



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**APROXIMACIÓN EPISTÉMICA EN LA EVALUACIÓN CENTRADA EN
PROCESOS Y LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
EN MODALIDAD EDUCATIVA SUPERIOR**

Autor: Msc. Francisco Malpica
Tutora: Dra. Aliex Mora

Bárbula, Octubre de 2015



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**APROXIMACIÓN EPISTÉMICA EN LA EVALUACIÓN CENTRADA EN
PROCESOS Y LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
EN MODALIDAD EDUCATIVA SUPERIOR**

Autor: Msc. Francisco Malpica

Tesis Doctoral presentada
ante la Dirección de Estudios
de Postgrado de la Facultad
de Ciencias de la Educación
de la Universidad de
Carabobo como requisito
para optar al título de
Doctora en Educación

Bárbula, Octubre de 2015



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



VEREDICTO

Nosotros, Miembros del jurado designado para la evaluación del Trabajo de Grado titulado: **APROXIMACIÓN EPISTÉMICA EN LA EVALUACIÓN CENTRADA EN PROCESOS Y LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN MODALIDAD EDUCATIVA SUPERIOR**. Presentado por la ciudadano, Francisco Malpica, titular de la cédula de identidad N° 6.467.604, para optar al título de **DOCTOR EN EDUCACIÓN**, estimamos que el mismo reúne los requisitos para considerarlo como:

Nombre y Apellido

Cédula

Firma del Jurado

Bárbula, Octubre de 2015

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
Un breve recorrido introductorio.....	1
RECORRIDO INICIAL DEL FENÓMENO DE ESTUDIO	
Recorrido inicial del fenómeno de estudio.....	5
Argumentación del hecho educativo.....	5
De ciertos supuestos de la evaluación.....	8
Intencionalidad.....	14
Directrices.....	14
Justificación de la investigación.....	14
RECORRIDO TEÓRICO REFERECIAL	
Antecedentes de investigación.....	18
Bases teóricas.....	23
La evaluación y la teoría de los aprendizajes.....	23
Teoría de la evaluación.....	35
El agente evaluador.....	36
Fundamentación Legal.....	41
RECORRIDO PARA UN DISCERNIMIENTO METODOLÓGICO	
Modelo epistémico.....	44
Paradigma de investigación.....	45
Método de investigación.....	46
Metódica de investigación.....	48
Proceso de recolección de información.....	51

CUARTO RECORRIDO APORTATIVO: LOS RELATOS

Un tiempo para la investigación del fenómeno.....	57
Relato N° 1 Diana Castro.....	58
Relato N° 2 Juan Castro.....	60
Acercamiento interpretativo a los relatos.....	63
Contrastación entre relatos.....	75
Contrastación de significados.....	76

QUINTO RECORRIDO DE APORTACIÓN EPISTÉMICA

A modo de cierre.....	77
Recorrido bibliográfico.....	81



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**APROXIMACIÓN EPISTÉMICA EN LA EVALUACIÓN CENTRADA EN
PROCESOS Y LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
EN MODALIDAD EDUCATIVA SUPERIOR**

Autor: Msc. Francisco Malpica

Tutor: Dr. Aliex Mora

Año: 2015

RESUMEN

La presente investigación se desarrolló con el propósito de construir una aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior, a partir de las tendencias paradigmáticas que subyacen a la educación universitaria venezolana. El recorrido de esta investigación permite lograr visualizar la evaluación de aprendizajes de estudiantes universitarios de forma emergente y vinculante con los escenarios de la praxis y las expectativas generadas en la formación a lo largo de los grados académicos; y por otra parte, permite realizar una aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y de quienes vinculan en ella así como los desempeños observados con los esperados; para tal efecto se consideró un recorrido metodológico cualitativo, contextualizada en la comprensión fenomenológica-hermenéutica, como forma de acceso al abordaje metodológico. Se seleccionó en forma considerada, a dos agentes evaluadores con experiencia en pre-grado y pos-grado como informantes clave. Se empleó el relato con dos preguntas generadoras de significados y el análisis del discurso para el procesamiento de datos. El proceso de construcción de los aportes a la comunidad científica se abordó mediante los significados anclados y que surgieron de las crónicas recopiladas ya que permitió que emergieran categorías y codificaciones de acuerdo con el objeto de estudio.

Palabras clave: aproximación epistémica, proceso de evaluación, relato académico, agentes evaluadores.

Línea de investigación: currículo y didáctica.



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**EPISTEMIC APPROACHING, CENTERED IN EVALUATION PROCESS
AND CONSTRUCTION OF SIGNIFICANT LEARNING
IN HIGHER EDUCATION LEVEL**

Autor: Msc. Francisco Malpica

Tutor: Dr. Aliex Mora

Year: 2015

ABSTRACT

This research was developed with the purpose of building an epistemic approach to the evaluation focused on processes and the construction of meaningful learning in higher educational mode, from the paradigmatic trends underlying the Venezuelan higher education. The route of this research allowed to achieve the learning assessment of university students from emerging and binding way with the practice scenarios and expectations generated in training throughout the academic degrees; and moreover it possible to determine the external perspective to the learning process, who linked the observed with the expected performance assessment agents; for this purpose a qualitative methodology, contextualized in phenomenological-hermeneutic understanding as a means of access to the methodological approach was considered. It was selected as considered, two evaluators agents with experience in pre-graduate and post-graduate as important informants. The story with two generating questions of meaning and discourse analysis to data processing was used. The construction process of the contributions to the scientific community was addressed by anchored meanings that emerged from chronic collected as it allowed the selection of categories and coding according to the object of study.

Keywords: Epistemic approaching, Evaluation process, Academic story of life, Evaluators agents

Research line: Curriculum and teaching process.

UN BREVE RECORRIDO INTRODUCTORIO

La educación se percibe a lo largo de la vida como un proceso formador; donde la interacción de elementos y personas logran cultivar la forma de generar un futuro más que un fruto. La educación es un complejo derivado de la condición humana, vinculando pensamientos y acción en una búsqueda permanente de congruencias y coincidencias; es un proceso dinamizador de los que en ella participan, en tres escenarios interactuantes; los que dan educación, los que la reciben y los que la observan; pero lo invisible es lo que se busca, ese constante devenir que implica la vida, que no es estática, donde nada es lo que pretende ser y todos cambian de roles de forma salvaje pero amena.

Si se considera la praxis educativa desde la perspectiva anteriormente planteada, los docentes, como agentes de cambio, son los llamados a generar esos escenarios para la innovación y la efectiva participación de los estudiantes. La formación personal, académica y pedagógica son fuente para mejorar el acontecer educativo, porque direccionan lo que profesionalmente se requiere, que incluye elementos personales de argumentación, interpretación, comunicación y de adaptación en concordancia con el perfil del ser – convivir, el saber y el hacer, que como tal, es el sentir académico que en la semántica predicán muchos autores.

La búsqueda de reflexión y acción por parte del docente, incluye mecanismos estructurales del hecho educativo, que en diferentes situaciones pueden generar complejos acontecimientos que requieren del docente, así como de estudiantes, adaptación para la invención. El conocimiento del desempeño que corresponden a los docentes incluye la verificación,

valoración o evaluación espontáneamente, flexible, adaptable, coordinada, ética, oportuna y pertinente, de los diferentes elementos curriculares, personales y metodológicos, caracterizado por la integración del evaluador y el evaluado, para la mejora permanente de los procesos y la búsqueda de resultados sustanciales, develando elementos ocultos en la promoción de las formas de participación en evaluación.

En la aproximación epistémica de la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior, se destaca que como centro de verificación y valoración, es pertinente considerar las realidades contextuales de la que confronta un registro de lo que ocurre desde la perspectiva de cada copartícipe, donde destaca el nivel de compromiso con el proceso a evaluar; de hecho el nivel formativo incluye formas y estrategias de evaluación diferenciadas, cada subsistema se ubica en su propia realidad y la evaluación debe estar adecuadamente fundamentada en ese complejo; de manera que, al considerar la formación universitaria como punto de profesionalización, es el resultante de las etapas o subsistemas educativos previos y ella suele ser un derivado de las primeras etapas.

La perspectiva de la evaluación del estudiante universitario implica consideraciones que se vinculan directamente con el enfoque curricular preponderante, y en la Universidad Venezolana se está desarrollando un ajuste vinculado con la formación por competencias, por lo que la presente investigación persigue una aproximación ontológica al proceso de evaluación de estudiantes universitarios desde la perspectiva de los agentes evaluadores, tanto internos como externos.

Para alcanzar lo planteado se genera desde la propia práctica y desde la propia perspectiva del agente evaluador la actual tesis doctoral que se desarrolla en cinco tiempos o recorridos de investigación: en el primero se exhibe una explicación clara, precisa, y concisa sobre el fenómeno de estudio, paso esencial para poder comprender lo que se desea estudiar, es

decir, la APROXIMACIÓN *Epistémica en la Evaluación Centrada en Procesos y la Construcción del Aprendizaje Significativo en Modalidad Educativa Superior*.

Subsiguientemente se presentan la intencionalidad y las directrices de la investigación, en donde se expone lo que se desea lograr con el estudio del fenómeno, recordando que es la intencionalidad quien da cabida a las directrices concatenadas entre sí en una estructura lógica que permitirá dar respuesta al finalizar la investigación; la justificación, reconoce la importancia que reviste el fenómeno y su estudio, se debe tener en cuenta los beneficios que aportaría, a quienes beneficiaría y el por qué los favorecería; se intenta dar estimación en función a la preeminencia con la justificación del fenómeno.

El segundo el cuerpo denominado **RECORRIDO TEÓRICO REFERENCIAL** que consiste en indagar de una manera documental en tres aspectos de apreciación para la investigación, tales como: “Antecedentes de la Investigación”, aquí se realiza el asentamiento de trabajos previos que guardan relación con el fenómeno de la investigación, que sean de relevancia para la misma; el segundo aspecto denominado “Bases Teóricas Referenciales”, que permitió presentar un enlace coherente con las teorías a emplear y que son referentes a las variables sujetas de investigación, en este caso denominadas palabras clave; en el tercer aspecto se presenta el “Marco Epistemológico de la Investigación” permitiendo exponer los aspectos relacionados al conocimiento científico desde el estudio crítico de la ontología y la evaluación.

El tercer capítulo denominado **RECORRIDO PARA UN DISCERNIMIENTO METODOLÓGICO**, muestra la metódica que se alcanzó en la investigación con los aportes brotados del propio proceso; enfatizando “El Modelo de la Investigación”; “El Diseño de la Investigación”; “Sujetos Participantes”; “Estrategias de Recogida de Datos” y el “Análisis de Datos”. En el primero se hace una presentación de la metodología empleada,

acompañada de una justificación congruente que permitió validar el diseño a utilizar para posteriormente presentar a quienes participaron en el proceso de investigación y quiénes fueron los sujetos de estudio; la recogida de datos fue preponderante porque con ella se obtuvo información sensible al análisis e interpretación, para de este modo determinar los resultados del estudio: aspectos que permitieron la conclusión de la investigación doctoral.

Consecutivamente se presenta el capítulo **LOS RELATOS: un tiempo para la investigación**, donde se exterioriza el análisis comprensivo y comparativo de los relatos, en el que inicialmente se expone el cómo fueron operacionalizados en la fase analítica del método seleccionado, luego se procede a revelar los relatos y su interpretación. De seguida se esbozan las grandes comprensiones respecto a la vivencia y aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior, en donde quedó reflejada la contrastación de reflexiones en torno a los relatos.

RECORRIDO INICIAL DEL FENÓMENO DE ESTUDIO

Argumentación del Hecho Educativo y su Manifestación en el campo Científico de la Escuela Evaluativa superior Contemporánea

El estudio de las ciencias de la educación, concebidas como el desarrollo de conceptos, investigaciones, aportaciones y disciplinas dentro del campo científico y humanístico, se entrelazan con el hecho y caracterización de fenómenos educativos humanistas, bien sea de forma escolarizada o no, pero con una vinculación social de carácter científico, mostrándose en perfecta filiación con la Sociología, Historia, Economía, Antropología, Filosofía, Administración y Psicología de la Educación; complementariamente a la Pedagogía, Didáctica, Psicopedagogía y Andragogía, concretadas en la praxis curricular de forma adaptada y comparada en cada contexto educativo y su origen preferente.

Pretender conceptualizar la educación, envuelve un basamento diacrónico y didáctico de la evolución desafiante y cambiante que muestran las tendencias precedentes en la actualidad; los legados que han dejado prevalentemente las posturas para lograr ubicar a la educación en su justa dimensión en representación de posiciones paradigmáticas vinculadas a pensadores, filósofos, tendencias emergentes y soslayadas, así como educadores emblemáticos motivadores de multi-diversos análisis y reflexiones que derivan en posturas que logran, en su contexto, detallar al ser humano en sus dimensiones múltiples, desemejantes y puntualizadas circunstancias personales, sociales, emocionales, culturales, antropológicas, económicas y demográficas.

Los cambios y conciliaciones en la ardua movilidad epistémica de la educación, motivada por el dinamismo de la perspicacia humana, llevan a una senda modélica que motiva a la reconstrucción permanente de los modelos pedagógicos, por su importancia y adaptabilidad del momento; luego debe generar un vuelco que puede y debe ser adaptado, deconstruido o transformado por posturas emergentes que se aproximen al sentir del ser humano en su propio contexto; para Aza (2005):

...al hombre del futuro se le va a pedir una capacidad puntual para adaptarse a diversos trabajos a lo largo de su vida. Ello traerá consigo que el hombre deba asumir roles sociales diversos y alternativos y, cómo no, formas variadas de invertir el tiempo libre (p. 20).

Para Aza, el hombre del futuro que ya se ha vuelto presente se le debe requerir un desplazamiento más profundo de adaptación y acciones concretas más frecuentemente, en tal sentido la interpretación e inserción en los espacios sociales se hace necesaria, así como la profundización de la formación educativa requerida por la sociedad.

Esta insuficiencia de ver la formación humana a lo largo de la vida obliga a la apertura de la discusión del comportamiento humano en la evolución natural y biológica del mismo, lo que orienta a la educación desde su fase inicial a generar competencias personales de ajuste, esto es que la persona debe potenciar la autogestión del aprendizaje para el desarrollo de la vida más que para realizar tareas o actividades específicas; ello corrobora los enfoques de formación universitaria actual, exigiendo un ser creativo e innovador y dotado de herramientas de cambios y creatividad a lo largo de la vida.

Lo que caracteriza el conceptualizar a la educación actualmente, es la promoción del pensamiento convergente respetando las divergencias, matizando diferentes enfoques epistémicos y metodológicos, de ahí que la complejidad como forma de desarrollo en la vida planteada por Morín, no se

disgrega de la discusión de teorías existentes o de fundamentos lógicos, convencionales y racionales que se caracterice por el análisis y el razonamiento, sino que por el contrario, desde esa primicia particularizada se generan los análisis complementarios, permitiendo la flexibilización de convivencia con el pensamiento divergente de Guilford (en Santos 1986) y De Bono y Castillo (1994) como nacimiento de realidades que es propia del enfoque sociológico humanista, de la educación creativa, de perspectiva innovadora, creadora productiva, reflexiva, emancipadora, asociativa, adaptativa y personificada.

Lograr implicar el pensamiento convergente con el divergente puede dar sentido a la educación; constituir una triangulación en lo complejo fortalece el espíritu humano de entendimiento, conocimiento, razón, habilidad, experiencia, abstracción, moral y comprensión, como realidades contextualizadas de cada persona y su vinculación social como agente motivador para la generación de conocimientos y potencialidades para el ser humano. La educación involucra el todo del ser humano, desde diferentes escenarios, como el biológico, social, psicológico, ecológico y enigmático, en respuesta a las condiciones interculturales, lo que describe el hecho humano, como fomento de múltiples interpretaciones de fenómenos individuales o colectivos. Abbagnano (2008), señala que la educación es:

... la transmisión y aprendizaje de las técnicas culturales, o sea, de las técnicas de uso, de producción, de comportamientos, mediante los cuales un grupo de hombres tiene la posibilidad de satisfacer sus necesidades, de protegerse contra la hostilidad del ambiente físico y biológico, de trabajar y vivir en sociedad en una forma más o menos ordenada y pacífica. Ya que la totalidad de estas técnicas se denomina cultura, una sociedad no puede sobrevivir en caso de que su cultura no sea transmitida de generación en generación, y las modalidades o las formas mediante las cuales esta transmisión se efectúa o garantiza se denomina educación (p. 343).

Visualizado un enfoque cultural de la educación, se complica al ser humano con su propia formación educativa: es agente activo y participante, con las responsabilidades que superpone el ser sujeto, generando sus propias ideas y resolviendo la forma de interpretar las realidades particulares; por lo que no habrá desarrollo humano sin educación, como lo presenta Abbagnano (Op. Cit.), y se promueve así durante la vida con sentido humano. Conceptualizar la educación requiere, por consiguiente, de la postura paradigmática de autoría, por lo que al señalar a Gómez (1995, como lo plantea Martínez F., 1998) Se concreta una visión holística que logra integrar diversos elementos:

...la educación es un proceso integrado de mejoramiento progresivo que debe revertirse al sistema social de vida, tomando en consideración plataformas cognoscitivas, experienciales y afectivas del pensamiento y la acción humana, confrontando los conceptos de productividad intelectual y competitividad colectiva como atributos de la pertinencia social e inmediata de dicho proceso (p. 34).

La educación por la tanto, debe buscar el perfeccionamiento continuo de las sociedades, para alcanzar esa meta la circunspección de los diversos escenarios cognitivos y experimentales del pensamiento y ejercicio humano corresponde a ser cónsonos con el proceso de aprendizaje.

De ciertos Supuestos de la Evaluación que Transcenden el Diseño curricular: el velo que oculta el proceso evaluativo desde lo ético-moral; lo objetivo-subjetivo y el conocimiento técnico especializado

A pesar de la factible existencia de un corpus evaluativo, su desarrollo, su exposición o su uso como elemento de destreza en la práctica evaluativa, ésta se enfrenta a algunos trances que parecieran no causar alarma alguna y que se considerarán, en algunos casos, indefectibles. La relación existente de estos elementos o supuestos, entre ellos y a su vez con la evaluación

requieren de atención. Los supuestos trastocan la práctica evaluativa y se han de considerar aunque exista la práctica evaluativa con irrestricto apego a una guía de ejecución.

Un corpus evaluativo solo representaría para el evaluador un conjunto de instrumentos, técnicas y estrategias que solo serán eso y no tendría un preponderante valor si permanece subyugado a los supuestos que limitan la función evaluadora. En lo concerniente al aspecto ético-moral, como factor ontológico en el estudio del ser, conlleva a las inquietantes preguntas ¿cuáles son los reales supuestos individualizados que se confabulan y forman parte del lastre en el proceso evaluativo?; ¿podría el evaluador deslastrarse de estos?

De lo ético-moral, parte el deber ser, el modo adecuado para el desarrollo de las actividades; la valoración moral del acto de evaluación debería estar apegada a un conjunto de normas y principios que regulen la actividad del evaluador considerando y tomando en cuenta que su humanidad lo refiere a una práctica que podría estar marcada por la subjetividad si aún no lo está; como factor moral la inclinación hacia las reglas de buenas costumbres, desde una conciencia de apego a las conductas idóneas esperadas y que no causaren lesión, ventajismo o aprovechamiento alguno, ya sea para el evaluador o para algunos de los evaluados.

Lo ético-moral toca con discretas pinceladas lo objetivo-subjetivo. La figura del evaluador desde su comportamiento ético-moral, en el proceso de evaluación debería mantenerse indefectible para evitar marcar con su tinte personalista e interno el resultado real que devendría de la evaluación en sí, se presentaría en el agente evaluador una constante lucha silenciosa, que para el evaluando según sea su relación con éste y el resultado derivado, podría significar el des-favorecimiento o favoritismo intencionado del evaluador. La objetividad comparada por el cuerpo de evaluados debe

evidenciarse como equilibrada y justa, siendo la justicia otro aspecto del componente ético-moral.

Un corpus evaluativo presumiría mayor objetividad evaluativa sí y solo si los elementos que le integran se explican por sí mismas con un equilibrado sistema de ponderación de la evaluación que clarifiquen los aspectos evaluados de tal modo que la subjetividad se vea limitada y permita presentar la objetividad de los hechos evaluados. Es decir, el evaluador dentro del proceso evaluativo tendría que apegarse a los elementos a considerar como aspectos a evaluar y tasar a cada uno de ellos con una porción del valor real para después establecer la totalidad según cada uno de los aspectos tomados en consideración y obtener puntaje definitivo, esto supondría mayor objetividad que aun estaría desplazada por la conformación ética-moral si no se aplica desde la perspectiva de los agentes evaluadores.

El desarrollo del proceso evaluativo también se enfrenta a la realidad cognoscitiva del agente evaluador y permite la aparición de inquietudes como por ejemplo, ¿hasta qué punto de las capacidades del conocimiento se emplean las técnicas y estrategias de evaluación?, este hecho se unifica a lo ético-moral, ya que el agente evaluador debe apelar a su conciencia para reconocer su grado de capacidad y así trabajar en su debilidad para superarla, también se solapa a la objetividad-subjetividad puesto que dentro del desconocimiento intencionado o no de las limitaciones de las capacidades técnicas-especializadas podría emerger una falsa apreciación de estar realizando una adecuada aplicación del proceso evaluativo.

Hasta ahora es evidente que el proceso de evaluación es complicado y que en apariencia su comprensión y adecuada aplicación depende en gran medida del agente evaluador y que observa como un factor pasivo al evaluado y al proceso de evaluación en sí; el diseño curricular debe comprender al estudiante universitario como un ser social que se encuentra en movimiento y que su estática o pasividad será otorgada si se le anuda de pies y manos en su actuar educativo-formativo y por ende enclavado en un

proceso evaluativo tradicional, esto es expuesto por Vera, Luis J.; Guerrero, Waldemar; Castro, Luis; Fossi Mendiá, Leonardo (2013):

...las instituciones de educación superior se encuentran enfrentadas en la actualidad a un nuevo contexto que plantea desafíos de gran amplitud; dentro de éstos, probablemente el más importante es el tema de la evaluación, que ya forma parte de una estructura curricular, la cual determina el rumbo de la práctica educativa que se desarrolla en el aula, es decir, propicia la dinámica del contexto.(s/p)

Por otro lado, es necesario reconocer que el establecimiento del proceso de evaluación se enmarca en factores que le determinan y algunos de estos guardan relación directa con el nivel de estudio, como es el caso de la educación superior, en donde, en teoría el cuerpo de educandos es mayor a los 18 años, el proceso de formación educativa correspondería al andragógico y deberá suponer un proceso evaluativo participativo, horizontal entre el agente evaluador y el evaluado y la flexibilidad.

El proceso de evaluación debería evidenciar el desarrollo del conocimiento en el evaluado, medir sus capacidades, sus competencias y nada sería más adecuado que el aprovechamiento de la participación, la horizontalidad y la flexibilidad como facultades de la educación pedagógica y andragógica para hacer de la evaluación un proceso integrado, tomando en cuenta que el administrador ha de dejar los lastres que impiden llevar adecuadamente estos procesos desde lo gnoseológico, lo axiológico y lo personal relacionado a la objetividad-subjetividad.

Por otro lado, reconocer que emerge una necesidad de establecer un contacto real con el proceso evaluativo en la apertura de nuevos diseños curriculares y entendiendo a la pedagogía en su concepción básica que no es más que enseñar a los que ejecutan los programas de enseñanza y como ciencia que estudia a la educación, también ha de encauzar el estudio del proceso de evaluación; por ello, la pedagogía no puede quedar ausente en el proceso evaluativo y ha de enfocarse en éste tomando en cuenta las

variables que desde el agente evaluador podrían limitar al proceso en sí, protegiéndole bajos criterios que le permitan ser aplicada sin perjudicar al proceso mismo ya que el agente evaluador según sea el caso, podría mantener un criterio sesgado durante el desarrollo del proceso, esto tomando en cuenta que el agente dependerá de quién aplique la evaluación y del tipo de evaluación empleada, es decir, ya sea desde la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

Ahora, del carácter global de educación, emerge la evaluación como proceso integrado, que caracteriza una reflexión que aborda los mecanismos de recolección y registro de datos e informaciones y que los mismos respondan a las condiciones del hecho evaluado.

La forma de registro o de obtención de elementos a evaluar como se ha mencionado con anterioridad, responde al nivel educativo. El subsistema de educación diferencia los procesos evaluativos, destacando que en la educación universitaria venezolana se está desarrollando un ajuste curricular centrado en el enfoque por competencias y que exhibe diferentes realidades a un mismo tenor de evaluación, todo en un desconcierto de lo que el evaluador pretende acordar con los estudiantes con pautas particulares no paradigmáticas.

El docente universitario administra el diseño y aplicación de técnicas y estrategias de evaluación a los estudiantes, estas en algunas oportunidades se ubican en el perfil por competencias y en otras, responden al perfil programático de asignaturas atomizadas; por lo que, la concreción de registro de lo que en realidad está ocurriendo con la evaluación de los estudiantes universitarios, ha de arrojar un basamento cognoscitivo desde lo gnoseológico proposicional que permita un enfoque que responda axiológicamente a las perspectivas de los agentes evaluadores, logrando dar respuestas a las siguientes interrogantes:

¿Qué elementos epistémicos caracterizan la evaluación de aprendizajes de estudiantes universitarios desde la perspectiva de los agentes evaluadores?

¿Es consciente el agente evaluador de su rol en la evaluación de los aprendizajes en función a los resultados obtenidos por los estudiantes universitarios?

¿Cómo se vinculan los componentes de la evaluación de aprendizajes de estudiantes universitarios con el diseño curricular teórico?

¿Cuál es la estructura que emerge desde la perspectiva de los agentes evaluadores internos y externos?

Sin duda alguna, el basamento justificativo lleva a las interrogantes planteadas con anterioridad, siendo menester del investigador obtener las respuestas a ellas; en sí, se entretajan la intencionalidad y las directrices, la primera aglutina dentro de sí a las segundas, es decir que, éstas sólo podrán, de manera unida, dar respuesta a la intencionalidad.

Indagar sobre las bases para el desarrollo de una aproximación ontológica al proceso de evaluación de los estudiantes universitarios ha de ser una labor orientada desde la identificación de aspectos axiológicos, es decir, en la determinación humana como noción expresada por los valores éticos, morales, estéticos y espirituales, y por supuesto tomando en cuenta los juicios valorativos, sin dejar a un lado los estamentos teóricos y su vinculación a los componentes de evaluación y aprendizaje.

Por otro lado, se refleja el abordaje gnoseológico que circunda a la evaluación del estudiante universitario y su relación con la episteme, y que de algún modo desde la interpretación o la hermenéutica permitió desarrollar un basamento ontológico al proceso de evaluación, estableciendo la conformación de un universo en cuyo caso es referido al proceso de evaluación en los estudiantes universitarios y su relación con los agentes evaluadores.

Intencionalidad

Basamentar una aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior.

Directrices

Identificar los aspectos axiológicos que caracterizan la evaluación de aprendizajes en estudiantes universitarios desde una perspectiva didáctica de agentes evaluadores.

Determinar la vinculación de los componentes didácticos de la evaluación de aprendizajes en estudiantes universitarios, con estamentos teóricos curriculares previos.

Estratificar los elementos gnoseológicos que caracterizan la evaluación del estudiante universitario, que coadyuven a una visión epistémica en el hecho evaluativo-académico.

Establecer un basamento pedagógico como aproximación epistémica hermenéutica del proceso de evaluación en estudiantes universitarios, desde una perspectiva didáctica de agentes evaluadores.

Justificación de la Investigación

En parte de las universidades venezolanas, incluida la Universidad de Carabobo se están desarrollando de manera permanente ajustes curriculares con énfasis en la formación por competencias, y con los ajustes en el desarrollo didáctico y de evaluación que implica este salto paradigmático. Estos elementos llevan consigo un cambio que implica una visión diferenciadora de los actores educativos y que requieren de formas de

evaluación compartidas entre estudiantes y docentes que logren potenciar los factores personales y profesionales de la formación universitaria.

El currículo centrado en competencias debería responder a los perfiles deseados en el conocimiento de lo que se va a enseñar para combinar lo abordado con los contenidos curriculares y así convenir lo que se debe aprender como factores de constructos a lo largo de la vida, respondiendo a la inquietud del ¿cómo se va a enseñar? destacando las novedades en la acción pedagógica constructivista desde la determinación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se potenciarán.

En respuesta a lo emergente, deben apreciarse los recursos a emplear en la vinculación del conocimiento y contenidos con la praxis del profesional en la comprensión, valoración, desarrollo y aplicación de las actividades de enseñanza y de promoción para el aprendizaje significativo que considera en una perspectiva dinámica a la planificación.

Ahora es perentorio que, para abordar estos componentes curriculares en el proceso de evaluación, siempre se ha de tener en consideración los diferentes momentos y qué aspectos se van a evaluar en el estudiante como persona, así como su desempeño, hilvanando el instante idóneo para la aplicación de las técnicas e instrumentos de evaluación con la clara diferenciación del momento para establecer su oportuno uso en el inicio o entrada, en el proceso o producto, buscando así que la evaluación sea oportuna y pertinente, considerando que estará dirigida como proceso dinamizador del estudiante; de igual modo, los medios a emplear y el docente deberían ser permanentemente evaluados.

La consideración que revistió el fin de esta tesis doctoral es la importancia del claro conocimiento que se debería tener sobre el significado de la evaluación, es decir, saber el ¿para qué? del hecho evaluativo, comprendiendo que de ella debe emerger como respuesta a cada uno de los registros de datos e informaciones para que sean evaluaciones didácticamente pertinentes y así desembarcar al docente de una evaluación

atomizada: toda evaluación debe ser oportuna y se requiere reconocer cuándo evaluar, para de este modo, lograr registrar en el momento justo y oportuno la información que se busca obtener y que se intenta observar con cada evaluación, haciendo de ésta un proceso permanente y constante.

Indisoluble al proceso la evaluación debería emerger de alguna estructura que permita dar respuesta a los elementos cualitativos y cuantitativos en el desarrollo de las actividades o proyectos. El procedimiento de evaluación debe estar orientado de acuerdo a la naturaleza de la evaluación a aplicar, en donde, el evaluador emplee un registro evaluativo integrado al hecho formativo desarrollado ya sea dentro o fuera de las aulas de clases, tomando como primer precedente que la evaluación formativa no debería ser valorada cuantitativamente con una calificación numérico ni alfabético, ya que cercena a priori la capacidad creativa del estudiante ante un determinado error cometido, en vez de hacer de un “error” una herramienta conciliadora y más bien motivadora para cubrir la competencia que el agente evaluador, que en este caso particular de investigación es el docente, pueda tomar como elemento axiológico para procurar un cambio ontológico que identifique al estudiante con la carrera universitaria que está cursando, procurando así en esencia una verdadera identidad profesional en el aprendiz.

El planteamiento de la visión en la evaluación es pues, en el desarrollo curricular de la formación universitaria un tema de ajuste constante, y en tendencias actuales se profundiza en el registro de lo que se hace a nombre de la evaluación y lo que se registra como evidencias y experiencias; con lo que se motiva a los actores del hecho educativo a la búsqueda de nuevos recorridos construyendo integración entre evaluaciones holísticas y atomizadas de nueva generación.

Para lograr una aproximación ontológica y epistémica a la evaluación del estudiante universitario, esta tesis doctoral se ha enmarcado en la línea de investigación referida a currículo y didáctica, construyendo así un espacio de perspectiva en los agentes evaluadores, con la concreción de un basamento

pedagógico que ha de caracterizar a la evaluación que se emplea convencionalmente en las prácticas educativas; con ello se otorga a los participantes, agentes, aprendices, y a la institución universitaria del Alma Mater, un esquema didáctico de lo que acontece en la praxis pedagógica, reacondicionando así lo que se ha de desarrollar en el constructor de la formación por competencias.

RECORRIDO TEÓRICO REFERENCIAL

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los antecedentes de una investigación reflejan en ella las características que en común pueden existir y que de algún modo otorgan estabilidad o sustentabilidad de contenido a la misma; para ello se presentan las investigaciones, sus autores, años, objetivos o intencionalidad, según sea el caso y la metodología además de las aportaciones, estos antecedentes pueden ser nacionales como internacionales, pero desde una perspectiva de agentes evaluadores.

Antecedentes nacionales

Figuerola (2005), presentó su tesis doctoral con el título “Pensamiento Didáctico del Docente Universitario. Caso UPEL - Maracay” en la Facultad de Ciencias de la Educación de dicha casa de estudios, donde presenta la interpretación teórica sobre lo didáctico y pedagógico que brindan los docentes en una institución de formación de docentes, que se registran opiniones y visiones insatisfechas de facilitadores y estudiantes de pregrado, sobre la formación que el profesor recibe en la Universidad, la práctica pedagógica, didáctica y estrategias de evaluación utilizadas por lo que la autora define como “formador de formadores”, destacando la necesidad de indagación sobre posibles nuevos escenarios que logren encajar la teoría con la praxis. La investigación fue de carácter cualitativo naturalista, confrontando un estudio de casos descriptivo e interpretativo, donde fueron

emergiendo elementos del acompañamiento didáctico de los docentes universitarios y las manifestaciones de estudiantes; de entrevistas en profundidad y la técnica de la observación.

El método de Glaser y Strauss (1965, citado por Figueroa 2005), permitió realizar el análisis de contenidos de los significados dados por los actores, apoyadas en el sincretismo didáctico; ello constituyó un referente para afirmar que las opiniones y significados que tienen docentes y estudiantes sobre diferentes aspectos de la práctica pedagógica y didáctica motivan a la revisión de lo que acontece en el seno de la universidad, destacando la necesaria revisión de la evaluación que se aplica.

El principal aporte de esta investigación se centró en la búsqueda de realidades en el desarrollo de clases y encuentros académicos con estudiantes universitarios en el área de educación, en un contexto nacional y próximo a diferentes instituciones universitarias de la región central del país, potenciando el procedimiento cualitativo en la recolección de informaciones generadoras de elementos propios para el estudio de la evaluación de la actual investigación.

Martínez C. (2009), que desarrolló su tesis doctoral titulada “Estrategias de Evaluación de Aprendizajes Globalizados para consolidar el Perfil de Competencias en Educación Superior” realizada en la Universidad Fermín Toro, presentó un desarrollo de abordaje de conceptualización de la evaluación en un recorrido diacrónico y concretó una investigación de carácter cualitativo fenomenológico consultando a expertos en evaluación educativa de diferentes universidades y donde resaltó la inconsistente formación en evaluación como fuente de conocimiento para generar una transformación curricular en la dirección de la formación por competencias. En su producto, presentó un constructo epistémico de las estrategias de evaluación atomizadas en puntos centrales que fundamentan elementos especializados en la formación universitaria; paralelamente desarrolló un marco referencial de las estrategias de evaluación holísticas que abarcan

diferentes factores que las entrelazan con la complejidad que pregonan la formación por competencias y con ello aporta una aproximación a la presente investigación, sobre lo que se espera en la praxis evaluativa en la formación universitaria en Venezuela. El autor ha mantenido vigencia de su proyecto, y se ha relacionado con la conformación del Equipo Relator del Sistema de Evaluación de la Universidad de Carabobo, del cual ha sido gran colaborador

Vera, Luis J.; Guerrero, Waldemar; Castro, Luis; Fossi Mendiá, Leonardo (2013), quienes desarrollaron un trabajo de investigación titulado “La Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Universitaria en el Marco del Enfoque Andragógico” en el programa doctoral en educación de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, fue enfocada en un tipo de investigación descriptiva, con un diseño de campo no experimental, transeccional. Los resultados reflejan de manera discordante con el proceso de evaluación que muy a pesar de existir un amplio conocimiento sobre los procesos de evaluación, mantienen una tendencia a realizar el mismo de manera unidireccional limitando las acciones que podrían estar encaminando el proceso educativo hacia la calidad educacional ya que se omitiría el uso de recurso y material didáctico basado en el educando o en este caso en el evaluado.

Esto podría ser indicativo de un proceso de evaluación bajo el total dominio del docente sobre el evaluado, dificultando la participación de ellos, limitando la flexibilidad y la construcción del conocimiento desde las experiencias evaluativas.

Antecedentes Internacionales

Vargas (2010), en su tesis doctoral titulada “Evaluación de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de ingeniería de las Universidades Derivadas Chilenas”, realizada en la Universidad de Sevilla, muestra un recorrido conceptual y paradigmático de los procesos de

enseñanza y de aprendizaje en la educación universitaria chilena. En la misma se desarrolló el propósito de evaluar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de ingeniería y se concretó con los objetivos específicos siguientes:

Elaborar instrumentos, fiables y válidos, para evaluar tales procesos. Verificar si existen diferencias en los procesos conducidos por los profesores adscritos a las cuatro áreas del conocimiento que concurren al logro del perfil de un Ingeniero Civil; describir las metodologías utilizadas por los profesores y los diferentes tipos de aprendizajes de los estudiantes; describir las características de un buen profesor y un buen estudiante, y especificar las principales necesidades formativas de los profesores en docencia. Para lograr los objetivos, adoptó una metodología integradora, entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Entre sus hallazgos destaca que en la investigación cualitativa una vez empleadas Entrevistas y Observación de Clases, se contrastaron con una triangulación con los resultados cuantitativos obtenidos con la aplicación de una Escala de Valoración Descriptiva, logrando que se concretaran los resultados paralelos y complementarios de lo que se formuló en cada objetivo. El principal aporte de este antecedente para la presente investigación es el constructo teórico de la evaluación que se espera desarrollar en el marco de la formación universitaria y en el desarrollo curricular por competencias.

Cáceres (2010) desarrolló su tesis doctoral titulada “Las reflexiones que los maestros en formación incluyen en sus portafolios sobre su aprendizaje didáctico matemático en el aula Universitaria” en la Universidad de Salamanca, donde persiguió saber cuáles eran las cuestiones del proceso de enseñanza-aprendizaje en las que los maestros en formación se centraban en sus reflexiones, diseñando estrategias que posteriormente la adoptaron los docentes y estudiantes universitarios de educación, consiguiendo que en los diferentes casos las personas que participaron en la investigación mostraban altos niveles de participación en la búsqueda de

mejoras permanentes a través del portafolio pero también describe la necesidad de utilizar diferentes tipos de instrumentos que logren registros de lo cuantitativo pero también de lo cualitativo.

López (2011) en su tesis doctoral titulada “La modelización conceptual de la mecánica newtoniana en estudiantes de física universitarios: una aplicación de la teoría de Ausubel de aprendizaje significativo” presentada en la Universidad de Burgos, concreta una investigación de diez años que consistió en “diseñar, aplicar y analizar una metodología didáctica para la enseñanza de la Física General Mecánica (MODIEME) en estudiantes universitarios”.

En esta investigación se desarrollaron cinco fases para potenciar el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios; en cada una de ellas se formulan espacios, objetivos y estrategias adecuadas a cada situación, brindando resultados cuantitativos en un diseño cuasi experimental con dos grupos, aplicaciones de pre-test y pos-test y modelación de resultados con estudios estadísticos de comparaciones para establecer diferencias significativas. Para lograr estos resultados se fundamentó en la evolución de la teoría que sustenta el aprendizaje significativo a partir de Ausubel considerando los aportes de Gowin y Novak para el diseño, aplicación y evaluación de un modelo de desarrollo académico; la presente investigación tiene como fin construir una aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior de aquí el principal aporte de López a la presente investigación, sobre el desarrollo de la formación universitaria consistentemente a partir del aprendizaje significativo, integrado a la formación por competencias.

Bases Teóricas

La formación universitaria en Venezuela desarrolla una serie de adaptaciones con la incorporación de la formación por competencias, donde se persigue mejorar las condiciones de desarrollo curricular, potenciando los elementos teóricos y prácticos en la formación universitaria y las implicaciones de la evaluación de los aprendizajes en esa misma dirección.

La propuesta curricular está en el marco de los planteamientos y análisis de la UNESCO y del Proyecto Alfa Tuning (2013), América Latina como referencia. Autores de la región como Tobón desde el año 2008, así como el grupo de investigación en educación liderado por Cázares y Gallardo (2010) y los intentos de ingreso de la Universidad Venezolana en el enfoque por competencias, son anteceditos por los modelos funcionales para las competencias profesionales en referencia cognoscitiva en los escritos de Hofstadt [y Gómez](#) (2006). La formación por competencias por ende, concreta una acción curricular que potencia las cualificaciones, persigue los aprendizajes significativos y se muestra con estrategias y metodologías que potencian la innovación y la creatividad como formas de acceso al conocimiento y su permanencia a lo largo de la vida.

La evaluación y Teorías de los Aprendizajes, una red que se entreteje en una Simbiótica relación de Dependencia

Establecer un criterio que se oriente al proceso de evaluación de los aprendizajes exige realizar una paneo de las teorías de las mismas, pues sin éstas no es posible la subsistencia de la anterior; en pocas palabras, las teorías referentes al aprendizaje promueven el diseño de la evaluación que

se ajusta a ella ya que las mismas son un puntal en el proceso de definición, comprensión, descripción y por qué no, hasta de predicción de la conducta humana y por ende, de su control.

Para la aplicación de una evaluación basada en competencias el autor de esta tesis doctoral creyó necesario que el propio proceso de enseñanza y aprendizaje debe estar enfocado en una competencia significativa... pero, ¿cómo fomentar la competencia en el aprendizaje?, he ahí donde emergen consustancialmente las teorías como elementos imbuidos en el aprendizaje. La historia del aprendizaje ha reseñado una amplia cantidad de teorías que permanecen vigentes y en constante uso de manera consciente o inconsciente por la humanidad en general, ya sea con conocimiento de causa o no. Algunas de ellas son: la conductista, la gestáltica, la teoría de la conciencia, la teoría cognitiva, entre otras. Pero, ¿cómo hacer del aprendizaje un proceso de adquisición de competencias? ¿Será algo intrínseco del sujeto cognoscente, del evaluado, será un aspecto que solo él puede controlar?

Ahora, estas inquietudes permiten una inclinación hacia la presentación, lógicamente, de los tipos de aprendizaje; el individuo, en este caso, el sujeto evaluado, puede hacerse del conocimiento por medio de un aprendizaje: por descubrimiento, por ensayo y error, por el aprendizaje innovador, por el latente empeño de actualizarse, por el aprendizaje lector, por el aprendizaje de mantenimiento, por el social, el vicario, el continuo vertical y el significativo, todos estos como los más comunes y que conllevan al proceso de evaluación.

La evaluación de los aprendizajes en el enfoque de formación por competencias deja a la medición en un lugar de apoyo, se aproxima al criterio de la complementariedad y multidiversidad de métodos como mejor forma de acceso al conocimiento de lo que ocurre al ser observado un fenómeno. Este constructo surge desde la perspectiva evolutiva de la

evaluación como proceso integrado al hecho educativo, que ha ido cambiando y adaptando su postulado, así como evoluciona la humanidad.

El momento expreso de la evaluación de los aprendizajes se encuentra en los postulados de Ralph Tyler a partir de 1950, considerado el padre de la evaluación objetiva, quien logra engranar los elementos empíricos con lo analítico y vivencial de la planificación como centro de productividad; de aquí comienza el desarrollo de las taxonomías aplicadas a las ciencias de la educación y la verificación de objetivos para medir el rendimiento sobre la base de lo programado o planificado.

La objetividad de Tyler se basa en lo observado, lo científico, lo estándar y de común acuerdo entre los evaluadores ungidos cual experto, la alineación fue concreta al incorporar estos criterios de objetividad, como aquello que todos podían observar y mostrar, a los sistemas educativos del mundo, promoviéndose igualmente los modelos de evaluación altamente tecnificados en lo que Guba y Lincoln (1982) denominaron evaluación de primera generación o evaluación como medición. Acompañan el pensamiento de Tyler, Suchman (1967), Bloom (1960), Rivlin (1971), Rossi (1979) (en Escudero 2003) y una cantidad de evaluadores y planificadores educativos; este enfoque “objetivo” prevalece en la formación universitaria, en algunos casos se insiste en el docente como único agente evaluador y los estudiantes como los objetos o sujetos a evaluar; quienes deben demostrar que se aprendió la lección dictado en esquemas cerrados de docencia para cumplir con los contenidos programáticos en lo que Guba y Lincoln (Op. Cit.), consideraron la segunda generación de la evaluación.

A partir del año 2000 emerge una manifestación por la evaluación y la investigación cualitativa, la cual había venido desarrollándose tímidamente, pero con las propuestas de reflexión de integrar elementos afectivos y psicomotrices, pero se profundiza con la necesidad de verificar los aprendizajes significativos donde se promueve el descubrimiento espontáneo

del alumno a través de acciones que susciten la solución de problemas y la adquisición del conocimiento.

Algunos teóricos citados por Martínez (Op. Cit.) como Stufflebeam (1966), Scriven (1967), Wolf (1974), Stake (1975), Stake (1976), Mac Donald (1976), Parlett y Hamilton (1977), Pérez (1983), Patton (1980), Guba Y Lincoln (1982), Eisner (1971), Shinkfield (1987) mantienen la firme certeza y confirman la necesidad de vincular la praxis evaluativa de estudiantes y los intereses y motivaciones de los docentes al promover una formación más abierta y profunda, vinculación que para el autor de esta tesis doctoral debería estructurarse desde lo ético-moral; lo objetivo y el conocimiento técnico especializado, entendiendo por demás en el proceso mismo al evaluado como un ente que se difumina entre lo biológico, lo social, lo psicológico, lo ecológico-ambiental, lo enigmático y lo intercultural ya que estos aspectos forman parte del evaluado y del evaluador de forma distintiva pero con similitudes co-existenciales, derivadas de las experiencias propias.

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

Como se puede observar, se hace evidente la importancia de lo axiológico al reseñar lo ético, de igual modo, hace referencia a la participación concomitante entre el evaluado en su proceso de evaluación y el evaluador como también expresa de algún modo el conocimiento gnoseológico desde el conocimiento proposicional del evaluador al detallar su intelecto al saber lo que implica un proceso de evaluación continuo, acumulativo, sistemático, multidireccional, entre otros aspectos; por otro lado el conocimiento práctico que expresa el saber cómo la aplicación desde el

intelecto del proceso en sí. Esta ley expresa de forma indirecta lo mencionado en párrafos anteriores por el autor que señala que el proceso de evaluación ha de ser ético-moral; objetivo y apuntalado desde el conocimiento técnico especializado.

Por otro lado, se hace preciso establecer que la evaluación educativa se caracteriza por las dimensiones en la clasificación de Coll C. (1998) quien establece tres categorías, en este caso, dichas categorías dejan entrever que el evaluador no está sujeto solo a los criterios expresados en párrafos anteriores y que debe concatenar la evaluación a los aspectos externos que se explican en las dimensión curricular por sobre todo, ya que esta es impuesta por el propio currículo y no por el evaluador, la dimensión normativa guarda estrecha relación con los aspectos de objetividad e implica que se establezca un comportamiento desde lo axiológico por parte del evaluador, en la última dimensión pero no menos importante, el proceso de evaluación debe obedecer no solo a la objetividad sino también a lo gnoseológico en función al conocimiento que el evaluador debe poseer en la aplicabilidad del proceso mismo, estableciéndose el hecho evaluativo en las siguientes dimensiones:

DIMENSIÓN CURRICULAR: que describe el comportamiento curricular que debe tener la evaluación, que sea vinculado sincrónicamente a esa estructura.

DIMENSIÓN NORMATIVA: que vincula la praxis con los planteamientos institucionales y administrativos de la evaluación, las leyes, normas, y reglamentos que describen los procesos de evaluación y las mismas deben concretarse a lo que muestra el diseño curricular.

DIMENSIÓN TÉCNICO-PRÁCTICA: que vincula las dos dimensiones anteriores con la correcta forma de diseño y aplicación de instrumentos de evaluación, para que gocen de confiabilidad y validez y estén en concordancia que los planteamientos curriculares y legales. Se debe evidenciar el conocimiento del evaluador en técnicas de evaluación.

Si bien se precisan estas normativas, queda fuera del paréntesis propio del sistema un esquema que imbuya en el evaluador o controle en éste los aspectos axiológicos del proceso de evaluación en donde lo amoral o antiético sean excluidos ya sea por la prevalencia de la objetividad sobre la subjetividad o por un comportamiento netamente ético.

Haciendo énfasis en las teorías de aprendizaje y acoplando críticamente lo expresado en párrafos anteriores se debe precisar que la integración curricular y la evaluación de los aprendizajes requieren abrir la discusión sobre las diferentes teorías del aprendizaje, donde se descubra si existen factores paradigmáticos institucionales y particulares en docentes de educación universitaria.

El marco conceptual de las teorías de aprendizaje encuentra alianzas en la perspectiva particularizada de la realidad educativa, porque las diferentes posturas para interpretar el aprendizaje, definitivamente es un elemento para posicionarse en la praxis del docente y en el entendido del estudiante.

El aprendizaje visto de forma global, es el resultado de potenciar la educación formal con la educación no formal e informal; expresada en las experiencias vividas, la forma de ver la vida y los acontecimientos, los elementos que fortalecen a la personalidad a partir de su interacción social y afectiva, la visión y significados que la persona le otorgue a lo que se aprende, los intereses y los valores, todo en un conjunto único e integrado, difícilmente posible de separar, correspondiendo íntimamente con la definición asertiva del aprendizaje; sin embargo los enfoques teóricos, brindan sustento y reflexiones acerca de la forma de interpretar el aprendizaje y autores como Abbagnano (2008).

Sostienen que el aprendizaje es “la adquisición de una técnica cualquiera, simbólica, emotiva o de comportamiento, es decir, un cambio de las respuestas del organismo al ambiente que mejore tales respuestas a los fines de conservación y desarrollo del organismo mismo” (p. 96) lo que

permite visualizar diferentes posturas en cuanto a las teorías y la especificidad del aprendizaje.

En los enfoques del aprendizaje, como el conductismo y el objetivismo, se observa como el análisis de la experimentación para los conductistas se aprende en la medida en que existe un cambio de conducta ante estímulos específicos, existen además reacciones y evidencias sobre ese aprendizaje en las respuestas emitidas ante los estímulos. Sus propulsores se identifican con insistencia en los planteamientos de John Watson, Skinner quienes lideraron el conductismo en su momento inicial; diseños instruccionales como fuente de sabiduría expresados en la repetición de los contenidos preestablecidos en el dogma de la objetividad; seguidamente y de forma más experimental, Pavlov y [Bekhterev](#) desarrollan estudios que posteriormente serían explicados en el comportamiento humano de forma análoga.

Continuando con los enfoques del aprendizaje el desarrollo del conductismo en educación fue una postura de Benjamín Bloom y Robert Gagné, quienes a la posteridad incursionan en el cognitivismo, muy bien pudiera el conductismo ser de utilidad a un sistema de evaluación por competencia, no obstante al ser el aprendizaje establecido de una manera mecanicista, el desarrollo de competencias podría estar limitado a lo que el evaluador considera pertinente y del control en el proceso de enseñanza, el qué enseñar y cómo enseñar e incluso hasta el cómo evaluar estaría plegado sólo al evaluador como docente, dejando a un extremo del proceso la participación crítica, flexible, autónoma del evaluado y en cuyo caso solo se estaría estableciendo un proceso de evaluación educativa.

El enfoque cognitivista fundamentalmente desarrollado en sus inicios por Bruner (1966), Piaget (1969) y Ausubel (1963) (citados por Martínez, 2009) potencia el aprendizaje significativo como acceso al aprendizaje verdadero y no repetitivo; conectando a la persona con lo que le garantice un significado como individuo, por lo que, un contenido académico suele

significar cosas distintas a personas diferentes; de ahí su importancia. El significado otorgado por el individuo permitiría la prevalencia del nuevo conocimiento promoviendo cambios de actitudes, al ser de algún modo de interés particular del sujeto evaluado, la adquisición del conocimiento se hace más expedito y pertinente para el sujeto enfocándose en sus necesidades. Sobre el aprendizaje significativo Chadwick (2001), afirma que:

Las metodologías y enfoques del constructivismo actual incluyen lenguaje total, enseñanza de estrategias cognitivas, enseñanza cognitivamente guiada, enseñanza apoyada (Scaffolded), enseñanza basada en alfabetización (Literacy-based), descubrimiento dirigido, y otras (véase, p.e., Harris & Pressley, 1991; Palincsar & Klenk, 1993; Reid, 1993; Rogoff, 1990; Tharpe & Gallimore, 1989), Vigotsky (1979). (p. 111).

Esta postura orienta la discusión del aprendizaje significativo en el sentido de su visualización epistémica, pedagógica y didáctica; incluida en ella la aproximación epistémica en la evaluación en tal sentido, el método de abordaje se desarrolla en seis etapas de la siguiente forma:

Etapla I: se sistematiza el conocimiento existente acerca de las metodologías de diseño y evaluación de nuevos modelos de evaluación.

Etapla II: una vez determinado el estado actual respecto de las teorías y metodologías, se procede a estudiar y analizar modelos de evaluación centrados en el constructivismo como paradigma.

Etapla III: se elabora la metodología para la recolección de información confiable para presentar un modelo de evaluación centrado en la propuesta curricular de la institución a la que se haga referencia.

Etapla IV: se integran algunas de las visiones epistemológicas en la evaluación de aprendizajes globalizados a partir de las observaciones, encuestas y entrevistas a una muestra de docentes en el área de influencia.

Etapa V: se identifican los aportes y las limitaciones, así como la validez del modelo, en cuanto a los aspectos teóricos y prácticos y se plantean las futuras investigaciones derivadas de estos resultados.

Etapa VI: se realizan las reflexiones sobre las experiencias vividas con previsión de las publicaciones a la comunidad científica de influencia.

Etapas que Orientan la Discusión del Aprendizaje Significativo

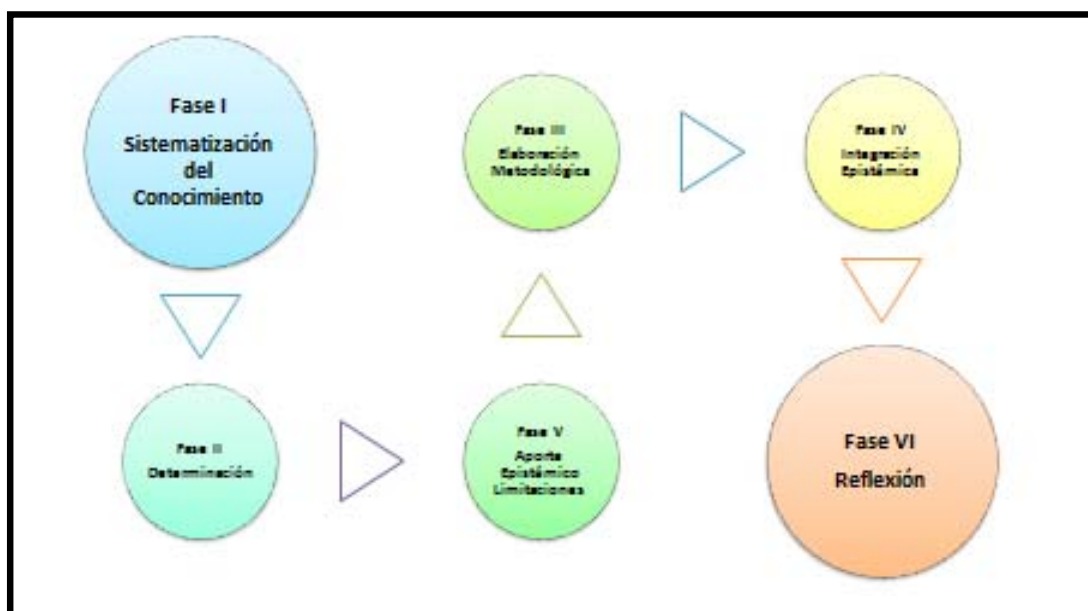


Grafico 1 Etapas que Orientan la Discusión del Aprendizaje Significativo. **Fuente:** Malpica, F (2015)

Considerando lo establecido en las fases anteriormente citadas y graficadas un diseño curricular que busca establecer el proceso de evaluación en competencias debe antes que nada explicar qué quiere decir con competencias y qué busca evaluar más allá del simple término, es decir, qué elementos se toman en cuenta para establecer qué se evalúa en competencias. La evaluación por capacidades ciertamente requiere de un proceso de enseñanza basado en competencias y esta a su vez sustentada

en los cambios sociales que de diversifican y expanden constantemente. Aneas M. (2011) en La Formación por Competencias Profesionales desde la transdisciplinariedad (otra mirada a la docencia en Educación Superior), expresa que: "...surge un modelo organizativo más flexible. Se introducen nuevos medios y recursos de trabajo. Emergen nuevas funciones y tienen lugar relaciones interpersonales más complejas. Todo ello ha propiciado una evolución de los requerimientos profesionales, que a su vez condicionan la cualificación requerida de las personas profesionales" en pocas palabras se requiere de un sistema de evaluación por competencias a los fines de validar las capacidades del sujeto evaluado para desafiar estos cambios.

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

De igual modo incluye la capacidad de promover cambios, la capacidad de adaptación al transferírsele de una situación a otra diferente y por último, la movilización intrapersonal que se desarrolla desde lo axiológico y lo gnoseológico: estos aspectos hacen referencia a la capacidad autopoietica del evaluado y que debe ser considerada por el evaluador.

Alfaro (2000), expresa que la concepción disímil de la enseñanza y el aprendizaje forja una noción cualitativa de la evaluación, concebida como un proceso permanente, didáctico, participativo e integral, de valoración de los progresos alcanzados por los evaluados, estableciéndose el proceso mismo de evaluación en procesos que le favorecen en las actividades personales y

grupales, en donde la significancia personal y los valores adquieren fundamental trascendencia.

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

Como se puede observar Rivero L (2008), manifiesta una tendencia hacia una evaluación en competencias y netamente cualitativa, factor que en la educación superior implicaría primero un cambio estructural para el desempeño evaluativo en función a competencias y así evitar la permanencia de una ceguera o limitada visión en la evaluación permitiendo que ella se mantenga en una estructura cuantitativa prevaleciendo la asignación numérica para denotar el conocimiento solo desde la espíteme del evaluado.

Con una trascendente comprensión donde la evaluación debe entenderse como parte de la planificación efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje centrada en el aprendizaje del sujeto evaluado, convirtiéndose en una habilidad del sujeto evaluador desde la gnoseología que le introduce en el conocimiento de la evaluación, que el proceso en sí, promueve un impacto emocional en el sujeto evaluado promoviendo una dinámica interna que le preponderaría a un proceso de evaluación significativo para resaltar los logros promoviendo la motivación y la comprensión de metas para ayudar a reestructurar las acciones a tomar para mejorar y esto implica que la

metodología ha de fomentar la autonomía del estudiante para que sea capaz de autoevaluarse y reconocer sus logros.

Dentro del marco evaluativo, existen otros modelos de evaluación aplicables en el proceso de aprendizaje como lo son: el “Modelo Sin Metas” de Scrive (2009), estructurado en el paradigma interpretativo y restándole importancia a los objetivos del programa, el “Modelo CIPP” de Stufflebeam cuyas siglas en ingles quieren decir Contexto, Entrada, Proceso, Producto y cuyo objetivo es el perfeccionamiento de los programas, el “Modelo Respondiente” de Stake, plantea que desde los antecedentes, actividades del programa o procesos y resultados se obtienen juicios valorativos que permitirían el desarrollo de informes holísticos que conlleven al desarrollo de estructuras de asesoramiento a los fines de conseguir los resultados estipulados en el programa.

Otros modelos que podrían considerarse como nuevos modelos evaluativos se conocen como “Evaluación Participativa” cuyo interés se centra en las mejoras del agente evaluado desde la actitud reflexiva, la capacidad de auto reflexión y de cambio exento de la participación de asesores externos. Por último la “Evaluación Empowerment” este tipo de evaluación es más facilitada en la administración de personal y no de lo educativo, ella se enfoca en establecer los resultados esperados enfatizando las estrategias a utilizar para lograr dichos resultados y la evaluación se realiza de manera constante en la planificación.

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

evaluado, también debe observar lo oculto, lo implícito, no solo los efectos observables, ella ha de ser contextualizada, cualitativa y cuantitativa, aspecto que parece alejarse de la evaluación en base a la competencia, debe mantener una clara relación o compatibilidad con el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la visión del programa tanto para el agente evaluador como para el evaluado una dimensión estructurada en la ética, debe ser variada, todas las evaluaciones deben estar apegadas a los procesos de cambios, debe atenderse la evaluación interna y externa e incorporar la meta evaluación.

Teoría de la Evaluación Basada en Huey-Tsyh Chen (2005)

Aunque es una teoría de corte evaluativo dirigido y afianzado hacia la evaluación de organizaciones y de sus programas, el autor lo analiza y observa que como teoría y desde pequeños cambios redireccionándola hacia la educación y el aprendizaje enfocándose en los programas educativos, en el agente evaluador y el agente evaluado toma en cuenta la teoría de Huey-Tsyh Chen (2005) que está basada en la teoría de la evaluación de Rossi, en su aporte y estableciendo la “Teoría de la Evaluación: Basada en la Teoría de la Evaluación”, se promueve, desde la integración de las teorías de las ciencias sociales en la evaluación y se basa en estas teorías para identificar ‘las áreas de potenciales conflictos. Expresa que esta se conforma por los supuestos implícitos y explícitos de las partes involucradas e interesadas en la búsqueda de acciones para la resolución de un determinado problema. Para Chen (2005), el problema implica acción.

La estrategia de evaluación involucra el diálogo como táctica para definir con mayor precisión los recursos y el contexto necesario que estimulen el logro del programa. La diferencia entre la teoría basada en la evaluación a otros modelos se apoya en su visión hacia la comprensión de por qué los cambios de intervención y cómo los resultados desde la secuencias de las variables ambientales y los procedimientos del programa

afectarían la aplicación y la facilidad de transición para los nuevos procesos. Otra diferencia entre “La teoría de la Evaluación: Basada en la Teoría de la Evaluación” de las teorías tradicionales de evaluación es que la primera se centra en mejorar la visión en torno a los éxitos y los fracasos del sujeto evaluado. Por otra parte, la teoría basada en la evaluación analiza los factores causales que son capaces de producir cambios. En esta teoría se ha de considerar lo siguiente:

La involucración de las partes o elementos, en este caso, programa, agente evaluador, agente evaluado, contexto, técnicas y estrategias de aprendizajes entre otras; esto aportaría claridad del contenido a desarrollar en un futuro y motivaría al agente evaluado a la investigación de los aspectos señalados; Enfocar el diseño de la evaluación, de este modo el agente evaluador y el evaluado tendrán precisado que se evaluará, cómo, cuándo y peso ponderativo en una escala de valor; Reunir los datos obtenidos de la evaluación; Justificar las conclusiones a las que se llegan, asegurarse de compartir y usar lo aprendido.

Esta teoría mantiene una tendencia al acrecentamiento ya que se afianza en una composición de procedimientos y medidas que aportan flexibilidad en el procedimiento de evaluación

El agente evaluador

De manera alternada se ha planteado la relación entre la evaluación y las teorías del aprendizaje pero quien evalúa, ¿es acaso, sólo potestad del docente cuadrarse en el papel de agente evaluador? Anteriormente se tenía la tendencia de creer que la evaluación solo provenía de un agente externo ya fuese un sujeto o una institución ajena al grupo.

Además del agente evaluador como uno de los tipos de evaluación, hoy día también se tipifica según su función y según el tipo de juicios que emitan. Siendo la del agente evaluador que la emplea de interés para el

autor, se presenta un ordenamiento propio según este tipo de evaluación y obedeciendo a quien lo aplica se consigue la siguiente clasificación; la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

La heteroevaluación es promovida por un sujeto o institución externa al grupo evaluado y es la que se utiliza con mayor tendencia, en ésta es el docente quien establece valor alguno a ciertos aprendizajes.

La autoevaluación que hace énfasis en lo cognitivo desde la adquisición de las habilidades, la autoconciencia desde el propio conocimiento y desarrollo del proceso de aprendizaje, aunque es un aspecto complejo la autoevaluación debe mantenerse con la prevalencia de lo axiológico en el sujeto que se autoevalúa como agente gestor del proceso mismo, además de tener una concepción de su implicancia desde la gnoseología a los fines de auto enriquecerse en el aprovechamiento de estas habilidades, la dificultad estriba en que el agente evaluador puede perder toda noción de autocrítica y objetividad por ende de lo ético y moral al asignarse por mismo una valoración fuera de lo real.

La coevaluación basándose en un modelo constructivista hace énfasis en el diálogo y el valor quien éste representa como mecanismo de aprendizaje, en ella el estudiante ya no es agente evaluador de su propio aprendizaje sino que pasa a convertirse en agente evaluador de sus pares, lo que le otorga valoración ya que el evaluado se sentiría a la par del agente evaluador desde la interpretación de su propio lenguaje lo que otorgaría al proceso un matiz de significativo, adicionalmente el grupo al ser participe como agente evaluador adquiere facultades en el desarrollo de la crítica y de la evaluación.

El hecho de evidenciar la evaluación desde el agente evaluador no debe dejarse a un lado la estrecha relación que ha de mantener con la evaluación según el tipo de juicio que se emita o según su función, por ejemplo, una autoevaluación no solo busca que el evaluado emita una valoración en pro de categorizar si aprueba o no ciertos aspectos del

fenómeno evaluado sino que busca que el sujeto internalice de manera crítica y exponga su propia evolución; el reconocimiento de sus capacidades o habilidades y las diferencias que pudiera observar en cada una de estas, tomando en cuenta un punto de inicio o previo al proceso de enseñanza y en un punto de cierre o posterior al proceso de enseñanza, esta evaluación admite la comparación entre individuos además del establecimiento de estrategias para mejorar el desarrollo individual.

Es entonces incuestionable que la evaluación según el agente evaluador no puede desarrollarse de manera autónoma pues requiere tener un sentido que como bien se plantea, puede converger hacia juicios de valores donde la evaluación y sus tipos emergen como alternativa a la necesidad de verificar la adquisición del conocimiento, no obstante, ella viene dada por los tipos de aprendizaje como bien se ha planteado con anterioridad y aun así, ella misma no escapa de su propio proceso de evaluación para consolidar o validar los resultados obtenidos, tomar decisiones que permitan definir las responsabilidades compartidas que optimicen el aprendizaje y por supuesto derivadas de las explicaciones, hipótesis y causales que favorecieron o limitaron la experiencia del proceso enseñanza-aprendizaje.

El proceso debe considerar dentro de lo axiomático la explicación de los contenidos y las capacidades a evaluar con anterioridad a los agentes evaluados, los instrumentos de evaluación y las técnicas deben ser adecuadamente explicados y presentados con suficiente tiempo, debe notificarse cuando se aplicará la evaluación y cuánto durará. Explicarse el parámetro de corrección y finalmente el agente evaluador desde su praxis debe apegarse a todo esto para poder otorgar oportunamente los resultados, los aspectos que fundamentan cada uno de los resultados.

Para el autor, de los tipos de evaluación el de mayor consideración dentro de ellas es la autoevaluación ya que ésta debería desarrollarse bajo la estructura de una guía que enfoque de manera clarificada cómo se ha de

realizar por parte del agente evaluador, sus características y aspectos a tomar en cuenta desde la estructura axiológica del agente evaluador y de este modo realizar una evaluación más objetiva; dado que el proceso de aprendizaje es un hecho social; observado bajo una estructura individualista por algunas teorías; el autor considera pertinente entamar al esquema un proceso de evaluación con teñiduras teóricas sociales como la establecida por Bandura (1982), conocida como la “Teoría Social del Aprendizaje” Bandura explica que la evaluación del sujeto se afianza en una idea, en un deseo, en una meta planteada por el propio agente evaluador, su autoevaluación se basa en los logros obtenidos según lo planteado y observando los resultados, si son negativos o positivos, si trajo el éxito o el fracaso para posteriormente detallar si es necesario realizar una mayor esfuerzo y trabajo para su logro, es quizás este el inicio para constituir un proceso de evaluación por competencia.

Para dilucidar un poco, la teoría anteriormente señalada y como bien lo establece su nombre, expresa que existe un tipo de aprendizaje determinado como social, observacional, de imitación y mejor conocido como aprendizaje cognitivo social. Basado en situaciones sociales donde se observan determinadas conductas de un modelo social, el sujeto obtiene al aprendizaje por imitación de conducta por lo cual se debe considerar el ambiente o el contexto del individuo desde lo familiar, lo social, la comunidad, las amistades, lo educativo. Para Bandura (Op. Cit), en el proceso se ha de tomar en cuenta los siguientes pasos para el desarrollo del aprendizaje y que se detallan a continuación.

Atención: para aprender algo es necesario fijar la atención y todo aquello que limite la atención disminuirá o desmejorara el proceso de aprendizaje. La retención, el sujeto debe tener capacidad para retener o recordar aquello a lo que le ha prestado su atención; la reproducción es la capacidad que tiene el sujeto para repetir en el comportamiento propio lo observado en pocas palabras “reproducir el comportamiento”; como paso

final y probablemente uno de los más importantes pues guarda relación con el interés que mantiene el sujeto es la motivación, si la motivación es inexistente entonces no hay interés en desarrollar y adquirir como propia las conductas observadas.

Es aquí en donde el autor enfatiza como fundamento, un proceso adecuado para la autoevaluación basado en lo establecido por el propio Bandura, (Op. Cit) y que señalo como “Autorregulación” enfatizando que ésta no es más que controlar el propio comportamiento. Estos criterios de la autorregulación se pueden traspalar a la autoevaluación conminando al agente evaluador a seguir los siguientes pasos: Auto-observación, Juicio y Auto-respuesta donde, la Auto-observación debe ser capaz de permitir que el agente se observe en su actuar, su participación y desarrollo de una manera crítica ajustada a lo axiológico, a lo gnoseológico y de manera objetiva; Juicio, el agente evaluador debe ser capaz de emitir un juicio valorativo relacionado a sus alcances y/o logros obtenidos basado en el proceso de Auto-observación y a la comparación de lo deseado, a lo logrado y por último la Auto-respuesta, en este paso el agente evaluador debe establecer los pasos a seguir para reestructurar su proceso de enseñanza-aprendizaje si los resultados obtenidos no son los deseados, si lo fuesen, determinar el siguiente nivel de desarrollo a adquirir y establecer cómo lograrlo. Para Bandura, (Op. Cit) en caso de no obtener los resultados deseados una persona puede desarrollar una auto-respuesta de castigo y que podrían perjudicar el proceso de aprendizaje.

El auto-castigo puede desencadenar en: Compensación, Inactividad y Escape; donde la compensación promueve el delirio de grandeza y el complejo de superioridad; la inactividad, puede conducir hacia la apatía, el aburrimiento y la depresión y por último el escape mueven al sujeto hacia las drogas, el alcohol, las fantasías y el más extremo, el suicidio. Por esto, todo proceso de aprendizaje y de evaluación debe ser adecuadamente estructurado y aplicado para evitar que germinen ideas de auto-castigo y es

necesario que según el agente evaluador se comprenda que se ha de evaluar para formar y no para: castigar o auto-castigarse, lesionar o auto-lesionarse, que este proceso no debe ser empleado como medio de represalia.

Fundamentación legal

Esta investigación tiene su sustentación legal en el marco jurídico venezolano. Kelsen llamado también el fundador de la teoría pura del derecho de acuerdo a la concepción piramidal del derecho pretendía dar un carácter de ciencia a la misma. El autor plantea que la base del ordenamiento jurídico en Venezuela es sustentada por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela aprobada en 1999, para posteriormente continuar con las leyes orgánicas, leyes ordinarias y decretos con fuerza de ley, reglamentos y por último las ordenanzas municipales. La aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior, contiene distintas bases, las cuales definen la acción del objetivo que a continuación se mencionan:

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (Publicada en Gaceta Oficial del jueves 30 de diciembre de 1999, N° 36.860)

Preámbulo:

“...con el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica...”

El preámbulo de la Constitución vincula directamente con el objetivo de la contemporánea investigación ya que con ella se genera la participación protagónica de los actores involucrados y que hacen vida en el proceso de

aprendizaje, la aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior, establece la participación protagónica de los agentes involucrados en este proceso, brinda un espacio para la participación y el protagonismo individual y grupal del propio proceso evaluativo.

Artículo 102:

“...como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad...”

El artículo anteriormente citado expresa que el conocimiento científico y humanístico deberá estar a la orden de la sociedad, su génesis deberá ser desde estos discernimientos y bajo la comprensión de una sociedad como un núcleo amplio donde se encuentra inmersa la educación. El artículo 102 instituye a la educación como un derecho humano fundamental y un deber social destinada a garantizar el desarrollo integral de la sociedad y del individuo.

Ley Orgánica de Educación. (Publicada en gaceta oficial extraordinaria número 5.939 del 17 de Agosto de 2009)

Artículo 32:

La educación universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos o reflexivas, sensibles y comprometidos o comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes. Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad, así como el estímulo de la creación intelectual y cultural en todas sus formas. Su finalidad es formar profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que, en lo

humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas

El artículo anteriormente citado expresa que la educación universitaria debe necesariamente penetrar en los diversos procesos incluidos en estos los del aprendizaje, la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo debe necesariamente basamentar en la aproximación epistémica de la evaluación, de esta manera se logra un desarrollo integral del sujeto debido a la construcción que realiza el individuo de la instrucción, del mismo modo la valoración está centrada en el procesos y la construcción de significados sociales y que son socializados en el resultado de acciones concretas que se convierten en acciones de progreso educativo tanto para el individuo como para el país.

RECORRIDO PARA UN DISCERNIMIENTO METODOLÓGICO

Un dogma implica una manera amplia de comprender un fenómeno dentro de un sistema de pensamiento concreto, desde ese punto de vista una aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje amerita la construcción de un conjunto de sintagmas objetivos que condescenderán a un acercamiento a la perspectiva didáctica de los evaluadores.

La comprensión de las realidades sociales ha asumido desde sus inicios la inserción del investigador en los propios fenómenos de estudio, creando así una visión totalmente distinta y ajustada a la realidad social que se aprende en cada movimiento interpretativo que se realiza de ella, esto se logra debido al elevado estado de implicancia con el evento que se ha estudiado, pues ya no es investigado desde fuera; éste da un paso más allá al ser transformado y pasa a ser parte de la investigación; de lo antes expuesto, se devela lo que se denomina la naturaleza de investigación.

La naturaleza de investigación del actual compromiso investigativo se circunscribió en lo fenomenológico y que la intuición esencial se ejecutó sobre la base de las intuiciones singulares e individuales de los docentes universitarios y se extrae de ella los significados relevantes develando entonces desde el propio fenómeno aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior.

Una aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo *se centra y concentra* en lo que la vida presenta en su diario transitar; es la vivencia individual de los participantes en el propio proceso, es decir es la vida y la experiencia tal

como es vivida es a lo que Husserl llama “Mundo Vivido” un mundo con sus propias experiencias y sus propios significados. Considerando lo establecido se traza el presente medio que explica en términos el fenómeno a debelar.

Visto de esta forma, lo anterior permite constituir el juicio metodológico desde el paradigma cualitativo donde se ha destacado la diversidad de experiencia de un abordaje fenomenológico, contribuyendo así a especificar los medios que generaron la complejidad de las posiciones sobre los precedentes y el círculo estratégico que definió el escenario desde donde se realizó el estudio.

Del mismo modo es importante definir el proceso del aprendizaje en la línea de investigación descrita anteriormente, de este modo se contribuyó a un abordaje desde una visión clara, arrojando como resultado la función básica del conocimiento y por ende, identificar el aprendizaje basado en la fundamentación teórica. Es por ello que citando a Miguel Martínez (2011) en que la describe al paradigma cualitativo como:

Una epistemología post-positivista base primera de una investigación científica de las ciencias sociales, que considera al ser humano en su totalidad, en su contexto físico y social y en su unidad y diversidad. Este enfoque, además, se sostiene en la idea de mirar hacia adentro (p.160)

Lo señalado anteriormente, delimitó cualitativamente los eventos que fueron significativos en la construcción de una aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior, atendiendo con ello a la intencionalidad y fenómeno de estudio, con el propósito de establecer un basamento pedagógico como aproximación ontológica hermenéutica del proceso de evaluación en estudiantes universitarios.

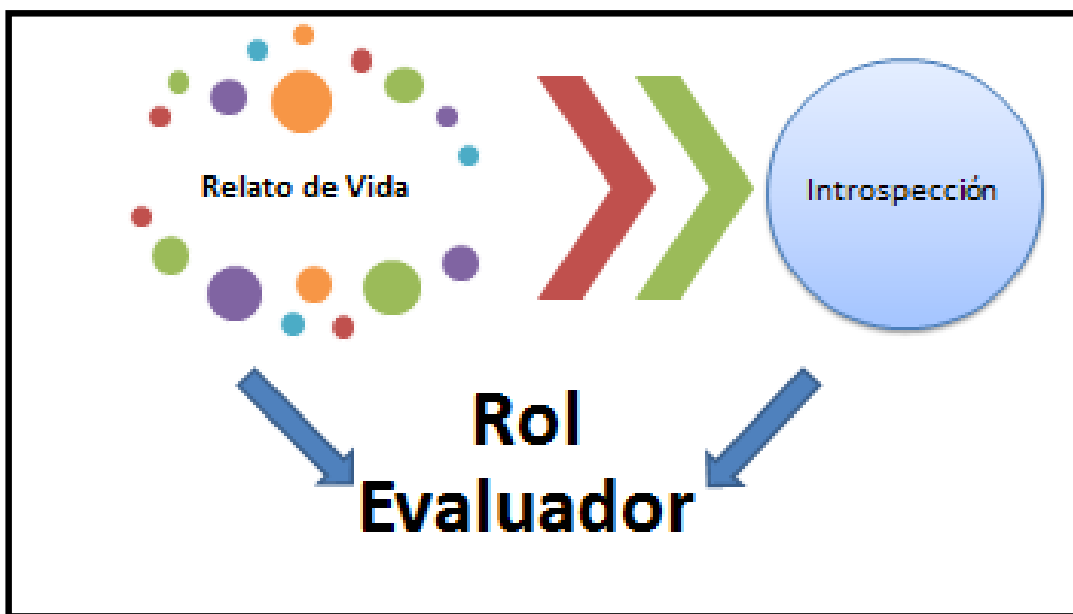
Por lo que se manifestó en la definición anterior, la investigación fue de tipo post-positivista, y estuvo basada en el enfoque biográfico, consignado a una metodología de investigación coherente con la intencionalidad, en este caso se obtiene como metodología para la producción del conocimiento el relato de vida, desarrollado por Alejandro Moreno y el CIP, (Moreno, 2007):

Son todos los documentos que se refieren de manera directa o indirecta a una parte o a la totalidad de la vida de una persona o de varias personas; incluye toda clase de textos tanto orales como escritos de tipo biográficos hay que contar entre ellos con los diarios personales, las cartas, documentos judiciales, entre otros. Tiene como intención servir como base de datos o textos para el estudio científico de la sociedad, cultura, psicología y del ser del hombre en general (Moreno 2002, Pág.18)

El autor antes citado hace una diferenciación entre los documentos biográficos utilizados con mayor frecuencia en la investigación en las ciencias sociales entre las cuales distingue las biografías y los relatos de vida. Cuando se habla de biografías, se entiende por éstas la narración total del recorrido de la vida de una persona desde su nacimiento hasta su muerte, o hasta el momento en el que se inscribe el texto e incluso a veces desde su antepasado hasta alguno de sus descendientes, compuesta sobre la base no solo de los testimonios y relatos del protagonista sino, además, de cuanta referencia, sea oral o escrita, personal o documental, que se haya podido encontrar en relación al sujeto de lo narrado.

En los documentos biográficos, aparte de las biografías, también se encuentran los relatos de vida que es, cuando no se narra la historia, sino una parte de ella, o episodios determinados de la misma, estos pueden ser autobiográficos, en el sentido antes indicado o narrados a un interlocutor, escritos u orales. Una clase particular de estos relatos de vida la constituyen aquellos que se limitan o refieren a un aspecto, típico de actividad o tema del sujeto.

Según Moreno (2002), los “Relatos de Vida” son episodios determinados de la vida de un sujeto y pueden ser escritos u orales. Limitando y refiriendo a un aspecto de actividad o tema de su vida. Teniendo como objetivo, dar a conocer con más precisión aspectos de la realidad del sujeto, por lo tanto aspectos de su mundo-de-vida, en la que el investigador se apreste, ya sea de manera selectiva para fines investigativos o para confirmar una hipótesis.



Fuente: Moreno, A (2002). Adaptado por: Malpica, F(2015)

Alejandro Moreno presenta un posible camino metodológico para lograr la develación de significados y así acceder al conocimiento inmerso en las relatos de vida, el mismo deja abierta la posibilidad de cambios o incorporaciones personales, pero aclara que existen y coexisten ciertas posturas y aspectos fundamentales que el investigador debe considerar. Para que se dé una narración profunda entre historiador y co-historiador en un horizonte hermenéutico compartido, deben existir unos criterios importantes que es necesario tener claro, dentro de la investigación.

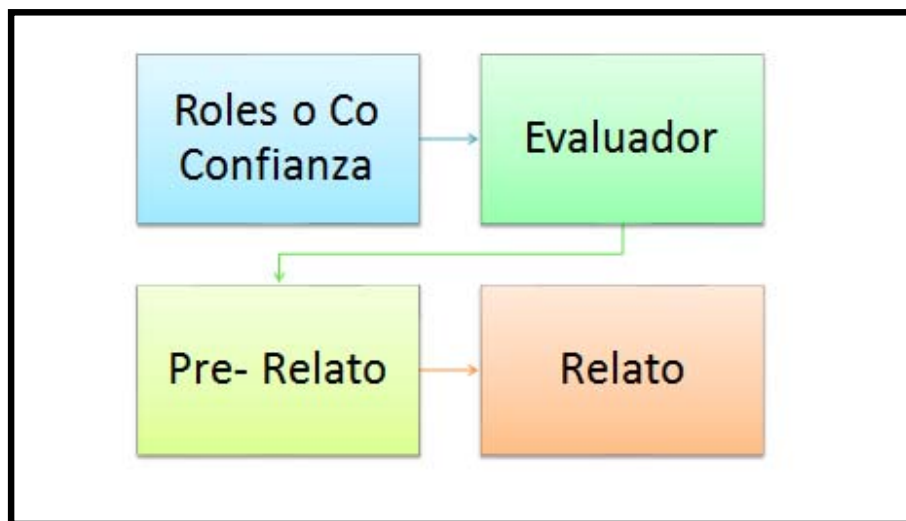
La implicancia es la forma en que se llega a compartir en pleno, vivido, el sentido y los significados que constituyen el horizonte de significación en el que los sujetos significan su vida y su mundo. Establecida en la pertenencia al mundo-de-vida de la realidad que se dispone a conocer y en la in-vivencia, que no es más que vivir dentro y desde dentro de un mundo-de-vida, es decir, conviviendo e interrelacionándose en la misma vida de los sujetos que la viven. Desde ese punto de vista una aproximación ontológica del proceso de evaluación cumple con este paso propuesto ya que los informantes claves pertenecen al mismo mundo de vida y conviviendo e interrelacionándose en el mismo espacio académico y epistemológico.

La implicancia entonces es comprendida como el proceso de interrelación en la realidad de vida de otro sujeto, fidelidad en el significado propio de la vida que in-vivimos (el vivir integral dentro), es decir, cercanía y pertenencia al mundo-de-vida que se apresta uno a conocer con in-vivencia, vivimiento dentro y desde dentro de un mundo-de-vida, en con-vivencia con los sujetos, en aprehensión su propia realidad. (Moreno, 1998, pág. 47)

Para comprender la realidad del mundo-de-vida que se ha de investigar es de vital importancia que la investigación se base en un ambiente de convivencia entre historiador y co-historiador, así sus propios significados emergerán desde dentro y ambos se funcionaran por pertenencia en un horizonte hermenéutico compartido, en cuyos marcos se producen los relatos de vida (Moreno, 2002)

Otra consideración que se debe tomar en cuanto en el proceso de relación, es la co-confianza, la cual debe surgir en sentido mutuo, es decir, con reciprocidad, donde se emerja una serie de ámbitos compartidos y relación efectiva entre los participantes en la investigación, es por tal motivo que el historiador debe conocer por parte del co-historiador los fines para los que narra su historia-de-vida. Todo proceso organizativo por la cual transita la investigación, es planteado en por tres momentos metodológicos en el que

el investigador suscita y al cual se le agrega uno generado por el propio investigador como aporte: Pre-relato, relato, interpretación y triangulación; momentos de los cuales nos conlleva al aproximación comprensiva de la ontológica del proceso de evaluación en estudiantes universitarios, desde una perspectiva didáctica de agentes evaluadores; para esto se requirió la asistencia de tres testimonios o relatos.



Fuente: Moreno, A (2002). Adaptado por: Malpica, F(2015)

Un relato no comienza cuando es grabado, sino mucho antes, en lo que se conoce como su fase de pre-relato, esto no es más que el tiempo en que se establece la relación del relator y co-relator. En este pre-relato participan dos, que son el relator y el co-relator. Definición modificada a través de Moreno A., (2006 Pág. 22) el término relator es modificado del libro de Moreno. En vez de “Investigado” y “Narrador” se ha empleado el término de “Relator” y Co-Investigador, siendo identificados con las siglas R1 y R2 para los Relatores y CI para Co-Investigador. Durante el lapso de la investigación se le han transformado los nombres de los relatores para mantener la confidencialidad metodológica propuesta.

Los relatores son constituidos de la subsiguiente forma:

R1: Diana Castro, Licenciada en Educación Mención Ciencias Sociales, egresada de la Universidad de Carabobo y actualmente cursante de la III Cohorte del programa Gerencia Educativa de la Dirección de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, docente de aula titular del Ministerio del Poder Popular para la Educación y docente contratada en la Universidad de Carabobo, la relatora fue seleccionada bajo el criterio temático ya que la misma ha creado y aplicado procedimiento de evaluación que están orientado de acuerdo a la naturaleza de la evaluación que aplica, en donde, ella evaluadora emplea un registro integrado al hecho formativo desarrollado dentro y fuera del aula de clases, se efectuó una grabación donde se le solicitó información clave sobre el proceso evaluativo que aplica en su espacio laboral como el que es sometida en el proceso de maestría.

R2: Juan Castro, Licenciado en Educación, mención Filosofía, egresado de la Universidad Católica Andrés Bello, especialista en dinámica grupal egresado de la Universidad de Carabobo, Magister en Desarrollo Curricular egresado de la Dirección de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, actualmente cursante del doctorado en educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, el criterio de selección se estableció luego que en conversación con el relato expresó: ¿Cómo se evalúa lo enseñado desde una perspectiva didáctica? él se plantea que currículo centrado en competencias debería responder a los perfiles deseados en el conocimiento de lo que se va a enseñar y este debe responde a esa inquietud siempre destacando las novedades en la acción pedagógica constructivista desde la determinación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se potenciarán.

CI: Doctorando, autor de la actual tesis, cuya intención interpretativa es elaborar una aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior, es docente ordinario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo y forma parte del proceso evaluativo; de allí surgieron sus interrogantes ya que él mismo comparte el modo de vida del docente universitario y involucra el mismo horizonte epistémico el cual permite una estrecha relación con el fenómeno de estudio y un acercamiento íntimo con la interpretación de los relatos.

La grabación de los relatos “consiste en una conversación, lo más informal posible, donde el narrador o los narradores, echen el cuento de su vida”. Según Rodríguez W. (2000 Pág. 52). La investigación destinada a basamentar una aproximación ontológica del proceso de evaluación en estudiantes universitarios, desde una perspectiva didáctica de agentes evaluadores llevó dos grabaciones compuestas.

Las preguntas u orientaciones fueron solo dos que a saber son: ¿Cómo vives el argumento del proceso de evaluación? y ¿Cómo crees que se caracterizan la evaluación del aprendizajes en estudiantes universitarios? se consideraron estas dos interrogantes por el proceso de vivir relacional de los informantes o relatores, se coloca al proceso de evaluación en el plano relacional y se le brinda un espacio al relator para establecer vivencia, todo esto en un conjunto del ser y vivir. Tal como lo plantea A. Moreno (2002, pág. 84) “desde el horizonte del ser al horizonte del vivir”.

Proceso de Recolección de Relatos Destinados a Identificar los Aspectos Axiológicos que Caracterizan la Evaluación de Aprendizajes en Estudiantes Universitarios

R1: Diana Castro: El relato se realizó en los espacios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, se efectuó en

un aula previamente seleccionada por la relatora, considerando la comodidad y el espacio académico que se aproximaba para el momento, se realizó el día sábado 06 de febrero de 2015 a las 9:00 am, para su grabación se utilizó una herramienta tecnológica de impresión de voz donde quedó plasmado el material referencial, la grabación obtuvo un tiempo exacto de 15:42 minutos.

La recolección del relato se inició a través de una previa conversación en la que el co-relator, le notificó a la relatora el motivo de la cita y de su protagonismo dentro de la investigación, de manera que así, fluyera con mayor efectividad la narración; después de estar claro todo esto y responder las dudas que en ese momento el relator presentaba, aparte de colocarle ciertos puntos en relación a la confiabilidad de la entrevista y de su persona, se le estableció que su nombre sería cambiado por razones metodológicas y que no sería identificado para la investigación, se prosiguió a la narración del relato a las 9:25 am con una duración de quince minutos con cuarenta y dos segundos. Al principio, la informante se notaba nerviosa, pero mientras fluyó la conversación se iba formando una cercanía entre ambos.

Considerando la importancia del relato para el co-relator a éste le pareció inusitado indagar más sobre esta temática y su labor en el aula; la relatora poseía en ese momento una carpeta de color negra con libros referentes a la maestría que cursa ya que se disponía a entrar a clases.

Se le realizó una pregunta al relator de apertura que la dispuso a facilitar el relato: ésta giró en torno al proceso evaluativo en la Maestría, luego se generó la primera pregunta ¿Cómo vives el argumento del proceso de evaluación? la relatora se limitó con la pregunta al momento de hablar, ya que el estudio busca reunir datos en cuanto a una sola finalidad, la narración de su basamento pedagógico para formalizar una aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior; sin embargo, mientras más se

conversaba, su comodidad y confianza salía a relucir, por lo tanto otros acontecimiento que salieron de la propia espontaneidad de la relatora, narrando todo lo vivido durante los diversos procesos. La grabación culminó con una condición satisfactoria tanto para la relatora como para el investigador.

El relato oral fue desgravado dos días después del encuentro con la relatora, esto permitió una estabilidad en la temporalidad ya que permitió percibir detalladamente en la narración, de tal modo se consideró importante oír cuatro veces la grabación, esto permitió una vinculación directa con los posibles significados existentes y generó una opción de triangulación por tópico investigado, la desgravación es fiel a la grabación y a lo expuesto en ella por la relatora, respetando así cada palabra, cada sintaxis y expresión.

R2: Juan Castro: El relato de Juan se llevó a cabo en las instalaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, el encuentro se efectuó en la oficina departamental durante el espacio de horas administrativas, se consideró el espacio seleccionado como parte de la vivencias del docente universitario que caracteriza la evaluación de aprendizajes en estudiantes universitarios desde una perspectiva didáctica del docente evaluador, la grabación se realizó el día martes 10 de marzo de 2015 a las 8:15 am, quedando hechos palpables de la acción evaluadora en notas tomadas durante la grabación. La duración del relato es de 16:15 minutos.

El encuentro entre ambos profesores se inicia través de una previa conversación en la que el co-relator tal como se realizó con Diana en su relato, se notificó al relator el motivo de la cita y de su protagonismo dentro de la investigación, se generó un espacio acorde para establecer un basamento pedagógico real para obtener así una correcta aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior; donde Juan Castro, después de estar claro todo lo relacionado a la investigación y su

intencionalidad respondió sin dudas las interrogantes efectuadas. Durante la grabación se realizaron observaciones muy puntuales sobre algunos documentos y estrategias de evaluación que Juan poseía para el momento lo cual amplió la visión habitual del proceso evaluativo.

El relato oral de Juan fue desgravado cuatro días después del encuentro con el relator, esto permitió una estabilidad en la temporalidad ya que permitió percibir detalladamente la narración pues fue escuchada en varias oportunidades, lo anteriormente planteado permitió una vinculación directa con los posibles significados existentes y generó una opción de triangulación por tópico investigado, la desgravación es fiel a la grabación y a lo expuesto en ella por Juan, respetando así cada palabra, cada sintaxis y expresión.

La fase de interpretación de los dos relatos se instituyó de manera sistemática para acceder a los significados reales de ambas grabaciones, por ello, su disposición quedó señalada de la siguiente manera:

Oír-leer el texto narrado en sesiones individuales de estudio: Esto permitió acceder a la realidad y establecer una aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior.

Organizar y ordenar la lectura en cuadros de interpretación para su posterior triangulación: este punto se llevó a cabo repetidas veces con el fin de ajustar detalles interpretativos y de triangulación de significados existentes en los relatos, de este modo se garantiza que se establezcan claramente las escenas significativas para descubrir en ellas las huellas dejadas por la experiencia evaluadora desde una perspectiva didáctica de los propios agentes evaluadores.

Los relatos fueron editados para extraer de ellos los asuntos o temas de interés que ellos muestran en relación a la evaluación para así lograr estratificar los elementos gnoseológicos que caracterizan la evaluación del estudiante universitario.

Interpretación fenomenológica-hermenéutica de los relatos de Diana Castro Y Juan Castro: siguiendo el estricto surgir de significados relacionados a identificar los aspectos axiológicos que caracterizan la evaluación de aprendizajes en estudiantes universitarios.

Triangulación de los relatos: siguiendo el diseño de tablas creado especialmente para este punto de encuentro de los significados emergidos de la interpretación fenomenológica-hermenéutica de los relatos de Diana Castro y Juan Castro.

La validez de los significados emergentes y del discernimiento metodológico se sostiene en lo trazado por Franco Ferrarotti, (citado del libro de Moreno 2002: p 28) “todo acto individual es una totalización de un sistema social” En otro pasaje con términos del mismo autor:

El acto como síntesis activa de un sistema social, la historia individual como historia social totalizada por una praxis: estas dos proporciones implican un camino heurístico que ve lo universal a través de lo singular, que busca lo objetivo sobre lo subjetivo, que descubre lo general a través de lo particular

Interpretando lo anteriormente establecido, no tiene sentido preguntarse cuántos relatos son necesarios para un estudio social. Con un solo relato es suficiente para acceder a una realidad. Esto es lo que implica la realización de una investigación con paradigma cualitativo, la validez de significados y su confiabilidad en los relatos están en los significados no en la temporalidad de estos u otro aspecto sin relevancia metodológica. La investigación se centra en los propios relatos sin buscar nada distinto de lo que ellos comunican, esto es lo que se llama emplear lo objetivo sobre lo subjetivo, es decir, lo subjetivo que el relator narra, esto es su experiencia como parte del ser un agente evaluador.

El investigador se emplaza de manera objetiva, sin modificar nada de lo subjetivo porque su validez y fiabilidad ha de cambiar, así el investigador se pondrá de frente con los significados, que construyen esa vida y esa experiencia, al centrarse en los significados bastará un solo relato, pues en cada persona está la cultura y cada persona está en su cultura, ya que es en los significados, esos complejos culturales, que a partir de las prácticas de vidas y acciones comunes a un grupo humano determinado (comunidad o sociedad) y participadas por todos sus miembros, se constituyen como integraciones de esas mismas prácticas, de experiencias, valores y representaciones sociales.

Todo investigador que procede a trabajar con el método biográfico busca en ellos la solución de un problema que previamente se ha planteado y es a través de la realidad de un sujeto que puede aprehender los significados de la historia real, se sabe que una persona que narra su relato, puede tener control sobre mucho de los datos del mismo, pero sobre los significados no tiene ningún control, ya que la persona no posee los significados, sino que es poseída por ellos, convirtiendo así a los relatos, relatos de vida y entrevistas en un enfoque epistemológico para el estudio de las realidades sociales.

Es por lo establecido anteriormente que la presente tesis doctoral se sustentó bajo una confiabilidad segura y congruente, con un alto nivel de validez ya que no solo se tiene un solo relato sino que a su vez se está trabajando con dos relatos y una matriz de observación participante que fue extraída en los medios y contextos reales durante la grabación de una de las narraciones dándole mayor firmeza y fuerza al estudio que se está presentando, como lo es una aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior.

CUARTO RECORRIDO APORTATIVO: LOS RELATOS

UN TIEMPO PARA LA INVESTIGACIÓN DEL FENÓMENO

En este espacio de investigación son transcritos los relatos tal y como fueron grabados, sin modificar la expresión facilitada por los relatores para acceder en saturación a los significados del mismo modo ir develando e identificar los aspectos axiológicos que caracterizan la evaluación de aprendizajes en estudiantes universitarios.

En la operacionalización del análisis intra-relato para Bertaux (2005 pág. 15.) los microrrelatos no muestran su sentido en primer momento, para llegar a ello en forma operativa recomienda González V. (2010 pág. 22) dividir el texto en segmentos o partes con sentidos que pueden ser enumerados, coloreados, y marcados de modo específico. Ese señalamiento permite identificarlo para el siguiente paso ¿Cómo plasmar y organizar el material que se va a analizar? Recomienda para ello el siguiente modelo de formato:

Relato N°1 Diana Castro



Género: Femenino	Edad: 36 años	Profesión: Licda. Educación
Fecha: 06 de febrero 2015	Nacionalidad: Venezolana	

Autor: Msc. Francisco Malpica, (2015)

Acercamiento interpretativo a los relatos.

Relato N°X (Nombre del relator o informante.		
Género:	Edad:	Profesión:
Fecha: (colocar fecha en la que se recopiló el relato)	Nacionalidad:	

Línea de 1 a la 3

Relato: 1. 2. (Colocar en este espacios el relato enumerado) 3.	
Interpretación fenomenológica-hermenéutica: Detallar en este espacio la interpretación realizada.	Significado: Detallar en esta área los significados que han brotado de la interpretación.

1. Cl: Hola Diana buenos días... Heee bueno como ya habíamos conversado
2. anteriormente sobre mi trabajo doctoral me respondes las dos preguntas que te
3. quiero hacer (risas)
4. R1: Si vale no hay problema (risa)
5. Cl: ¿Cómo vives el argumento del proceso de evaluación?
6. R1: ¿Cómo lo vivo...???
7. Cl: Si como lo vives.
8. R1: OK bueno mira... Mira realmente es un vivido interesante, pues yo
9. formo parte de eso... He... He... Yo me involucro en la evaluación por.
10. porque para mí es importante saber hacia dónde van y que entienden
11. los estudiantes de lo que se les está facilitando, desde donde se
12. centra su proceso de generar conocimiento... Si desde lo teórico o
13. desde la practico de esa manera yo como docente hago los cambios
14. y ajustes necesarios para que ese aprendizaje sea realmente bueno
15. para que sea significativo vez... Eso también me permite evaluarme
16. a mí como docente como profesora tanto en el colegio como aquí en

17. la universidad, bueno... Esteee... (Pausa) es un vivo en relación
18. porque yo también lo vivo con ellos y según dicen eso sería relación
19. no... (Risa) dime tú qué sabes más de eso que yo (Risa)... NO
20. en serio, es la existencia de mi persona como ser dentro del proceso
21. de evaluación por eso creo que es importante vivirse así dentro por...
22. por... Porque somos seres humanos, somos ser y estamos en una
23. estructura del todo y en ese todo está la evaluación, están los alumno
24. están los docentes, incluso esta la propia universidad y el sistema
25. completo como un todo integral yo creo que es inseparable.
26. Cl: ok tienes razón en eso Diana...
27. R1: y la otra pregunta (Risas)
28. Cl: ¿Cómo crees que se caracterizan la evaluación del aprendizajes
29. en estudiantes universitarios?
30. Mira muy bien oíste... Particularmente creo que el estudiante esta
31. claro de su responsabilidad y de que su parte es vital pues sin el
32. no existiría evaluación, creo que de un tiempo para acá, la evaluación
33. no es vista por los estudiantes como una cosa así que ayyy...
34. así como fastidiosa... Yo creo que más allá de eso las estrategias
35. que aplicamos como docentes en el aula han servido para cambiar
36. ese paradigma en ellos, es importante eso... Claro no falta el
37. que diga que es fastidiosa o tal o cual profesor no le gusta pero
38. ya son pocos, creo que un cambio total en el sistema de evaluación
39. ayudaría no solo a terminar de cambiar ese pensamiento sino a
40. generar nuevos con una concepción distinta no solo del proceso
41. evaluativo sino de todo el sistema educativo, hay que cambiar eso
42. del profesor verdugo por algo más serio, ligero pero sin perder el
43. nivel y la seriedad del proceso completo. Eso creo no sé si estaré en
44. lo correcto.
45. Cl: Okey buena esa me gusto (risas) Diana gracias por tu tiempo de
46. verdad.
47. R1: de nada profesor, siempre a su orden y espero su tesis salga
48. bien.

Relato N°2 Juan Castro



Género: Masculino	Edad: 42 años	Profesión: Licdo. Educación
Fecha: 10 de Marzo de 2015	Nacionalidad: Venezolana	

Autor: Msc. Francisco Malpica, (2015)

1. Cl: Hola Juan, bueno Juan como ya lo hemos venido conversando
2. en este rato quisiera saber tu punto de vista sobre algo interesante
3. que estoy estudiando para mi tesis doctoral donde estoy intentando
4. realizar una aproximación ontológica al proceso de evaluación en
5. estudiantes universitarios pero desde la perspectiva de agentes
6. evaluadores...
7. R2: Oye es interesante eso, si dime cual por fin es la interrogante de
8. investigación que me vas a realizar para ayudarte... En la medida de
9. lo posible claro esta...
- 10.Cl: ¿Juan Cómo vives el argumento del proceso de evaluación?
- 11.Mira es atrayente ese asunto de la evaluación, el vivir esta en todo
12. desde que nacemos estamos viviendo, es más desde nuestra
13. gestación lo estamos haciendo realmente, el vivir es algo amplio
- 14.que involucra al ser, al ser como un total abarcanté y continuo
15. holístico se podría decir y en ese holismo se centran y concentran
- 16.muchos aspectos, e incluso nosotros somos parte de él, entonces
17. chico el vivir se presenta como un todo relacionado entre si y en
- 18.en los sistemas que lo integran... Porque sin sistemas no hay vivir...
19. claro entendiendo sistema como todo aquello tangible e intangible
20. lo que está presente y lo que no, entonces chico... En función a la
- 21.pregunta, el vivir el proceso de evaluación implica numeroso aspectos
22. que son de suma relevancia... He... He... tanto por parte del docente

23. como del estudiante, no puede haber evaluación sin un acto, un acto
 24. que es el de conocer, partiendo de allí chico es que se da todo acto
 25. que involucra el justipreciar o evaluar, entonces vivir el acto es mas
 26. amplio es trascender dentro del propio proceso, del propio ser y su
 27. capacidad para interpretar el acto del conocer, si yo lo vivo si claro
 28. tengo que vivirlo pues soy parte de él, soy parte del procesos
 29. holístico que comprende generar conocimiento, lo vivo al insertarme
 30. dentro del proceso, me gusta ver el proceso desde dentro para
 31. poder interpretarlo y ajustar en el momento que tenga que ajustar
 32. de hacer los cambios que deba hacer para el bien del propio proceso
 33. es hacer exegesis del propio proceso para ajustar... (Pausa corta) sin
 34. embargo esa exegesis es bivalente pues todos los actores lo hacen
 35. tanto el docente como los estudiantes y demás agentes intervinientes
 36. si no dudo que se diera ese ciclo cambiante del proceso educativo.
 49. Cl: si interesante, y la otra consulta es ¿Cómo crees que se
 50. caracteriza la evaluación del aprendizaje Juan?
 37. R2: mira caracterizarlas es a mi comprender imposible chico...
 38. porque es muy amplia vez, entonces seria encasillarlas en un solo
 39. semblante yo creo que la evaluación debe ser lo más amplia posible
 40. eso permite tener una visión holística más amplia y acertada, sin
 41. sin duda creo que es importante expandir los sistemas evaluativos
 42. cambiar los actuales que ya son arcaicos e incluso a varios
 43. profesores (Risa)
 44. Cl: eso va a quedar grabado (risa)
 45. R2: si tranquilo, pero es lo que te digo no, como es posible chico
 46. que profesores todavía mantengan eso de brindar un carácter único
 47. a la evaluación, cuando ya esta se ve que es emergente, que es
 48. algo que no radica en uno sino en el propio devenir del proceso
 49. yo quisiera saber que evaluación le colocaría un estudiante a
 50. un profesor de filosofía por ejemplo, que establecen mucho ese

51. asunto de brindar características según un autor u otro, noooo...
52. no debemos quedarnos en eso debemos ser como la propia
53. evaluación, emergente que no se sabe para dónde va o por donde
54. viene, que tiene su génesis en el propio proceso y en el momento
55. en que se da, debemos ser cambiantes y tener la capacidad para
56. hacerlo no quedarnos en el pasado del cual hemos aprendido
57. bastante si pero sin duda está allá atrás en el pasado, debemos
58. innovar, porque no permitir que el estudiante sea un agente
59. innovador de la propia evaluación y que el mismo se evalúe y
60. co evalúe, que sea el mismo quien se brinde ese placer claro
61. ajustado por nosotros los docentes, pero eso es lo que yo pienso
62. y otra cosa es lo que piensa la academia no...
63. CI: Si bueno Juan.
64. R2: te digo chico yo lo aplico porque para eso soy profesor
65. para buscar que el conocimiento que de allí en el estudiante
66. no que sea solo mío, espero ayudarte pero ya sabes es tu
67. trabajo debes buscar eso que te propones chico... Yo creo
68. que si se puede...
69. CI: Gracias Juan, de verdad haces un buen aporte a la investigación.

Acercamiento interpretativo a los relatos

Relato N°1 Diana Castro		
Género: Femenino	Edad: 36 años	Profesión: Licda. Educación
Fecha: 06 de febrero 2015		Nacionalidad: Venezolana

Autor: Msc. Francisco Malpica, (2015)

Línea de 1 a la 4

Relato: 1. CI: Hola Diana buenos días... Heee bueno como ya habíamos conversado 2. anteriormente sobre mi trabajo doctoral me respondes las dos preguntas que te 3. quiero hacer (risas) 4. R1: Si vale no hay problema (risa)	
Interpretación fenomenológica-hermenéutica: El relato se inicia colmado de plena confianza entre la relatora Diana y el relator, esto es importante ya que permite una relación amplia de familiaridad que permite el acceso fácilmente a los significados que subyacen inmersos en el resto del relato, es el vivido de ser docentes universitarios, se devela y vive relación.	Significado: • Vivimiento de la temática estudiada por el autor. • Confianza. • Vivido de la praxis docente. • Ser relacional.

Línea de 5 a la 12

Relato: 5. CI: ¿Cómo vives el argumento del proceso de evaluación? 6. R1: Como lo vivo...??? 7. CI: SI como lo vives. 8. R1: OK bueno mira... Mira realmente es un vivido interesante, pues yo formo parte de eso... He... He... Yo me involucro en la evaluación por. 9. porque para mí es importante saber hacia dónde van y que entienden 10. los estudiantes de lo que se les está facilitando, desde donde se 11. centra su proceso de generar conocimiento... 12.	
Interpretación fenomenológica-hermenéutica: La pregunta sitúa a la relatora en la vivencia, la palabra “vives” se realiza con esa clara intención, de colocar a la relatora en un espacio de vivencia y da sentido de vivido al proceso de evaluación, esto emerge en su respuesta inicial, la pregunta no pulsa alguna respuesta inmediata más lo que si la sitúa en vivencia es la palabra “vivo” como vivimiento del propio proceso de evaluación. Este significado denota un excelente aporte a la aproximación ontológica del proceso de aprendizaje, se integra al proceso ella se ve y se siente inmersa en el propio proceso, denota claridad de sentido y puesto, está al tanto que se encuentra inmersa en el proceso y que forma parte de él y es ella no otra persona, la direccionalidad del proceso le preocupa y más allá sojuzga su acción docente y se posiciona en la acción epistémica del estudiante, no se considera un agente pasivo en el proceso epistémico del estudiante se fundamenta en la acción y en la práctica se vive dentro del propio transcurso de la evaluación y del proceso del ser como ente. La aproximación ontológica al proceso de evaluación da sus primeros despliegues en el texto de Diana.	Significado: • Vivimiento de la temática estudiada por el autor. • Vivencia del proceso ontológico de la evaluación. • Conocimiento del proceso interno y externo de evaluación.

Línea de 13 a la 21

Relato: 13. desde la practico de esa manera yo como docente hago los cambios 14. y ajustes necesarios para que ese aprendizaje sea realmente bueno 15. para que sea significativo vez... Eso también me permite evaluarme 16. a mí como docente como profesora tanto en el colegio como aquí en 17. la universidad, bueno... Esteee... (Pausa) es un vivido en relación 18. porque yo también lo vivo con ellos y según dicen eso sería relación 19. no... (Risa) dime tú qué sabes más de eso que yo (Risa)... NO 20. en serio, es la existencia de mi persona como ser dentro del proceso 21. de evaluación por eso creo que es importante vivirse así dentro por...	
Interpretación fenomenológica-hermenéutica: Diana se encuentra abierta a los cambios que emergen dentro del proceso de evaluación, hace virajes para que el aprendizaje sea significativo lo cual desemboca en la inmersión de ella como docente no solo en el proceso de evaluación sino durante todo el proceso, en cada uno de los pasos de este proceso lo cual concibe una visión amplia, se aproxima al propio proceso de aprendizaje, emerge la coevaluación y la autoevaluación por parte del docente, Diana no solo evalúa al estudiante sino trasciende a evaluarse ella como agente evaluador, nuevamente emerge el significado de la vivencia del docente como agente evaluador y su importancia dentro del proceso, la relación del docente y el proceso es inseparable, Diana se vive dentro del propio proceso educativo y es parte activa de este, emerge también la praxis docente como ente que genera y posee conocimiento, Diana busca la respuesta en el docente superior "tú sabes más de eso" el docente de educación superior como parte del proceso de conocimiento, pero un conocimiento que es bivalente y holístico, emerge nuevamente la importancia del agente evaluador dentro del proceso por tercera vez en el relato de Diana lo cual se establece como algo significativo para ella.	Significado: • Vivimiento de la temática estudiada por el autor. • Inauguración a los cambios dentro del proceso de evaluación. • Aproximación al proceso de cambio y giros dentro del proceso. • Bivalencia en el proceso de evaluación. • Holismo dentro del acercamiento ontológico al proceso de evaluación por parte de Diana.

Línea de 22 a la 25

Relato: 22. por... Porque somos seres humanos, somos ser y estamos en una 23. estructura del todo y en ese todo está la evaluación, están los alumno 24. están los docentes, incluso esta la propia universidad y el sistema 25. completo como un todo integral yo creo que es inseparable.	
Interpretación fenomenológica-hermenéutica: Diana centra su relato en la complejidad del ser humano. Esta dentro del discurso por ende dentro del proceso holístico y la complejidad que esto significa, el significado de sistema educativo está centrado en el ser humano, y dentro de esta naciente el proceso de evaluación.	Significado: • Vivimiento de la temática estudiada por el autor. • Holismo dentro del acercamiento ontológico al proceso de evaluación por parte de Diana. • El proceso de evaluación es centrado en la complejidad del ser humano.

Línea de 22 a la 25

Relato: 28. CI: ¿Cómo crees que se caracterizan la evaluación del aprendizajes 29. en estudiantes universitarios? 30. Mira muy bien oíste... Particularmente creo que el estudiante esta 31. claro de su responsabilidad y de que su parte es vital pues sin el 32. no existiría evaluación, creo que de un tiempo para acá, la evaluación 33. no es vista por los estudiantes como una cosa así que hayyy... 34. así como fastidiosa... Yo creo que más allá de eso las estrategias 35. que aplicamos como docentes en el aula han servido para cambiar 36. ese paradigma en ellos, es importante eso...	
Interpretación fenomenológica-hermenéutica: El investigador efectúa la siguiente pregunta relacionada a la investigación, la atención se centra en el proceso y sus características percibidas en el estudiante y en el docente, la pregunta genera nuevamente una relación íntima en todo el sistema de evaluación, denota una visión acertada del proceso visto desde la perspectiva del sujeto participante en el proceso de evaluación, la responsabilidad del sujeto brota en ella como un factor que ha cambiado en su praxis, el vivimiento del proceso de evaluación en el estudiante ha cambiado en el tiempo y se ha venido puliendo en el tiempo, la evaluación emergente se posiciona gracias a las estrategias aplicadas por el docente en el aula de clases, las creencias son cambiantes dentro de la práctica evaluativa y así lo deja plasmado en su experiencia diaria.	Significado: • Visión desemejante del proceso de evaluación por parte del estudiante. • Realidad cambiante del proceso en el agente evaluador. • Practicas evaluativas fundamentadas en la experiencia del agente evaluador.

Línea de 36 a la 44

Relato: 36. Clarooo no falta el 37. que diga que es fastidiosa o tal o cual profesor no le gusta pero 38. ya son pocos, creo que un cambio total en el sistema de evaluación 39. ayudaría no solo a terminar de cambiar ese pensamiento sino a 40. generar nuevos con una concepción distinta no solo del proceso 41. evaluativo sino de todo el sistema educativo, hay que cambiar eso 42. del profesor verdugo por algo más serio, ligero pero sin perder el 43. nivel y la seriedad del proceso completo. Eso creo no sé si estaré en 44. lo correcto.	
Interpretación fenomenológica-hermenéutica: El cuestionamiento emerge en este espacio del relato, pero la controversia es hacia algunos profesores, los cambios no aceptado por algunos agentes evaluadores sitúan al proceso en un desequilibrio que lo afecta, pero más allá de posiciones personales es la adopción de nuevas técnicas y estrategias para efectuar el acto evaluativo	Significado: • Visión desemejante del proceso de evaluación por parte del estudiante. • Realidad cambiante del proceso en el agente evaluador. • Practicas evaluativas fundamentadas en la experiencia del agente evaluador.

Relato N°2 Juan Castro		
Género: Masculino	Edad: 42 años	Profesión: Licdo. Educación
Fecha: 10 de Marzo de 2015		Nacionalidad: Venezolana

Autor: Msc. Francisco Malpica, (2015)

Línea de 1 a la 9

Relato: 1. CI: Hola Juan, bueno Juan como ya lo hemos venido conversando 2. en este rato quisiera saber tu punto de vista sobre algo interesante 3. que estoy estudiando para mi tesis doctoral donde estoy intentando 4. realizar una aproximación ontológica al proceso de evaluación en 5. estudiantes universitarios pero desde la perspectiva de agentes 6. evaluadores... 7. R2: Oye es interesante eso, si dime cual por fin es la interrogante de 8. investigación que me vas a realizar para ayudarte... En la medida de 9. lo posible claro esta...	
Interpretación fenomenológica-hermenéutica: El investigador inicialmente centra al relator en una relación de vivencia y experiencia en torno a la temática de investigación, recuerda que su interés es realizar una aproximación ontológica al proceso de evaluación en estudiantes universitarios desde la perspectiva de agentes evaluadores, también se devela el interés del relator por la temática que se investiga, la interpretación arroja un alto grado de confianza entre ambos y se propone un relato cargado de significados a la cual pretende dejar ingresar al investigador. Se interesa en la materia investigada.	Significado: • Vivimiento de la temática estudiada por el autor. • Experiencia en el proceso de evaluación interpretación. • Confianza.

Línea 10 a la 18

Relato: 10. CI: ¿Juan Cómo vives el argumento del proceso de evaluación? 11. Mira es atrayente ese asunto de la evaluación, el vivir esta en todo 12. desde que nacemos estamos viviendo, es mas desde nuestra 13. gestación lo estamos haciendo realmente, el vivir es algo amplio 14. que involucra al ser, al ser como un total abarcanté y continuo 15. holístico se podría decir y en ese holismo se centran y concentran 16. muchos aspectos, e incluso nosotros somos parte de él, entonces 17. chico el vivir se presenta como un todo relacionado entre si y en 18. en los sistemas que lo integran... Porque sin sistemas no hay vivir...	
Interpretación fenomenológica-hermenéutica: Inicialmente el relator se sitúa en un inicio, el inicio de la vida e inicio del aprender por parte de los seres vivos, el vivimiento y relación lo son todos desde el inicio de la vida, sitúa al aprender en la complejidad del ser, lo ontológico brota como importante. El ser es la razón del aprendizaje, un aprendizaje que no se detiene sino que al contrario se nutre del propio ser y de la vivencia desde el mismo. El ser humano no está separado, engloba a todo en un “todo” abarcanté sinergia entre sí, lo relacional y la vivencia se encuentra en una unidad abarcanté.	Significado: • Vivimiento de la temática estudiada por el autor. • Holística de la evaluación como proceso. • El ser humano como ser integral abarcanté. • La negación a la separación de lo ontológico del proceso de evaluación.

Línea 19 a la 27

Relato: 19. claro entendiendo sistema como todo aquello tangible e intangible 20. lo que está presente y lo que no, entonces chico... En función a la 21. pregunta, el vivir el proceso de evaluación implica numerosos aspectos 22. que son de suma relevancia... He... He... tanto por parte del docente 23. como del estudiante, no puede haber evaluación sin un acto, un acto 24. que es el de conocer, partiendo de allí chico es que se da todo acto 25. que involucra el justipreciar o evaluar, entonces vivir el acto es mas 26. amplio es trascender dentro del propio proceso, del propio ser y su 27. capacidad para interpretar el acto del conocer, si yo lo vivo si claro	
Interpretación fenomenológica-hermenéutica: El núcleo de significados se centra en la capacidad de unificar acciones de la vida cotidiana y del vivir en procedimientos pre establecidos, todo en su conjunto, la vivencia se hace compleja y desde allí la aborda el relator, el se vive parte del proceso de evaluación y esa experiencia es dentro de ella, no está separado de ese ciclo e interactúa con él, la evaluación tiene su génesis en la vida y el acto del conocer, para el relator se delinea como significado muy importante el conocer y de allí la evaluación.	Significado: • Vivimiento de la temática estudiada por el autor. • Holística de la evaluación como proceso. • La evaluación como parte del proceso de vida. • La complejidad del acto de conocer y por ende de evaluar.

Línea 28 a la 36

Relato: 28. tengo que vivirlo pues soy parte de él, soy parte del procesos 29. holístico que comprende generar conocimiento, lo vivo al insertarme 30. dentro del proceso, me gusta ver el proceso desde dentro para 31. poder interpretarlo y ajustar en el momento que tenga que ajustar 32. de hacer los cambios que deba hacer para el bien del propio proceso 33. es hacer exegesis del propio proceso para ajustar... (Pausa corta) sin 34. embargo esa exegesis es bivalente pues todos los actores lo hacen 35. tanto el docente como los estudiantes y demás agentes intervinientes 36. si no dudo que se diera ese ciclo cambiante del proceso educativo.	
Interpretación fenomenológica-hermenéutica: El acto de evaluar se centra en la vivencia, en el vivir que es comprendido por un conjunto de códigos de significados unidos entre si y no están separados, el relatos está claro que es parte activa del proceso pues está dentro del como parte vinculante, dentro de este proceso holístico los significados y experiencias permiten ajustar en propio transcurso la evaluación. la bivalencia se hace presente como parte fundamental del propio tiempo de evaluación, el relator se encuentra inmerso en un proceso de ida y venida que es cambiante y que hacen vida activa en todo un sistema complejo de conocimiento.	Significado: • Vivimiento de la temática estudiada por el autor. • Holística de la evaluación como proceso. • La evaluación como parte del proceso de vida. • La complejidad del acto de conocer y por ende de evaluar. • El vivimiento del proceso por parte de los actores involucrados.

Línea 28 a la 36

Relato: 49. CI: si interesante, y la otra consulta es ¿Cómo crees que se 50. caracteriza la evaluación del aprendizaje Juan? 37. R2: mira caracterizarlas es a mí comprender imposible chico... 38. porque es muy amplia vez, entonces seria encasillarlas en un solo 39. semblante yo creo que la evaluación debe ser lo más amplia posible 40. eso permite tener una visión holística más amplia y acertada, sin 41. sin duda creo que es importante expandir los sistemas evaluativos 42. cambiar los actuales que ya son arcaicos e incluso a varios 43. profesores (Risa) 44. CI: eso va a quedar grabado (risa)	
Interpretación fenomenológica-hermenéutica: El relatos se cuestiona, el hecho de caracterizar la evaluación, la extensión del propio proceso lo hace revisar su concepto y desde allí plantea la respuesta, lo holístico, lo complejo de lo ontológico del proceso desde su percepción como agente evaluador emerge en este espacio del relato, la característica que se le debe brindar al proceso es desarrollada desde lo más amplio de la praxis como agente, concordando con lo planteado por el anteriormente, aflora también la crítica hacia agentes evaluadores concretos que se mantiene en el pasado, el relator abre una ventana hacia un proceso evaluador con una nueva visión emergente desde el propio asunto evaluativo.	Significado: • Vivimiento como agente evaluador dentro del sistema. • Holística de la evaluación como proceso. • La estimación como parte del proceso. • La complejidad del acto de conocer y por ende de evaluar. • El vivimiento del proceso por parte de los actores involucrados.

Línea 28 a la 36

Relato: 45. R2: si tranquilo, pero es lo que te digo no, como es posible chico 46. que profesores todavía mantengan eso de brindar un carácter único 47. a la evaluación, cuando ya esta se ve que es emergente, que es 48. algo que no radica en uno sino en el propio devenir del proceso 49. yo quisiera saber que evaluación le colocaría un estudiante a 50. un profesor de filosofía por ejemplo, que establecen mucho ese 51. asunto de brindar características según un autor u otro, noooo... 52. no debemos quedarnos en eso debemos ser como la propia 53. evaluación, emergente que no se sabe para dónde va o por donde 54. viene, que tiene su génesis en el propio proceso y en el momento 55. en que se da, debemos ser cambiantes y tener la capacidad para 56. hacerlo no quedarnos en el pasado del cual hemos aprendido 57. bastante si pero sin duda está allá atrás en el pasado, debemos 58. innovar, porque no permitir que el estudiante sea un agente 59. innovador de la propia evaluación y que el mismo se evalúe y 60. co-evalúe, que sea el mismo quien se brinde ese placer claro 61. ajustado por nosotros los docentes, pero eso es lo que yo pienso 62. y otra cosa es lo que piensa la academia no... 63. CI: Si bueno Juan. 64. R2: te digo chico yo lo aplico porque para eso soy profesor 65. para buscar que el conocimiento que de allí en el estudiante 66. no que sea solo mío, espero ayudarte pero ya sabes es tu 67. trabajo debes buscar eso que te propones chico... Yo creo 68. que si se puede... 69. CI: Gracias Juan, de verdad haces un buen aporte a la investigación.	
Interpretación fenomenológica-hermenéutica: Este último aporte del relator se centra en los significados puros de cambios, para el relator es un hecho ya comprobado que el proceso de evaluación desde su perspectiva de agente es cambiante y emerge desde lo más amplio del propio conocimiento, se cuestiona el hecho de que el agente evaluador es evaluador mas no evaluado, permite la apertura para ser evaluado como agente, lo importante para el relator es abrir una puerta hacia el futuro, respetando siempre lo planteado por los diversos postulados del conocimiento, brinda la apertura a que el agente evaluado se involucre directamente sobre la evaluación aportando así una bivalencia al proceso como ya ha brotado anteriormente del relato, la importancia de la co-evaluación y autoevaluación de los agentes se hace necesaria para el, ya que en ella se encuentra una fase poco asumida por los agentes evaluadores y el propio sistema	Significado: • Vivimiento como agente evaluador dentro del sistema. • Holística de la evaluación como proceso. • La estimación como parte del proceso. • La complejidad del acto de conocer y por ende de evaluar. • La importancia del agente evaluado dentro de la evaluación. • La necesidad de extender a su máxima amplitud la visión del agente evaluador.

Contrastación entre relatos

Descripción general de los relatos: Ambos relatos coinciden en diversos significados que le otorgan veracidad y que sitúan la importancia que tiene el agente evaluador, la aproximación ontológica emerge con claridad en ellos y reviste un papel importante en el proceso dialectico del aprendizaje, ambos sujetos relatores se viven parte del proceso evaluativo y marcan una visión relacional dentro del, se encuentra estrechamente relacionado con la vivencia de cada uno de ellos y su importancia en el juicio evaluativo.

Significados en el relato de Diana Castro.	Significados en el relato de Juan Castro.
• Vivimiento de la temática estudiada por el autor. • Confianza. • Vivido de la praxis docente. • Ser relacional. • Vivencia del proceso ontológico de la evaluación. • Conocimiento del proceso interno y externo de evaluación. • Inauguración a los cambios dentro del proceso de evaluación. • Aproximación al proceso de cambio y giros dentro del proceso. • Bivalencia en el proceso de evaluación. • Holismo dentro del acercamiento ontológico al proceso de Evaluación. • El proceso de evaluación es centrado en la complejidad del ser humano. • Visión desemejante del proceso de evaluación por parte del estudiante. • Realidad cambiante del proceso en el agente evaluador. • Practicas evaluativas fundamentadas en la experiencia del agente evaluador.	• Vivimiento de la temática estudiada por el autor. • Experiencia en el proceso de evaluación interpretación. Confianza. • Holística de la evaluación como proceso. • El ser humano como ser integral abarcanté. • La negación a la separación de lo ontológico del proceso de evaluación. • La evaluación como parte del proceso de vida. • La complejidad del acto de conocer y por ende de evaluar. • La evaluación como parte del proceso de vida. • El vivimiento del proceso por parte de los actores involucrados. • Vivimiento como agente evaluador dentro del sistema. • La estimación como parte del proceso. • La importancia del agente evaluado dentro de la evaluación. • La necesidad de extender a su máxima amplitud la visión del agente evaluador.

Contrastación de significados

La contrastación de significados permite observar la similitud que emergen en los significados de ambos relatores y permite realizar una efectiva aproximación ontológica al proceso de evaluación en estudiantes universitarios desde la perspectiva de agentes evaluadores.

Significados en el relato de Diana Castro. • Vivimiento de la temática estudiada por el autor. • Vivido de la praxis docente. • Vivencia del proceso ontológico de la evaluación. • Conocimiento del proceso interno y externo de evaluación. • Inauguración a los cambios dentro del proceso de evaluación. • Aproximación al proceso de cambio y giros dentro del proceso. • Bivalencia en el proceso de evaluación. • Holismo dentro del acercamiento ontológico al proceso de Evaluación. • El proceso de evaluación es centrado en la complejidad del ser humano. • Visión desemejante del proceso de evaluación por parte del estudiante. • Realidad cambiante del proceso en el agente evaluador. • Practicas evaluativas fundamentadas en la experiencia del agente evaluador.	Significados en el relato de Juan Castro. • Vivimiento de la temática estudiada por el autor. • Experiencia en el proceso de evaluación interpretación. Confianza. • Holística de la evaluación como proceso. • El ser humano como ser integral abarcanté. • La negación a la separación de lo ontológico del proceso de evaluación. • La evaluación como parte del proceso de vida. • La complejidad del acto de conocer y por ende de evaluar. • La evaluación como parte del proceso de vida. • El vivimiento del proceso por parte de los actores involucrados. • Vivimiento como agente evaluador dentro del sistema. • La estimación como parte del proceso. • La importancia del agente evaluado dentro de la evaluación. • La necesidad de extender a su máxima amplitud la visión del agente evaluador.
---	--

QUINTO RECORRIDO DE APORTACIÓN

DESDE UNA APROXIMACIÓN EPISTÉMICA EN LA EVALUACIÓN CENTRADA EN PROCESOS Y LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN MODALIDAD EDUCATIVA SUPERIOR

El devenir y el tiempo de investigación proyecta resultados: lo planteado es entonces el fin último de toda investigación. Generar conocimiento partiendo desde la propia praxis del docente universitario, por lo que la concreción de registro sistemáticos del vivimiento del proceso permiten realizar un acercamiento a su génesis, permite tener una cosmovisión amplia de lo que en realidad está ocurriendo con la evaluación de los agentes evaluados asimismo de los agentes evaluadores, ha de arrojar así un basamento cognoscitivo desde lo gnoseológico proposicional que permite responder axiológicamente a los aspectos que los agentes evaluadores consideran importantes.

La investigación logra develar la necesidad de involucrar al agente evaluador en proceso para lograr alcanzar la unión o binomio entre el pensamiento convergente y el divergente, desde esa asociación se puede dar sentido a la educación y constituir con una triangulación en lo complejo fortaleciendo el espíritu humano de entendimiento, conocimiento, razón, habilidad, experiencia, abstracción, moral y comprensión, como una realidad contextualizada de cada persona y su vinculación social como agente motivador para la generación de conocimientos y potencialidades para el ser humano.

Desde esta perspectiva de vida académica se obtienen las develaciones referenciales a los elementos ontológicos que caracterizan la evaluación de aprendizajes significativo de estudiantes universitarios desde la perspectiva de los agentes evaluadores, floreciendo éstas desde los propios relatos de los actores: se encuentra que el vivimiento entendido como la práctica social busca compartir códigos de significados idénticos entre el agente evaluador y el agente evaluado, en una bivalencia inherente e importante para alcanzar el objetivo de ir fortaleciendo las dimensiones anteriormente expuestas.

Prorrogando la misma idea, desde los relatos se revela la importancia del rol en la evaluación de los aprendizajes de los agentes evaluadores y esto es comparado por los mismos relatores con los resultados obtenidos por los estudiantes universitarios, en esta se encuentra la necesidad de extender a su máxima amplitud la visión del agente evaluador y el holismo dentro del proceso evaluativo. Del mismo modo se devela la realidad cambiante del proceso en el agente evaluador en función a su práctica específica, basada en saberes propios que la asignatura que imparte, le dicta.

La vinculación de los componentes de la evaluación de aprendizajes significativos de estudiantes universitarios con el diseño curricular teórico, surge desde la complejidad del ser y del propio complejo de vida y prácticas vivenciales, el vivimiento académico del proceso, por parte de los actores comprendidos es develado en los relatos como una parte fundamental del desarrollo integral de la enseñanza en las practicas evaluativas fundamentadas en las experiencias del agente actuante, que supone un vínculo directo en el proceso de evaluación lo cual forja el denominado holismo dentro del acercamiento ontológico al fenómeno investigado.

La estructura que emerge desde la perspectiva de los agentes evaluadores internos y externos tiene considerable relevancia en los relatos exteriorizados en la investigación, desde ellos se interpreta que el proceso de evaluación debería evidenciar el desarrollo del conocimiento significativo en el evaluado, medir sus capacidades, sus competencias y nada sería más adecuado que el aprovechamiento de su propio conocimiento para la génesis definitoria de cada proceso evaluativo.

El agente evaluado e involucrado en el indivisible transcurso de la evaluación es vital para su desarrollo, y es donde los saberes diseñados en el currículo de cada asignatura lo que va a evidenciar una cuantificación fehaciente en la mejora del rendimiento académico, siendo el saber conocer, el saber hacer y el saber ser, como procesos didácticos de todo recinto universitario, lo que va a dar el giro espontáneo y sólido a la flexibilidad significativa en la modalidad educativa superior, dando un verdadero sentido de lo axiológico a una nueva mirada epistémica en la educación centrada por la construcción de un aprendizaje para la vida.

Visto de esta forma, lo anterior permite dar respuesta a las interrogantes esbozadas al inicio de esta investigación doctoral, también permiten trazar resultados concretos de la aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior y da señales claras en la apertura de nuevas investigaciones relacionadas a la temática educativa en su modalidad universitaria de tercero, cuarto y quinto nivel académico.

Cierre Epistémico Conclusivo para una Evaluación Centrada en Procesos

El presente estudio estuvo orientado a una aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje

significativo en modalidad educativa superior a través de los relatos de vida, desde donde emergió el resultado de cierre; se establece que es un modo y no un cierre total pues desde ellos se pueden develar fenómenos existentes en otras temáticas de investigación y no son exclusivos al título solemne de esta exploración epistémica.

El proceso de la realización fue realmente enriquecedor en todos los sentidos; desde el inicio se trazó como objetivo el basamentar una aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo en modalidad educativa superior y se hacía por tanto imperativo emanar la investigación a través de un proceso holístico para el descubrimiento de aspectos que como docentes universitarios, parte del proceso de evaluación que lamentablemente excluíamos durante el transcurso de la praxis educativa, aspectos que llaman a la reflexión y a generar cambios inmediatos en la nueva generación de conocimiento.

Es precisamente esta concepción de conocimientos lo que le da sentido a toda Alma Mater, como lo es “la investigación”, cuyo acto sagrado debería encontrar en el hecho evaluativo un aliado y no un alienante agencial, revestido de una figura docente que es casi siempre (tradicionalmente) ortodoxa y mutilante, y por ende refleja un proceso evaluativo de tipo punitivo y no constructivo para un aprendizaje significativo. Es en la era digital y tecnológica, desde una pedagogía constructivista y conectivista del aprendizaje colaborativo donde se vislumbrará un re-acondicionamiento moldeable y flexible para la modalidad educativa superior, en la era de la informática a distancia, pero sin distancias comunicacionales entre el agente evaluador y sus evaluados.

Fue imprescindible ubicarse en la realidad actual que vive el docente y el estudiante venezolano como sujetos activos del proceso pero también se hizo imperativo revisar los paradigmas presentes en la acción didáctica cuyo ropaje se ha centrado mayormente en una docencia como aquella agencia

evaluadora que despacha calificaciones cuantitativas, con una retroactividad poco efectiva y casi perenne, para así acceder a una correcta y efectiva aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo: la importancia de lo esbozado anteriormente radica en que se dio respuesta efectiva a las interrogantes y se logró el objetivo planteado.

De aquí que los relatos plasmados en el cuarto recorrido son *per se* una aportación netamente epistémica porque encierra la vida popular de la academia que se respira actualmente en los recintos universitarios venezolanos, aunado a ello las carencias socio económicas que hoy día se están padeciendo en este contexto local y nacional.

Desde una visión amplia, los relatores se comprometieron a permitir acceder a su praxis docente para desde ella abordar el fenómeno investigado, desde su propia vivencia emergió entonces una aproximación epistémica en la evaluación centrada en procesos y la construcción del aprendizaje significativo. Una vez finalizado el trabajo la conceptualización de la educación, bajo una nueva visión paradigmática, se hace pues presente y necesaria para que el rendimiento académico sea realmente significativo.

El comprender un basamento diacrónico y didáctico es desafiante pero no inverosímil para el proceso: la investigación demuestra lo cambiante que muestran las tendencias precedentes en la actualidad en los agentes evaluadores, los legados que han dejado prevalentemente las posturas para lograr ubicar a la educación; así lo develan en los relatos y su análisis, conscientes asimismo de un conjunto de reflexiones que derivan en posturas que logran, en su contexto, detallar al ser humano involucrado en el proceso de evaluación y al agente evaluador en sus dimensiones múltiples, diversas y concretadas en circunstancias sociales, emocionales, antropológicas, e incluso económicas.

Concluido así el tema de estudio doctoral, se puede manifestar y aseverar que la praxis educativa contemporánea es vivida tanto por los relatores como por el investigador, como parte del proceso y como agentes evaluadores, el proceso como un todo integrado tiene como variables diversos fenómenos y situaciones producidas en torno a diferentes órdenes, los cuales han sido mencionados por ambos cuentistas y que han desembocado en las categorías emergentes presentadas en el cuarto recorrido epistémico.

Es oportuno acotar que cada relato encierra una experiencia de vida y por ende una verdad racional y subjetiva; por esta razón se alude a que las iniquidades y los cambios profundos que se viven en nuestra cotidianidad educativa son de vital importancia, la evaluación así como otros factores, guardan relación con esta anexión en la expresión de los relatores de los modelos de evaluación tradicionales, así como también en las distorsiones de sentido en los discursos, que son consecuencia de un proceso sostenido en el tiempo y que ha afectado la calidad del aprendizaje significativo.

De este modo, se considera que sí existe la libertad evaluativa y que si el agente evaluado fuese incluido en ese proceso sería de mayor provecho para alcanzar una evaluación centrada en procesos y en la construcción del aprendizaje significativo para una modalidad educativa superior, y esto ha sido evidenciado en las palabras interpretadas por el autor de esta tesis doctoral.

RECORRIDO BIBLIOGRÁFICO

- Abbagnano, Nicola (2008). Diccionario de Filosofía. México. Fondo de Cultura Económica.
- Alfaro de Maldonado, Manuela, (2000). Evaluación del aprendizaje. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- Aneas, Luna (2010) La formación por competencias profesionales desde la trasdisciplinariedad. Otra mirada a la docencia en Educación Superior en S. De la Torre y MA Pujol. Creatividad e innovación. Enseñar con otra conciencia. Editorial Universitas, Madrid, España.
- Aneas, Luna, E. Y Palou, B, (2011) Integración curricular del desarrollo de competencias interculturales. Propuestas de mejora en Inclusión de los estudiantes magrebíes en universidades españolas. [Trabajo de Grado] Universidad de Valencia, España.
- Aneas Álvarez, M. A. (2011). Modelos, estrategias y recursos para la inserción profesional. Proyecto docente.
- Aubel, Judi (2000) Manual de Evaluación Participativa del Programa "Involucrando a los participantes del programa en el proceso de evaluación" Edición No. 2, Publicación conjunta de Catholic Relief Services y Child Survival Technical Support Calverton, Maryland, Estados Unidos de América.
- Aza, E. T. (2005). *Juegos motores y creatividad*. Editorial Paidotribo.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Baralt María (2006) Revista Venezolana de Ciencias Sociales, vol. 10, núm. 2, [Artículo] Universidad Nacional Experimental. (ISSN: 1316-4090)
- Bertoni, Alicia, (1997): Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja. Colección Triángulos pedagógicos, Editorial Norma.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cáceres B. (2010). Reflexiones que los maestros en formación incluyen en sus portafolios sobre su aprendizaje didáctico matemático en el aula Universitaria. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca. España.

- Cázares, R. A. A., & Gallardo, S. C. H. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 8(1), 481-508.
- Chadwick, C. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 31(4), 111-126.
- Córdoba Francisco (2006), La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. [Artículo] *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Coll C. y otros. (1998) "El constructivismo en el aula" Novena edición, Editorial Graó. Barcelona, España.
- De Bono, E., & Castillo, O. (1994). *El pensamiento creativo*. Editorial Paidós.
- De los Ríos, David (2001), Liderazgo en la función docente. [Trabajo de Grado] Universidad de Santander, Colombia.
- E. Woolfolk, Anita (1999). *Psicología educativa*. Prentice Hall Hispanoamérica, S.A.
- González, V. (2010) El Mundo-de-Vida, Base Cultural para una Orientación Educativa Situada. *Espacio Abierto*. [Revista en línea] julio-septiembre. Año/vol. 15, numero 003. pp. 571-595 Asociación Venezolana de Sociología. Maracaibo Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación, L. O. (2009). República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta oficial*, (5929).
- Ferreira, K. C., & Lima, P. G. (2013). Proyecto Tuning América Latina en las universidades brasileñas: características y ámbitos en el área de la educación. *Paradigma*, 34(1), 83-96.
- Figuroa (2005), Pensamiento Didáctico del Docente Universitario. Caso UPEL - Maracay" en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ganem Patricia (2010). Piaget y Vygotsky en el aula: el constructivismo como alternativa de trabajo docente. [Artículo] *Revista Limusa*, S. A. (ISBN 978-607-05-0153-1) México.

- Guerrero Ernesto (2002, año 2 n° 3), Un enfoque reflexivo del proceso de evaluación educativa. [Artículo] Revista Centro de investigación y estudios gerenciales (ISSN: 2244-8330) Barquisimeto, Venezuela.
- Guba y Lincoln (1982) "Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa" [Artículo] Revista Antología de los métodos cualitativos, colegio de Sonora, Hermosillo, México.
- Hofstadt Román, C., Gómez Gras, J. (2006) Competencias y habilidades profesionales para universitarios de Salud y drogas, vol. 6, núm. 2, 2006, pp. 251-253 Instituto de Investigación de Drogodependencias Alicante, España
- Huey Chen (2005). Utilizando el programa basado en la teoría científica de evaluación; [Artículo] Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Huey-Tsyh Chen (2005), Teoría de la evaluación: basada en la teoría de evaluación en todo su esplendor. [Artículo] Revista virtual Ho Educación. México.
- Levinas, E. (2005) Un compromiso con la Otredad. Pensamiento ético de la intersubjetividad, [Artículo] Revista Anthropos, pp. 12-25. Barcelona, España.
- López, A. (2011). Modelización conceptual de la Mecánica Newtoniana en estudiantes de física universitarios: una aplicación de la teoría de Ausubel de aprendizaje significativo. Tesis doctoral. Universidad de Burgos. España.
- Martínez, C. (2009). Estrategias de Evaluación de Aprendizajes Globalizados para consolidar el Perfil de Competencias en Educación Superior. Tesis Doctoral. Universidad Fermín Toro.
- Martínez, F. (1998). El perfil del profesor universitario en los albores del siglo xxi. *Revista Agenda Académica. Vol. 5, Nro. 01,1998*. Universidad Central de Venezuela. Venezuela: UCV.
- Martínez, Miguel (1989), Nuevos Métodos de Investigación. Comportamiento humano. México, Editorial Trillas.
- Martínez, M (2011). Comportamiento humano: Nuevos Métodos de Investigación. México: Trillas.

- Moreno A. (1998). Historia de vida de Felicia Valera. Caracas: CONICIT.
- Moreno, A. (2008). Aro y Trama, Epísteme, Modernidad y Pueblo. Edición Convivium Press. Caracas, Venezuela.
- _____ (2002). Historias-de-Vida e Investigación. Colección Convivium Minor No 2. Caracas: CIP.
- _____ (2006). La investigación convivida, la experiencia vivida como horizonte Epistemológico-práxico de la investigación en ciencias sociales. Centro de Investigaciones Populares. Heterotopía.
- Rivero, Daniel (2008) "Metodología de la Investigación" Primera edición, Editorial Shalom. Miranda, Venezuela.
- Rueda, María de Lourdes. (2010) La filosofía como actitud humana: ontología, epísteme y su operacionalización en el ámbito educativo. [Trabajo de Grado] Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Cabimas, Venezuela.
- Rodríguez, W. (2000) La Metodica de las Historias-de-Vida en Alejandro Moreno en Educación. Interacción y Perspectiva Revista de Trabajo Social. [Revista en línea] Volumen 1 n° 2 pp. 105-124.
- Santos, M. R. (1986). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: Teoría de la Creatividad de Guilford. *Estudios de psicología*, 7 (27-28), 175-192.
- Stufflebeam (1985). Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Colección Temas de Educación. Editorial Paidós, Barcelona, España.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. México: *Universidad Autónoma de Guadalajara*.
- UPEL y UNA. (1983). Currículo I. Caracas, Venezuela.
- UPEL (2001) Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales, 4ta edición. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. FEDUPEL. Caracas, Venezuela.
- Vargas (2010), "Evaluación de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de ingeniería de las Universidades Derivadas Chilenas" [Trabajo de Doctoral] Universidad Andrés Bello, Chile.

Van-der Hofstadt Carlos y Gómez Gras, José A. (2006) "Competencias y habilidades profesionales para universitarios" [Trabajo de Doctoral] Universidad Autónoma del Estado de México.

Vera, Luis; Guerrero, W; Castro, L; Fossi, Leonardo (2013). La Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Universitaria en el Marco del Enfoque Andragógico. Revista Negotium. [Revista en línea]. vol. 9, núm. 26, septiembre-diciembre. Disponible en: www.revistanegotium.org.ve Fundación Miguel Unamuno y Jugo. Maracaibo, Venezuela. ISSN (Versión electrónica): 1856-1810.