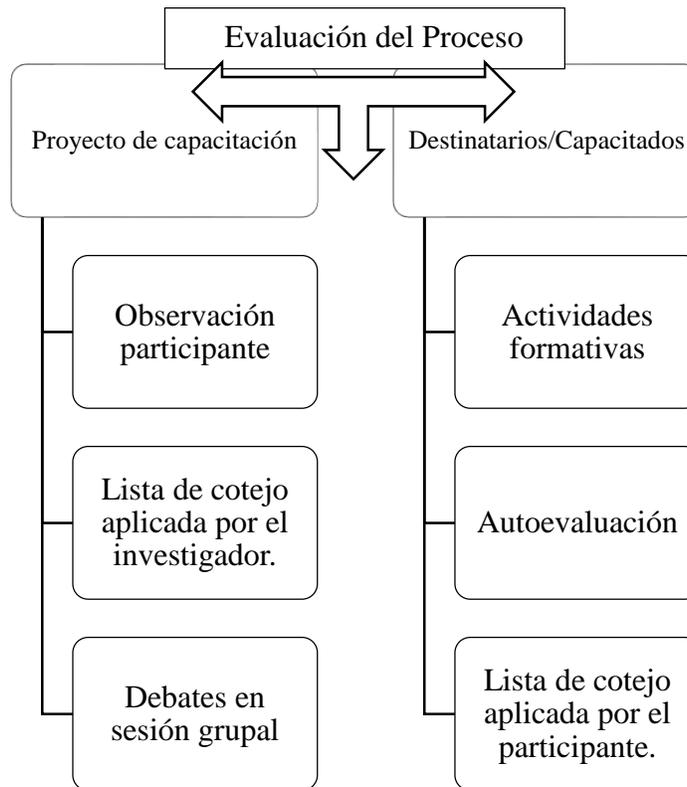


Figura 9. Instrumentos aplicados en la evaluación procesual. Información tomada de Tejada, J (2004) y adaptada al proceso de investigación.

Una vez culminada la acción formativa tal como se señaló en capítulos anteriores se procedió a aplicar diversos instrumentos con la participación de los docentes y el personal directivo.

Para conocer la percepción de los docentes recién terminado el proceso; los docentes se autoevaluaron considerando los mismos criterios de evaluación señalados por Tejada (2004) a fin de recoger sus experiencias, aprendizajes y logros personales.

Cuadro 23. Autoevaluación docente. Evaluación de producto.

Tipo de evaluación: Final	Instrumento aplicado: Autoevaluación
Ítem	Análisis e interpretación
Expectativas de aprendizaje	Los docentes indicaron haber adquirido herramientas y estrategias que podían aplicar en la enseñanza de los estudiantes, sin embargo también indicaron la necesidad de adquirir más acciones formativas.
Habilidades adquiridas	Los docentes expresaron haber adquirido nuevos conocimientos en relación a: estrategias de evaluación, revisión y adaptación de evaluaciones en relación al grupo, cambios en la planificación escolar, elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación.
Aprendizajes adquiridos	Los docentes indicaron la importancia de la formación para el crecimiento personal y profesional, destacaron la relevancia de la reflexión y la valoración de la práctica y el reconocimiento de la apertura a nuevas técnicas e instrumentos de evaluación.
Realimentación del aprendizaje	Mediante esta incógnita los docentes señalaron la necesidad de reforzar sus conocimientos en cuanto a: uso de elementos prácticos, evaluación de estudiantes con necesidades, así como algunas técnicas e instrumentos. También señalaron la formación constante para el óptimo desempeño.
Cambios al proceso de capacitación	Los docentes destacaron la necesidad de extender el tiempo de aplicación para con ello incluir más contenidos, así como la inclusión de nuevas técnicas grupales que permitan más interacción para la consolidación del aprendizaje en el tiempo; sin embargo, algunos docentes indicaron estar de acuerdo con la estructura original del proyecto aplicado.

Enriquecimiento de la práctica evaluativa	Los docentes señalaron como positivo el enriquecimiento y mejora de la práctica evaluativa tras la aplicación de la acción formativa; también señalaron la inclusión de nuevas técnicas y estrategias a la enseñanza de los estudiantes; por lo que señalaron que los objetivos se alcanzaron.
Relación participación/motivación	Los docentes indicaron sentirse motivados, apoyados, identificados y entusiasmados. De igual modo señalaron percibir compañerismo entre participantes. Se destacó la importancia del desempeño del investigador (facilitador) .
Apreciación del aprendizaje	Se destacó la idoneidad de los aprendizajes adquiridos y su aplicación en el ámbito escolar.
Relación satisfacción/enseñanza-aprendizaje	Se resaltó la adquisición de conocimiento, así como el cambio en las rutinas de evaluación. También se indicó la atracción lograda por el proceso.
Suficiencia de la acción formativa	Se destacó la importancia de mantener una constante formación. Los docentes indicaron la satisfacción en relación al proceso sin embargo resaltaron la pertinencia de implementar acciones de formación con mayor periodicidad; de igual modo refirieron la necesidad de mantenerse instruyéndose y obtener más capacitación.
Emisión de juicios	
Discrepancias	
Dadas estas apreciaciones se puede inferir la satisfacción de los maestros en relación al proceso, así como la apreciación positiva al logro de objetivos y metas previstas.	Se reconoce la necesidad de incluir más tiempo al proceso. Se destaca la necesidad de insertar nuevas estrategias y técnicas en el proceso instruccional a fin de generar

espacios que promuevan la interacción y la adquisición de competencias consistentes en el tiempo.

Se señala la importancia de integrar con mayor periodicidad proceso de formación docente al plantel.

Dadas las apreciaciones de los docentes mediante la aplicación de la autoevaluación se procedió a implementar por parte del cuerpo directivo una heteroevaluación al proceso de capacitación docente a fin de comparar las expresiones y valorar el proceso desde diversos evaluadores.

Cuadro 24. Heteroevaluación aplicada por el cuerpo directivo.

Tipo de evaluación: Final	Instrumento aplicado: Heteroevaluación
Criterios	Análisis e interpretación
Logro de objetivos	Se destacó la actualización de conocimientos pedagógicos
Impacto institucional	El cuerpo directivo referenció mejorías en el proceso de planificación de proyectos y evaluación.
Uso de la información	Se consideró pertinente, actualizada y adecuada la información en relación a la situación formativa.
Uso de los recursos	Se reconoció la eficacia y propiedad del uso de los recursos según el nivel del proyecto propuesto.
Aplicación apropiada de lo aprendido	El cuerpo directivo refirió la aplicación de los elementos en la realización de los PPA (Proyectos para el aprendizaje).
Relevancia de lo aprendido	Se destacó la importancia del proceso para el crecimiento personal.
Eficacia de la enseñanza	Se reconoció la productividad de la enseñanza en virtud de los participantes
Motivación	Se señaló la importancia de los procesos de formación para el crecimiento personal y profesional.
Participación de los capacitados	Se refirió la participación del claustro docente de la Educación primaria.
Emisión de juicios	

En virtud de las observaciones emitidas por el cuerpo Directivo del plantel se concibe que el proceso de capacitación generó la transferencia del aprendizaje, la participación de los docentes, el enriquecimiento motivacional del personal docente y la actualización de conocimientos para la mejora de la práctica.

También se puede deducir que el proceso alcanzó la aceptación necesaria para generar impactos institucionales.

Pese a la opinión de los docentes en el proceso de autovaloración y la revisión constante en los grupos de enfoque en virtud de los logros y experiencias desarrolladas la investigación y el propio proceso de capacitación hizo meritorio la aplicación de entrevistas semiestructuradas que permitieran evaluar desde la opinión directa de los participantes la ejecución de la acción formativa. Estas opiniones dado el modelo fueron objeto de contraste para determinar las discrepancias existentes entre la óptica de cada docente; y así determinar los logros finales en relación a los planteamientos iniciales de la propuesta.

Es importante destacar que los criterios seleccionados para direccionar la entrevista están fundamentados en la evaluación de programas de Tejada (2004); ciertamente las entrevistas estructuradas son poco usuales en investigaciones de carácter cualitativo debido a su limitación en cuanto a las respuestas ofrecidas por el entrevistado, pero las mismas proporcionan al investigador respuestas concretas acerca del tópico abordado; al respecto Hernández y cols. (2014) señalan “En las primeras, el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden)”(pp. 403); se extraen las expresiones de los autores debido a que las entrevistas realizadas se enfocaron en obtener opiniones en relación a cuatro aspectos de interés en la valoración de los resultados: a) aspectos motivacionales, b) aspectos referidos a la valoración de la acción formativa, c) aspectos metodológicos, d) aspectos didácticos; estas opiniones se sistematizaron en el siguiente cuadro.

Cuadro 25. Análisis de entrevista aplicada a los docentes. Evaluación de producto.

Tipo de evaluación: Final		Instrumento aplicado: Entrevista estructurada
Aspectos abordados	Criterios	Análisis e interpretación
Aspectos motivacionales	Participación Motivación Aplicabilidad Utilidad	A través de este aspecto los docentes señalaron haber participado en la acción formativa por interés propio, con el fin de adquirir nuevos aprendizajes que pudieran aplicar en su desempeño diario, en el aula de clase; reconocieron participar libremente y no por exigencias del plantel. Destacaron la utilidad del proceso para el desarrollo de competencias y la formación profesional y personal. Así mismo resaltaron la aplicabilidad de lo aprendido para realizar cambios y mejoras en su proceso pedagógico; así como la importancia de adquirir conocimientos que promuevan el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes.
Aspectos de valoración de la acción formativa	Organización Pertinencia	Mediante este aspecto los docentes expresaron haber percibido organización y planificación durante la ejecución del proceso. También destacaron la importancia del consenso y la opinión de todos los implicados para la realización de la acción formativa. Así mismo reconocieron la pertinencia en cuanto a la cantidad de participantes en el desarrollo de la capacitación docente
Aspectos metodológicos	Conformidad Suficiencia	A través de este aspecto los docentes expresaron haber adquirido conocimientos que apoyaran su práctica diaria, así como haber ejecutado cambios personales y aptitudinales en su quehacer pedagógico; también indicaron sentir satisfacción con el proceso debido a que este denotaba coordinación, organización y planificación.

		<p>Sin embargo se resaltó la importancia de haber extendido el tiempo de aplicación, pues para percepción de algunos docentes, pudo haber sido más largo y así generar mayores aprendizajes, mientras que para otros docentes el tiempo fue suficiente.</p>
Aspectos didácticos	<p>Adecuación Pertinencia Eficacia Eficiencia Satisfactoriedad Suficiencia Efectividad</p>	<p>Por medio de este aspecto los docentes denotaron la pertinencia y satisfactoriedad en relación a: el proceso instruccional, la acción y desempeño del facilitador (investigador), las diversas estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje empleadas; destacaron la importancia del material empleado y la suficiencia del contenido aplicado.</p> <p>También expresaron sentir satisfacción con el proceso, pues lo caracterizaron como “enriquecedor”, señalaron haber aprendido conocimientos que pudieron transmitir o transferir a su práctica, generando un cambio en su desempeño, por lo cual indicaron haber mejorado su práctica.</p> <p>Así resaltaron la importancia de la formación constante para el perfeccionamiento de conocimientos, competencias, capacidades y desarrollo personal.</p> <p>Sin embargo, pese a sentirse satisfechos con la acción formativa y los aprendizajes obtenidos los docentes refirieron la posibilidad de extender el plazo de aplicación de la acción formativa, pues señalaron que puede adquirirse más y mejores resultados con un tiempo aún mayor. Así mismo algunos docentes indicaron la necesidad de insertar</p>

		<p>más contenidos al proceso; mientras que otros opinaron sentirse conformes con lo ejecutado tanto en virtud del tiempo y el contenido brindado.</p> <p>De igual manera los docentes expresaron estar abiertos a recibir formación emergente del proceso de capacitación en virtud de perfeccionar y realimentar lo aprendido; también indicaron haber aprovechado la información con pertinencia.</p>
Emisión de juicios		Discrepancias detectadas
<p>Dadas las opiniones de los participantes se puede indicar que el proceso de capacitación logro generar impacto en el proceso pedagógico de los docentes; también permitió incrementar la motivación y participación de los docentes en actividades formativas.</p> <p>La acción formativa permitió reflexionar y propiciar cambios en el pensamiento y accionar de los docentes en relación a su práctica diaria.</p> <p>Los aprendizajes fueron transferidos y aplicados en el campo pedagógico.</p> <p>Los docentes mostraron satisfacción con el desenvolvimiento del facilitador y el proceso en general.</p>		<p>Pese a expresar satisfacción por el proceso ejecutado se valoró la necesidad de incrementar el plazo de aplicación de la acción formativa.</p> <p>Se resaltó la posibilidad de integrar más contenidos a la acción formativa.</p>

En virtud de los hallazgos anteriores los docentes reflejan discrepancias en relación a el tiempo de ejecución; señalaron la necesidad de extender el plazo de desarrollo y aplicación de la capacitación pues consideraron que podía haberse extendido más; inicialmente (etapa de diseño) bajo acuerdo y consenso los docentes determinaron un tiempo de 8 semanas, posteriormente durante el desarrollo de la acción formativa considerando las opiniones emitidas en las autoevaluaciones se planteó incrementar la aplicación a un lapso de 10 semanas, sin embargo en sesión grupal los participantes denotaron mantener el proceso como estaba previsto, pues los hechos socio políticos del año 2019 podrían afectar la realización de la capacitación, como en efecto sucedió, las diversas fallas eléctricas, los múltiples disturbios sociales y las continuas paralizaciones escolares por parte del Ejecutivo Nacional, produjeron cambios en el cronograma escolar llevado a cabo en la institución educativa.

Dados estos hechos en consejo de maestros, el directivo y los docentes acordaron mantener su integridad física por lo cual se reestructuró el cronograma de trabajo a fin de cumplir con los procesos administrativos exigidos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación. Todo lo anteriormente señalado fue impedimento para que la acción formativa se realizara en el tiempo previsto (8 semanas) por lo cual hubo una considerable disminución del tiempo a 6 semanas; los estándares iniciales destacaban implementar la capacitación en tres meses, dos días por semana de forma ininterrumpida hasta completar 64 horas de formación. Pero dados los acontecimientos la formación se ejecutó en tiempos discontinuos y se redujo en consejo de maestros a 48 horas de formación; razón por la cual los docentes manifestaron sentir la necesidad de extender el plazo para futuras formaciones emergentes del proceso llevado a cabo y con ello generar mayores aprendizajes.

Cuadro 26. Comparación entre estándares iniciales de tiempo y ejecución real.

Tiempo Pre-establecido		Tiempo de ejecución real	
Número de semanas	8	Número de semanas	6
Meses destinados	Marzo, Abril, Mayo	Meses ejecutados	Marzo, Abril, Mayo, Junio
Horas definidas	64	Horas cumplidas	48
Modo de ejecución	Ininterrumpida /continuas	Modo de ejecución	Alternas/ discontinuas

Triangulación de los Datos Cualitativos

Este apartado expone la triangulación de la información recabada durante el proceso investigativo, previo a la aplicación de la acción de capacitación docente en evaluación cualitativa y después de la capacitación. Esta triangulación se realiza con el objeto de validar la información (datos) obtenidos por los informantes tras la aplicación de diversas técnicas e instrumentos. Así mismo el proceso de triangular está guiado por los diversos tipos de triangulación en sus distintos niveles; tal es el caso de la triangulación conceptual (primer nivel), triangulación de datos (segundo nivel), triangulación del investigador (tercer nivel), triangulación metodológica (cuarto nivel).

Este proceso permite analizar, confrontar, sintetizar y elaborar interpretaciones a partir de información obtenida y recolectada en virtud de los cuestionamientos propuestos en esta investigación.

Partiendo entonces del primer cuestionamiento planteado en la investigación referente a *los procesos de evaluación aplicados por los docentes en la evaluación de los aprendizajes* se destacan diversos referentes teóricos que exponen las múltiples concepciones de la evaluación de los aprendizajes; instituciones como la USAID o Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (s/f) reconocen la evaluación como la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje, fundamentándose en la participación y la opinión de los evaluados para la identificación de aprendizajes significativos, logros y competencias adquiridas. De igual modo la USAID concibe que a través de los múltiples cambios educativos se hace énfasis en la evaluación de carácter formativa que por su parte busca la construcción de aprendizajes genuinos que apoyen el desarrollo del ciudadano, a lo cual el profesor debe corresponder verificando consecuentemente los avances y logros de los estudiantes.

Del mismo modo *ob. cit.* destaca la importancia de la evaluación flexible, participativa, formativa e interpretativa, así como considerar las técnicas y procesos para hacer énfasis en las fortalezas y logros, identificar las necesidades de aprendizaje,

reforzar conocimientos, reconocer los diversos estilos de aprendizaje, así como las experiencias de los estudiantes.

Por su parte Serrano (2002) concibe la evaluación como un elemento de gran utilidad e importancia para determinar el camino que tomará la educación en el aula de clase, acción que visto desde el autor es una tarea en la que aún los docentes tienen deficiencias; la evaluación que exige las nuevas propuestas pedagógicas requiere devolver la mirada a quienes participan en el proceso, con el objeto de lograr una valoración de las necesidades y logros; lo cual servirá para apoyar al estudiante en la construcción de sus aprendizajes. El autor *ob. cit.* indica que la evaluación para tomar la connotación formativa debe adquirir un carácter regulador en el proceso de enseñanza- aprendizaje; así mismo destaca que la tarea de evaluar refiere recabar información sobre el que y como aprende el estudiante, identificar sus logros para detectar las dificultades, para lo cual deben tomarse decisiones y medidas que permitan superarlas.

En el proceso de evaluación de los aprendizajes según lo describe Serrano (2002) hay que valorar constantemente el hacer pedagógico; así como analizar y conocer hasta qué punto los estudiantes lograron adquirir un conocimiento, para ello el docente debe conocer con exactitud cuáles fueron los inicios del estudiante en relación al aprendizaje y como este evolucionó a través de nuevas enseñanzas, en efecto el docente debe ejercer un proceso de reflexión y atención consiente sobre el aprendizaje del estudiante.

Otro postulado teórico que hace referencia al cuestionamiento planteado es Chaviano y Cols. (2016) quienes describen que la evaluación es un término polisémico que puede tener connotaciones de valoración, análisis, medición, calificación, comparación, control y apreciación; aunque esta connotación está guiada por la consecuencia que genere la evaluación; en el contexto educativo según lo reseña *ob. cit.* suele considerarse la evaluación como sinónimo de calificación, dejando a un lado la acción reguladora de la evaluación, donde el individuo que aprende puede determinar qué y cómo ha aprendido. Así las múltiples posturas acerca de la evaluación de los aprendizajes han llevado a revalidar el papel de las relaciones interpersonales en el contexto educativo. El autor reconoce la aplicación de la medición en el proceso de

evaluar los aprendizajes sin embargo el problema de la connotación está en la determinación del hasta qué punto son cuantificables o cualificables el objeto de evaluación; es decir, el aprendizaje del estudiante; este proceso de evaluación de los aprendizajes concibe que ambas partes (evaluado-evaluado) interactúen, participen y emitan juicios sobre la actuación en torno al aprendizaje donde ambos criterios adquieren la misma validez en virtud de indicios solidificados por los diversos argumentos.

Ahora bien, al contrastar los postulados se perciben las relaciones teóricas entre cada uno de ellos, los autores destacados indican la que la evaluación de los aprendizajes debe considerar la participación de los estudiantes (evaluado) y del maestro (evaluador) ambas figuras son vitales en el proceso pues a través de ellas se emiten apreciaciones que facilitarían determinar los logros y las competencias adquiridas por el evaluado; sin embargo estas valoraciones también permitirán reconocer los alcances de la acción pedagógica; también conciben el reconocimiento de las necesidades estudiantiles y el conocimiento del aprendizaje del estudiante, esto infiere que el docente mantendrá una postura crítica reflexiva sobre su proceso de enseñanza y como puede mejorarlo. Los tres postulados teóricos identifican las múltiples facetas de la evaluación en relación del aprendizaje del estudiante, las cuales solo buscan identificar competencias y las posibles debilidades para realimentar el conocimiento y orientar al estudiante a través de decisiones que conciban la mejora del proceso.

Por otra parte, se encuentran los hallazgos emergentes de las opiniones de los informantes, referidos al proceso de evaluación de los aprendizajes; donde se destaca la importancia de la evaluación del estudiante, pues con su aplicación el docente identifica hasta adonde un estudiante domina o conoce un tema en específico; expresiones que difieren de los postulados teóricos donde el aprendizaje y las competencias son el fin de la enseñanza y la evaluación. Los docentes y cuerpo directivo manifestaron hacer uso de técnicas de evaluación como la observación para obtener información del ser y convivir del estudiante; información plasmada en instrumentos como el diario de clase.

También indicaron realizar evaluaciones de carácter cuantitativo por exigencias institucionales y por conformidad ante la comunidad educativa (representantes); estas opiniones son comparables con las expresiones de Chaviano y cols. (2016) donde se reconoce el uso de la cuantificación en el accionar evaluativo; aunque el problema con la connotación es identificar hasta qué punto son cuantificables los aprendizajes. Por su parte los informantes describieron hacer uso de la calificación numérica para la evaluación de sus estudiantes y el proceso de aprendizaje, información que puede compararse con las expresiones de Chaviano y cols. (2016) donde indica que suele considerarse evaluación como sinónimo de calificación obviando la acción reguladora de la evaluación; estas opiniones de los docentes también pueden contrastarse con las de Serrano (2002) donde señala que el docente aún no ha logrado aplicar un proceso de evaluación que se adecue a los nuevos planteamientos pedagógicos.

A través de sus opiniones los docentes reconocieron la complejidad y la importancia de la evaluación cualitativa en el ámbito educativo, sin embargo, destacaron la inclinación al campo cuantitativo guiado por la medición, los docentes abordados refirieron la poca aplicación de la evaluación cualitativa para la evaluación del aprendizaje, la misma es abordada en el ámbito conductual para describir el ser del estudiante en el aula de clase; así mismo indicaron los tipos de evaluación empleadas en el proceso de enseñanza: evaluación diagnóstica, sumativa y final. Sin embargo, actores como el Directivo del plantel señalaron que la evaluación cualitativa provee más información acerca del conocimiento del estudiante que la evaluación cuantitativa, respetando los ritmos de cada estudiante, expresión que puede compararse con los señalamientos de la USAID (s/f) donde resalta que el objeto de aplicar técnicas y procesos de carácter formativo es identificar las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Del mismo modo el cuerpo directivo comunicó y certificó que los docentes poseían debilidades para abordar la evaluación cualitativa pues a su juicio se evidenciaba el reforzamiento de “experiencias negativas” o debilidades a lo que Serrano (2002) refiere que el docente debe detectar dificultades e incomprendiones para tomar medidas que permitan la superación de las mismas y a su vez revisar constantemente el quehacer

pedagógico. Ahora bien, los docentes indicaron poseer debilidades en relación a la evaluación cualitativa y su aplicación en el aula de clase y la evaluación del estudiantado, por desconocimiento al uso de instrumentos cualitativos y la veracidad de la información que de allí se recolectara; reconocieron la necesidad de mejorar los métodos y estrategias de evaluación que se efectúan en el plantel (exigencias), develaron sentir la necesidad de crecer en la elaboración de instrumentos cualitativos para mejorar su práctica evaluativa.

En virtud de lo anterior el directivo indicó la necesidad de orientar los conocimientos generales de la evaluación de los aprendizajes de los docentes del plantel, pues refirió su interés por ejecutar una educación fundamentada en el aprendizaje significativo, mediante la práctica, manifestó estar en desacuerdo con la transcripción de contenidos. Ahora bien, en vista de las diversas opiniones se pone en contraste las acciones pedagógicas de los docentes ante la evaluación con las opiniones de Serrano (2002) quien señala que una acción de la evaluación es conocer hasta qué punto un estudiante ha aprendido y ha evolucionado en relación a ese aprendizaje y así determinar competencias adquiridas.

Otro aspecto a comparar es la opinión del propio investigador, dado el proceso de observación y recolección de información *in situ*. El investigador percibió la sinonimia de evaluación con la calificación expresado por Chaviano y cols. (2016), la estigmatización de la prueba como fin, el consecutivo uso de técnicas y estrategias de evaluación cuantitativas que solo buscaban determinar hasta qué punto el estudiante memorizaba un contenido específico; también se evidenció el uso de recursos para la recolección de información poco diseñados o planificados, así como el constante uso de la transcripción teórica del texto al cuaderno del alumno. De igual modo se logró observar la poca participación del estudiante en la evaluación de sus aprendizajes, y la poca toma de decisiones en virtud de las necesidades observadas en los aprendizajes de los estudiantes, la evaluación del aprendizaje guiado por el docente se empleaba solo para acumular calificaciones y emitir tal como lo expresaron aproximaciones a los literales, no para expresar juicios valorativos o para tomar medidas que permitieran realimentar el aprendizaje y orientaran el proceso de enseñanza.

También se puede exponer que a través del análisis del desarrollo en el proceso de observación participante y la interpretación de las opiniones emergentes de las entrevistas a los informantes puestas en contraste se logró percibir la poca motivación por parte del personal directivo para las mejoras de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, el escaso acompañamiento pedagógico y apoyo en relación al desempeño evaluativo del docente en el aula, así como las debilidades de los docentes en virtud del desarrollo de la evaluación de los aprendizajes y la evaluación cualitativa y consecuentemente se identificaron las concepciones, connotaciones y competencias de los docentes en relación al proceso evaluativo que permitieron guiar las temáticas a emplear en el proceso de capacitación.

Seguidamente el segundo cuestionamiento planteado en la investigación está referido *al ser y el deber ser de los procesos de evaluación en situaciones de aprendizaje* extrayendo entonces los postulados teóricos que denotan las características que debe contemplar el docente para desarrollar de forma pertinente y eficiente una situación de aprendizaje; es así como Pivaral y cols. (2013) define que las situaciones de aprendizajes son momentos o espacios seleccionados y adecuados por el docente en el cual se realizan actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, los cuales están previstos para generar aprendizajes reales y significativos en los estudiantes para la adquisición de competencias; estas situaciones de aprendizaje buscan despertar el interés genuino del estudiante, generando curiosidad por los nuevos aprendizajes y a su vez relacionar los aprendizajes para solucionar situaciones reales en la vida cotidiana.

Razón por la cual el docente adquiere un rol de facilitador, guía o acompañante en el proceso de enseñanza aprendizaje; el docente desde esta perspectiva debe generar espacios para la reflexión, la participación y la interacción con situaciones que propicien el razonamiento de los estudiantes; el autor señala la necesidad de la planificación y la organización de las situaciones de aprendizaje, puede realizarse en diversos tiempos: anual, bimestral, semanal o diaria, debe organizar los aprendizajes, la enseñanza y la evaluación a partir de temas, unidades de aprendizaje y proyectos. Según lo refiere Pivaral y cols. (2013) las situaciones de aprendizaje tienen el propósito

de proveer a los estudiantes experiencias que le permitan darle solución a problemáticas del contexto familiar, social, cultural; del mismo modo destaca que la evaluación requiere del uso de diversas técnicas e instrumentos que de una manera reflexiva y analítica permitan obtener información del aprendizaje y las competencias adquiridas por el estudiante.

En ese sentido *ob. cit.* expone que la evaluación de las situaciones de aprendizaje también está orientada por la evaluación de diagnóstico, sumativa o final; la primera permite conocer al docente las competencias y aprendizajes previos que posee un estudiante, la segunda agrega un valor de los logros y competencias adquiridas, así como la promoción o no promoción del alumno.

Otro postulado teórico es el de Perrenoud (2004) quien declara que a la competencia tradicional de conocer y planificar un tema determinado el docente debe agregarle la planificación y organización de situaciones de aprendizaje que permitan el desarrollo de conocimientos a partir de la experiencia, fundamentados en los intereses del estudiante, la capacidad de identificar los aprendizajes previos y la madurez de considerar los errores y fracasos como parte del aprendizaje; *ob. cit.* parte de la concepción de integrar al estudiante en actividades que propicien conocimientos, otro aspecto expuesto por el autor es la capacidad de proveer y diseñar una práctica pedagógica fuera del parámetro tradicional, que le permitan al estudiante solventar y solucionar problemáticas; dichas actividades de aprendizaje deben ser lo suficientemente abiertas para ajustarse a los cambios y habilidades del grupo estudiantil; por lo cual el docente debe tener un amplio dominio de la didáctica.

Además de estas consideraciones *ob. cit.* describe que el docente debe proveer una educación diferente a la tradicional con la conciencia de conocer las necesidades del grupo; es decir asumir la heterogeneidad del grupo, esto implica desarrollar un proceso de enseñanza mutua que promueva el trabajo en equipo fundamentado en el respeto y la tolerancia, también es parte de una nueva pedagogía el reconocimiento, comprensión y adaptación de las situaciones de aprendizaje para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Seguidamente otra teoría que se coloca en contraste con el tema abordado, es la de Hernández y Moreno (2007) que detalla que la evaluación tradicional de los aprendizajes está focalizada en el producto emergente de la enseñanza a través de conductas observables y medibles, mientras que la evaluación cualitativa para abordar los aprendizajes tiene otro sentido debido a los múltiples aportes del constructivismo pedagógico, esta evaluación focaliza su atención en el aprendizaje, los medios, las formas, las actividades, los recursos y demás aspectos que giren en torno al aprendizaje del estudiante, *ob. cit.* indica que la evaluación cualitativa aplica escalas de diversas índoles (nominal, ordinal, caracteres, categorías, atributos u otros); también señala que algunos autores consideran que esta evaluación en la valoración de los aprendizajes posee poca validez y confiabilidad porque sugieren apreciaciones que puedan estar viciadas por el prejuicio del evaluador, por ello la necesidad de implementar diversos instrumentos que permitan darle validez a la información detectada.

Por su parte se plantea en esta comparación el referente legal del proceso de enseñanza y aprendizaje guiado por el docente señalado en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000) que indica en su Capítulo I, Artículo 6, los deberes del personal docente a través de los numerales 3, 4, 5 y 6; el deber de llevar una planificación sobre sus actividades docentes, el cumplimiento de las disposiciones pedagógicas pertinentes al hacer educativo (técnicos, administrativo, jurídico); así como cumplir con las actividades de evaluación y el cumplimiento eficiente de las técnicas pedagógicas referentes a los procesos de planeación, programación, organización, dirección de las acciones de enseñanza, evaluación y demás aspectos de la enseñanza-aprendizaje.

Otro referente legal del proceso de evaluación de los aprendizajes está establecido en el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999) en su Artículo 8 la naturaleza de la evaluación estudiantil, pues se concibe como un proceso permanente orientado a la identificación de las potencialidades y habilidades de los estudiantes; así como los aspectos que requieran reorientarse; del mismo modo debe servir para describir y registrar de forma cualitativa y cuantitativa el progreso del aprendizaje del alumno. El presente reglamento también señala en su Artículo 89 que la evaluación

debe ser continua, integral y cooperativa; en el Artículo 92 se destaca las modalidades de aplicación de la evaluación del aprendizaje en tres momentos: evaluación de diagnóstico, evaluación formativa y evaluación sumativa.

Ahora bien, una vez contrastadas los diversos postulados teóricos es importante destacar que los mismos concuerdan en que el docente debe plantear una pedagogía fundamentada en el interés del estudiante, así como en las necesidades detectadas para establecer acciones de enseñanza que permitan la adquisición de aprendizajes reales para la solución de problemas en la vida cotidiana del estudiante; también coinciden en que las actividades de enseñanza o las situaciones de aprendizaje deben contener el proceso de evaluación diagnóstica y sumativa.

Dichos postulados mantienen una relación significativa en cuanto al proceso de evaluación del aprendizaje y la visión de la misma en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la evaluación debe ejercerse haciendo uso de múltiples técnicas y recursos que le provean al docente la información acerca de las competencias adquiridas, logros y avances de los estudiantes, así como los aspectos negativos emergentes del proceso para emitir decisiones y tomar medidas que reorienten y mejoren las deficiencias.

El siguiente aspecto que es objeto de comparación es la información recabada por medio de los informantes en relación al ser y deber ser de los procesos de evaluación en situaciones de aprendizaje; los docentes abordados indicaron que realizan sus planificaciones en virtud de las necesidades de los estudiantes, y que en oportunidades realizan acciones pedagógicas individualizadas para lograr la nivelación de algún estudiante o de los estudiantes con necesidades especiales, también indicaron conocer la temática respectiva al grado por lo cual difieren de la planificación de estrategias y didácticas, opinión que puede contraponerse con las expresiones de Perrenoud (2004) donde señala que Del mismo modo los docentes conciben la planificación como un recurso de respaldo ante procesos administrativos y hacen sus adecuaciones con respecto al proyecto de aula. Opinión que puede compararse con las expresiones de Pivaral y cols. (2013) quien expone que el docente debe ser capaz de diseñar situaciones de aprendizaje que promuevan la resolución de problemas y permitan el razonamiento del estudiante. Por otra parte, en relación a estas opiniones el cuerpo

directivo señala que la planificación de los docentes se hace de forma semanal o quincenal en correspondencia con el proyecto establecido; también afirmó que las planificaciones estén adaptadas a las necesidades de los estudiantes.

Simultáneamente a estas expresiones se pueden plantear las acepciones del investigador, pues a través de la observación y la revisión de los cuadernos y proyectos de los docentes se percibió que los maestros ejecutaban las planificaciones ciertamente en relación al proyecto de aula, aunque las mismas estaban orientadas al reconocimiento de los contenidos, páginas y conceptos abordados para determinado día o semana, se denotaron carentes de estrategias y técnicas para llevar a cabo el proceso de enseñanza, tampoco mostraban un proceso claro de evaluación, en los cuadernos observados se percibió el apego de los docentes a la enseñanza de contenidos, en pocas oportunidades las planificaciones mostraron una acción de enseñanza que favoreciera el aprendizaje significativo; también se puede señalar que en virtud de los hallazgos encontrados en las planeaciones de la evaluación de los aprendizajes los docentes abordaban la evaluación de carácter tradicional, fundamentada en el conocimiento, la medición de memorización de conceptos y el poco uso de técnicas, recursos e instrumentos que permitieran conocer los avances del estudiante, los logros, o las debilidades detectadas.

A través del uso de diversas técnicas e instrumentos para la recolección de información como: la entrevista, el diario de campo, la observación participante se denotó que las prácticas pedagógicas difieren de lo señalado por los postulados teóricos, la enseñanza que refieren los autores está orientada a la resolución de problemas y la construcción de aprendizajes significativos y en la práctica de los docentes no se evidenció orientar su proceso de enseñanza a esos criterios definidos; el proceso de planeación se percibió distante de lo que expone la literatura especializada, se observó como un requisito pero no como un recurso que permitiera al docente promover un proceso de enseñanza dinámico, de interacción y con amplia relación entre el aprendizaje y el proceso de evaluación.

El tercer aspecto a abordar corresponde al cuarto cuestionamiento planteado en la investigación referente a *la valoración de la capacitación en evaluación cualitativa*

orientada a la toma de decisiones y reconocimiento de logros alcanzados; el primer postulado teórico relacionado es el propuesto por Tejada (2004) quien expresa que cualquier acción formativa, considerada como acción para la transformación de un sujeto, apunta al campo social, profesional o formativo y el mismo comienza a evaluarse mucho antes de implementarse, cuando se empiezan a plantear juicios sobre las necesidades, la deseabilidad, los posibles planes, los objetivos, contenidos, recursos; ya desde ahí se ha evaluado la acción formativa. También insiste en la evaluación de la viabilidad de la formación; posteriormente la evaluación del proceso contempla determinar el logro de objetivos que sin duda son importantes, aunque también lo son los procesos emergentes a la implementación; valorar entonces si durante el proceso se han introducido cambios actitudinales por parte de los participantes al ámbito laboral y del facilitador al ámbito de la enseñanza, apuntándose hacia la evaluación formativa.

De este modo *ob. cit.* destaca que se evalúan por una parte discrepancias entre lo ejecutado y lo diseñado; mientras que por otra se valora el propio proceso de instrucción ejecutado, se busca con la evaluación formativa orientar la toma de decisiones para rediseñar las posibles debilidades del proceso y optimizar su efectividad; de igual forma evaluar los resultados del proceso al concluir su aplicación, orientándose a la evaluación sumativa, la cual permitirá valorar los logros, así como el alcance de objetivos, también con la finalidad de tomar decisiones que faciliten el rediseño del programa para su perfeccionamiento; el objeto de esta evaluación es proporcionar información real sobre el grado en que una formación consigue los fines propuestos. Por su parte Tejada *ob. cit.* también describe que en el plan de evaluación (diagnóstica, formativa, final/sumativa) no solo basta con estos tres momentos, aún sería importante evaluar a un corto-mediano-largo plazo los cambios y la introducción de los aprendizajes en el ámbito laboral, esta evaluación busca concluir el proceso sobre la eficacia y los impactos en la institución, así como la utilidad y rentabilidad.

Otro planteamiento teórico es expuesto por Paniagua y cols. (2008) quien describe que la evaluación de procesos formativos tiene como propósito realimentar permanentemente el aprendizaje en los aspectos que muestren debilidades con el fin de

corregirlas; también se prevé valorar los contenidos y la organización de los mismos para su transferencia a la acción formativa, así como la efectividad del facilitador y el aprovechamiento del aprendizaje por parte de los participantes. De igual forma Paniagua y cols. (2008) señala que este proceso de evaluación debe propiciar la autoevaluación y la reflexión de los participantes en cuanto a su propio aprendizaje. Desde este punto de vista *ob. cit.* destaca que la evaluación debe ser permanente y tienen que verse en todo el proceso por lo cual se desarrolla en tres momentos: evaluación diagnóstica, evaluación formativa, evaluación final.

Por otra parte, Gairín (2010) señala que la evaluación de la formación nos ha de brindar información sobre el impacto que ha de generar el proceso, señala la necesidad de planificar la acción evaluativa en estadios: evaluación diagnóstica y de impacto, evaluación de la planificación y de diseño, evaluación de proceso, evaluación de producto o resultados. Define que la evaluación de impacto permitirá conocer como la formación cubre resultados sobre el puesto de trabajo u organización o sobre el contexto social; dicho así se evalúa el impacto inmediato, el autor indica la prioridad de identificar las finalidades en la evaluación de las formaciones pues así se tiene una clara óptica sobre los logros que se aspiran valorar.

También *ob. cit.* señala que en los procesos de formación debe evaluarse el protagonismo y el rol asumido para diseminar las resistencias al cambio; así como considerar las diversas preguntas subyacentes al proceso: ¿qué?, ¿Cuáles?, ¿Cómo?, ¿Cuándo? evaluar; en sí el objetivo de la evaluación es determinar las repercusiones de la formación y como estas acciones ejecutadas conllevan a una organización a solucionar una necesidad o problema que a su vez contribuye al alcance estratégico de objetivos organizacionales.

Ahora bien algunas coincidencias entre los postulados teóricos se encuentran en la finalidad de la evaluación en las acciones formativas, considerándola como medio para determinar el impacto social y el logro de los objetivos, así como la utilidad y la rentabilidad de ejecutar dicha acción; así mismo coinciden en que la evaluación es un proceso permanente que se evidencia desde la etapa de diseño e incluso antes de esta, por lo que debe ejecutarse considerando los diversos momentos de la misma:

diagnostica, formativa, final; a fin de identificar las acciones de reorientación de la formación para su mejora inmediata.

Simultáneamente otro aspecto a comparar radica en la información recolectada por las expresiones y opiniones de los participantes en relación a la valoración de la acción formativa ejercida. En virtud de la intención de desarrollar habilidades inherentes a la reflexión y la autoevaluación los docentes indicaron a través de las autoevaluaciones la necesidad de instruirse y formarse para mejorar su proceso de enseñanza, así mismo reconocieron sus debilidades relacionadas a la construcción y elaboración de instrumentos para la evaluación de los aprendizajes, señalaron además la motivación, satisfacción ante el proceso ejercido y la transferencia de lo aprendido a su práctica cotidiana, tal como lo describe Gairín (2010) impacto inmediato.

Los docentes abordados en el proceso de capacitación también destacaron el logro de objetivos, la pertinencia de la información y los recursos utilizados; la adquisición de aprendizajes y la eficiencia del proceso, aunado a ello en contraposición de opiniones se determinó la necesidad de incluir contenidos a la formación; en aras de optimizar el aprendizaje. Del mismo modo a través de la opinión del directivo se percibió la satisfacción, pertinencia, eficiencia, eficacia, suficiencia y aplicabilidad o transferencia en virtud de la acción formativa.

Ahora al abordar la evaluación de producto mediante la aplicación de entrevistas a los participantes se recolectaron impresiones que describen la acción formativa como un proceso que permitió la participación libre, denotaron la adquisición de conocimientos, la aplicabilidad y transferencia de lo aprendido, el reconocimiento de la importancia de los aprendizajes adquiridos, la organización y planificación en el proceso, el uso del consenso y la opinión para la toma de decisiones, la pertinencia de la capacitación, la existencia de impactos inmediatos, satisfactoriedad con las acciones ejecutadas, pertinencia del proceso instruccional, la inmediata mejora de la práctica, así como la apertura a nuevas experiencias de formación; sin embargo en aras de optimizar la acción de capacitación docente se destacó la necesidad de incrementar el plazo de formación para así desarrollar mayores aprendizajes.

Comparando las opiniones de los informantes (docentes-directivo) con los postulados teóricos se puede declarar que la acción formativa se evaluó considerando los momentos establecidos: evaluación diagnóstica, evaluación formativa, evaluación final; sin embargo, Tejada (2004) señala una evaluación posterior a la aplicación a corto-mediano-largo plazo, que indiscutiblemente requiere de un proceso de seguimiento y monitoreo para determinar hallazgos relevantes para la toma de decisiones, aunque por razones de tiempo y circunstancias actuales la investigación se ve limitada a cerrar el ciclo evaluativo de la acción formativa en la evaluación de producto.

Desde la perspectiva del investigador a través de la observación participante se pudo percibir que el proceso se implantó en la institución educativa sin resistencia por parte de los participantes, se evidenció la participación y el entusiasmo por parte de los docentes a lo largo del proceso, así las actividades y contenidos se desarrollaron de acuerdo a las necesidades de formación de los participantes; es importante destacar que en todo momento se hizo uso de la evaluación a través del feedback y el intercambio de ideas y reflexión y autoevaluación de los docentes. Se evidenciaron cambios en la planeación, ejecución de actividades formativas y procesos evaluativos llevados a cabo por los docentes capacitados; del mismo modo se percibió agrado y satisfacción por los logros obtenidos. Sin embargo, el proceso de capacitación se vio limitado por razones externas a la planeación, hechos no previstos que interfirieron en los tiempos de aplicación.

Al contrastar los hallazgos en virtud de la aplicación de diversas técnicas e instrumentos se puede expresar que la acción formativa generó impacto en el contexto educativo para el cual fue diseñado, se evidenciaron cambios importantes en la práctica pedagógica de los docentes; del mismo modo se contrastaron opiniones que permitieron emitir juicios positivos acerca de la aplicación de la acción formativa, visto así se puede declarar la eficacia del proceso para la satisfacción de necesidades formativas y la optimización de las practicas evaluativas en situaciones de aprendizaje por parte de los docentes de educación primaria. Aunque es pertinente destacar que dadas las expresiones de los participantes y los hallazgos por participación *in situ* del

investigador debe reorientarse el tiempo de aplicación de la formación en aras de consolidar más experiencias de aprendizaje en el personal capacitado.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el siguiente capítulo se esbozan las principales conclusiones obtenidas de la investigación realizada denominada *Capacitación En El Ámbito De Evaluación Cualitativa En Situaciones De Aprendizajes Dirigido A Docentes Del Subsistema De Educación Primaria De La Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II En La California Estado Miranda* y en consecuencia del cumplimiento de los objetivos propuestos para su ejecución.

En virtud del primer objetivo cuyo fin señalaba *identificar los procesos de evaluación aplicados por cada docente en el proceso de evaluación de los aprendizajes, mediante la delimitación de rasgos observables, así como procesos de socialización de grupo para el reconocimiento de las competencias evaluativas*, se plantean las siguientes conclusiones:

-Se comprobó que el proceso de evaluación realizado por los docentes respondía a procesos tradicionalistas de la educación, también se comprobó que carecían de planificación, orden y estructura para su ejecución.

-Se reconoció la individualidad de los docentes, sin embargo; se verificó que los profesores aplicaban instrumentos de evaluación de carácter cuantitativos, carentes de estructura, así como instrumentos improvisados donde se establecían datos de interés de las necesidades de los estudiantes.

-Se comprobó que los procesos de evaluación aplicados por los docentes carecían de correspondencia con los planteamientos teóricos abordados.

Ahora bien, dado el segundo objetivo a través del cual se estableció *comprender los procesos de evaluación usados por los docentes de Educación Primaria de la institución en situaciones de aprendizaje, identificando sus discrepancias entre el ser y el deber ser; a través procesos de interacción, facilitando espacios de reflexión*

direccionando la participación-acción de los sujetos surgen las siguientes conclusiones:

-En virtud del desarrollo de la planificación de las situaciones de aprendizaje se comprobó que los docentes de la U.E Colegio Juan Pablo II carecían de interés, debido a la desmotivación que generara la práctica gerencial del Directivo del plantel.

-Las planeaciones de los docentes carecían de estrategias y técnicas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje.

-Las practicas pedagógicas carecían de dinamismo e innovación; pues ejercían rutinas de enseñanza tradicional centradas en el contenido.

-Las planeaciones de los docentes carecían de actividades que generaran curiosidad, aprendizajes significativos, reflexión y solución de problemas reales.

-Se determinó que propiciar el uso frecuente de recursos, estrategias y técnicas innovadoras facilitan la atracción para la formación de nuevos aprendizajes. En virtud de ello se verificó que el plantel posee escasos recursos educativos y destina pocos recursos económicos a la adquisición de material didáctico y tecnológico. Por ende, el docente tiene la responsabilidad de crear espacios para el aprendizaje significativo.

Ahora bien, fundamentándose en el tercer objetivo que persiguió *diseñar un proyecto de capacitación con aplicación inmediata en el área de la evaluación cualitativa en situaciones de aprendizaje, a fin de generar el empoderamiento del conocimiento en los docentes de Educación Primaria, propiciando el logro de competencias evaluativas y la mejora de la praxis docente*, emergen las siguientes conclusiones:

-Se determinó la necesidad de implementar programas de capacitación dentro de la U.E. Colegio Juan Pablo II, debido al poco dominio de los docentes en lo referente a la evaluación de los aprendizajes, así como la planificación en de situaciones de aprendizaje.

-La información recolectada indicó que a través de las acciones de formación se logra mejorar la práctica del maestro dentro del aula.

-En virtud de la información obtenida resultaba imprescindible la creación de espacios para la participación en la institución educativa, lo cual facilitara el intercambio de ideas y experiencias, así como la valoración y la reflexión de la praxis docente.

-Se determinó que la motivación y el reconocimiento a quienes facilitan la enseñanza son aspectos de vital importancia, debido a que a través de ellos los docentes de aula lograron demostrar con espontaneidad sus conocimientos y habilidades.

-Se evidenció que los docentes requieren de un constante proceso de instrucción a fin de apoyar su práctica y consolidar nuevas prácticas educativas.

-Se determinó que la calidad de la evaluación ejecutada en la U.E. Colegio Juan Pablo II depende de tres factores:

-La motivación que se les brinde a los maestros.

-El seguimiento que se les realice a los docentes en el proceso educativo.

-El apoyo que se les brinde a los profesores en la realización y ejecución de técnicas e instrumentos de carácter cualitativo.

Seguidamente en relación al cuarto objetivo, cuyo fin era *valorar el proceso de capacitación aplicado a los docentes del Subsistema de Educación Primaria de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II en el área de evaluación cualitativa, mediante procesos reflexivos y el uso de técnicas de la evaluación cualitativa, a fin de facilitar la toma de decisiones y el reconocimiento de los logros alcanzados*, surgen las siguientes conclusiones:

-La acción formativa generó impactos inmediatos a lo largo de su desarrollo.

-Los docentes adquirieron competencias pedagógicas para abordar planificaciones adecuadas a las necesidades del grupo escolar, acciones de enseñanza

de mayor reflexión, actividades evaluativas de carácter cualitativo y mejoras en las prácticas de la evaluación cuantitativa.

-Se percibió la eficacia, eficiencia, satisfacción y pertinencia de la acción formativa para subsanar las necesidades de aprendizaje de los docentes de la educación primaria.

-Se reconoció la necesidad de ejecutar la práctica formativa en un lapso de tiempo mayor, para afianzar el aprendizaje en el tiempo.

-La acción formativa facilitó a los docentes herramientas que permitieran auto valorar y reflexionar sobre su práctica pedagógica.

-Los docentes de la U.E. Colegio Juan Pablo II tienen capacidades para emprender programas de formación y capacitación de carácter interno y con ello apropiarse del conocimiento. Sin embargo, la monotonía y el uso de reglas institucionales descontextualizadas fomentaron la apatía, la poca innovación y la falta de espontaneidad del maestro.

Ahora bien, luego de establecer las conclusiones surgen las siguientes recomendaciones:

Al Plantel:

-Motivar la innovación y la revisión constante de las prácticas educativas.

-Estimular a través de la participación, el protagonismo y la confianza la formación interna del personal que allí labora.

-Prever la inclusión de espacios para la evaluación de la práctica docente a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

-Incluir propuestas de formación para la consolidación de nuevos aprendizajes en diferentes tópicos de interés social y pedagógico para afianzar competencias en los docentes.

A los Entes Competentes de la Educación:

-Proveer espacios para la formación del personal docente, haciendo énfasis en las necesidades reales de los docentes, estudiantes e instituciones educativas.

-Evitar la globalización de pensamientos a fin de vislumbrar las necesidades reales de la educación venezolana.

-Integrar a los congresos pedagógicos formación referida a la disciplina docente.

-Considerar la despolitización de los congresos pedagógicos, talleres, programas de formación u otros.

A las Instituciones con Competencia en la Formación de Profesores

-Profundizar en la capacitación y adquisición de competencias del profesional en formación.

-Consolidar evaluadores contextualizados a la realidad de la evaluación que requiere la evaluación venezolana.

A los Docentes:

-Reconocer la necesidad de la formación permanente.

-Insistir en la ejecución de clases dinámicas capaces de crear aprendizajes significativos.

-Considerar la adecuación de nuevos procesos educativos que responden a las necesidades de los estudiantes.

-Reconocer la importancia de la evaluación de los aprendizajes y la relación con el alcance de la calidad educativa.

A los Evaluadores en Formación:

-Abordar las necesidades de las instituciones, con el objeto de mejorar la educación actual.

-Reconocer las diversas ramas de la evaluación a fin de ejecutar investigaciones que permitan la generación de cambios sociales.

REFERENCIAS

- Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). (s/f) Herramientas de Evaluación en el Aula. [Documento en Línea] Disponible: <https://www.usaidlea.org> [Consulta: 2019, Septiembre 10]
- Aguilera Pupo, E. (2012) Los Estilos De Enseñanza, Una Necesidad Para La Atención De Los Estilos De Aprendizaje En La Educación Universitaria. Revista Estilos de Aprendizaje. [Revista en Línea] Disponible: <https://dialnet.unirioja.es> [Consulta: 2018, Noviembre 22]
- Alcaraz, N. (2015) Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa [Revista en Línea] Disponible: <https://revistas.uam.es> [Consulta: 2019, Septiembre 1]
- Alcedo, Y y Chacón, C (2010). El rol del docente en la evaluación cualitativa de los aprendizajes del inglés. Revista Evaluación e Investigación [Revista en Línea] Disponible: <http://www.saber.ula.ve> [Consulta: 2018, Julio 26]
- Aquino, M (2009). Propuesta de un Plan de Acción Orientado a Optimizar la Aplicación de la Evaluación Cualitativa Desde la Praxis Docente en Educación Primaria en las Escuelas Nacionales Bolivarianas de la Parroquia Agua Salada de Ciudad Bolívar, Estado Bolívar [Documento en Línea] Trabajo de Grado de Maestría Publicado Universidad de Oriente. Disponible: <https://potgradoeducacionudobolivar.files> [Consulta: 2019, Septiembre 1]
- Cano, E. (2009). Marco Teórico de la Evaluación Institucional. Universidad de Barcelona [Documento en Línea] Disponible: <https://doczz.es>. [Consulta: 2018, Enero 10]
- Carreño, I. (2011). Metodologías del aprendizaje. Madrid-España: Cultural, S.A.
- Cedeño, L. (2006). Propuesta de un Taller de Actualización Sobre la Evaluación Cualitativa Dirigido a Docentes de la II Etapa de Educación Básica del Núcleo Escolar Rural N° 025 Municipio Páez del Estado Miranda. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
- Correa, S; Puerta, A y Restrepo, B (2002) Investigación Evaluativa. [Libro en Línea] Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación social: Editorial Arfo. Disponible: <http://web.unap.edu.pe> [Consulta: 2019, Abril 15]
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Oficio N° 0034-00) (2000, Enero 27). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 36.860, Diciembre 30, 1999.

- Cuenca, R. (2001). El Compromiso de la Sociedad Civil con la Educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). [Documento en Línea] Disponible: <http://repositoriominedu.gob.pe> [Consulta: 2019, Septiembre 2]
- Chaviano, O. Baldomir, T. Meneses, O. y Gutiérrez, A. (2016). La Evaluación del Aprendizaje: Nuevas Tendencias y Retos para el Profesor. Revista EDUMECENTRO. [Revista en Línea] Disponible: <http://scielo.sld.cu> [Consulta: 2019, Septiembre 6]
- Decreto Rango Y Fuerza De La Ley De Reforma Del Decreto Que Regula El Subsistema De Paro Forzoso Y Capacitación Profesional Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5392 (Decreto N° 2.963) (1999, Octubre 22) [Documento en Línea] Disponible: <http://www.sigoweb.com> [Consulta: 2019, Enero 22]
- Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley del Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (INCES). Gaceta Oficial N° 6155 (Decreto N° 1414) (2014, Noviembre 13) [Documento en Línea] Disponible: <http://www.inces.gob.ve> [Consulta: 2020, Diciembre 19]
- Delgado Santos, A. (2010) Cambio educativo. Un tema crucial. Revista Mexicana de Investigación Educativa. [Revista en Línea] Disponible: <http://www.scielo.org.mx> [Consulta: 2018, Noviembre 24]
- Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. [Libro en Línea] Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: Ediciones UNESCO. Disponible: <http://www.unesco.org>. [Consulta: 2018, Noviembre 22]
- Díaz, M. (2014). La Importancia de la Capacitación de los Docentes de la Educación Básica para Alcanzar la Calidad Educativa: El Caso de México. Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional. [Documento en Línea] Disponible: <http://200.23.113.51/pdf/30392.pdf> [Consulta: 2020, Diciembre 10]
- Di Scipio, D. (2013). La Formación Permanente del Docente en Venezuela, Una Revisión de las Dos Últimas Décadas. Revista Kaleidoscopio. [Revista en Línea] Disponible: <http://revencyt.ula.ve> [Consulta: 2021, Enero 10]
- Espinoza Bártoli, I. (2008) Docente de hoy. Reflexiones sobre la praxis educativa. Miranda: Girasol
- Feo, M (2018). Diseño de Situaciones de Aprendizaje Centradas en el Aprendizaje Estratégico. Revista Tendencias Pedagógicas. [Revista en Línea] Disponible: <https://repositorio.uam.es> [Consulta: 2021, Enero 15]
- Fierro, M. (2013) Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. [Documento en Línea] Disponible:<http://www.seslp.gob.mx> [Consulta: 2020, Febrero 1]

- Figuroa, M. (2007) La evaluación: Del pasado al presente. Revista Educere. [Revista en Línea] Disponible: <https://www.redalyc.org> [Consulta: 2018, Noviembre 22]
- Gairín, J. (2010). La Evaluación del Impacto en Programas de Formación. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. [Revista en Línea] Disponible: <https://www.redalyc.org/> [Consulta: 2021, Enero 12]
- Gely, A de C. (1988). Paradigmas Contemporáneos de Evaluación y su Relación con la Enseñanza de las Ciencias. Investigación en la Escuela. [Documento en Línea] Disponible: <https://idus.us.es> [Consulta: 2018, Noviembre 20]
- Gento Palacios, S (2000). Instituciones educativas para la calidad total. Venezuela: Aula Abierta.
- Gerencia de Desarrollo de Capacidades y Rendimiento del Servicio Civil. (2014). Evaluación de la Capacitación. [Documento en Línea] Disponible: <https://www.sbn.gob.pe/> [Consulta: 2021, Enero 13]
- Gil, R. (2018). La Formación Docente: horizontes y rutas de innovación. [Libro en Línea] Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO Disponible: <https://www.otrasvoceseneducacion.org> [Consulta: 2021, Febrero 25]
- González, M (2013). Los Estilos De Enseñanza Y Aprendizaje Como Soporte De La Actividad Docente. Revista Estilos de Aprendizaje. [Revista en Línea] Disponible: <http://www2.uned.es> [Consulta: 2018, Julio 26]
- Herdoiza, M (2004). Capacitación Docente. [Documento en Línea] Disponible: <http://pdf.usaid.gov/pdf> [Consulta: 2018, Julio 26]
- Hernández, R, Fernández, C y Baptista, M (2014). Metodología de la investigación [Libro en línea] Interamericana Editores, S.A. Disponible: <http://www.mediafire.com> [Consulta: 2019, Abril 12]
- Hernández, R y Moreno, S. (2007). La evaluación cualitativa: una práctica compleja. Revista Educación y Educadores. [Revista en Línea] Disponible: <http://www.scielo.org.co> [Consulta: 2019, Septiembre 2]
- Infante, A. (2019). Indicadores y Reflexiones sobre la Educación en Venezuela. Revista SIC. [Revista en Línea] Disponible: <http://revistasic.gumilla.org/> [Consulta: 2020, Diciembre 18]
- Instituto Superior de Educación Rural ISER- Pamplona. Plan de Formación y Capacitación Docente 2015-2020. [Documento en Línea] Disponible: <http://www.iser.edu.co> [Consulta: 2019, Septiembre 5]
- Juárez, J y García, E. (2015). Contexto Educativo y Formación Docente en Venezuela. Foro Cerpe: Serie Educabilidad [Documento en Línea] Disponible: <http://www.cerpe.org.ve> [Consulta: 2020, Septiembre 10]

- Ley Orgánica de Educación (2009, Agosto 15) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.
- Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras. (2012, Mayo 7) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N°6076 (Extraordinario), Mayo 7, 2012.
- Ley Orgánica Para La Protección Del Niño y Del Adolescente. Gaceta Oficial N° 5.859 (Extraordinario), Diciembre 10, 2007.
- Ley Del Plan De La Patria. Proyecto Nacional Simón Bolívar, Segundo Plan Socialista De Desarrollo Económico Y Social De La Nación 2025. Diciembre 31, 2017.
- Lozano, J, Castro, A, Espinoza, P, López, J, Martínez, L, Paniagua, L, Pulido, B, García, M, Morales, B, Pulido, B, Escalante, R y López, D. (2008). Guía de Capacitación “Elaboración De Programas de Capacitación” [Documento en Línea] Disponible: [Consulta: 2020, Diciembre 19]
- Matas, A. (2012). Evaluación de los Aprendizajes. Universidad de Málaga. [Documento en Línea]. Disponible:<https://idus.us.es/> [Consulta: 2020, Diciembre 1]
- Martínez, F. (2008) La Evaluación de Aprendizajes en América Latina. Revista Cuadernos de Investigación [Revista en Línea] Disponible: <http://www.inee.edu.mx> [Consulta: 2019 Septiembre 4]
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica. [Documento en línea] Disponible: <http://www.pics.uson.mx> [Consulta:2019, Marzo 16]
- Mejía, J. (2011). Problemas Centrales del Análisis de Datos Cualitativos. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. [Revista en Línea] Disponible: <http://jbposgrado.org/> [Consulta: 2020, Septiembre 20]
- Mella, L. (2009). Evaluación de los aprendizajes. Un estudio en la Universidad de Oriente. Revista Venezolana de Educación. [Revista en Línea] Disponible: <http://www.redalyc.org> [Consulta: 2021, Febrero 25]
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017, Septiembre). Orientaciones Pedagógicas, Año Escolar 2017-2018. [Documento en Línea] Disponible: <http://www.cerpe.org.ve> [Consulta: 2020, Septiembre 20]
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2018, Septiembre). Orientaciones Pedagógicas, Año Escolar 2018-2019. [Documento en Línea] Disponible: <http://www.cerpe.org.ve> [Consulta: 2020, Septiembre 20]

- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007, Noviembre). La Planificación Educativa Sistema Educativo Bolivariano [Documento en Línea] Disponible: <https://hacedr.files.wordpress.com> [Consulta: 2020, Diciembre 18]
- Mora Monge, G. (2015) En ruta al éxito escolar estrategias para el aprendizaje. Departamento de orientación educativa y vocacional asesoría nacional de orientación. Ministerio de Educación Pública [Libro en Línea] Disponible: <https://www.mep.go.cr> [Consulta: 2018, Noviembre 26]
- Muñoz, J, Villagra, C y Sepúlveda, S. (2016). Procesos de Reflexión Docente para Mejorar las Practicas de Evaluación de Aprendizaje en el Contexto de la Educación para Jóvenes y Adultos. Universidad Pedagógica Nacional [Documento en Línea] Disponible: <http://www.scielo.org.co> [Consulta: 2020, Octubre 15]
- Muñoz, G. (2007). Un Nuevo Pradigma: “La Quinta Generación de Evaluación”. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. [Revista en Línea] Disponible: <https://www.redalyc.org> [Consulta: 2018, Octubre 12]
- Paz, S. (2000). Criterios de Validez en la Investigación Cualitativa: De la Objetividad a la Solidaridad. Revista de Investigación Educativa. [Revista en Línea] Disponible: <http://revistas.um.es> [Consulta: 2021, Enero 16]
- Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Revista Educatio [Revista en Línea] Disponible: <http://revistas.um.es> [Consulta: 2019, Septiembre 7]
- Peña, J. (2016). Hacia la Construcción del Método de una Investigación. Trabajo no publicado, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
- Pivaral de Ramos, V., Morales, B., Gutiérrez, M., y Morales de Echeverría, S (2013) Situaciones de aprendizaje Pautas metodológicas para el desarrollo de competencias en el aula. [Documento en línea] Disponible: <http://uvg.edu.gt> [Consulta: 2018, Julio 30]
- Popham, J. (1980). Problemas y técnicas de la evaluación educativa. Madrid: Anaya, S.A.
- Reglamento Del Ejercicio De La Profesión Docente (Decreto N° 1011) (200, Octubre 04) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5496 (Extraordinario) Octubre 31, 2000.
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación. (Decreto N° 313). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 36.787. Septiembre 15, 1999.
- Rodríguez, E. (2015). Propuesta para Mejorar la Evaluación Cualitativa en el Proceso de Aprendizaje en las Unidades Educativas de la Parroquia Santa Catalina, Municipio Bermúdez- Estado Sucre. [Documento en Línea] Trabajo

- de Grado de Especialización. Centro de Investigaciones Psiquiátricas Psicológicas y Sexológicas de Venezuela. Disponible: <http://www.academia.edu> [Consulta: 2019, Septiembre 8]
- Rodríguez, D y Valdeoriola, J (s/f). Metodología de la investigación. Universidad Abierta de Catalunya. [Documento en Línea] Disponible: <http://fournier.facmed.unam.mx> [Consulta: 2019, Abril 18]
- Rojas, R y Mora. J (2019). Políticas educativas en Venezuela (2000-2016): una mirada crítica. Revista Redalyc. [Revista en Línea] Disponible: <https://revistas.uptc.edu.co> [Consulta: 2021, Enero 8]
- Rutty, M. (2007). Evaluación de Impacto en la Capacitación de Recursos Humanos. Universidad de Buenos Aires. [Documento en Línea] Disponible: <https://www.bibliotecadigital.econ.uba.ar> [Consulta: 2021, Febrero 25]
- Salinas, P. (s/f). Metodología de la Investigación Científica. [Documento en Línea] Disponible: <http://www.saber.ula.ve> [Consulta: 2019, Abril 10]
- Serrano, S. (2002). La Evaluación del Aprendizaje. Dimensiones y Practicas Innovadoras. Revista Educere. [Revista en Línea] Disponible: <https://www.redalyc.org> [Consulta: 2021, Enero 17]
- Stufflebeam, D y Shinkfield, A. (1987). Evaluación Sistemática Guía Teórica y Práctica. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tejada, J (2004). Evaluación de Programas. Modulo VI. Investigación e Innovación Formativa. [Documento en Línea] Disponible: <http://www.carcheles.es> [Consulta: 2019, Febrero 1]
- Terán, G (2003). Papel de Trabajo Generaciones de la Evaluación Conceptualizaciones. [Documento en Línea] Disponible: <http://erevistas.saber.ula.ve> [Consulta: 2018, Octubre 13]
- Tojar, J (2006) Investigación Cualitativa: Comprender y Actuar. [Libro en Línea] Editorial: La Muralla Madrid. Disponible: <https://books.google.co.ve/> [Consulta: 2020, Enero 18]
- Tórrez, L. (2016) Planificación Docente, en Correspondencia con el Desarrollo del Proceso de Enseñanza- Aprendizaje. Revista Científica de FAREM [revista EN Línea]. Disponible: <https://www.researchgate.net> [Consulta: 2020, Octubre 28]
- Troilo, F (2010). La Evaluación de la Capacitación. Universidad de Buenos Aires. [Documento en Línea] Disponible: bibliotecadigital.econ.uba.a [Consulta: 2020, Enero 20]
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la Formación y el Desarrollo Profesional Docente en Latinoamérica. Revista Pensamiento Educativo. [Revista en Línea] Disponible: <http://www.ub.edu> [Consulta: 2019, Septiembre 6]

- Vargas, E. (2014). Prácticas Evaluativas en la Educación Básica Primaria en el Municipio de Pereira. Trabajo de Grado de Doctorado [Documento en Línea] Disponible: <http://repository.cinde.org.co> [Consulta: 2019, Septiembre 1]
- Valdez, J. (s/f). Investigación Cualitativa Claves Teóricas y Prácticas. [Documento en línea] Disponible: <http://abacoenred.com> [Consulta: 2019, Marzo 13]
- Vezub, L. (2007) La Formación y el Desarrollo Profesional Docente Frente a los Nuevos Desafíos de la Escolaridad. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. [Revista en Línea] Disponible: <http://www.ugr.es> [Consulta: 2019, Septiembre 8]
- Quiroz, L. (2015). Fortalecimiento de la Formación Continua de los Docentes Desarrollado por el Municipio de Pisco-Región ICA. Universidad Peruana Cayetano Heredia. [Documento en Línea] Disponible: <http://repositorio.upch.edu.pe> [Consulta: 2020, Febrero 2]

ANEXOS

[ANEXO A]

[Guía de Observación]

Guía de observación participante - Primera observación		
Fecha:	Hora de inicio:	Hora de cierre:
Institución educativa: U.E. Colegio Juan Pablo II		Observador: María Veliz
Objetivo de la observación:		
Contexto observado:		
Situación observada		
Descripción:		
Hora de aplicación	Aspectos a observar	Descripción
	Infraestructura de la escuela	
	Recursos y materiales	
	Estado de las aulas	
	Centros de información	
	Atención a las necesidades del estudiante	
	Formación del personal	
	Impacto institucional	
	Conservación de los recursos	

[ANEXO B]

[Guía de Observación Participante]

Guía de observación participante			
I. Datos de Registro			
Fecha:	Hora de inicio:	Hora de cierre:	Duración:
Institución educativa:			
Observador: María Veliz		Espacio Observado:	
Actividad a observar:			
Descripción de la situación observada:			
II. Desarrollo			
Tópico observado		Observación	
Atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.			
Estímulos al aprendizaje			
Practica evaluativa docente			
Planificación de situaciones de aprendizaje			
Diseño de las situaciones de aprendizaje			
Uso de técnicas de evaluación			
Uso de instrumentos de evaluación			
Éxitos escolares			
Proceso de enseñanza			

Nota: Para la investigación se implementaron 3 guías de observación participante por aula de clase; para un total de 15 guías de observación.

[ANEXO C]

[Guion de Entrevista Aplicado a los Docentes]

Guion de entrevista		
Día:	Hora:	Lugar:
Entrevistador: María Veliz		
Entrevistado: (Anónimo)	Cargo que desempeña	Directivo () Docente de aula ()
Tema: La evaluación cualitativa en situaciones de aprendizaje		
<p>Pregunta 1</p> <p>Considerando que la evaluación es un proceso sistemático para obtener información del aprendizaje de los estudiantes ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos empleados por usted con mayor frecuencia en la evaluación de sus estudiantes? Y en función de esto ¿Cómo considera usted que es su práctica como evaluador en el aula de clase?</p>		
Comentarios		
<p>Pregunta 2</p> <p>¿Planifica y organiza usted las clases, dinámicas, técnicas o estrategias aplicadas diariamente para consolidar el aprendizaje de sus estudiantes?, ¿En virtud de su propio criterio considera usted que su planificación diaria, semanal, mensual o trimestral se adecuan a las necesidades de su grupo escolar así como las evaluaciones que ejecuta en función de la misma?</p>		
Comentarios		
<p>Pregunta 3</p> <p>La evaluación de los aprendizajes permite obtener una visión optima del desempeño del estudiante ¿Cómo definiría usted la evaluación cualitativa desde su práctica diaria?, ¿Podría usted indicar las técnicas e instrumentos de carácter cualitativo usados en la recolección de información de los aprendizajes y desempeño de sus estudiantes y así mismo considera que aplica adecuadamente los momentos de la evaluación en virtud de sus principales funciones?</p>		
Comentarios		

Pregunta 4

Considerando su experiencia en la educación y en virtud de fortalecer sus conocimientos ¿ Cuáles aspectos de la evaluación cualitativa para los aprendizajes cree conveniente reforzar de forma individual e institucional?

Comentarios

[ANEXO D]

[Guion de Entrevista Aplicado al Directivo]

Guion de entrevista		
Día:	Hora:	Lugar:
Entrevistador: María Veliz		
Entrevistado: (Anónimo)	Cargo que desempeña	Directivo () Docente de aula ()
Tema: La evaluación cualitativa en situaciones de aprendizaje		
<p>Pregunta 1</p> <p>Considerando que la evaluación es un proceso sistemático para obtener información del aprendizaje de los estudiantes ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos empleados por los docentes en la institución comúnmente? Y en función de esto ¿Cómo considera usted que es práctica evaluativa de los docentes de educación primaria de este plantel?</p>		
Comentarios		
<p>Pregunta 2</p> <p>Según su conocimiento y sus apreciaciones ¿Los docentes de este plantel planifican y organizan las clases, dinámicas, técnicas o estrategias aplicadas diariamente para consolidar el aprendizaje de los estudiantes?, ¿En virtud de su criterio considera usted que la planificación y la evaluación (diaria, semanal, mensual o trimestral)se adecuan a las necesidades del grupo escolar que maneja cada docente?</p>		
Comentarios		
<p>Pregunta 3</p> <p>La evaluación de los aprendizajes permite obtener una visión optima del desempeño del estudiante ¿Cómo definiría usted la evaluación cualitativa desde la práctica diaria?, ¿Podría usted indicar las técnicas e instrumentos de carácter cualitativo usados por los docentes de educación primaria en la recolección de información de los aprendizajes y desempeño de sus estudiantes? y así mismo ¿considera que los docentes de educación primaria aplican adecuadamente los momentos de la evaluación en virtud de sus principales funciones?</p>		
Comentarios		
<p>Pregunta 4</p> <p>Considerando su experiencia en la educación y en virtud de fortalecer los conocimientos ¿ Cuáles aspectos de la evaluación cualitativa para los aprendizajes cree conveniente reforzar?</p>		
Comentarios		

[ANEXO E]

[Lista de Verificación Aplicada por el Investigador]

Lista de cotejo o verificación				
I. Datos de identificación				
Institución educativa: U.E. Colegio Juan Pablo II				
Responsable de la aplicación: María Veliz				
Objetivo específico: Determinar el cumplimiento del plan de acción de mejoramiento escolar en el ámbito de la evaluación cualitativa.				
Fecha de aplicación:		Contexto	Elementos a observar:	
II. Desarrollo				
Nº	Aspectos o criterios	Si	No	Comentarios
1	Se evidencia involucramiento del cuerpo docente en las actividades previstas.			
2	Las actividades están siendo ejecutadas por los responsables establecidos en el grupo de enfoque.			
3	Se muestra la participación y colaboración para el alcance de las metas establecidas.			
4	Los docentes valoran el proceso de mejora de la evaluación dentro y fuera del aula			
6	Se evidencia eficiencia en la gestión escolar			
7	Es eficiente el uso de los recursos			
8	Existe eficacia en el manejo del tiempo de trabajo para el cumplimiento de las actividades planificadas			
9	Se muestra el liderazgo y el trabajo grupal entre docentes de la institución			
10	Los docentes garantizan la efectividad del proceso			

[ANEXO F]

[Autoevaluación, Evaluación del Desarrollo]

Nombres y Apellidos: _____

Cargo que desempeña: _____

Fecha: _____ de _____ de _____ 2019

Pregunta o ítems	Apreciación individual
¿Qué espero aprender en el proceso de capacitación?	
¿Es necesario que me capacite para ejercer mejor mis funciones?	
¿Qué he aprendido en el proceso de capacitación?	
¿Qué me gusta más de la capacitación ejecutada en el plantel educativo?	
¿Qué ha sido lo más difícil de abordar?	
¿Puedo mejorar mi práctica evaluativa con esta acción formativa?	

¿Cómo me siento al realizar esta acción formativa?	
¿Cómo puedo emplear lo adquirido en la acción formativa en mi práctica docente?	
¿Me siento satisfecho (a) con los conocimientos adquiridos?	
¿Debo seguir reforzando conocimientos en el área evaluativa?	
¿Cuáles son mis debilidades y mis fortalezas como evaluador?	

[ANEXO G]

[Lista de Verificación Aplicada por los Docentes]

Lista de Cotejo Aplicada a la Capacitación			
Nombre de la institución: U.E. Colegio Juan Pablo II		Fecha de evaluación	
Responsable de la evaluación:		Día	Mes
			Año
Aspectos a evaluar	SI	NO	OBSERVACIONES
Están siendo logrados los objetivos propuestos			
Durante la capacitación se está haciendo uso adecuado de la información			
Considera que el uso de los recursos es coherente y adecuado			
Existe motivación para la realización del proceso de capacitación			
Considera que son pertinente las estrategias de enseñanza aplicadas			
Cree que está adquiriendo las competencias evaluativas necesarias para aplicarlas en el aula de clase			
Ha reflexionado ante el proceso evaluativo ejercido en el aula de clase			
Es necesario reorientar el proceso de capacitación			
Cree que el tiempo previsto para el proceso es suficiente para lograr los objetivos.			

[ANEXO H]

[Autoevaluación Aplicada al Cierre de la Acción Formativa]

Nombres y Apellidos: _____

Cargo que desempeña: _____

Fecha: _____ de _____ de _____

Pregunta o ítems	Apreciación individual
¿He aprendido en la capacitación lo que esperaba?	
¿He adquirido nuevas habilidades que pueda aplicar en el campo educativo?	
¿He podido ampliar mis conocimientos para mi crecimiento profesional?	
¿Qué debo seguir reforzando?	
¿Qué podría cambiar de la capacitación?	
¿Puedo mejorar mi práctica evaluativa con lo aprendido?	

<p>¿Me sentí a gusto y motivada en el proceso de capacitación ?</p>	<p>.</p>
<p>¿ Los aprendizajes que adquirí son idóneos para tomar decisiones en el aula de clase?</p>	
<p>¿Logre actualizar o mejorar mis conocimientos en la materia evaluativa?</p>	
<p>¿Ha sido suficiente el proceso de capacitación para innovar mi practica evaluativa?</p>	

[ANEXO I]

[Ficha de Heteroevaluación Aplicada por el Directivo]

Para ser llenado por el directivo:

Nombre del Evaluador: _____

Fecha:

Actividad evaluativa: Acción de capacitación docente.

Criterios evaluativos	Observación
Logro de objetivos	
Impacto institucional	
Uso de la información	
Uso de los recursos	
Aplicación apropiada de lo aprendido	
Relevancia de lo aprendido	
Eficacia de la enseñanza	
Motivación	
Participación de los capacitados	

[ANEXO J]

[Guion de Entrevista Estructurada Aplicado a la Evaluación del Producto]

Guion de entrevista		
Día:	Hora:	Lugar:
Entrevistador: María Veliz		
Entrevistado: (Anónimo)	Cargo que desempeña	Directivo () Docente de aula ()

Aspectos motivacionales

¿La razón por la que participó en la acción de capacitación está referida al deseo de adquirir nuevas habilidades para aplicar en su puesto de trabajo?

¿Cree que participó en la acción formativa por interés de la institución educativa?

¿Considera útil el proceso de capacitación aplicado en la institución para su desarrollo profesional?

Aspectos referidos a la valoración de la acción formativa

¿Considera que el desarrollo del curso fue organizado, en cuanto a tiempo, horario, información, fechas, entrega del material, cumplimiento?

¿Fue pertinente el número de participantes para el desarrollo del proceso?

Aspectos metodológicos

¿Los contenidos brindados se ajustaron a lo programado inicialmente?

¿Los contenidos ofrecidos se ajustaron a sus necesidades formativas?

¿La duración del curso fue suficiente para lograr nuevos aprendizajes?

Aspectos didácticos

¿Los materiales entregados en la capacitación fueron comprensibles y actualizados?

¿Las estrategias de instrucción fueron adecuadas para el desarrollo de la actividad formativa?

¿El formador o capacitador logro facilitar el aprendizaje?

¿El formador logro aclarar sus dudas adecuadamente?

¿Siente satisfacción de la experiencia de capacitación?

¿Cree que lo aprendido ha sido suficiente?

¿Considera que lo aprendido en la acción formativa le facilita el desarrollo de su práctica evaluativa?

¿Considera necesario realizarle modificaciones al proyecto de capacitación en cuanto a objetivos, estrategias, tiempo, contenidos, procesos, etapas u otros?

[ANEXO K]

[Proceso de Codificación Aplicado a las Entrevistas]

N° pregunta	Categorías apriorísticas	Subcategorías	Palabras claves	Relación		
				Categoría apriorística	Palabras Claves	Palabras Claves Reagrupadas
1	Evaluación de los aprendizajes	Técnicas de evaluación Instrumentos de evaluación Enseñanza-aprendizaje Competencias evaluativas	Rendimiento Evaluación Estudiantes Observación Cuaderno diario Lista de cotejo Notas Escalas cuantitativas Números Escalas numéricas Aproximación Literales Instrumentos cualitativos Área de aprendizaje Ser y hacer Evaluación positiva Satisfacción de trabajo Quejas Representantes Practica adecuada Método de evaluación	Técnicas de evaluación Instrumentos de evaluación Enseñanza-aprendizaje Competencias evaluativas	Observación Rendimiento Evaluación ... Cuaderno Diario Lista de cotejo Notas Escalas cuantitativas Números Escalas numéricas Aproximación Literales Instrumentos cualitativos ... Área de aprendizaje Ser y hacer ... Evaluación positiva Satisfacción de trabajo Quejas Representantes Practica adecuada Método de evaluación	Observación Evaluación ... Diario Notas Escalas cuantitativas Instrumentos Cualitativos Literales Aproximación ... Área de aprendizaje Ser y hacer ... Satisfactoriedad Asertividad de la evaluación Métodos de evaluación
2	Situación de los aprendizajes	Planificación del aprendizaje	Planificación Contenidos Semana	Planificación del aprendizaje	Planificación Contenidos Semana	Planificación Cumplimiento Tiempo

		Técnicas cualitativas Instrumentos cualitativos	Complejo Avances Aprender Calidad Herramienta Educación Números Diagnóstico Inicio Trancurso Final Lapso Convivencia Descripción Conocimiento Dominio Instrumento Registro Temas Técnicas Anotaciones Observación Evaluación sumativa Evaluación Formativa		Complejo Avances Aprender Calidad Herramienta para la Educación Números Temas ... Evaluación sumativa Evaluación Formativa Diagnóstico Inicio Trancurso Final Lapso Convivencia Descripción Conocimiento Dominio ... Técnicas Anotaciones Observación ... Registro	Calidad Herramienta para la educación Números ... Evaluación sumativa Evaluación Formativa Lapso Inicio Trancurso Final Dominio ... Técnicas Anotaciones Observación ... Registro
--	--	---	--	--	---	--

4	Métodos de evaluación	Procesos de evaluación de Necesidades de aprendizaje Formación profesional Mejoramiento institucional	de Debilidades Aplicación Complicación Crecimiento Elaboración Instrumento Dominio Currículo Información real Apoyo Desinterés Motivación Orientación Obsoleto Instrumento final Boletín Datos del estudiante Métodos Exigencias Cambio	Procesos de evaluación de Necesidades de aprendizaje Formación profesional Mejoramiento institucional	Currículo Información real ... Debilidades Aplicación Complicación Crecimiento Elaboración Instrumento ... Apoyo Desinterés Motivación Orientación ... Métodos Exigencias Cambio Instrumento final Boletín Datos del estudiante Obsoleto	Currículo Información real ... Debilidades Elaboración Crecimiento Instrumento Aplicación ... Apoyo Motivación Orientación ... Cambio Instrumento final Métodos Exigencias Obsoleto
---	-----------------------	---	---	---	--	---

[ANEXO L]

[Cuadro de Resumen Emergente del Proyecto de Capacitación]

Propósito	Objetivos		Implementación y Desarrollo					Control y Seguimiento	Recursos
	General	Específico	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV			
<p>-Consolidar la evaluación cualitativa como un proceso necesario para la orientación de las decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, evitando las evaluaciones punitivas.</p> <p>-Fomentar la planificación de la evaluación cualitativa, así como la organización y sistematización de las situaciones de aprendizaje a fin de construir espacios para los aprendizajes significativos.</p> <p>-Culturalizar a los docentes a autoevaluarse a fin de</p>	<p>Capacitar a los docentes del subsistema de Educación Primaria de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II en el área de la evaluación cualitativa para abordar situaciones de aprendizaje, en virtud de propiciar un cambio en la cultura valorativa de la institución.</p>	<p>-Identificar la perspectiva que tienen los docentes de la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II en cuanto al proceso de evaluación de los aprendizajes desarrollado cotidianamente.</p> <p>- Proveer a los docentes de educación primaria los conocimientos pedagógicos, técnicos y metodológicos de la evaluación cualitativa en situaciones del aprendizaje mediante procesos de instrucción que faciliten la</p>	<p>En esta etapa se pretende estimular el sentido crítico del docente, actuando en pro de emitir concepciones propias sobre la actuación ejercida en la evaluación de los aprendizajes.</p> <p>La fase I constará de estrategias para la reflexión, tales como: Proyección de videos. Encuentro de experiencias. Mesas comunicativas. Autoevaluación. Dinámicas de grupo: El pueblo necesita, Reconocimiento de cualidades y</p>	<p>La siguiente fase responde a la construcción de nuevos conocimientos en virtud de la evaluación de los aprendizajes y la planificación de las situaciones de aprendizaje. Esta fase o etapa busca consolidar la emancipación del conocimiento en los docentes de la U.E. Colegio Juan Pablo II. Simultáneamente esta fase se valdrá de técnicas y estrategias para la capacitación en el área de la evaluación haciendo uso de técnicas de enseñanza como: Seminarios. Cursillos.</p>	<p>La presente fase constituye la etapa práctica de la capacitación, busca insistir en el aprendizaje en la acción. Resulta vital el protagonismo de los docentes, así como la participación activa. A modo de simbiosis el docente hará uso de los conocimientos y experiencias para demostrar las aptitudes adquiridas luego de la fase de conceptualización. Para los fines de logro del proceso de capacitación se pueden señalar algunas estrategias aplicables a la participación: Lluvias de ideas.</p>	<p>El reconocimiento de esta fase permitirá consolidar valoraciones en virtud de lo ejecutado, reflexionar sobre lo logrado a través del uso de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, permitirá el registro de datos para el perfeccionamiento o mejora de la propuesta. Encontrará en el consenso, un insumo para generar cambios a nivel institucional.</p>	<p>Responde a un proceso de acompañamiento que se desprende de la evaluación continua de la propuesta, debe verse como elemento de prosecución de la capacitación en el plantel educativo, en aras de emancipar el conocimiento en el claustro docente en condición de nuevo ingreso. Será llevado a cabo por el cuerpo docente con el rol de evaluador, haciendo uso de debates y exposición de los logros y avances; esto en consecuencia de las experiencias</p>	<p>Pedagógicos Humanos Tecnológicos Logística</p>	

<p>reflexionar sobre su propio proceso de enseñanza, con el objeto de inducir mejoras en su práctica docente.</p> <p>-Aportar a la Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II insumos teórico-prácticos útiles que permitan la consolidación de un cambio, así como la innovación y la autoformación con el fin único de priorizar en la calidad educativa.</p> <p>- Generar mejoras en la calidad del desempeño y con ello elevar la moral del profesorado.</p>		<p>capacitación y reflexión.</p> <p>- Potenciar el desempeño de los docentes de educación primaria en el área de la evaluación cualitativa en situaciones de aprendizaje a través del uso de estrategias de enseñanza.</p> <p>-Generar procesos de reflexión en los docentes de educación básica mediante el análisis individual y grupal de la praxis ejercida en la evaluación de los aprendizajes, a fin de mejorar continuamente su función como evaluador.</p>	<p>Las ranas en la crema.</p>	<p>Talleres. Mesas de trabajo. Conversatorios. Preguntas generadoras. En esta fase se implementará el uso conceptos, procedimientos y actitudes, teniendo como fin consolidar conocimientos en el área de la evaluación cualitativa y su relación directa con las situaciones de aprendizaje, con el objeto de contribuir con la labor diaria del docente. Así mismo para la aplicación de la fase II se hará uso de una red semántica que permitirá priorizar las temáticas a impartir.</p>	<p>Realización de matriz DAFO. Intercambio de conocimientos. Mesas redondas. Ejecución de Micro clases haciendo uso de la construcción de situaciones de aprendizaje. Aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación en situaciones de aprendizaje</p>		<p>vividas en el aula de clase.</p>	
--	--	---	-------------------------------	--	---	--	-------------------------------------	--

[ANEXO M]

[Validación por Juicio de Experto del Proyecto de Capacitación]

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, EDGAR DANIEL BELLO RIVERA, con documento de identidad N° 9064878, de Profesión PROFESOR, con Grado de DOCTOR EN EDUCACIÓN, ejerciendo actualmente como PROFESOR JUBILADO, TITULAR DE LA UPEL. Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación la *Propuesta Aplicada a la Capacitación en el Ámbito De Evaluación Cualitativa Para Abordar Situaciones De Aprendizajes Dirigido a los Docentes del Subsistema De Educación Primaria*, a los efectos de su aplicación en la *Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II en la Comunidad de la California Sur, Estado Bolivariano De Miranda*.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

Crterios	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
Pertinencia				X
Actualización			X	
Objetividad			X	
Aplicabilidad				X
Suficiencia			X	
Eficiencia			X	
Relevancia				X
Coherencia			X	

Fecha: 20 DE ENERO 2021



Atentamente

Dr. Edgar Bello

C.I.: 9064878

04263878582

[ANEXO N]

[Validación por Juicio de Experto del Proyecto de Capacitación]

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, Esther Nohemi Barrera C., con documento de identidad N° 10132036, de profesión Docente, con Grado de Mgtr. en Ciencias de la Educación, ejerciendo actualmente como Doc. de aula, en la U.E.E. "Simón Bolívar" en la Vega de Petare.

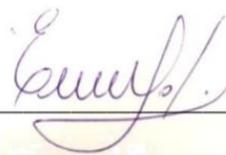
Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación la *Propuesta Aplicada a la Capacitación en el Ámbito De Evaluación Cualitativa Para Abordar Situaciones De Aprendizajes Dirigido a los Docentes del Subsistema De Educación Primaria*, a los efectos de su aplicación en la *Unidad Educativa Colegio Juan Pablo II en la Comunidad de la California Sur, Estado Bolivariano De Miranda*.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

Críterios	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
Pertinencia				x
Actualización				x
Objetividad				x
Aplicabilidad				x
Suficiencia				x
Eficiencia				x
Relevancia				x
Coherencia				x

Fecha: 22/01/2021

Firma



[ANEXO Ñ]

[Registro Fotográfico para Diario de Campo Planificación y Evaluación Docente]

MATEMÁTICA

Alumnos	Trascursos	Replicación	H. E. P.	Bas. Exp. (aprovechamiento)	Procesos	Objetivos	Evaluación	Final	Final
Leandra	B	A	B	A	A	NV	A	A	NV
Samantha	A	NV	NV	NV	A	A	A	A	A
Lyan	NV	B	B	B	A	NV	A	A	A
Santiago	B	B	B	B	A	NV	A	A	A
Rafael	B	B	B	B	A	NV	A	A	A
Albany	B	B	B	B	A	NV	A	A	A
Aimed	NV	B	B	B	A	NV	A	A	A
Ashley	NV	B	B	B	A	NV	A	A	A
Ruben	NV	A	A	A	A	NV	A	A	A
Adriela	NV	A	A	A	A	NV	A	A	A
Carolina	NV	NLR	NLR	NLR	A	NV	A	A	A
Marina	B	B	B	B	A	NV	A	A	A
Sebastian	NV	A	A	A	A	NV	A	A	A
Santiago									
Alana									

↓
Santiago
Continuar repasar en la N=3
Sábado
Ayuda de Docente

Lenguaje

Alumnos	Proceso de aprendizaje	Proceso de aprendizaje	Proceso de aprendizaje	Proceso de aprendizaje
Bentley Jackson	10	13		
Andrés Sebastián	21	10	19	
Blanca Karmela	10	16		
Concepción Carlos	14	12	19	
Rafael Albany	12	16	15	
Esperanza Gabriela	18	18	19	
Guerrero Aimel	16	09	20	
Inezosa Gabriela		10	18	
Martinez Greidy	18	20	12	
Martinez Samanta	18	18	18	
Martinez Andrés	14	06		
Mojica Anaraga	16	15	19	
Perez Leandra	12	17	15	
Torre Marvin			19	
Villavicencio Santiago	14	15	13	

MERCER

Fecha: _____

Mes de: Febrero Evaluación continua Lengua

Alumno	2/2/19	Ritmo	Ritmo	Intepretación
Bianca Karmela		Hay que	N=6	Hay que
Fernando Kelly		Lento	N=3	N=3
Torre Yonirsson		N=3	B	B
Nico Carlos		NL	NL	NL
Baltan Valentin		LE	E	LE
Lozada Robinson		LE	E	E
Diez Gabriela		LE	E	E
Horus Alana		N=3	E	E
Yonirsson Pery		E	E	E
Perego Camila		B	B	B
Rojas Valentin				
Perez Ruben		LE	LE	LE
Romero Andrés				
Carabelle N= A.				
Carasquel Sang				
Hernandez Paola				
Cortez Natacha				

MERCER

Fecha: _____

Ortografía	Escuchamos	Tareas	Ritmo	Pts
N=3	Bueno pero	si	legible	20/24
B	N=3	si	legible	18
B	B	si	legible	18
NL	NL	NL	NL	06
LE	LE	LE	LE	19
E	E	E	E	20
E	E	E	E	20
E	E	E	E	20
E	E	E	E	20
E	E	E	E	18
E	E	E	E	20

do Lapso

CEDULA	APELLIDO Y NOMBRE	ACTIVIDAD EVALUATIVA										PROMEDIO	70%	40%	30%	EVALUACION FINAL	30%	60%	70%	DEFINITIVA	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
	Pina B, Sofia A	I	I	I	+	+						15	18	B	B	19	18	B			
	Integana D, Solangel	12	01	12	10	20	18	B	M	M	14	19	B	C+	18	16	B				
	Fernando R, Ivanna	17	B	13	16	18	16	C	B	13	20	09	B	B+	18	16	B				
	Rincón P, Leonel	19	B	15	08	20	16	C	B	19	02	04	C	10	16	B					
	Valladares H, Verhany	05	I																		
	Matave G, Isaac	16	01	14	01	18	08	C+	M	16	05	C	C	12	12	D					
	Scorza A, Sebastian	15	B	12	15	14	20	A	B	10	17	C	C+	15	15	C					
	Terres H, Christian	15	I	16	11							14	06	C	B+	15	14	C			
	Rehland, Luis Alberto	16	B	12	10	10	16	B	R	20	11	B	B+	17	13	C	B				
	Larcia M, Anderson H	18	B	19	12	20	20	C+	B	20	15	B+	-	19	18	B					
	Subero H, Leonardo J	06	F	13	12	20	20	B	B	17	09	C	A	16	12	D					
	Maiba B, Anna	I	B	10	20	20	20	A	B+	14	19	B+	A	20	18	B					
	Arroyo H, Stefani	19	B	20	20	20	20	A	B+					18	B						
	Lochugay, Eijan	20	B	15	20	20	19	C	B	14	13	B	B+	17	17	B					

19-3-19 **MARTES**

Rutina
Acto Patrio
Desayuno

Tarea: Actividades de la página 65 Lengua.

Desarrollo
Lengua
Prerombros Personales
Prerombros Personals
↓
Que son → Clases

Asa: Matemática
Refuerzo de regla de tres

Cierre: Los alumnos copiarán en casa el tema y el aula practica ren.

20-3-19 **MIÉRCOLES**

Rutina
Acto Patrio
Desayuno

Tarea: Actividades 1 y 2 Lengua

Desarrollo
Lengua
Los Verbos y los adverbios

- Que son los Verbos
- La conjugación
- Los tiempos verbales.
- Los Adverbios.

Asa: Matemática
Porcentaje
→ Cálculo de cantidad que presenta un porcentaje
→ Cálculo del porcentaje que presenta la cantidad.

[ANEXO O]

[Galería Fotográfica Grupos de Enfoque]





[ANEXO P]

[Síntesis Curricular]

Nombres: María Soledad

Apellidos: Veliz Jaimes.

C.I. V-21.222.901.

Fecha de nacimiento: 15/02/1994.

Edad: 27 años.

Teléfono móvil: 0426.2580742 /0424.1459950

Dirección: Av. Alfredo Jhan los palos grandes entre tercera y cuarta transversal. Quinta Taminay



Información Electrónica

Soledad16_1994@hotmail.com

soledadjaimes81@gmail.com

Títulos Obtenidos

- Bachiller en ciencias. U.E.N. “ILDEFONSO VASQUEZ BRAVO” Cordero. Edo Táchira. Año: 2010.
- Profesor (a) Mención Educación Integral. UPEL –Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Estado Táchira. Año 2016
 - Actualmente Realizo estudios de Postgrado en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, en Evaluación Educacional.

Experiencia Laboral.

- Ama de llaves en casa de familia. Durante 3 años. Capacho. Edo Táchira. (2008-2010).
- Secretaria del Centro Clínico Dr. Bottiny . La Concordia. Edo Táchira.(2010).
- Suplencias varias en la Unidad Educativa Dr. Villalobos. Cordero. Edo Táchira. (2011-2012).
- Asesor (a) Educativo (a). Centro Educativo Táchira. Durante 3 meses. Táriba. Edo Táchira. (2012).
- Suplencias varias en la Unidad Educativa Nacional Bicentenario de la Independencia. Cordero. Edo. Táchira. (2012)
- Suplencias varias en la Unidad Educativa “Dr. Villalobos” Cordero Estado Táchira (2013).
- Docente de 3er grado sección “U” A.C. Instituto “María Montessori” San Cristóbal. (2014)
- Docente de 1er grado sección “U” U.E.P.C.E.”Cecilio Acosta” La california .Estado Miranda (2015-2016)

- Docente de 3er grado sección “U” U.E.I. “José Antonio Maitín”. Estado Miranda (2016-2018)
- Docente de 1º, 2º y 3º grado sección “U” U.E. “Colegio Juan Pablo II”. Estado Miranda (2018-2020)
- Docente de Educación Media General, Cátedras: Ciencias Naturales y Ciencias de la Tierra; en la U.E. “Colegio Juan Pablo II”. Estado Miranda (2018-2020)

Cursos Realizados.

- Desarrollo Personal y Laboral (Relaciones Humanas y Mercadotecnia). CEORMA.C.A. (2012). Duración 24 horas. San Cristóbal. Edo Táchira.
- Curso de trabajo social comunitario. Estado Táchira.
- Dificultades del Aprendizaje y Lenguaje Infantil. Grupo Santillana (2016). Duración 24 horas. Caracas. Distrito Capital.

Referencias Personales

- Dr. Eduardo Noguera. (Abogado) Teléf. 0424.1168658. Chacao. Edo Miranda.
- Lic. Alvin López. (Docente) Teléf. 0426.1047763. Petare. Edo. Miranda
- Lic. Maritza Revette. (Docente) Teléf. 0414.2752813. La Urbina. Edo. Miranda

Nota: Hago constar que todos los datos aquí suministrados son totalmente verdaderos, puede realizarse la verificación de los mismos.