

Concepción sobre la práctica evaluativa que realizan los profesores en la modalidad a distancia



Cómo citar:

Oramas-Aarom (2020). Concepción sobre la práctica evaluativa que realizan los profesores en la modalidad a distancia. *Encuentros*, 18(02), 26-41.
<https://doi.org/10.15665/re.v18i02.2317>

Aarom Oramas, Universidad Nacional Abierta, Caracas – Venezuela
aoramas@una.edu.ve; <https://orcid.org/0000-0002-1302-1092>

Recibido: 20 de mayo de 2020 / Aceptado: 15 de junio de 2020

RESUMEN

El siguiente artículo de investigación persigue develar la concepción que poseen los profesores que laboran en la modalidad a distancia sobre las prácticas evaluativas que realizan. Para tal fin, se realizó una investigación de enfoque cualitativo, de tipo etnográfico; se utilizaron las técnicas de la observación y entrevista para la recolección de información. Los informantes clave fueron quince profesores que laboran en una institución universitaria venezolana. Los hallazgos de la investigación fueron: a) las prácticas evaluativas de los profesores y la visión que poseen sobre ellas están enraizadas en la concepción técnica de la enseñanza y segunda generación de evaluación y b) los profesores actúan de acuerdo a lo aprendido y experimentado a lo largo de su formación académica.

Palabras clave: Evaluación del estudiante, Educación a distancia, Personal académico docente.

Conception on the evaluative practice of the teachers in distance studies

ABSTRACT

The purpose of this research is to unveil the conception on the evaluative practices teachers' who work of distance studies. It was made a qualitative and ethnographic research. Observation and interview techniques were used to collect information. The key informants were fifteen teachers who work in a Venezuelan university institution. The research findings were: a) the evaluative practices teachers' and the vision they have about them are found in the technical conception of teaching and in the second generation of evaluation and b) teachers act according to they have learned and accomplished through their academic training.

Keywords: Educational assessment, Distance education, Teaching personnel.

Concepción sobre a prática avaliativa que os professores realizam na modalidade à distância

RESUMO

O artigo de pesquisa a seguir procura desvelar a concepção de que os professores que atuam na modalidade a distância têm sobre as práticas avaliativas que realizam. Para tanto, foi realizada uma abordagem qualitativa, do tipo etnográfico; Técnicas de observação e entrevista foram usadas para coletar informações. Os principais informantes foram quinze professores que trabalham em uma instituição universitária venezuelana. Os resultados da pesquisa foram: a) as práticas avaliativas dos professores e a visão que eles têm sobre eles estão enraizadas na concepção técnica do ensino e na segunda geração de avaliação e b) os professores agem de acordo com o que aprenderam e experimentaram durante toda a sua formação acadêmica.

Palavras-chave: Avaliação educacional, Educação a distância, Docentes.

1. Introducción

La evaluación es un reto importante para los profesionales de la docencia, porque se ha convertido en un centro de reflexión y discusión sobre su importancia y pertinencia en el ámbito educativo. Específicamente, en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes, se hace imperativo conocer el cómo, con qué y para qué del proceso de evaluación, ya que esto garantizará la calidad del aprendizaje apprehendido por el estudiante y de la enseñanza impartida por los profesionales de la docencia o la institución (Rodríguez, 2014).

Algunos profesionales de la docencia señalan a la disciplina de la evaluación educativa como algo ajeno a su labor, como un agregado o requisito que hay que cumplir para certificar el aprendizaje de sus estudiantes; eliminando así toda posibilidad de revisión, valoración y mejora de su propio quehacer como profesores, de las actividades que realizan y los medios necesarios para llevarlas a cabo.

No obstante, a la hora de evaluar, los profesores se manejan por lo aprendido y lo experimentado a lo largo de su formación académica, centrándose en la evaluación del rendimiento estudiantil: calificar, elaboración de pruebas, corrección de trabajos (Santos Guerra, 2013); esta forma de actuar de los profesores minimiza toda la riqueza que ofrece la evaluación educativa para la mejora de la institución educativa donde laboran, el currículo que administran y su desempeño como profesionales, entre otros. Por esta razón, los profesores deberían centrar la atención en la práctica evaluativa que realizan, lo cual conlleva a la revisión de sus propias concepciones sobre la evaluación y la enseñanza, que por estar integradas a su accionar diario, no se llegan a vislumbrar fácilmente.

Es por esto que, con el presente artículo se persigue develar la visión que poseen los profesores, que laboran en la modalidad a distancia, sobre las prácticas evaluativas que realizan. Esta investigación estuvo adscrita a la línea de investigación Teorías de la enseñanza como base de la formación docente, la vida escolar, la producción curricular y la investigación educativa del Grupo de Investigación de Educación (GIDE) de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela.

Leal (2005) señala que los educadores tienden a identificarse con modelos y prácticas pedagógicas tradicionales por efecto de sus experiencias como estudiantes, pues el aprendizaje previo a la etapa profesional es fuente de experiencia, haciendo que su quehacer educativo como profesionales se haga

resistente a cambio alguno. Esto se debe a que los estudiantes de la profesión docente provienen directamente de la escuela, existiendo una continuidad en la experiencia de formación: profesor, estudiantes, pizarra, pupitres, evaluación, que no difiere con lo que ocurre en las instituciones universitarias.

Lo antes expuesto afirma lo planteado por Calatayud (2007), quien indica la importancia de la evaluación para la mejora de la práctica educativa que se realiza en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, los profesores deberían centrar su atención en los propósitos de la evaluación que realizan, ya que ellos mantienen una memoria compartida de cómo se ha actuado y se debe actuar en torno a la evaluación, la cual se han conformado por el recorrido que cada quien ha realizado a través de su propia experiencia personal y de la formación profesional, constituyendo así la propia biografía escolar.

Por otra parte, es importante resaltar que la experiencia de cada uno de los docentes conforman un habitus, siguiendo planteamientos de Bourdieu (1991), constituido por “principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar adaptadas objetivamente para un fin” (p.92). En consecuencia, se puede afirmar que los profesores desarrollan una forma de organizar sus prácticas pedagógicas, sin ser necesariamente conscientes de ellas. Específicamente, con relación al tema que aborda este artículo, las prácticas evaluativas de los docentes responden a una serie de creencias o supuestos sobre evaluación, que se han asumido como propias por las propias experiencias vividas o por la forma de enseñanza de las mismas durante la formación profesional. Tal como lo señala Elliot (1990), que las creencias indican cómo se debe actuar sin dudar de ellas.

Santos Guerra (2013) confirma lo descrito anteriormente, acuñando el término de concepciones, definiéndolas como “un conjunto de ideas predominantes, compartidas por una comunidad científica, que llevan a actuar de acuerdo a ellas” (p. 32). Partiendo de esta definición de Santos Guerra se puede plantear que las concepciones, en la persona del educador, se encuentran fijadas en su experiencia pedagógica, otorgándole una visión particular de su quehacer pedagógico, que se hace resistente al cambio.

En sintonía con lo anterior, Prieto y Contreras (2008) también argumentan al respecto, con relación a la práctica evaluativa de los docentes:

...los profesores someten a sus estudiantes a procesos evaluativos cuyo sentido estaría informado primordialmente por sus concepciones y preferencias, sin atender a la naturaleza del contenido a evaluar o las características, dificultades y posibilidades de los estudiantes y del contexto en el que se desarrollan (pp. 248-249).

En consecuencia, de lo expuesto por los autores citados anteriormente, se muestra una situación que es pertinente abordar en el área de la evaluación educativa: el aproximarse a la visión que poseen los profesores sobre la práctica evaluativa que realizan, se constituye en un primer paso para comprender la práctica pedagógica en torno a la evaluación y se propician escenarios para el cambio, en la búsqueda de una mejor calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Prácticas evaluativas

Según Prieto (2008), las prácticas evaluativas de los profesores han sido relativamente poco reconocidas e investigadas. Este fue un punto central en la investigación que se desarrolló. Para reconocer dichas prácticas, hace falta comprender la visión que los profesores poseen sobre la evaluación con el fin de aclarar cuál es su objeto y qué funciones cumple.

En atención a lo antes expuesto, Villalta (2012) señala que las prácticas pedagógicas del profesor, entre las que se encuentran las evaluativas, se estructuran por los significados y acuerdos que surgen

de la interacción en el contexto académico: cultura institucional, diálogos entre pares, formación profesional, relación con estudiantes. Por lo tanto, la práctica evaluativa del profesor es el resultado de su pensamiento, es decir, de sus conocimientos, de las estrategias que utiliza para recabar y procesar la información, de las actitudes y disposiciones personales ante la misma y también del diálogo que establece con el entorno: institución, pares, estudiantes.

Sobre la base de lo anteriormente señalado, Porlán, Rivero y Martín (1997) plantean que la manera de evaluar los aprendizajes de los estudiantes está determinada por la enseñanza reflejada en la institución educativa, los valores, creencias y formas de actuación referidas a su sistema social. En este mismo orden de ideas, Gimeno Sacristán (2002) expone que “la práctica de la evaluación se explica por la forma en que se lleva a cabo las funciones que desempeña la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales” (p.334). Como se puede evidenciar, también la institución educativa marca significativamente la práctica evaluativa del profesor, porque el docente se encuentra inmerso en una cultura institucional y social que le hace actuar de determinada manera y no de otra.

Asimismo, Litwin, Palou, Calvet, Herrera y Pastor (2003) definen las prácticas evaluativas como “un conjunto de acciones docentes que tienen como finalidad reconocer, en los aprendizajes de los alumnos, aquellas significaciones que permiten regular la enseñanza” (p. 168). A la luz de esta definición, es importante reconocer que las prácticas evaluativas darán insumos importantes al profesor sobre el proceso de enseñanza que lleva a cabo y no sólo de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. Las prácticas evaluativas aportarán insumos para la toma de decisiones sobre todo el quehacer pedagógico liderado por el docente.

A partir de las apreciaciones anteriores, se asumió como definición de práctica evaluativa en esta investigación, las actividades que el profesor, en su rol de evaluador, realiza para hacer operativa su acción pedagógica e incluye acciones referidas a la planificación, ejecución, interpretación, valoración de los aprendizajes y toma de decisiones.

Como consecuencia de lo antes señalado, la práctica evaluativa del profesor estará caracterizada por el qué, cómo, con qué y para qué evaluar, así como también quiénes participan en el proceso de evaluación.

Con relación al qué evaluar, según los planteamientos de Perrenoud (2001), se hace referencia al foco de atención en donde el profesor centra toda su práctica evaluativa, es decir, si evalúa objetivos, competencias, contenidos, actitudes, procesos o productos; así como a los criterios valorativos que se utilizan para llevarla a cabo. El qué evaluar apunta hacia las generaciones de evaluación que favorece la práctica del profesor, presentadas de forma sintética en el apartado anterior. Cada una de las generaciones de evaluación posee una clara definición sobre lo que se evalúa, un paradigma que la sustenta, un foco de atención, una caracterización del papel del profesor como evaluador y del estudiante como evaluado. Como se muestra en la tabla N° 1 a continuación:

Tabla N° 1.
Generaciones de la evaluación

INDICADORES	PRIMERA GENERACIÓN MEDICIÓN	SEGUNDA GENERACIÓN DESCRIPCIÓN	TERCERA GENERACIÓN JUICIO DE EXPERTOS	CUARTA GENERACIÓN NEGOCIACIÓN
Concepto de evaluación	Medición de los resultados utilizando instrumentos confiables y válidos para determinar cuánto logra y domina el estudiante sobre el contenido de lo que se enseña.	Determinación del grado en que han sido logrados los objetivos previamente fijados por el docente.	Selección, recolección, procesamiento y suministro de información útil para juzgar posibles soluciones.	Interpretación de los efectos reales de un programa dentro de un contexto específico.
Representantes	Binet, Mann, Galton, Rice	Tyler, Bloom, Tabas, Metfesseel, Schuman	Stufflebeam, Stake (congruencia-contingencia), Provus, Alkin	Eisner, Parletty Hamilton, Mc Donald, Stake (modelo respondiente)
Paradigma	Positivista	Racionalista	Realista-crítico	Constructivista, hermenéutico, interpretativo
Enfoque de evaluación	Sinónimo de medición	Determinación de congruencia entre objetivos y logros.	Juicio de expertos y suministro de información para la toma de decisiones	Interpretación del contexto y análisis intersubjetivo.
Énfasis de la evaluación	Diferencias individuales, validez y confiabilidad de los instrumentos, objetividad.	Objetivos que planifican la enseñanza, como elementos organizadores del currículo, criterios de valoración.	Tipo de decisión que determina el tipo de evaluación: contexto, insumos, procesos y producto.	Efectos provistos y no provistos, descripción del desempeño, consenso de las observaciones.
Papel del evaluador	Técnico que posee conocimientos sobre una variada gama de instrumentos de evaluación y su construcción.	Es un descriptor que ayuda al docente a seleccionar, organizar y formular en forma precisa: objetivos, estrategias y procedimientos de evaluación.	Debería de ser un juez, pero en la práctica se convirtió en un proveedor de información y juicios sobre ella, para que otras instancias tomen las decisiones pertinentes.	Es un individuo con capacidad de negociación, liderazgo, conocimiento personal y visión de conjunto. Envía mensajes para perfeccionar lo que evalúa y reafirma el proceso de aprobación del conocimiento.
Papel del evaluado	Pasivo, no participante, sólo se le aplica las pruebas.	Pasivo, su meta es lograr el objetivo planteado con anterioridad por el docente.	Pasivo, con algunos visos de participación en el proceso de evaluación, porque se toma en cuenta su contexto inicial, proporciona información del proceso.	Activo, participante en cada una de las etapas del proceso de evaluación, se toma en cuenta su contexto inicial.

Nota. Fuente: Guba, E. y Lincoln, Y. (1990). *Fourth Generation Evaluation* (2ª Ed.). London: Sage. Arandía, J. (2005). *Evaluación Educativa* (Módulo I y II). Caracas: Universidad Nacional Abierta. Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.

Por su parte, el cómo evaluar corresponde a las técnicas o procedimientos usados por el profesor que, según Arandía (2005), tienen como finalidad obtener información sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. La selección de la técnica de evaluación dependerá del objeto a evaluar, del momento y del contexto en que se realiza, determinando el proceso y la metodología a utilizar, así como la validez y confiabilidad de la misma. Las técnicas de evaluación más utilizadas en los procesos de enseñanza

son la observación, análisis de tareas, prueba y entrevista, siguiendo planteamientos de Alves y Acevedo (1999), Zabalza (2004) y Bonvecchio y Maggioni (2005).

En otro orden de ideas, sobre el con qué evaluar, Perrenoud (2001) hace referencia a los instrumentos de evaluación como los medios empleados por el docente y el estudiante para realizar observaciones, mediciones o registros de los aprendizajes. En cada una de las técnicas de evaluación se pueden utilizar diferentes instrumentos, en distintos momentos de la evaluación, durante el proceso del aprendizaje; por ello es importante conocer las características de cada instrumento, para que su aplicación resulte pertinente y de este modo se propicien las condiciones que permitan obtener la información necesaria.

Entre los instrumentos de evaluación utilizados en la práctica evaluativa del profesor se pueden mencionar: lista de cotejo o de verificación, escala de estimación, registro anecdótico, rúbrica, pruebas objetivas, pruebas de ensayo, pruebas mixtas y guión de entrevista (Díaz y Hernández, 2002; Arandia, 2005; Bonvecchio y Maggioni, 2005; Sans Martín, 2008).

Siguiendo con la caracterización de la práctica evaluativa del profesor, el para qué evaluar tiene que ver con la finalidad con que se realizan las actividades evaluativas durante el proceso de enseñanza, por esta razón existen los siguientes tipos: diagnóstica, formativa y sumativa, en concordancia con los planteamientos de Arandia (2005) y Casanova (2007).

Y como último aspecto a caracterizar de la práctica evaluativa, se tiene quién o quiénes se involucran en el proceso de evaluación. Perronoud (2001), Arandia (2005) y Casanova (2007) señalan que corresponde a los agentes de evaluación: docentes (evaluación del docente o heteroevaluación), estudiantes (autoevaluación) y evaluación de pares (coevaluación).

Toda esta presentación teórica sobre las prácticas evaluativas que realizan los profesores es de suma importancia, porque siguiendo los argumentos de Gimeno Sacristán (2002), la evaluación no es una acción circunstancial que realizan los profesionales de la docencia, sino que es algo que está presente en toda la práctica pedagógica que se realiza en las instituciones educativas. Es más, la evaluación da insumos para pensar y planificar toda la práctica didáctica que realiza el profesor, sin ella no habría forma de mejorar todo el proceso de enseñanza que lleva a cabo.

2. Metodología

Esta investigación se circunscribió bajo el enfoque cualitativo-descriptivo, de carácter etnográfico, ya que permitió estudiar las categorías de análisis que se obtuvieron durante el proceso de indagación, siguiendo planteamientos de Rodríguez, Gil y García (1999), Martínez (2000) y Balestrini (2002).

Esta investigación se desarrolló en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (UNA), institución pública venezolana, de carácter nacional, líder en educación universitaria bajo la modalidad a distancia. La instrucción en dicha institución se caracteriza, siguiendo planteamientos de García Aretio (2011), por: a) diálogo didáctico mediado entre el profesor y el estudiante a través del material instruccional, ya que se encuentran ubicados en espacios diferentes, sin la limitación del tiempo, lugar, sexo, ocupación o edad de los involucrados en este proceso y b) fomento del aprendizaje de forma independiente y cooperativa por parte del estudiante. Estas características de la UNA hacen alusión a lo que Garrison y Anderson (2005) explican como segunda generación de la educación a distancia, la llamada Modelo Multimedia.

Por otra parte, para esta investigación se consideraron como informantes clave a 15 profesores que laboran en la UNA, los cuales ejercen diversos roles en ella (véase tabla N° 2):

Tabla N° 2.
Roles de informantes clave

Rol	Definición del rol en la UNA	N° Informantes clave
Especialista en contenido	Elaborar y diseñar los materiales instruccionales de cada una de las asignaturas que se administran en el pensum de estudios de las carreras que ofrece la UNA; estos pueden ser: Selección de Lecturas (compendio de lecturas de artículos o capítulos de libros de autores), Guía Instruccional (estrategias de instrucción y evaluación relacionadas con una selección de lecturas), Texto UNA (conjunto de lecturas que debe realizar el estudiante para el logro de los objetivos propuestos, así como las estrategias de instrucción y de evaluación relacionadas con ellas) y el documento de Plan curso (programa académico de una asignatura). Asimismo, diseñan las pruebas objetivas y de desarrollo, estableciendo el dominio de los objetivos propuestos para cada uno de los cursos y elaboran los instrumentos de evaluación para la corrección de los trabajos prácticos.	8
Asesor académico	Orientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes; para esto realizan tareas de explicación de los contenidos de los distintos materiales instruccionales de las asignaturas que tienen a su cargo, proponen soluciones a los estudiantes para el logro de los objetivos de los cursos que estudian y evalúan los trabajos prácticos (ejercicios, prácticas de campo o laboratorios, tareas, monografías o proyectos) de las asignaturas que así lo requieran.	6
Evaluador	Acompañar los procesos de producción de los instrumentos de evaluación elaborados por los especialistas en contenido y la validación de los ítems de las pruebas objetivas y de desarrollo. Asimismo, brindan orientación a los especialistas en contenido en el diseño de estrategias de evaluación en los materiales instruccionales, como por ejemplo, planes de curso y guías instruccionales. Además, mantienen información permanente con el área de evaluación académica y el equipo de la carrera a la que pertenecen, sobre el rendimiento estudiantil.	1
Total		15

Fuente: Autor.

La técnica de la observación se utilizó para develar la visión que poseen los profesores de la práctica evaluativa que realizan en la modalidad a distancia, desde el análisis de los foros académicos del curso Evaluación de los aprendizajes, que fueron asincrónicos y que forma parte del programa de formación de los profesores de nuevo ingreso en la UNA.

En consecuencia con lo anteriormente dicho, en primer lugar, se contó con un diario de investigación, que consistió en un cuaderno en donde se registraron datos que el investigador consideró relevantes para el estudio realizado, frutos de la observación de lo acontecido durante la facilitación del curso de Evaluación de los aprendizajes, y que sirvieron de base para la realización de las entrevistas a los informantes clave y su posterior análisis e interpretación.

En cuanto a los foros asincrónicos del curso de Evaluación de los aprendizajes del programa de formación y capacitación de la UNA, se hicieron preguntas abiertas sobre las prácticas evaluativas que realizaban los participantes en la modalidad a distancia y ellos respondieron libremente, desde su experiencia personal. Luego, se guardaron todos los foros académicos del curso en archivos separados para facilitar su análisis.

Las entrevistas se realizaron en los lugares de trabajo de cuatro especialistas en contenido y dos asesores. El tiempo de duración de las entrevistas dependió del momento concreto en que fueron realizadas y las responsabilidades de los entrevistados, pero aproximadamente el promedio de las mismas fue de quince a veinte minutos.

Para el uso de esta técnica de investigación, el investigador diseñó un guión de preguntas abiertas sobre el objeto de estudio. El guión de la entrevista estaba estructurado en tres preguntas generadoras,

que apuntan a las temáticas que fueron ejes centrales en la investigación desarrollada. Cada una de las interrogantes tenía al lado algunos aspectos de la temática que se debían incluir durante el desarrollo de las entrevistas. Para la realización de las entrevistas se utilizaron una grabadora de audio digital y el diario de investigación para tomar algunas notas sobre actitudes de los entrevistados.

Una vez realizadas las entrevistas, el investigador transcribió cada una, colocándolas en archivos separados para facilitar el proceso de reproducción y codificación de cada una. En cada transcripción se le colocó la numeración de las líneas y se cambiaron nombres de personas para resguardar la identidad de los entrevistados.

Los datos recogidos por las diferentes técnicas de investigación, se presentaron de forma manual en matrices elaboradas por el investigador, sin el apoyo de programas informáticos para el análisis cualitativo.

Una vez agrupados los datos por las categorías de análisis, se procedió a la interpretación de las mismas. Para ello, se realizó una triangulación de fuentes entre lo señalado por los informantes clave en las entrevistas y los foros académicos asincrónicos del curso de Evaluación de los aprendizajes, en contraste con lo expuesto por la teoría expuesta en el punto anterior.

3. Resultados y discusiones

La categoría que emergió, producto del análisis de las entrevistas¹ realizadas a los informantes clave en esta investigación, así como la participación de especialistas en contenido y asesores en los foros académicos² del curso de Evaluación de los aprendizajes, fue “*Concepción sobre la práctica evaluativa en la UNA*”. Ella fue definida como las creencias que poseen los especialistas en contenido y asesores sobre la práctica evaluativa que realizan en la modalidad a distancia, en lo que respecta al proceso de evaluación de los aprendizajes: visión de la evaluación, las actividades de evaluación que se realizan, la forma de evaluar y los instrumentos que se utilizan.

Es así que, los profesores expresan que el proceso de evaluación de los aprendizajes en la UNA es “duro”, porque se realiza de manera presencial, a la hora indicada por la institución, sin posibilidad a cambios, basado netamente en el logro de objetivos, llegando a convertirse sólo en profesionales de la corrección de trabajos prácticos:

“...esta es una universidad, que yo a veces la veo muy dura con el alumno, o sea, la pruebas a las ocho de la mañana, y si tú no estás ahí no la puedes presentar y el asesor y no sé qué...”

“...pero siento, conversando con los evaluadores, está como muy amarrado con lo que es esa evaluación bien cerrada...”

“...nosotros trabajamos con trabajos prácticos, o tenemos en evaluación trabajos prácticos, pero tú vez que lo tenemos que hacer objetivo por objetivo... y de hecho los estudiantes lo hacen así: Pasé el objetivo 1, pasé el 2, pasé el 3...”

“Muy rígido. O sea, este sistema de las pruebas, porque, que no nos deja como, nosotros lo vivimos con los planes de curso, no nos deja como crear, sino que tiene que ser tal como ahí dice, eso no da flexibilidad, pues, es lo que yo vi que no nos daba...”

“...qué hago yo aquí, pana, pura corrección y corrección, mira, entonces cuál es tu aporte como profesor aquí, ninguno, o sea, corregir, corregir, corregir, corregir, corregir, más nada y eso tampoco debería ser”.

1 En los registros de la entrevista se utilizaron las comillas (“ ”).

2 Para los registros de los foros académicos se usaron los corchetes ([]).

Los profesores colocan en evidencia que la evaluación en la UNA se fundamenta en el logro de objetivos, aspecto que está en concordancia con lo señalado en el Reglamento (1996) y en la Normativa de Evaluación (1987) de esta casa de estudio. Lo importante es aprobar el objetivo, lograr el criterio de dominio previsto en los materiales instruccionales y en los instrumentos de evaluación. Este rasgo es propio de la segunda generación de la evaluación, denominada descripción por Guba y Lincoln (1990), Arandía (2005) y Mateo (2000), como se señala en la tabla N° 1. La finalidad de la misma es la determinación del grado en que han sido logrados los objetivos previamente fijados por el profesor.

De igual forma, esta visión de la evaluación se circunscribe en la perspectiva técnica de la enseñanza, basados en los aportes de Stenhouse (1987) y Oramas (2020). Dicha perspectiva de enseñanza se caracteriza, de acuerdo a estos autores, por la formulación de objetivos operativos para el desarrollo de habilidades, que se expresen a través de conductas observables, así como la necesidad de unificar criterios, para que todos los esfuerzos institucionales y docentes converjan en objetivos claros y comunes.

Asimismo, los profesores dan cuenta que lo dispuesto en los planes de curso, sobre la evaluación de los aprendizajes, no permite la flexibilidad de crear ni diseñar nuevos procedimientos evaluativos, ya que lo único que realizan los asesores es corregir grandes cantidades de trabajos prácticos.

Entre las actividades de evaluación que se realizan en la UNA, expresadas por los profesores, se encuentran las pruebas y los trabajos prácticos, evidenciando que se cumple la Normativa de Evaluación (1987) de esta casa de estudio, específicamente los artículos 15 y 16:

[Considero que el especialista elabora el instrumento (prueba) que persigue medir un conocimiento y el asesor puede realizar una retroalimentación para que supere las debilidades que tenga el estudiante, es decir, realiza una evaluación posterior.]”

[Las dos asignaturas son evaluadas con una prueba objetiva de 24 y 20 ítems respectivamente.]

[...en el apartado referido al plan de evaluación en el cual se señala la modalidad de la evaluación, en donde se especifica si se trata de una evaluación integral o parcial, asimismo, señala si se trata de una prueba objetiva o mixta, los objetivos a evaluar, el contenido, las unidades, los momentos de presentación o si en la asignatura se presentará un trabajo práctico.]

[...nosotros trabajamos con trabajos prácticos, o tenemos en evaluación trabajos prácticos...]

[...en las nuevas asignaturas del TSU, son impartidas mediante la plataforma Moodle, se evalúan mediante pruebas y trabajos prácticos, lo que permite determinar en qué medida los estudiantes logran y dominan el contenido de lo que se les enseña. Así mismo, en los planes tienen una autoevaluación para que ellos sepan de su avance en el aprendizaje de cada asignatura.]

En cuanto a los trabajos prácticos, por una parte, los especialistas en contenido señalan que piensan en los asesores al momento de incluirlos como actividad evaluativa en los planes de curso:

“...además de que la evaluación sea sencilla y fácil para ese asesor que tengo del otro lado, porque las asignaturas tú mandas trabajo práctico y la otra también, a pesar de que ya se pasó a pruebas objetiva, tiene trabajo también, digamos de situaciones, de todas esas cosas y debe estar muy claro qué es lo que yo quiere evaluar, de cómo, para facilidad de ellos también, para el estudiante”.

Sin embargo, los asesores no lo perciben así, pues señalan que pasan demasiado tiempo corrigiendo gran cantidad de trabajos, de diferentes asignaturas, limitando su posibilidad de generar cambios en el proceso evaluativo de las asignaturas:

“...Nosotros tenemos, yo tengo que corregir en un semestre 300, 400 trabajos prácticos, entonces llega un momento que tú dices: ... qué hago yo aquí, pana, pura corrección y corrección...”

Por otra parte, a pesar de este encuentro de percepciones entre los profesores sobre los trabajos prácticos, los asesores les dan libertad a los estudiantes para que los realicen de acuerdo a sus criterios:

“...lo que sí les digo a todas las alumnas, por ejemplo, es que lo hagan ellas como ellas consideran que es lo apropiado, o sea, yo no les voy a dar a ellas...”

El ofrecerle libertad al estudiante para que realice el trabajo práctico, apoya los argumentos de García Aretio (2011) sobre la independencia del estudiante, en la modalidad a distancia, de realizar las actividades evaluativas que se le exijan para aprobar la asignatura que cursa.

Sobre las formas de evaluación que se practican en la UNA, los profesores dan cuenta que deberían revisarse, por lo poco humano que puede ser el proceso de presentación de pruebas y trabajos prácticos. Igualmente, expresan que buscan acompañar el proceso de producción de los trabajos prácticos de los estudiantes, a través de la evaluación formativa, para que logren aprobar el objetivo:

“...los exámenes objetivos me parece que debería revisarse la forma, y también con los de los trabajos prácticos, pienso que, que se deshumaniza un poco el proceso, de la forma como se está haciendo...”

[...soy especialista de contenido no tengo contacto con los alumnos y mis planes de curso no se da la evaluación diagnóstica.]

[...la evaluación diagnóstica se presenta cuando recibimos por primera vez a los estudiantes bien sea en un encuentro inicial o cuando lo recibimos en nuestro cubículo donde tratamos algún tema en particular del plan de curso, es en ese momento donde podemos apreciar las debilidades y fortalezas que tienen sobre el manejo de cierta información relacionada con un tema en particular.]

“...Hay muchísimas asignaturas, pero, sin embargo, por ejemplo, en esta, que yo no les paso el objetivo hasta que ellas no vengan a mostrarme el instrumento y aprobemos entre las dos el instrumento”.

[...los especialistas elaboramos formas de evaluación formativa y sumativa y los asesores mediante la aplicación de las mismas pueden medir en qué grado el estudiante adquiere los conocimientos necesarios para el logro de los objetivos.]

“...en esa materia que te digo que tenemos tantos problemas, mira yo les digo: el que no venga a asesoría seguro que le devuelvo el trabajo. Y te puedo mostrar, yo tengo mi control aquí, todas las R son los que no vinieron a asesoría, porque son revisadas. Entonces yo lo que les digo: que en vez de revisar después, vamos a revisar antes, para que entonces no tengamos que volver a revisar...”

El proceso de evaluación se deshumaniza porque no se toma en cuenta las particularidades del estudiante, se piensa en un estudiante ideal, sin contextualización ni tomando en cuenta las vicisitudes que se le pueden presentar a este. Según los profesores, esto es algo que hay que cambiar, sugiriendo que se piense más en el estudiante a la hora de la evaluación y no en lo que es más cómodo a la institución.

Como puede apreciarse, los profesores motivan la evaluación formativa, ya sea a través de los planes de curso o al generar encuentros con los estudiantes para revisar las actividades de evaluación que realizan estos y facilitar la aprobación de los objetivos de las asignaturas. Esto está en concordancia con lo referido en el artículo 5 de la Normativa de Evaluación (1987).

Igualmente, hay especialistas en contenido que asumen que en sus planes de curso no existe la evaluación diagnóstica, ya sea por omisión o por falta de conocimiento de la normativa de evaluación de la UNA. Pero, también hay asesores que caracterizan muy bien la evaluación diagnóstica, a través de los primeros encuentros presenciales que establecen con los estudiantes, a pesar que en muchos planes de curso no se explicita este tipo de evaluación.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, los profesores identifican a la prueba como la más usada en la UNA; expresan la necesidad de un largo tiempo para su diseño, lo que implica conocer los materiales instruccionales de los cursos para lograr que los ítemes no sean memorísticos. No obstante, los profesores declaran no creer en las pruebas como instrumentos de evaluación:

“...nosotros nos quita muchísimo tiempo hacer las pruebas, y tal y como está el sistema planteado, yo no estoy de acuerdo con la elaboración de pruebas...”

“...el sistema tiene vicios, que la gente se están robando las pruebas y me parece que hacemos muchísimo esfuerzo para que los muchachos se roben las pruebas...”

“...Yo trato de que mis pruebas sean lo menos conductistas posibles, pero necesitas tiempo para hacer las pruebas, necesitas conocer muchísimo el contenido del material, necesitas haberte leído el material, o sea, a medida que tú vas haciendo las pruebas, vas haciéndolas más fácil, porque no es lo mismo leer el material una vez, que la quinta vez que te estás leyendo el material con el que vas a hacer las pruebas, entonces, no es fácil; y a veces el material, que uno lo ve muy bonito, y después cuando uno va a hacer la prueba, no te da para...”

“...yo no creo mucho en el trabajo con las pruebas, por eso me cuesta un poco hacerlas, no. Bueno, primero porque creo que, a veces yo no, bueno, creo que nos pasa a todos, no, no puedes producir todos los ítemes de manera de desarro... de hacer la mayor cantidad de procesos cognitivos posibles, por más que yo quiera a veces, los ítemes van orientados a la memoria, o sea, que el muchacho tiene que meterse un puñal del contenido para, creo que no es fácil hacer ítemes que no sean memorísticos, que sean de producir otras cosas...”

Ante todo, lo señalado por los especialistas en contenido, sobre el uso de la prueba como instrumento de evaluación, está en concordancia con lo dispuesto en los artículos 16, 19, 20, 21, 22 y 24 de la Normativa de Evaluación (1987) de la universidad.

Ahora bien, los profesores de la UNA hacen énfasis en el esfuerzo que realizan para diseñar las pruebas objetivas o de desarrollo, con las que se evaluará el aprendizaje de los estudiantes; es decir, manifiestan la necesidad de un tiempo prudencial para su diseño. En ese tiempo requerido, los especialistas en contenido se proponen a no elaborar ítemes que favorezcan la repetición memorística de los contenidos, que se abordan en los materiales instruccionales, sino que se ocupan de la creación de ítemes que incentiven la aplicación de dichos contenidos, si el nivel del objetivo así lo permite.

Igualmente, los profesores evidencian conocimiento y uso correcto de la terminología técnica, a la hora de referirse a las preguntas que conforman una prueba, los ítemes (Bonvecchio y Maggioni, 2005). Afirman que la creación de los ítemes es una tarea ardua, ya que implica el planteamiento de una situación que requiere solución y cuidar que, en su redacción, se cumpla con las siguientes características: a) adecuación al comportamiento descrito por el objetivo, b) claridad y precisión en la redacción y c) ajuste a la normativa establecida por la universidad (cuatro ítemes por objetivo, con cuatro opciones de respuestas fijas, en el caso de las pruebas objetivas).

Sin embargo, es una práctica muy común, en las áreas académicas de la universidad, comenzar a diseñar las pruebas cuando se tiene a la mano el calendario de presentación de las mismas. En la mayoría de los casos, este calendario llega a las carreras cercano a la fecha de la presentación de la primera parcial o integral de las asignaturas, atentando contra el proceso de elaboración de ítemes de calidad, para que estos no sean memorísticos.

Por otra parte, el que algunos de los especialistas en contenido señalen que no crean en las pruebas, como instrumento de evaluación, está muy relacionado con el apego de los ítemes a lo que está escrito en los materiales instruccionales y que favorece el aprendizaje de memoria de los contenidos, por parte de los estudiantes.

Para finalizar este apartado sobre los instrumentos de evaluación, es importante hacer notar la molestia de los profesores sobre la situación de fuga de pruebas (Contasti, 1998) antes de la fecha de su presentación. Es una realidad que ha afectado a todas las carreras de la universidad, ya que implica que los especialistas en contenido y evaluadores deben elaborar un nuevo instrumento de evaluación, en tiempo record, para que la presentación de la misma se realice en la fecha pautada. La universidad, siguiendo planteamientos de Contasti, ha tomado cartas sobre este asunto y se han realizado acciones pertinentes para combatir este flagelo, pero aún se presenta esta situación.

Otro aspecto señalado, por especialistas en contenido y asesores, es la buena valoración que le otorgan a las pruebas de desarrollo, ya que les permite generar reflexión en los estudiantes y favorecer procesos de autoevaluación y coevaluación, en el momento de la corrección:

“...yo creo más en la prueba de desarrollo, que en esa prueba objetiva en la que, a lo mejor hasta por tínn marín la puedes hacer; eso me cuesta, a mí me cuesta cada vez más hacer las pruebas, por eso, porque yo no creo que ellas tengan mucha finalidad, no sé si...”

“...es esta materia, entonces muchas veces corregimos el examen juntas, porque ellas les da mucho temor, porque es una materia muy densa, ¿sabes?, y es una materia muy complicada, entonces, sobre todo en las que yo veo que tienen mucha dificultad, yo las invito a que se sienten y que corriamos juntas el examen; ella lo lee, yo lo leo; ella me explica qué es lo que quiso decir con el examen y lo contratamos con la pregunta...”

Según los profesores, las pruebas de desarrollo permiten a los estudiantes comprender mejor el contenido de las asignaturas que administran, realizar procesos de autoevaluación del proceso de aprendizaje (García Aretio, 2001) y expresar una valoración crítica de los contenidos aprendidos (San Martín, 2008). Igualmente, este tipo de instrumento de evaluación posibilita, a los especialistas en contenido, a no ceñirse a lo literal del contenido abordado en las asignaturas que poseen a su cargo, sino a proponer criterios que faciliten la corrección de los asesores académicos, lo cual permite que sean estos últimos quienes certifiquen el aprendizaje obtenido por los estudiantes.

Por último, un aspecto importante de mencionar, en este momento, es el relacionado con los instrumentos de evaluación usados por los asesores para la valoración de los trabajos prácticos y los criterios de valoración que están contenidos en ellos. Los asesores expresan que estos instrumentos son necesarios porque así los estudiantes conocen cómo se les va a evaluar; sin embargo, debido a lo ambiguo de algunos criterios de valoración en los instrumentos de evaluación contenidos en el plan de curso, y a pesar que los asesores se guían por ellos, al final elaboran sus propios instrumentos, con criterios que creen son los pertinentes, por medio de los cuales evalúan los productos realizados por los estudiantes:

“...yo me guío porque me parece que las alumnas tienen que saber cómo las estamos evaluando, pero cónchale”.

“...bueno no, yo me guío por la guía, pero...yo elaboro mi propia guía. ¡Exacto! Claro no la tengo escrita como tal la guía de, que tienen los planes, pero por los menos hay cosas que a mí parecen como absurdas en esas guías, y entonces, y cosas que yo tampoco entiendo, porque hay unas cosas que dicen... Yo te voy a mostrar uno, para que tú me digas a ver qué entiendes ahí (muestra un instructivo de evaluación): no sé qué de los niveles jerárquicos, ¿qué querrá decir esto?, o sea, ¿a qué se referiría esto? Por ejemplo, dice: relacione en forma lógica los conceptos pertenecientes a las diferentes partes del mapa; si la tipa no tiene una formación, o sea, la forma lógica mía a lo mejor es muy diferente a la forma lógica tuya, entonces cómo evaluó yo eso, la forma lógica. Entonces dice: los conceptos se muestran enmarcados en una figura geométrica; a mí me han hecho planes con mapas conceptuales que no tienen figuras geométricas, que son mapas conceptuales. Entonces, ¿esto lo voy a tomar en cuenta?, no, porque ¿es forma o es fondo?...”

Los asesores evidencian que, en su práctica evaluativa, no necesariamente utilizan los instrumentos de evaluación que se encuentran en los planes de curso, elaborados por los especialistas en contenido, con la colaboración de diseñadores de la instrucción y evaluadores. El porqué de esta situación obedece a que, según ellos, contienen criterios de evaluación que no son entendibles o se centran en aspectos superficiales de los trabajos realizados por los estudiantes y no en el fin último del trabajo práctico: si se logró que el estudiante aprehendiera el conocimiento que se manejó en la asignatura; este argumento se encuentra en concordancia con lo expresado por Bonvecchio y Maggioni (2005) sobre la técnica de evaluación denominada análisis de tarea.

Otra causa, de la situación antes descrita, puede radicar en que los asesores tienen otra visión de los productos que deben entregarse en las asignaturas que están a su cargo, conocen la realidad de los estudiantes que atienden y les comunican los criterios evaluativos que consideren pertinentes, para que se adapten a los mismos.

4. Consideraciones finales

Se hace necesario aclarar que la investigación cualitativa realizada no pretendió presentar conclusiones generalizables a todos los contextos educativos. Sin embargo, en los momentos actuales donde la humanidad se encuentra confinada por la pandemia del Covid-19, la educación formal se ha visto en la necesidad de transitar los espacios de la modalidad a distancia y los hallazgos encontrados en esta investigación dan insumos pertinentes, a tomar en cuenta por los académicos, al momento de planificar y ejecutar el proceso de evaluación de los aprendizajes dentro de esta modalidad.

A la luz de esta categoría que emergió en el proceso de investigación, se evidencia cómo los profesores de la UNA ejecutan la evaluación de los aprendizajes, a partir de las exigencias de evaluación impuestas por la institución educativa. No existe disparidad entre cómo la UNA concibe el proceso de evaluación de los aprendizajes y lo que los profesores realizan en su práctica evaluativa concreta: se evalúan los aprendizajes por medio del criterio de dominio de los objetivos, a través de pruebas objetivas, de desarrollo y trabajos prácticos.

Es decir, que la universidad marca significativamente la práctica evaluativa del académico, porque el profesor se encuentra inmerso en una cultura institucional y social que le hace actuar de determinada manera y no de otra. Este es un elemento importante a tomar en cuenta en el quehacer pedagógico de los docentes, ya que ellos son la cara visible de las instituciones educativas y como tal, responden a un proyecto educativo concreto, el cual debe estar en sintonía con las políticas educativas de la sociedad donde hace vida.

Sin embargo, en la práctica evaluativa concreta que realizan los profesores, en la universidad, se evidencia lo fuerte que puede ser el proceso de evaluación de los aprendizajes ejecutado en la UNA, el poco fomento de la evaluación formativa a través de la inclusión de instrumentos de evaluación para ello en los programas académicos de las asignaturas, la no incorporación de actividades de evaluación diagnóstica en los programas por falta de conocimiento de la normativa de evaluación de la universidad, la problemática de la fuga de pruebas antes de la fecha de su aplicación y el divorcio entre los instrumentos de evaluación diseñados por los especialistas en contenido y los que utilizan los asesores a la hora de evaluar los productos de sus estudiantes.

La situación antes descrita pone en evidencia una concepción del proceso de evaluación de los aprendizajes como una evaluación técnica, en donde la medición, diseño y aplicación de instrumentos válidos y confiables dan cuenta de todo el proceso de enseñanza que se realiza en las instituciones educativas, ya sea bajo la modalidad presencial o a distancia; muchas veces, esta caracterización de la práctica evaluativa ha sido institucionalizada por el control de un Estado Docente, a través de los

diseños curriculares oficiales que este administra.

De acuerdo a las ideas expuestas, la concepción que poseen los profesores sobre las prácticas evaluativas que realizan en la modalidad a distancia, específicamente en la UNA, está enraizada en la concepción técnica de la enseñanza (Stenhouse, 1987 y Oramas, 2020) y en la segunda generación de evaluación (véase tabla N° 1), porque así está pensado el modelo educativo y evaluativo de la UNA. Esta concepción sobre las prácticas evaluativas pudiese compartirse por otros académicos que laboren en instituciones educativas, bajo la modalidad a distancia, con características similares a la UNA.

Asimismo, los hallazgos de esta investigación ponen en evidencia que al momento de evaluar, los profesores en la modalidad a distancia actúan de acuerdo a lo aprendido y experimentado (habitus/creencias) a lo largo de su formación académica, comúnmente identificado con modelos tradicionales, sobre todo en lo referente a elaboración de pruebas, corrección de actividades y certificación de aprendizajes de los estudiantes, como lo señalan Elliot (1990), Bourdieu (1991), Leal (2005), Calatayud (2007), Prieto y Contreras (2008) y Santos Guerra (2013).

Sin lugar a dudas, develar la concepción que poseen los profesores sobre la práctica evaluativa que realizan en la modalidad a distancia, abre la posibilidad de propiciar escenarios para los cambios necesarios, en la búsqueda de una mejor calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; tal como lo han puesto en evidencia los profesores de la UNA, cuando asumen que el desempeño en la práctica evaluativa en la UNA no es el más idóneo, después de un proceso de revisión y reflexión sobre su propia práctica educativa. Ellos mismos han generado espacios de reflexión para la mejora de los procesos evaluativos en esta casa de estudios con el fin de que se adapten a las exigencias pedagógicas actuales.

Para finalizar, es importante compartir con los profesionales de la docencia que, al momento de planificar y ejecutar el proceso de evaluación de los aprendizajes en la modalidad a distancia, se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos, producto de los hallazgos que emergieron en esta investigación:

Planificar actividades evaluativas que tomen en cuenta las particularidades de los estudiantes del curso que se imparte y no en la comodidad de la tarea docente en la valoración de los productos a evaluar o en el cumplimiento de los requerimientos de la institución educativa donde se labore.

Las actividades evaluativas que se diseñen deben propiciar la comprensión y análisis de los contenidos abordados en el curso, dejando de lado la memorización y el apego textual del material de estudio, para evitar así el plagio de actividades tales como informes, monografías, mapas conceptuales, entre otros.

La modalidad a distancia exige planificar claramente los tiempos para la atención de los estudiantes, los momentos para la realización de la evaluación formativa de las actividades que se han planificado, la información a los estudiantes de los criterios de evaluación que se tomarán en cuenta al momento de realizar la evaluación sumativa de las actividades planificadas, así como el cronograma de entrega de las mismas.

Tomar conciencia de las propias concepciones que se tienen de la evaluación, para que desde la reflexión sobre ellas, se puedan propiciar espacios en las distintas comunidades educativas donde se hace vida, para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo presentado en este artículo de investigación es una tonada de la vida que ha girado en torno a ella. Los directores de la orquesta fueron la práctica académica de los profesores en la UNA, quienes creen en la modalidad a distancia y en el potencial que tiene la UNA en toda Venezuela. Estas líneas quieren ser una invitación a valorar la profesión docente. Sin más, están invitados a seguir escuchando la tonada de la enseñanza y a formar, también, parte de tan armoniosa e ingeniosa orquesta.

5. Referencias

- Alves, E. y Acevedo, R. (1999). Evaluación cualitativa. Valencia: Ediciones Cerrined.
- Arandia, J. (2005). Evaluación educativa (Módulo I y II). Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Balestrini, M. (2002). Cómo se elabora el proyecto de investigación (6ta. ed.). Caracas: BL Consultores Asociados.
- Bonvecchio, M. y Maggioni, B. (2005). Evaluación de los aprendizajes. Manual para el docente. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Madrid: Taurus Ediciones.
- Calatayud, A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. En: A. Calatayud (Coord), La evaluación como instrumento de aprendizaje. Estrategias y técnicas (pp. 9-54). Madrid. MEC.
- Casanova, M^a. (2007). Manual De Evaluación Educativa (9na. ed.). Madrid: La Muralla.
- Contasti, M. (1998). Evaluación del rendimiento estudiantil en la UNA: problemas y diseño de posibles soluciones. Informe de Investigaciones Educativas, 12(1 y 2), 83-107. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/anali/texto/ie1998v12n1-2p83-107.pdf>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2da. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Elliot, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- García Aretio, L. (2001). Educación a Distancia. De la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel.
- García Aretio, L. (2011). Por qué va ganando la educación a distancia. España: UNED.
- Garrison, D. y Anderson, T. (2005). El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica. (A. Fuentes, Trad.). Barcelona: Octaedro
- Gimeno Sacristán, J. (2002). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza (10ma. ed.) (pp. 334-397). Madrid: Morata.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1990). Fourth Generation Evaluation (2da. ed.). London: Sage.
- Leal, F. (2005). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. Revista Iberoamericana de Educación, 34(5), 1-16. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF>
- Litwin, E., Palou, C., Calvet, M., Herrera, M. y Pastor, L. (2003). Aprender de la evaluación. Educación, Lenguaje y Sociedad, 1(1), 167-177. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a11litwin.pdf>
- Martínez, M. (2000). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico (3ra. ed.). México: Trillas.
- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: Horsori.
- Oramas, A. (2020). Pensar a la enseñanza desde ella misma. Revista Educ@ción en Contexto, 6 (11), 171-194. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/EDUCA/>
- Perronoud, Ph. (2001). La construcción del éxito y del fracaso escolar (3ra. ed.). Madrid: Morata.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos, Enseñanza de las ciencias, 15 (2), 155-157. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21488/93522>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. Revista de pedagogía, 29 (84), 123-144. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v29n84/art05.pdf>
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar, Estudios Pedagógicos, 34 (2), 245-262. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514136014>

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa (2da. ed.). Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, D. (2014). Actitudes de los estudiantes y asesores ante el proceso de evaluación en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. En M. Martín Hernández y L. Sosa López (Comp.), Evaluación educativa en educación a distancia. Experiencias en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (pp. 60-85). Caracas: Ediciones del Vicerrectorado.
- Sans Martín, A. (2008). La Evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos. Barcelona: Octaedro.
- Santos Guerra, M. (2013). Evaluar es comprender (3ra. reimp.). Buenos Aires: Magisterio del Río de Plata.
- Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del curriculum (2da. ed.). Madrid: Morata.
- Toro, A. (2005). Abc de la Educación Virtual y a Distancia. Interconed. Bogotá: UNESCO.
- Universidad Nacional Abierta. (1987). Normativa de evaluación de la UNA. Venezuela: Autor.
- Universidad Nacional Abierta. (1996). Reglamento de la Universidad Nacional Abierta. Caracas: Autor.
- Villalta, M. (2012). Cultura escolar y prácticas pedagógicas en establecimientos de excelencia de la región metropolitana, Revista Intersecciones Educativas, 4 (4), 7-24. Recuperado de <http://educacion.ulagos.cl/revista/index.php/edicion-iv/item/35-edicion4-articulo1>
- Zabalza, M. (2004). Diseño y desarrollo curricular (9na. ed.). Madrid: Narcea Ediciones.