

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos la evaluación educativa ha sido sometida a un profundo proceso de transformación debido a la necesidad de que la misma responda de manera efectiva a la dinámica de la actividad de aprendizaje y a los nuevos enfoques que tienen al alumno y al docente como factores fundamentales en la construcción y mediación de los conocimientos, procedimientos y actitudes que se llevan a cabo en el ámbito de la escuela.

En Venezuela, estos cambios se han venido haciendo a partir de la renovación curricular llevada a cabo en el diseño del nivel de Educación Básica, mediante la introducción de los enfoques de la globalidad, la transversalidad y el constructivismo como ejes centrales de la nueva filosofía y praxis educativa en dicho nivel.

La investigación que se propone a continuación, tiene como propósito fundamental desarrollar un análisis acerca de la aplicación de la Evaluación Cualitativa en el Proceso de Mediación-Aprendizaje en el nivel de Educación Básica.

La realización de este trabajo constituye un aporte de fundamental importancia para comprender la trascendencia de la utilización de la evaluación cualitativa en el proceso de aprendizaje en un contexto real, como una forma de lograr la optimización de la calidad de la educación, a partir de una visión dinámica constructivista.

Su ejecución se ubica dentro de los esquemas del diseño de campo en una modalidad de investigación cualitativa etnográfica, puesto que la misma se realizó en el ámbito natural en el cual se produce la variable objeto de estudio y a los fines de ser consecuente con el enfoque de evaluación que

se analiza en este estudio. Este diseño se estructuró bajo un esquema contentivo de seis capítulos conformados de la siguiente forma:

Capítulo I. El Problema: Se desarrolla el planteamiento del problema, la justificación y se formulan los objetivos del estudio y sus alcances.

Capítulo II. Marco Teórico: En esta parte de la investigación se hace una revisión de los antecedentes relativos a investigaciones sobre la temática, se desarrollan las bases teóricas y legales, la definición de términos y la identificación y operacionalización de las variables.

Capítulo III. Marco Metodológico: Esta fase remite a la metodología utilizada para la realización de esta investigación y comprende el diseño y tipo de investigación, población y muestra, instrumentos de recolección de datos, procedimientos, tratamiento estadístico y las limitaciones del estudio.

Capítulo IV. Análisis y Discusión de Resultados: En esta parte se realiza la interpretación de las informaciones a la luz de los planteamientos teóricos realizados.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones: Se desarrollan los planteamientos y sugerencias que se derivan del estudio realizado.

Capítulo VI. Propuesta: Se refiere a la propuesta para la aplicación del Modelo de Evaluación Cualitativa, estableciendo su fundamentación, líneas de acción y operatividad.

Finalmente se hace la referencia bibliográfica, donde se identifican las fuentes bibliográficas y documentales utilizadas e igualmente, se incorporan los anexos, representados por los modelos de entrevistas aplicadas.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

En las nuevas tendencias de la evaluación de los aprendizajes se pueden encontrar diversidad de ejes de apoyo, que van desde una perspectiva centrada en la revisión crítica de las ciencias de la educación en particular y de las ciencias sociales en general, hasta una visión más pragmática y realista derivada de los nuevos desafíos que introduce el avance vertiginoso de la ciencia y la masificación de las comunicaciones científicas.

En relación al primero de los ejes de apoyo, Neimeyer (1996) afirma lo siguiente:

.....la educación y las ciencias humanas en general han sufrido un período de revisión crítica respecto a sus compromisos con lo que constituye la ciencia, reconociendo que, tradicionalmente, la visión de la ciencia deriva en gran parte de una visión positivista del mundo, que ha impuesto restricciones significativas en la dirección de las investigaciones relacionadas con los profesionales de la educación y su quehacer (p. 29).

La conciencia de dichas restricciones ha promovido esfuerzos recientes por desarrollar formas de evaluación y propuestas significativas desde posturas menos objetivistas pero más humanas, que consideran al hombre como agente, a la hermenéutica como procedimiento de análisis e interpretación y a las teorías de acción intencional y conocimiento narrativo

como principios orientadores, configurando una peculiar base de sustentación cualitativa.

Esta diversidad de elementos de búsqueda de nuevas formas de concebir el proceso de evaluación, según el autor referido, comparten dos premisas comunes: “1. No tenemos acceso directo a la realidad externa, singular, estable y cognoscible; 2. Toda comprensión de nuestra realidad está inmersa en el contexto” (p. 12).

La nueva visión de la evaluación representa una separación definitiva del criterio de objetividad como fuente determinante de conocimiento y de acceso al conocimiento, situación que constituye un significativo cambio de paradigma y, por lo tanto, una nueva forma de concebir la estructuración y ejecución de este proceso en la escuela.

En relación al segundo centro de apoyo de estas nuevas tendencias en la evaluación de los aprendizajes, llamada la nueva aproximación al conocimiento, se puede afirmar que al plantear esta perspectiva un cambio sustancial en los estilos de resolver pedagógicamente el carácter propio de la enseñanza, se funda en el reconocimiento de un sistema de convivencia cada vez más regido por los aspectos cualitativos y humanos, que obliga a configurar la calidad desde la perspectiva de significados sociales, culturales y éticos.

Con este horizonte, se comparte lo propuesto por Castro (1998), quién plantea que este nuevo enfoque curricular se sustenta en cuatro ideas fuerza: “1. La diferencia entre cognición y conocimiento; 2. La idea contemporánea de objetividad; 3. El concepto de alfabetización; 4. Las articulaciones existentes entre conocimiento, aplicación y cambio social” (p. 45).

La primera de las ideas implica la introducción de cambios sustanciales tanto en lo que representa el manejo del término objetividad, como en lo relativo al conocer como estructura y como proceso, así como en lo referente a la comprensión de lo escrito de los procesos cognitivos como la relación del conocer con la convivencia social y la realidad cultural.

Los planteamientos anteriormente realizados constituyen un cuestionamiento severo a los modelos cuantitativos de evaluación, de origen positivista, en el sentido de que dichos modelos no han logrado abarcar la complejidad de los aspectos que integran y conforman el proceso de aprendizaje y que se suscriben no sólo a los aspectos psicológicos del sujeto que aprende, sino también al entramado social y cultural en el cual el mismo se encuentra y actúa y a las diversas interrelaciones y relaciones de poder que se suscitan en ese mismo entramado.

En relación a lo anteriormente señalado, Salom (1995) ha referido lo siguiente:

Una de las razones fundamentales que explica las fallas de los mecanismos de evaluación como elementos informativos de los procesos de aprendizaje desarrollados, se encuentra en el hecho de que el tratamiento de esta importante variable de la educación y preparación del educando, no ha sido debidamente considerada en su complejidad, la cual se nutre de multiplicidad de factores que de manera dinámica interactúan en la conformación de la estructura real del mismo (p. 87).

Concerniente a lo expuesto, se puede decir que el proceso de evaluación tal como ha sido concebido hasta ahora se ha suscrito a una visión simplista que obvia el carácter de la complejidad de lo humano y del aprendizaje, así como las limitaciones con las cuales se tropieza la noción de objetividad ante esa misma complejidad del conocer y el aprender.

Esta problemática se hace extensa al ámbito de la educación en América Latina, donde se han hecho severas críticas a las prácticas pedagógicas desarrolladas, incluyendo entre ellas las relativas a la evaluación de los aprendizajes como formas de actuación que deben ser cambiadas, a objeto de lograr el mejoramiento sustancial de la educación que se imparte.

Es oportuno considerar lo que señala el Informe de la Organización Iberoamericana de Educación (O.E.I., 1999), cuando destaca que la problemática de la evaluación de los aprendizajes en los países latinoamericanos se centra en los siguientes ejes:

- La intencionalidad de las evaluaciones está dada para obligar a los estudiantes a aprender o, a estudiar.
- Los instrumentos de evaluación utilizados, generalmente son elementos separados y muchas veces extraños a los procesos de enseñanza seguidos en el aula, lo que provoca actitudes de rechazo y temor en los alumnos.
- Dentro del transmisionismo repeticionista, la evaluación se practica buscando medir la cantidad de información archivada en la memoria de los alumnos, los fracasos ocurren cuando el alumno no estudia, no memoriza, no resuelve ejercicios del texto didáctico seleccionado por el profesor, o peor aún, cuando no ha sido capaz de coincidir con el profesor en la comprensión del mensaje transmitido (www.oei.org).

La evaluación en esas condiciones, no se encuentra orientada a verificar los resultados de los procesos de interacción producidos entre docentes y alumnos y en el análisis de las diferentes transformaciones de las actividades de construcción colectiva que realizan los estudiantes como parte fundamental del contexto interactivo de la clase, pues sólo se limita a la confirmación cuantitativa de resultados, mediante el uso de instrumentos separados del proceso de aprendizaje desarrollado por el alumno.

Lo anteriormente expuesto, es aplicable a la realidad de la educación venezolana. En tal sentido, el Currículo Básico Nacional (1997), expresión de los cambios curriculares que se han venido planteando en el ámbito del país, propugna un proceso de evaluación que "contempla una tipología que incluye contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que generan aprendizajes significativos" (p. 23).

En ese contexto, la aplicación del proceso de evaluación debería estar sustentada en una visión múltiple y compleja, donde se apliquen criterios cualitativos, que más que medir los resultados, se aboquen a valorar, analizar, interpretar y reflexionar sobre los logros alcanzados por los educandos en el desarrollo de sus aprendizajes y, de esa manera, asumir decisiones participativas que favorezcan un mejoramiento continuo del mismo y, por ende, una mejor calidad de la educación.

No obstante, la situación real que persiste en el marco de la educación venezolana se resiste a la aplicación efectiva de esta nueva perspectiva, que ofrece una visión compleja y profunda de lo que es el evaluar los aprendizajes. Al parecer persiste aún en la cultura escolar venezolana una tendencia a identificar la evaluación con la medición y a suscribir el proceso evaluativo a una acción de mero cálculo matemático y estadístico.

En relación a lo señalado, Rodríguez (1998), destaca que: "...a pesar de los cambios que formalmente se han introducido en los estilos de manejar la evaluación, se sigue atendiendo a una cultura del dato y del resultado numérico" (p. 67).

Ante esta circunstancia, se puede decir que no se ha profundizado debidamente en la realización de los procesos de capacitación, reaprendizaje y perfeccionamiento docente, que faciliten la conformación de un estilo centrado en procesos y donde se destaque la búsqueda de una acción

mediadora, que le permita a los alumnos construir sus propios aprendizajes, utilizando a la evaluación cualitativa como uno de los elementos de apoyo fundamental.

Es posible afirmar, entonces, que la aguda crisis por la cual atraviesa el sistema educativo tiene en la evaluación uno de los factores desencadenantes de la misma, situación que ha llevado a profundizar en las críticas acerca de la pertinencia de los procesos de medición y la necesidad de llevar a la práctica lo que se encuentra expresado en proyectos y normativos.

Al considerar la evaluación como un proceso dinámico sistemático y ubicarla como parte integrante y fundamental de toda acción educativa, se debe asumir que la misma debe constituir una de las herramientas fundamentales para elevar la calidad del proceso educativo, con miras a promover un proceso constructivo de los aprendizajes, donde la observación del alumno asuma la complejidad de los hechos sociales en los cuales se encuentra inmerso.

En relación a lo anteriormente señalado, es pertinente tomar en consideración lo que dice Vicuñas (2000), cuando afirma que:

Por ello, para compartir un proceso de evaluación cualitativa en el aula de clases, es fundamental que el maestro desarrolle actitudes ganadas hacia la observación descriptiva destinada a acompañar los hechos sociales que suceden en el aula, articulando esa información con elementos que provienen desde lo comunitario (p. 120)

La perspectiva para superar las limitaciones en las que se encuentra la práctica de la evaluación actual, radica en mirar a la enseñanza y al aprendizaje como procesos que deben ser compartidos y desarrollados por

alumnos, maestro y padres mediante una propuesta de vida que debe ser discutida, consensuada y que lógicamente irá indicando cuáles serían las competencias desde la escuela, los alumnos y la comunidad, consideradas socialmente eficientes, autónomas, como para generar y fortalecer procesos de transformación comunitaria.

Este es el objeto de la discusión que debe promoverse en un aula de clases que se plantee asumir a la evaluación de los procesos sociales de construcción de los aprendizajes, desde la visión cualitativa, a los efectos de poder elevar la calidad de la educación, asumiendo que la misma implica tanto pertinencia social como cognitiva. Esto es, el desarrollo de aprendizajes que se vinculen con la realidad social y cultural del educando y que se ajusten a los esquemas cognitivos presentes en su proceso de evolución y desarrollo.

Esa mirada a la luz de la evaluación cualitativa en un aula de clases, hay que propiciarla intencionalmente en los alumnos, a los fines de posibilitar una escuela para la vida. Una vida que reclama la presencia de la solidaridad, el cooperativismo, la participación democrática, el escuchar, el respeto y el fortalecimiento del poder local a través de la valoración social de los aprendizajes cuando éstos logran ciertamente un espacio y una presencia real, más allá del aula.

Es decir, una escuela que exprese la necesidad de un cambio de actitud en el tiempo y en el espacio según sea nuestra historia comunitaria. Para esto, no basta sólo con leer y escribir; con sumar y con restar, con saber de historia, de ciencias o desarrollar competencias en educación para el trabajo. Ello no es suficiente ni trascendente si no se acompaña de una información lograda colectivamente y, por tanto, socialmente significativa porque ha garantizado la participación social y es una mirada comunitaria.

La crisis de la educación venezolana tiene en los planteamientos anteriormente señalados una de las vías, a través de la cual se puede edificar una acción educativa que, partiendo de un proceso de evaluación cualitativo, promueve el desarrollo del aprendizaje cooperativo y pertinente, conjuntamente con la consolidación de la personalidad autónoma del educando en su proceso de formación ciudadana y profesional.

Estas alternativas constituyen estrategias que pueden enfrentar lo que Esté (1997) ha señalado como crisis general del sistema, evidenciada en indicadores como “alto índice de exclusión escolar (deserción, repitencia, abandono), falta de pertinencia de los aprendizajes, escaso rendimiento escolar” (p. 80).

En tal sentido, el desarrollo de un proceso de evaluación de orientación cualitativa viene a introducir cambios, que permiten el desarrollo de una acción educativa que vaya más allá de la repetición de contenidos y coloque al alumno en una posición de participación activa en la gestión y construcción de sus aprendizajes.

La situación hasta ahora expuesta tiene pertinencia con la realidad del Estado Bolívar, concretamente con los planteles de la Segunda Etapa de Educación Básica del Municipio Autónomo Heres, donde se evidencia la presencia de instituciones escolares que teniendo o no departamentos de evaluación no desarrollan las funciones dirigidas a incorporar a los docentes, alumnos, padres y representantes en las diferentes fases y actividades que conforman la evaluación cualitativa de los aprendizajes.

Esto conduce a afirmar que la ejecución de la evaluación cualitativa no se encuentra integrada debidamente en la práctica a las diferentes situaciones que conforman la actividad educativa, ciñéndose aún a los esquemas psicométricos y edumétricos de la evaluación, que se limitan a la

medición de conocimientos adquiridos y a la verificación de objetivos logrados sin considerar los procesos a través de los cuales los alumnos estructuran y construyen sus propios aprendizajes.

Es importante señalar que en el marco de la Reforma Educativa que se adelanta por parte del Estado venezolano, la evaluación se encuentra entre uno de los componentes donde se han producido resistencias por parte de pedagogos y administradores escolares, situación que ha generado dificultades para la toma de decisiones en cuanto a la aplicación de programas dirigidos a posibilitar la consecución de un proceso de evaluación con orientación cualitativa y constructivista.

En el caso concreto de los planteles de Ciudad Bolívar, la situación se expresa en una serie de hechos que reflejan la presencia de problemas significativos en el ámbito evaluativo que afectan el desarrollo del proceso de aprendizaje y la consecución de una educación de calidad (Márquez, 1999; Betancourt, 2000) . Entre esos hechos se encuentran los siguientes:

- Un marcado porcentaje de reprobados y tendencia al abandono escolar.
- Se reflejan cuantitativamente niveles de rendimiento académico que no indican si el alumno ha alcanzado una comprensión real y profunda de los contenidos de las áreas.
- Ausencia de actualización de parte de los docentes en el manejo de las estrategias propias de la evaluación cualitativa.
- Los resultados del proceso de aprendizaje son expresados numéricamente o con letras, sin una aclaratoria o explicación a los padres y representantes acerca de los procesos desarrollados por los alumnos para haber alcanzado esa expresión numérica o literal.

- Ausencia de una supervisión del trabajo de evaluación desarrollado por los docentes.

En virtud de la situación anteriormente expuesta, que afecta el desarrollo de un proceso de aprendizaje mediado y constructivo de las áreas que integran el plan de estudio de la Segunda Etapa de Educación Básica, se ha considerado pertinente llevar a cabo un proceso de investigación dirigido a dar respuestas a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el nivel de conocimiento teórico que tienen los docentes en relación a la Evaluación Cualitativa?
- ¿Cómo incorporan los docentes la Evaluación Cualitativa en la Planificación de las Actividades de Aprendizajes en la Segunda Etapa del nivel de Educación Básica?
- ¿Qué tipo de técnicas e instrumentos utilizan los docentes para desarrollar en forma cualitativa las evaluaciones de los aprendizajes alcanzados por los alumnos en la etapa mencionada?
- ¿Cómo manejan los docentes los resultados obtenidos por los alumnos, a través de la aplicación de las técnicas e instrumentos propios de la Evaluación Cualitativa?

Justificación

Los cambios que en la actualidad se suscitan en la educación exigen la introducción de nuevos estilos de aprendizaje, donde se asuma el carácter activo y constructivo de los sujetos, no sólo a través de las estrategias metodológicas que se desarrollen en el aula, sino también por medio de la

aplicación de nuevas formas de apreciación y valoración de los ya adquiridos.

En consideración a lo anterior, la realización de esta investigación parte del estudio de una perspectiva teórica representada en los fundamentos conceptuales y curriculares de la evaluación cualitativa, a objeto de verificar el desarrollo de los mismos en las prácticas cotidianas que se llevan a cabo en el ambiente de aprendizaje.

Es necesario destacar que la realización del acto educativo no puede estar circunscrita a una visión de carácter unívoca y reactiva, donde el alumno se limita a ser un ente receptor y repetidor de esquemas conductuales y conceptuales establecidos por el docente. En ese sentido, se debe asumir que el acto educativo es parte de un proceso de producción de conocimientos y una realidad que se enmarca dentro de una complejidad de elementos condicionantes que van desde lo económico hasta lo ideológico.

Dentro de esa visión activa y transformadora de la educación, se hace necesaria la ejecución de una evaluación de carácter cualitativo, donde el dato numérico no represente el único referente para establecer el desarrollo del proceso de aprendizaje en el alumno.

En este sentido, la realización de la investigación tiene una trascendencia de alta significación, puesto que se aboca al tratamiento y análisis de una visión moderna e innovadora de la evaluación, así como a develar si la aplicación de la misma en la práctica refleja los niveles de comprensión y compromiso que han asumido los docentes con dicha visión.

Por otra parte, la ejecución de este trabajo viene a constituir un referente de carácter metodológico para la puesta en práctica de proyectos de investigación de mayor complejidad, que abarquen ámbitos más amplios.

Por ello, la aplicación del diseño y tipo de investigación, constituye una guía para la ejecución de los mencionados proyectos.

Desde el punto de vista académico, constituye un aporte del Programa de Postgrado de la Universidad de Oriente a los procesos de producción de conocimientos que están llamados a desarrollar todas las instituciones de Educación Superior, como parte de la contribución de estas instituciones a la construcción de una estructura de información sólida y profunda sobre el quehacer educativo y sus problemas.

Desde el punto de vista práctico, los directores y docentes de los planteles de Educación Básica, podrán contar con un diagnóstico acerca de la aplicación de la evaluación cualitativa, que facilitará la aplicación de los correctivos necesarios.

Objetivos de la Investigación

Los objetivos presentes en esta investigación se discriminan en uno general y cuatro específicos:

Objetivo General:

Proponer la aplicación del Modelo de Evaluación Cualitativa en el Proceso de Mediación-Aprendizaje en la Segunda Etapa de Educación Básica de los planteles de Ciudad Bolívar, Estado Bolívar.

Objetivos Específicos:

- Describir el nivel de conocimiento teórico que tienen los docentes en relación a la Evaluación Cualitativa.

- Examinar el dominio que tienen los docentes acerca de lo que van evaluar en términos cualitativos.
- Verificar qué tipo de técnicas e instrumentos utilizan los docentes para desarrollar en forma cualitativa las evaluaciones de los aprendizajes alcanzados por los alumnos en las áreas de competencia en la Segunda Etapa de Educación Básica.
- Determinar cómo manejan los docentes los resultados obtenidos por los alumnos, a través de la aplicación de las técnicas e instrumentos propios de la Evaluación Cualitativa.
- Proponer líneas de acción para la aplicación del Modelo de Evaluación Cualitativa en el Proceso de Mediación-Aprendizaje en la Segunda Etapa de Educación Básica de los planteles de Ciudad Bolívar, Estado Bolívar.

Alcance de la Investigación

La realización de esta investigación comprende los contenidos teóricos relacionados con la evaluación de los aprendizajes, haciendo especialmente énfasis en lo que tiene que ver con el enfoque cualitativo de la evaluación y su aplicación.

Por otra parte, mediante la ejecución de este estudio, se trata de lograr un abordaje de la situación real de la aplicación y aplicabilidad de este modelo de evaluación en un ámbito específico, que, en este caso se encuentra representado en la Segunda Etapa del nivel de Educación Básica de Ciudad Bolívar, Estado Bolívar.

Es importante destacar que en el Currículo Básico Nacional, se enfatiza el desarrollo y aplicación de un proceso de evaluación de carácter

cualitativo, que considere los procesos y no sólo la medición de los resultados en términos cuantitativos y que, igualmente, tome en cuenta el manejo de otros elementos, que trasciendan la mera expresión numérica de un dato que refleje una determinada habilidad o destreza y considere los procesos de análisis e interpretación del discurso y el manejo de los procesos constructivos del mismo como uno de los aspectos fundamentales en el proceso de aprendizaje.

Los resultados que se esperan obtener de esta investigación estarán centrados básicamente en determinar hasta qué punto los docentes se identifican y conocen en términos teórico-prácticos los aspectos fundamentales de la evaluación cualitativa en el tratamiento de los aprendizajes de las diferentes áreas de competencia que forman parte del Plan de Estudio de la Segunda Etapa del nivel de Educación Básica.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Mediante el desarrollo del marco teórico de toda investigación se establecen los aspectos conceptuales que configuran el deber de la situación objeto de estudio y por ello, se tratan los aspectos relativos a: Antecedentes, bases teóricas y definición de términos básicos.

Antecedentes de la Investigación

En el contexto internacional, se debe tomar en consideración, en primer lugar, la investigación realizada por Hernández (1998), que se desarrolló bajo los auspicios de la Universidad de San José de Costa Rica y se sustentó en un análisis de la evolución de los modelos de evaluación utilizados hasta la aparición del modelo cualitativo. En ese sentido, el investigador se sirvió del método histórico, pues remitió su trabajo al ámbito de la educación costarricense.

Una de las conclusiones de este investigador revela que: "...la evaluación de corte positivista es insuficiente para comprender la riqueza de los procesos cognitivos que posibilitan el desarrollo del aprendizaje del educando" (p. 132).

Los planteamientos del autor señalado, indican que la práctica de la evaluación en el ámbito de la escuela debe ser motivo de una profunda revisión, a los efectos de adecuarla a la complejidad de los aprendizajes. En ese sentido, los modelos sustentados en la visión de conductas observadas, no pueden abarcar, ni explicar los elementos constitutivos del aprendizaje, ni los procesos implícitos en el mismo.

Esta opinión es acorde con lo que se desarrolla en la presente investigación, en el sentido de que la misma propugna un modelo de carácter cualitativo y su aplicabilidad en la apreciación y valoración de los aprendizajes que se producen en una determinada asignatura, a los fines de comprender si se ha logrado incorporar el manejo de este modelo de evaluación a las prácticas educativas y como su no implementación constituye una práctica errónea que afecta el desarrollo de una educación de calidad.

Por otra parte, se encuentra la investigación realizada en la Universidad de Buenos Aires por Marengo y Sverdlick (1998), acerca de la permanencia del debate de la evaluación. El desarrollo de este trabajo consistió en un análisis del estado actual de los procesos de investigación sobre la evaluación. El cual se llevó a cabo a través de un análisis de la reforma educativa realizada en Argentina y sus implicaciones en el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos.

Las conclusiones de esta investigación revelan que: “Se requiere recorrer mucho camino para poder afirmar que se han logrado cambios en los procesos educativos, la incorporación de la reforma educativa no basta, es necesario poner en el tapete la situación de las nuevas propuestas en materia de evaluación” (p. 102).

Las apreciaciones de los autores señalados, constituyen un elemento significativo para esta investigación, pues facilitan el planteamiento de la interrogante acerca de hasta qué punto se han debatido y comprendido, en los círculos escolares y administrativos, los planteamientos de la evaluación cualitativa y qué aplicabilidad se ha logrado.

En relación a estos supuestos, es necesario tomar en cuenta, el estudio realizado en Venezuela por Pérez y Sánchez (1998), acerca de las

implicaciones de la Evaluación Cualitativa en la Educación Básica. Esta investigación se realizó en el Estado Mérida, a través de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. El desarrollo consistió en un análisis de los modelos filosóficos y psicológicos presentes en el nuevo Diseño Curricular de Educación Básica y los planteamientos básicos del nuevo paradigma cualitativo y cognoscitivo, que se encuentra presente en la evaluación de los aprendizajes.

Las conclusiones de la investigación expresan que “en la instrumentación de los procesos de cambio en el enfoque y prácticas de la evaluación, se prevén transformaciones de fondo acerca del fin de la Educación Básica, que, a su vez, implican una nueva visión de país” (p. 121).

De acuerdo a lo señalado por estos autores, el desarrollo de un nuevo paradigma evaluativo presenta implicaciones, que van más allá de lo técnico y plantean cambios en las formas de concebir la educación, sus pedagogías, los fines que ella persigue y el perfil de ciudadano que se quiere formar para los cambios que espera el país.

El desarrollo de esta investigación constituye parte de un proceso de discusión que debe abrirse e implementarse, a los efectos de dar a conocer no sólo las implicaciones técnicas de una nueva práctica de evaluación, sino también los aspectos pedagógicos y epistemológicos, que se encuentran implícitos en este nuevo modelo.

Siguiendo con los antecedentes, es pertinente mencionar el estudio realizado por Márquez (1999), acerca de la aplicabilidad de la Evaluación Cualitativa en los planteles de Educación Básica pertenecientes al Sector Carlos Manuel Piar de Ciudad Bolívar. La realización de este estudio consistió en un trabajo de campo, donde se trató de determinar hasta qué punto los docentes manejaban teórica y prácticamente los diferentes

elementos que conforman la Evaluación Cualitativa de los aprendizajes y qué tipo de actitud tenían éstos en relación a la misma. Las conclusiones de la investigación pudieron revelar lo siguiente:

- Los docentes desconocen las implicaciones teóricas y el manejo práctico de la evaluación. Confunden términos y procedimientos.
- La mayoría de los docentes no se siente a gusto con el modelo de evaluación propuesto. Manifiestan que “da mucho trabajo” y que les “quita tiempo” (p. 131).

Lo que se manifiesta en estas conclusiones, permite reflexionar acerca del hecho de que los cambios en el ámbito educativo generan resistencias, que deben ser tratadas, a través de procesos de sensibilización y capacitación, que permitan comprender a las personas la importancia de optimizar la calidad educativa. En ese sentido, es fundamental incorporar cambios en la cultura del docente en relación a la utilización de esquemas tradicionales de evaluación.

Bases Teóricas

La Conceptualización de la Evaluación

En las últimas décadas el problema de la evaluación se ha constituido en una de las fuentes de discusión en el contexto de lo que se ha dado en llamar el debate pedagógico. Uno de los primeros aspectos a considerar para la comprensión y clarificación de esta discusión se encuentra en aclarar en primer lugar lo que significa evaluar. En relación a ello, Salcedo (1990) afirma que “la práctica de evaluar ha existido desde que surgió la necesidad de emitir alguna forma de juicios acerca de las propiedades, atributos o características de un objeto, persona o entidad cuyo mérito o valor era juzgado” (p. 13).

Esta reflexión implica que la realización de toda evaluación representa una relación que se establece entre un sujeto que evalúa y un objeto-sujeto de evaluación. Esta relación logra ser capitalizada dentro de los esquemas y parámetros del positivismo y se consolida como un estilo orientado hacia una visión centrada en lo cuantitativo como elemento central del proceso evaluativo y la especificación de juicios en virtud del dictamen del dato.

Pérez (1999) señala que la forma tradicional de concebir el proceso de evaluación se encuentra estrechamente vinculada al papel que cumple en el marco de una cultura de corte positivista. Según este autor: "Desde esta visión, la evaluación se convierte en un instrumento esencial de los mecanismos de legislación de sociedad" (p. 8).

La presencia de este modelo en el marco de la evaluación escolar y el planteamiento de modelos alternativos, es producto de un proceso histórico que se inicia en la concepción de la Evaluación como sinónimo de Medición en las primeras décadas del siglo veinte, y coincide con el surgimiento del movimiento conocido como Administración Científica y con el auge del conductismo como corriente psicológica.

El basamento de la Evaluación como Medición, también se fundamenta en los estudios de Darwin sobre las diferencias individuales que se encuentran en los trabajos de medición psicológica realizados por Thorndike y Hagen (1970). El propósito de la evaluación, de acuerdo a estos autores es "Comparar a los individuos entre sí, obtener la variabilidad de sus respuestas en función del criterio estadístico de la curvatura normal" (p.92).

Los instrumentos desarrollados por los expertos en medición, proporcionaron las bases conceptuales para la evaluación. Pero tal vez, el aporte más importante consiste en que proporcionaron puntajes y otros índices susceptibles de ser manipulados matemática y estadísticamente, lo

que hace posible manejar masas de datos y permite comparar resultados y establecer normas.

Con este enfoque, los mecanismos de evaluación se convirtieron en las técnicas de elaboración de instrumentos y de interpretación de sus resultados. Evaluar, llega a ser sinónimo de construir instrumentos de evaluación. El evaluador se limita a precisar aquellas variables que puede medir. De este modo, los límites que se le imponen a la evaluación, por falta de desarrollo instrumental, llegan a ser considerados límites naturales o reales.

El énfasis en la identificación de la evaluación con la práctica de construir instrumento de evaluación tiende a desvincular a la misma con el proceso de aprendizaje al centrarse exclusivamente en verificar las capacidades del individuo para alcanzar resultados, a partir del criterio de variabilidad.

Otro momento del desarrollo histórico de la evaluación en su concepción cuantitativa, es el de la aparición de la misma como comprobación entre resultados y objetivos. Tiene origen en la obra de Tyler, quien comenzó a desarrollar sus conceptos al estudiar en la década de los treinta las relaciones entre la educación media y la Universitaria.

El centro de instrucción está en función de objetivos conductuales previamente establecidos y le asigna a la evaluación el propósito de determinar en qué forma se han logrado los objetivos. Tyler citado por Gronlund (1997), afirma que:

El proceso de evaluación es esencialmente el de determinar en qué medida los objetivos educacionales son realmente conseguidos por el programa de curriculum e instrucción. Sin embargo, ya que los objetivos apuntan a la producción de ciertos cambios deseables en los esquemas conductuales del

estudiante, entonces la evaluación es el proceso para determinar el grado en que se están verificando estos cambios en la conducta (p. 24).

Este planteamiento constituye uno de los aspectos que de manera determinante ha prevalecido en la evaluación en el marco de la educación venezolana, que es el de destacar a los objetivos como elementos organizadores del currículo, a partir del cual se planifica la enseñanza, se seleccionan y organizan los contenidos y materiales de instrucción, las experiencias de aprendizaje y los procedimientos de evaluación.

Furst, citado por Woolfolk (1991), define la evaluación de este tipo en función de los siguientes aspectos: "Determinar los objetivos que el curso o programa debe intentar lograr; seleccionar experiencias de aprendizaje, que ayudaran al logro de estos objetivos y determinar la medida en que los objetivos han sido alcanzados" (p. 34)

De esta conceptualización se desprende un aporte importante como es el de la incorporación de la evaluación al proceso instruccional, no como un agregado, sino como un proceso consustanciado al de la enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, en esta concepción se logra establecer un deslinde entre la medición y la evaluación, ampliándose el ámbito de esta última no sólo como recurso para verificar los cambios de conducta en los estudiantes, sino también como un medio para mejorar continuamente el currículo.

Así mismo, se debe destacar que en este enfoque de la evaluación se establece una estructura sistémica, a través del cual se trata de lograr una retroalimentación respecto al proceso instruccional. Igualmente, se consigue que la evaluación pueda proporcionar información útil para juzgar no sólo el

producto de un programa sino también el proceso didáctico realizado dentro de ese programa.

Es importante señalar también que el planteamiento de la Evaluación para la determinación de la congruencia entre Logros y Objetivos, constituye un estilo que tiende a reducir el rol del docente como evaluador al de un técnico encargado de generar objetivos en términos operacionales, a fin de facilitar la determinación de la congruencia antes referida. Por otra parte, la formulación de los objetivos se produce en un marco conductista, donde se reduce el efecto de un programa educativo única y exclusivamente a las manifestaciones comportamentales de los educandos, aún cuando los efectos fueran de naturaleza diferente.

En ese sentido, el modelo de Tyler no contempla en su aplicación la evaluación de los objetivos en los términos de su calidad y relevancia, por lo cual el proceso evaluativo cae en un reduccionismo centrado en la verificación de logros y convertirse en una práctica rutinaria y trivial, dejando fuera de consideración otros aspectos no planificados que pueden ser de gran interés.

En el ámbito de la educación venezolana, ha prevalecido este modelo y a sus limitaciones inherentes se ha agregado la visión y práctica distorsionada con la que ha sido ejecutado, sin el estudio y la revisión sistemática de sus ventajas y limitaciones. Esta forma de asumir el modelo por parte de planificadores y diseñadores de los currículos en el país, aunado a una deficiente interpretación y aplicación por parte de los docentes se ha hecho presente históricamente en el país como práctica coercitiva, autoritaria del ejercicio del poder dentro del aula de clases.

Otro de los modelos donde se evidencia la evolución histórica de la evaluación, es el de la Evaluación como Juicio de Expertos. A diferencia de

las dos concepciones que la antecedieron, este enfoque enfatiza la emisión de juicios. En relación a lo señalado, Salcedo (1990) afirma lo siguiente:

En efecto, mientras las definiciones de evaluación como sinónimo de medición y de congruencia entre objetivos y logros no asignan un lugar especial al proceso de juzgar el valor o mérito de la entidad que se evalúa, la definición de evaluación como juicio de expertos, establece que evaluar es establecer juicios (p. 16).

La característica general de la evaluación realizada por expertos atiende a una visión del ejercicio del saber-poder como agregado fundamental a la práctica tradicional de la evaluación. Esta visión, llevada a la práctica en los diferentes niveles del sistema educativo, se ha consolidado como una relación donde el docente asume su condición de sujeto dominante y poseedor del saber-poder y el alumno, la situación de objeto sometido a dicho saber-poder. Esta práctica no es más que la expresión de las relaciones que se encuentran arraigadas y establecidas en forma de hegemonía en el contexto de la sociedad.

En relación a lo señalado, se puede decir que el desarrollo histórico de la evaluación como práctica tecnificada y orientada a establecer juicios de valor, tal como se ha presentado en los enfoques antes analizados, viene a ser la resultante de un proceso de consolidación de las relaciones de dominación que se gestan y perpetúan en las sociedades modernas.

Pérez (1999) señala que esta práctica de la evaluación tiende a legitimar una “aceptación” o un “acuerdo”, que “no se explicita a través de una discusión libre, del pleno ejercicio de la democracia en la escuela y menos por la adopción de posiciones críticas” (p. 8). Ello implica un cercenamiento al desarrollo del ejercicio del diálogo como elemento de apoyo y de base para la consecución de acuerdos y, más aún, el cierre a

toda posibilidad de pensamiento crítico por parte del propio docente y de los alumnos.

En relación a lo señalado, es conveniente acotar lo que refiere Sánchez (2000) cuando dice que:

La evaluación establece, de esta forma, un vínculo disparejo entre evaluador y evaluado, en el que el último no se ve favorecido por los efectos del proceso en el que a la falta de transparencia de los criterios utilizados por juzgar, se suma la ambigüedad sobre el destino que se le dará a los resultados. Esta disparidad se hace inevitable, ya que la evaluación siempre supone la utilización del poder de quien evalúa (p. 38).

La expresión de esta relación remite a una cultura de la razón instrumental como herramienta para el ejercicio del poder. En ese contexto, el ambiente de aula constituye un micromundo social, donde se tratan de legitimar, a través de la práctica cotidiana de la acción de enseñanza del docente y mediante el uso de la evaluación, las estructuras y relaciones hegemónicas existentes en la sociedad.

La cuantificación como elemento central de la evaluación en términos tradicionales remite a un accionar centrado en el producto y en los resultados, que en su manifestación externa oculta mecanismos de sometimiento donde el dato numerico-estadístico se convierte en el eje de apoyo de dichos mecanismos.

En ese sentido, el planteamiento de una alternativa evaluativa desde lo cualitativo implica una búsqueda de posibilidades para lograr el desarrollo del talento de los educandos. En ese sentido, Florez (1999) afirma que a través de una visión alternativa de la evaluación que supera la posición cuantitativa del positivismo es posible desarrollar en el alumno:

sus competencias comunicativas, de tal manera que puedan enriquecer sus posibilidades de pensarse a sí mismos y al mundo que los rodea, ampliar su capacidad de argumentación lógica para puedan asimilar y discutir no sólo proyectos locales con su entorno sino también aprender a cuestionarse y a criticar el contenido de otras culturas e incluso de las ciencias y de la cultura (p. 7)

El desarrollo y práctica cotidiana de una evaluación de corte cualitativo constituye la apertura de las posibilidades del alumno en su proyección a su condición de persona y ciudadano en un contexto social y político. Asumiendo que dichas condiciones representan parte de un proceso dinámico, donde la apertura al cambio y el desarrollo del pensamiento crítico son características y actitudes permanentes en su relación con el entorno.

Elementos Epistemológicos de una Visión Cualitativa de la Evaluación

Uno de los planteamientos a partir del cual se asume una sustentación epistemológica de la evaluación de los aprendizajes, parte de la premisa fundamental de que la lógica deductiva y la lógica inductiva, por medio de las cuales las ciencias naturales confirman sus enunciados hipotéticos, no son la única forma de racionalidad. En el contexto de los estudios en el ámbito de lo social, se propone una epistemología relativa a los acontecimientos de sentido, que son los que se generan en la interacción humana. Estos acontecimientos requieren de un abordaje intelectual mucho más complejo que el de las ciencias naturales.

Lo anteriormente planteado, se basa en cuatro argumentos expuestos por Florez (1999) acerca de la pertinencia de una visión epistemológica que aborde adecuadamente la interacción social:

En primer lugar, porque el objeto de estudio no está compuesto de variables que puedan aislarse del medio donde se encuentran para facilitar su manipulación experimental.

En segundo lugar, el observador no está fuera ni es externo al acontecimiento estudiado, pues lo comparte, influye en él y, a la vez, influye en el acontecimiento u objeto de estudio.

En tercer lugar, los métodos de investigación y de abordaje del objeto no son neutrales, no suprimen al observador sino que lo invitan a participar, a comprometer su juicio en la nueva comprensión del acontecimiento.

En cuarto lugar, el investigador viene armado, preparado, prevenido con concepciones, marcos de referencia, multiplicidad de paradigmas y perspectivas teóricas. (p. 8).

El primer argumento, remite a la complejidad de los eventos sociales, lo que obliga a observarlos como ocurren, con todas las implicaciones y complejidades que vienen desde el interior y el exterior de los mismos. El segundo argumento derriba el concepto de objetividad planteado desde la perspectiva del positivismo, pues el investigador se hace parte del objeto de observación, a través de su propia sensibilidad y perspicacia.

El tercero propugna la presencia del diálogo, la hermenéutica y la etnografía como métodos que niegan la neutralidad del investigador, pues los mismos a través del intercambio dialéctico, la interpretación y la comprensión de la totalidad del fenómeno y en la inserción en el desenvolvimiento cotidiano de la comunidad, propugnan que el investigador se involucre en lo que investiga. El cuarto argumento, implica una diversidad de sentidos y significados diferentes acerca de la naturaleza del objeto.

Estos cuatro argumentos se encuentran comprendidos en la noción de intersubjetividad, como eje fundamental para entender que el abordaje de la realidad de lo social y de lo educativo, se hace dentro de la perspectiva de una interacción humana. Apel, K., citado por Ursua (1993) señala que: “...tendríamos que mostrar que no sólo las ciencias descriptivo-explicativas

que presumen de la relación sujeto-objeto son posibles y necesarias, sino que también lo son las ciencias del acuerdo, que presuponen la relación de intersubjetividad” (p. 187).

En la asunción de esta perspectiva epistemológica, se plantea una comprensión racional de la vida, la cultura, la acción y el acontecer humano sin reducirlo a la simplicidad mecanicista, sin suprimir la condición del sujeto, sin negar la multiplicidad de lenguajes y de sentidos que caracterizan al ser humano.

En esa comprensión se asume la visión cualitativa de la evaluación como una concepción donde lo humano como sujeto y como interacción es esencial para poder abordar con suficientes herramientas los diferentes aspectos que conforman su desenvolvimiento en el entorno que lo rodea.

En ese desenvolvimiento, la noción de intersubjetividad es esencial para la aplicación de una práctica investigativa y evaluativa desde lo cualitativo. Esa intersubjetividad se refiere a ciertas características del ser humano, a través de las cuales puede entenderse y ponerse de acuerdo con los demás acerca de las palabras y de las acciones que planean y coordinan entre ellos.

Es pertinente traer a colación el planteamiento que toma Young, citado por Pérez (2000), acerca de una ontología humana del razonamiento:

No hay lugar ontológico abstracto en que las razones o razonamiento puedan existir independientemente de los fines y relaciones humanas. Las razones no son algo que los hombres, simplemente “tengan”, sino que las proponen. Y lo que es más, las proponen en cierto contexto de resolución de problemas intelectual o práctica (p. 11)

Dentro de esta perspectiva la evaluación de corte cualitativo plantea, por un lado, el desarrollo de competencias comunicativas de los educandos, donde se le facilite a la acción humana compartida dominar las situaciones que se le presentan. Por otro lado, se persigue que el estudiante comprenda la realidad para que logre pasar del ejercicio de la aprehensión a la explicación de esa realidad.

En fin, el conocimiento dentro de la perspectiva de la episteme cualitativa se asume como un proceso de valoración que parte de la virtud y fuerza de lo cognitivo de quien realiza la indagación o evaluación, que de manera simultánea se expresa en un lenguaje donde se intercambian procesos de discusión, persuasión y acuerdos, a medida que los nuevos aspectos que hagan aparición generen un nuevo orden y, por lo tanto una nueva forma de significar la intersubjetividad de los interlocutores.

La Evaluación Cualitativa como Nuevo Paradigma de la Evaluación Educativa.

Las controversias que se han suscitado en el marco de las ciencias sociales y de la educación, han alcanzado un nivel donde se vislumbran aspectos antagónicos que podrían considerarse complementarios o formas no excluyentes de observar la realidad.

Según Vallés (1997), en la actualidad se diferencian tres paradigmas: "El Positivista, el de la Indagación Constructivista y el de la Indagación Crítica o Ecológica" (p. 32). Cada uno de estos paradigmas o sistemas de creencias básicas, han sido analizados desde sus particularidades ontológicas, epistemológicas y metodológicas que representan el desarrollo del pensamiento humano y, por tanto, se ven expresados en las distintas áreas del conocimiento.

La evaluación, al igual que los demás campos del conocimiento humano está envuelta en la dinámica derivada del surgimiento de nuevos paradigmas de la ciencia. A ese respecto, Margalef (1998), señala tres aspectos fundamentales que vinculan a la evaluación con la aparición de los nuevos paradigmas:

El primero se refiere al carácter objetivo del conocimiento científico y, por lo tanto, de la evaluación; el segundo a la visión parcelada y unidireccional de la actividad evaluativa que la desvincula del contexto y el tercero, al carácter estático y negador de la condición histórica (p. 64).

Estos tres aspectos constituyen puntos críticos, a partir de los cuales el conocimiento y la investigación en las ciencias y, por ende, la evaluación, se plantean un cambio de visión acerca de lo que constituyen los procesos cognoscitivos.

De acuerdo a lo que señala Martínez (1997), estos tres aspectos le dan nueva connotación a la evaluación cualitativa, como paradigma innovador en el ámbito de la educación:

- La inseparabilidad entre el sujeto y el objeto de la investigación, entre el observador y lo observado.
- El fin de la causalidad lineal y unidireccional, así como del determinismo.
- La teoría de los sistemas abiertos, las estructuras disipativas nos muestran la permanente separación que ocurre en los organismos vivos (p. 187).

En atención a lo expresado en la cita anterior, la Evaluación Cualitativa constituye una nueva alternativa, que tiende a constituirse en una forma novedosa de realizar los procesos de valoración de las actividades y relaciones que se suscitan en el ámbito escolar.

La Evaluación desde una perspectiva Cualitativa propugna que la relación distante entre el sujeto y el objeto no es viable en el contexto actual, puesto que ambos pertenecen a una misma realidad .

En cuanto al segundo aspecto, se plantea la introducción de la multifactorialidad como elemento de explicación de determinadas realidades. En ese sentido, la evaluación no se aboca a conocer sólo los aspectos de orden técnico-didáctico relacionados con la educación de las personas, sino también a ahondar en otros factores que determinan ese proceso. En ese contexto, la evaluación es también investigación.

El tercer aspecto revela que los resultados de la evaluación tienen carácter de relatividad en el tiempo, debido a los cambios que se presentan en los sistemas abiertos, entre los que se encuentra la escuela como uno de los más representativos y acabados.

En fin, los aspectos anteriormente reseñados constituyen la superación del paradigma positivista por lo que se conoce como paradigma cualitativo. Este paradigma, según Florez (1999) plantea lo siguiente:

El conocimiento que se obtiene mediante la indagación cualitativa no es una relación estadística, no es la medición de una o más variables repetidas hasta encontrar su correlación y co-varianza y luego generalizar la inferencia como una proposición universal. Aquí se trata de mostrar y de elaborar un significado de propósito de un caso que no se repite porque no es aislable de su contexto, que parte de la perspicacia y sensibilidad del investigador y de su capacidad para captar las cualidades de las cosas y los acontecimientos estudiados, así nunca termine porque el significado que extrae el investigador cualitativo siempre es inacabado y depende de su horizonte conceptual y presente (p. 11).

La indagación cualitativa enfatiza tres aspectos fundamentales, que la diferencian marcadamente de la investigación cuantitativa del modelo

positivista: en primer lugar, la importancia del sujeto como ente pensante y sensible al mundo que le rodea; en segundo lugar; el segundo plano que ocupan los criterios estadísticos como fuente de verdad; en tercer lugar, lo inacabado y dinámico del significado que logra desarrollar el investigador.

Esta condición de la investigación cualitativa, viene a representar, también, un mayor nivel de compromiso del sujeto con el conocimiento que elabora, pues la preeminencia del mismo como persona que pertenece a un entorno sociocultural y con características psicológicas propias, le hace asumir las riendas del conocimiento y, por ende, el papel de ente activo que produce y construye conocimiento y, a la vez, confronta con otras formas de conocer en el entorno social e histórico en el cual se desenvuelve.

El planteamiento de la evaluación cualitativa, se acerca a una visión cognoscitiva-constructivista, que viene a darle definitiva conformación a un nuevo paradigma, donde la preeminencia de lo cuantitativo, da paso a la subjetividad e intersubjetividad, como formas de elaboración, discusión y construcción del conocimiento, enfatizando la presencia de un contexto histórico-social definido y con características propias.

La aparición de un nuevo paradigma que orienta una forma diferente de evaluación, en la cual se resalta el protagonismo del sujeto y del diálogo con otros sujetos, se hace también presente en lo que se podría denominar una pedagogía para los nuevos tiempos. De acuerdo al autor de la obra analizada:

La pedagogía como signo y encarnación del nuevo paradigma cognitivo no generaliza, no regula, ni estandariza, no comprende la enseñanza con base en reglas universales y replicables, sino que reconoce que cada enseñanza es diferente, que sus actos tienen un horizonte y un mundo propio que entender, respetar e indagar; y que sabe que el indagador cualitativo no esconde sus prejuicios, sino los expone, los somete a discusión, a sabiendas de que el conocimiento que busca como observador nace de

sus marcos de referencia, de sus perspectivas conceptuales y vitales y del contexto que lo define como indagador pues el objeto de estudio está en su ojo ilustrado, sensible y perspicaz (p. 16).

La multiplicidad viene a ser uno de los aspectos que distingue a la pedagogía de los nuevos tiempos de la pedagogía tradicional. Los principios universales y "sagrados" de la enseñanza, dan paso a la diversidad de contextos, realidades, formas de vida, que distinguen una manera de enseñanza de otra, como ejes de comprensión y análisis a la hora de instituir reglas, normas y estrategias para realizar las actividades didácticas.

Por otra parte, en la pedagogía de los nuevos tiempos, se propugna una visión del investigador como ser humano con prejuicios, que pertenece a un contexto social e histórico, que lo hace ser parte del sistema y del sistema del mismo observador y observado.

Desde esa perspectiva, la pedagogía deja de ser una relación de poder para ser una relación intersubjetiva, a través de la cual se hace posible la construcción de los conocimientos como labor de grupo y comunidad y no como imposición desde el otro que ejerce la autoridad en el proceso pedagógico.

Indudablemente, esta situación se hace extensiva a la instrumentación de los procesos de evaluación y en ese sentido, la aparición de una pedagogía sustentada en un paradigma cualitativo, que enfatiza al sujeto y a la intersubjetividad como ejes fundamentales del conocer, viene a dar paso a una forma de evaluación donde el control, el poder y la sujeción a la autoridad son sustituidos por una "puesta en común, de compartir" (p. 24), por la propia capacidad del alumno para discernir lo cerca o lo lejos que está de las pistas o señales iniciales propuestos por el profesor" (p. 25).

Objetivos y Principios de la Evaluación Cualitativa en el Marco de la Educación Actual

Idealmente, las estrategias de evaluación, conocidas e implementadas hasta hoy día conocidas como psicométricas y edumétricas están proyectadas para tener un efecto neutral en el sujeto, no reactivo y en el mejor de los casos retroalimentador. Ese efecto reactivo es la expresión de una visión reproductiva del aprendizaje, con miras a mantener el esquema objetivista al cual se encuentran suscritas estos procedimientos de evaluación.

En oposición, desde la perspectiva de la construcción del conocimiento, la evaluación debería ser vista como una especie de intervención que ayude al sujeto a reconstruir el tema de evaluación. En ese sentido, la evaluación, se constituye como un elemento inherente a un proceso generador de cambio que puede ser utilizado y dirigido a promover la construcción del conocimiento, meta última del proceso educativo tendiente a la formación profesional.

En relación al objetivo de evaluación, Quaas (2000) ha señalado lo siguiente:

...los modelos utilizados actualmente, centran la evaluación en cogniciones aisladas sin considerar su conexión con el marco de conocimientos general y personal del sujeto, esta tendencia a evaluar conocimientos como unidades ordenadas que se pueden aislar en forma artificial, no favorece la construcción del conocimiento que exige una evaluación que considere las cadenas complejas de significado y la interacción dinámica entre los mismos (p. 23).

De acuerdo a este planteamiento, lo esencial en una nueva perspectiva de la evaluación es el concepto de holismo, es decir, la creencia

y convicción de que cualquier tipo de conocimiento puede ser entendido mejor en el contexto de un sistema de significados más amplio que lo apoye y relacione.

La evaluación tradicional, incluida en ella la edumétrica, mide generalmente cantidad de conocimientos u objetivos logrados, representados como la frecuencia de respuestas correctas en los instrumentos no estructurados y, en los instrumentos estructurados indagando generalmente por simples estimaciones de verdadero o falso, o dirigiendo al sujeto a la selección de respuesta entre alternativas que plantean situaciones concretas seguidas rara vez por constructos hipotéticos.

De acuerdo con este autor, la evaluación desde la perspectiva cualitativa y constructivista en cambio, “tiende a centrarse en las implicaciones que una construcción particular del conocimiento tiene con otros aspectos del proceso de construcción” (Ibídem).

Es decir, se trata de evaluar una red de implicaciones donde el sujeto - alumno considere las diferentes definiciones e implicaciones de los conceptos fundamentales y sea capaz de determinar la centralidad en la amplia cadena de construcciones que le dan sentido al conocimiento adquirido a través de su propia capacidad constructiva.

En cuanto al foco temporal, Quaas afirma lo siguiente:

Los métodos tradicionales se dirigen principalmente a evaluar el presente y en el mejor de los casos el pasado reciente (evaluación formativa y acumulativa), los métodos cualitativo-constructivistas enfatizan abiertamente la evaluación del desarrollo, como proyecto de continuidad y cambio en la aproximación al conocimiento (p. 32).

Si se hace una revisión del tipo de conocimiento evaluado, los métodos tradicionales, centran la atención en el pensamiento proposicional, en contraste con los teóricos de los constructos que basan la evaluación en el principio de las diferencias. Por ello, se puede decir que el clasificar, agrupar, comparar o sistematizar son elementos claves en la puesta en práctica de la evaluación cualitativa, con miras a procurar el desarrollo de un proceso de aprendizaje con sentido constructivo.

Por otra parte, se puede decir que los sistemas tradicionales de evaluación de los aprendizajes centran las relaciones cognitivas en modelos asociativos muchas veces fortuitos carentes de organización jerárquica, lo que impide evaluar los procesos de ordenamiento donde algunas construcciones ocupan un rol central y otras un rol periférico en el sistemas de construcción personal del conocimiento.

Se puede afirmar que el desarrollo del proceso de aprendizaje en términos de la complejidad anteriormente referida, requiere un sistema de evaluación menos estructurado y más simbólico que los procedimientos convencionales. En ese sentido, Ahumada (1998) plantea lo siguiente:

Al centrar la atención en el nivel de análisis, cobran importancia los mapas conceptuales interdependientes que, privilegiando el descubrimiento de las dimensiones que regulan la interacción y el nudo del problema, describen la forma de validar la construcción del conocimiento (p. 34)

El énfasis de la evaluación, también adquiere una característica particular en este nuevo enfoque, que es la de obtener de los alumnos un conjunto de constructos personales y únicos con los que estructuran su propio conocimiento en oposición al énfasis habitual que se centraba en situar a los alumnos en un conjunto de constructos validados externamente.

Lo mencionado lleva a plantear un severo cuestionamiento a la formulación de objetivos y la evaluación por logros, tan afincada en el quehacer pedagógico, ya que en esa perspectiva, se busca la uniformidad y la exclusión del pensamiento divergente, es decir, no se acepta la disidencia, la creatividad y la crítica como expresiones del proceso educativo de los alumnos.

Por otra parte, el autor referido afirma que en el enfoque cualitativo de la evaluación, "...no es posible predecir cuales serán los logros a que lleguen los estudiantes, ya que éstos surgen como consecuencia del proceso" (p. 42). De ello se deduce que más que establecer un límite o techo en la formación de objetivos, se debe establecer un punto de partida o un piso que sea el inicio de los diversos procesos de construcción que lleven a los alumnos a la estructura del conocimiento. Al respecto, es oportuno incorporar las interrogantes que se hace Quaas (2000):

- ¿Cómo diseñar instrumentos de evaluación que permitan auscultar algo cuya naturaleza no es posible predecir en su exacta constitución y funcionamiento?
- ¿Cuál es el sentido de la evaluación en este proceso pedagógico?
- ¿Por qué es necesario evaluar?
- ¿Para qué se evalúa?
- ¿Qué es lo que se evalúa? (p. 33)

Estas preguntas, lejos de facilitar el llegar a respuestas apropiadas, incitan a una nueva reflexión, ya que no cabe duda que éstas no pueden encontrarse mágicamente, sino en el marco del proceso de análisis y prácticas de las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas

donde la comunidad académica sea considerada como una organización que aprende y se transforma endógenamente.

A ese respecto, es oportuno tomar las reflexiones que se plantea Lacueva (1995), sobre la evaluación:

- Muchas veces se hacen pruebas o exámenes sólo porque la tradición educativa institucional ha incorporado esta actividad y así se lo exige a los profesores de acuerdo con la respectiva planeación
- Muchas veces la intencionalidad de las evaluaciones está dada para obligar a los estudiantes a *aprender* o, a *estudiar*.
- Los instrumentos de evaluación utilizados, generalmente son elementos separados y muchas veces extraños a los procesos de enseñanza seguidos en el aula, lo que provoca actitudes de rechazo y temor en los alumnos
- Dentro del transmisionismo repeticionista, la evaluación se practica buscando medir la cantidad de información archivada en la memoria de los alumnos, los fracasos ocurren cuando el alumno no estudia, no memoriza, no resuelve ejercicios del texto didáctico seleccionado por el profesor, o peor aún, cuando no ha sido capaz de coincidir con el profesor en la comprensión del mensaje transmitido (p. 41).

En el marco de los procesos constructivos de aprendizaje la evaluación cualitativa, por el contrario, tiene el propósito de dar a los estudiantes una oportunidad para seguir aprendiendo. Ello plantea una exigencia, la cual es que la evaluación se haga parte del ordenamiento que permite generar una experiencia de aprendizaje tanto para el alumno como para el docente, a fin de reconocer las diferencias individuales y de desarrollo de intereses y actitudes en la cual cooperan de manera compleja, tanto el medio sociocultural, político y económico general y particular del cual proceden los estudiantes.

Por ello, la evaluación, debería partir verificando lo que los alumnos ya saben de la actividad cognoscitiva que ese saber posibilita y seguir el proceso de interacciones críticas con sus conocimientos, con el material objeto de aprendizaje, preocupándose de la participación activa, la creatividad, la contrastación experimental y el proceso de negociación conceptual.

La evaluación en este contexto debería estar centrada en verificar los resultados de los procesos de interacción producidos entre docentes y alumnos y en el análisis de las transformaciones del sentido de las actividades de construcción colectiva que de ellas hacen los sujetos en el contexto interactivo de la clase.

Quaas (2000) afirma que en un primer momento, se debería revisar la acción del docente en cuanto a:

- La forma en que los docentes presentan las actividades en la sala de clases, asumiendo que la forma de presentación del conocimiento le da existencia material y le aporta también un contenido específico.
- La manera en que están presentados los contenidos en la bibliografía de uso común o recomendado para los alumnos,
- Considerar las modificaciones que hace el maestro al mensaje dado por el texto, al exponer los contenidos (p. 39).

La revisión de estas actividades del docente conlleva a un estudio de las estrategias y recursos, mediante los cuales los docentes presentan los contenidos a aprender por los alumnos, el manejo que esos contenidos en las fuentes de información bibliográfica y documental relacionadas con los contenidos de aprendizaje a desarrollar y la forma como el docente introduce cambios a los contenidos ya desarrollados en las fuentes de información.

Ello implica un análisis crítico del momento docente, con miras a determinar en qué medida los contenidos de aprendizaje están siendo comunicados a los alumnos y la forma como se hacen llegar dichos contenidos.

En un segundo momento, Quaas señala que se debería revisar la participación de los alumnos para distinguir analíticamente su relación con el contenido en el contexto interactivo. Se debe analizar hasta qué punto:

- La relación de los alumnos con el conocimiento está condicionada por la forma de presentación de los contenidos realizada por el docente.
- Si los alumnos son capaces de establecer una relación con el conocimiento que difiere de la que demanda el maestro.
- Si los alumnos contribuyen a aportar un nuevo significado al conocimiento, alterando incluso la dinámica de la interacción establecida por el docente en la sala de clases (p. 43).

Este examen permite evidenciar el nivel de actividad e interactividad que desarrolla el alumno en el proceso de aprendizaje. Igualmente, se aboca a determinar los procesos mediante los cuales los alumnos son capaces de construir esquemas distintos a las informaciones aportadas por los docentes.

En eso consiste el propósito esencial de la evaluación cualitativa, en involucrar al docente y al alumno como dos momentos dinámicos del proceso de aprendizaje, percibidos como entidades distintas en donde en el segundo de esos momentos, el alumno, es asumido en su carácter de sujeto constructivo, creativo y crítico de los aprendizajes.

Para finalizar esta parte de las bases teóricas, cabe destacar la importancia que tienen en el proceso de evaluación los principios de la enseñanza relacionados con las actividades que se deben programar para el logro de los aprendizajes. Es así como Lacueva (1995) plantea los siguientes principios:

1. La enseñanza debe partir siempre de actividades reales que logren integrar los procesos y contenidos subyacentes involucrados.
2. Toda enseñanza debe procurar de parte de los alumnos una búsqueda activa y continua de los significados o sentidos de los aprendizajes involucrados.
3. Debe considerarse el error como una posibilidad de autoevaluación o autovaloración de los progresos en el aprendizaje y de necesaria reflexión para continuar avanzando en su obtención.
4. La importancia de los elementos motivacionales y el compromiso afectivo y personal del alumno y del docente en el aprendizaje de los primeros.
5. Necesidad de significatividad y durabilidad del cambio cognitivo que se produce en los estudiantes.

Estos principios planteados implican promover que el alumno se involucre en el aprendizaje (por conciencia y por deseo), se le de una importancia primigenia a la investigación y a la interacción constructivas como fuentes claves para la consecución de un proceso de aprendizaje en el alumno, que se solidifique no sólo en lo conceptual, sino también en lo procedimental y afectivo.

Así mismo, los principios anteriormente expuestos, implican una comprensión profunda y clara de que el aprendizaje no es una simple asimilación de conocimientos, no es una operación de almacenaje; que supone un juego entre las teorías más o menos explícitas que se poseen y que tienen que ver en el tema con las nuevas estructuras incorporadas y que lo importante es ampliar, modificar, justificar, reafirmar lo conocido con lo nuevo, es decir, adquirir la capacidad para reorganizar o reconstruir desde sus cimientos los conocimientos incompletos, errados u obsoletos.

Es importante advertir que este proceso de incorporar – reestructurar requiere tiempo y no está exento de retrocesos y baches. Con frecuencia afecta redes de conocimientos, estrategias y nociones puntuales, por lo que

se hace necesario incorporar lo afectivo y lo metacognitivo como energía para continuar hacia delante y toma de conciencia para entender el carácter sociopsicológico y sociopedagógico que tiene el aprendizaje.

Aspectos Prácticos de la Evaluación Cualitativa en el Nivel de Educación Básica.

El proyecto de reforma iniciado por el Ministerio de Educación aplicado a la Educación Básica venezolana tuvo a la evaluación como uno de los primeros elementos a considerar, tomando en cuenta los nuevos enfoques que se plantean en el campo de la pedagogía, concretamente los que se orientan bajo los planteamientos conceptuales del paradigma positivista.

La implementación de este nuevo currículo comprendió la primera etapa en el periodo de 1993-1998 y la segunda etapa de Educación Básica en el período 1999-2000. Al haber asumido el nuevo gobierno, la continuidad de dicha reforma se comprometió con la esencia de la misma y desplazó la incorporación de cambios derivados de las posibles diferencias tanto teóricas del Diseño Curricular, como procedimentales para su implantación y adaptación a las distintas realidades sociales del país a futuras situaciones sobre la marcha misma de los acontecimientos.

En el desarrollo de los principales aspectos del Currículo Básico Nacional (1998), se señalan de manera resumida los aspectos y condiciones fundamentales que debe cumplir un programa de evaluación de los aprendizajes:

1. Debe permitir evaluar los aprendizajes que se espera que los alumnos desarrollen.

2. Debe poseer un grado de organización tal que permita apreciar el aprendizaje de acuerdo a su estructura cognitiva, de manera parcial e integral, según sea el caso.
3. Debe combinar procedimientos e instrumentos diversos para obtener una cobertura adecuada.
4. Debe demostrar calidad en cuanto a la oportunidad en la cual se realiza el mismo, tanto para el estudiante como para todos los que deben intervenir.

De esa manera, una planificación de un programa de evaluación en el nuevo Currículo de Educación Básica debe dar paso a los elementos directrices que señalan desde la intención hasta lo específico que se desea evaluar. Igualmente, se define la manera como se pretende alcanzar esta evaluación, así como los recursos y el momento cuando se va a realizar.

La práctica de la evaluación desde la perspectiva del Currículo Básico Nacional (1998), propugna el desarrollo de un proceso multifactorial y longitudinal, donde se determine la evolución de los procesos llevados a cabo por los educandos, para alcanzar la construcción efectiva de sus aprendizajes.

Se plantea la siguiente secuencia de momentos a considerar en la ejecución de toda acción evaluativa:

- Exploratoria: Se refiere a la exploración del nivel y de las concepciones de los estudiantes al comenzar el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vez facilita la adecuación de conocimientos a situaciones reales.

- De Proceso: Esta evaluación es la que se permite realizar el seguimiento de la acción pedagógica a través de la observación directa donde se aprecian los logros o dificultades de manera individual, a fin de ayudar a superar las posibles competencias de los contenidos aún no logrados durante el proceso de aprendizaje.
- De Balance o Final: Esta evaluación hace énfasis en la comparación entre diferentes momentos de la evaluación obteniendo, a través de un sondeo general, el índice de progreso del alumno.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, se puede afirmar que la práctica de la evaluación en el nivel de Educación Básica, dentro de las concepciones que se plantean en el mismo, implica la realización de una serie de actividades pedagógicas de forma ordenada, interrelacionada y coherente con el aprendizaje que se quiere construir y el tipo de contenido que se pretende incorporar a la estructura cognitiva del estudiante.

Se puede hablar de una evaluación multidireccional, que comprendería los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Cabe señalar que la evaluación de los contenidos, implica desentrañar la red de relaciones que se establecen entre los distintos tipos de contenido de cada área de conocimiento.

En relación a lo señalado, la evaluación de contenidos conceptuales parte de la premisa de que los conceptos buscan valorar la comprensión que el alumno tiene del concepto. En ese sentido, es pertinente considerar lo que señala Mestre (1994), cuando afirma que: “Los conceptos para ser adquiridos necesitan de un procedimiento que permita facilitar el aprendizaje y favorecer el desarrollo de actitudes, las cuales a su vez facilitan la selección de procedimientos” (p. 91).

Alves y Acevedo (1999), plantean que se deben involucrar técnicas como: “la definición del significado, reconocimiento de la definición, exposición temática, la identificación y clasificación de los ejemplos, la aplicación de la solución de problemas y la relación del concepto con otros del área o de otras áreas” (p. 99).

Cabe señalar que la mejor herramienta que permite al estudiante comprender los conceptos está en el hecho de que entiendan las dificultades que ellos tienen para hacerlo significativamente. En ese sentido, las autoras citadas consideran y recomiendan los siguientes instrumentos: Mapas y conceptos, portafolio, pruebas (escritas y orales).

En cuanto a los contenidos procedimentales, el Currículo Básico Nacional (1997), reseña que los mismos implican la construcción del aprendizaje mediante el proceso de ejecutar las acciones en la adquisición del conocimiento, a través de sus estructuras cognoscitivas, respondiendo a la secuencia y ordenación de las habilidades intelectuales y actividades observables, que van desde las habilidades motrices, hasta las estrategias pedagógicas.

Los contenidos procedimentales, así planteados, no pueden evaluarse como actividades memorísticas, porque lo que pretende este tipo de contenido es observar la capacidad de saber utilizar los diferentes procedimientos de la acción programada. En ese sentido, Alves y Acevedo (1999), afirman que los instrumentos a utilizar para este tipo de evaluación serían: “cuaderno de clases, registros anecdóticos, escala de estimación, lista de cotejos y registros descriptivos” (p. 101).

Es importante destacar que la evolución de los contenidos procedimentales, debe apoyarse en las actividades de la construcción del aprendizaje que realizan los alumnos en el ambiente de aprendizaje.

Los contenidos actitudinales comprenden la búsqueda y análisis del desarrollo de las acciones constituidas por los valores, creencias y normas, actitudes dirigidas al equilibrio personal y la convivencia. Estos contenidos, de acuerdo con Alves y Acevedo (1999) “deben extraer los componentes afectivos y cognitivos que existen en el fondo de cada actitud” (p. 102).

Para evaluar estos contenidos, se requerirá el desarrollo de parte del docente de procesos de interacción con los educandos, a través de los cuales les proporcionen las retroalimentaciones necesarias para abordar las tendencias actitudinales y los multifactores que se encuentran a la base de ellas.

Las autoras ya citadas propugnan la utilización de la observación, tomando en cuenta las situaciones y contextos en los cuales se hacen presentes las actitudes expresadas por los estudiantes.

Características de la Educación Básica

La Educación Básica nace como una necesidad de incorporar a las masas populares a los servicios educativos que no contaban con recursos para su superación. A través de ella se les permite a los ciudadanos la incorporación a los procesos de transformación y desarrollo del país, partiendo de la propuesta de una educación que les permita desenvolverse satisfactoriamente en el entorno. Igualmente, les da oportunidad a los individuos de gozar el derecho que por ley les corresponde, en cuanto al acceso a la instrucción para la ampliación y profundización de sus niveles de conocimiento.

Se considera que en la medida en que los miembros involucrados en este proceso cumplan con las actividades establecidas en el diseño curricular, su labor podrá ser catalogada como eficiente y orientada en una

dirección positiva que se traduzca en la constitución de un eje educativo de calidad, que vaya en beneficio del mejoramiento de los niveles de vida de la sociedad venezolana.

En atención a lo anterior, se puede decir que el desempeño de las personas que participan en el proceso educativo, sean estos alumnos, docentes, directivos o miembros de la comunidad, debe estar en función de su realidad específica, rompiendo con moldes dogmáticos y orientándose hacia una práctica realmente creativa y orientada al crecimiento del ser humano.

Como complemento a lo anterior, el Normativo de Educación Básica (1987) caracteriza este nivel cuando señala que la misma viene a representar lo siguiente:

La educación mínima obligatoria que se ofrece a todo ciudadano con la finalidad de estimular el desarrollo armónico de su personalidad y capacitarlo para valorar nuestro destino histórico e integrarse en la comunidad con sentido constructivo, haciendo uso de instrumentos que le permitan incorporarse más efectivamente a la vida laboral (p. 6).

La Educación Básica se encargará de capacitar al educando basada en las características, necesidades e intereses de la población. Según el principio de la regionalización estimulará la participación de la población en la identificación de los problemas de la comunidad y en la planificación y ejecución de las soluciones de los mismos, como forma de contribuir al desarrollo nacional y regional.

Al adaptarse este enfoque correspondiente a la Educación Básica, como proceso integral se hace posible detectar problemas educativos de la

región para lograr objetivos comunes, características y necesidades específicas de la comunidad regional.

En octubre de 1996 se inició el proceso de renovación curricular a través de una consulta nacional a docentes, expertos, sociedad civil en general, la cual puso en evidencia las carencias del sistema educativo y sentó las bases para emprender la reforma pedagógica que el país necesitaba a este nivel.

A partir de este proceso se estructura la reforma curricular del nivel de Educación Básica, que implica un cambio profundo, no sólo en la tarea de la organización y ejecución de la acción docente, sino también el fortalecimiento de los valores y actitudes inmersos en las prácticas pedagógicas, que implica un estímulo al ser, a los valores individuales, culturales y ecológicos. En síntesis, una conciliación entre lo que podemos y lo que debemos hacer.

Respecto a lo planteado, Leiva y Martínez, citadas por Odremán (1998), señalan lo siguiente:

En definitiva, nos interesa que la educación posibilite vivencias personales, emocionales, afectivas, volitivas y no sólo cognitivas, de la necesidad de estar en condiciones de aceptar la contrariedad como vía o camino para respetar y aceptar como valiosa la diferencia y, por ende, entender que lo plural no es sólo una características de nuestra sociedad sino algo bueno y valioso que en sí mismo tiene potencia pedagógica en modelos educativos que procuren el progreso de la solidaridad, justicia y convivencia, respetuosa con la autonomía y a través del diálogo en sociedades tales como la nuestra (p. 8).

Este planteamiento refleja la presencia de un nuevo paradigma educativo, en el cual se enfatiza el desarrollo integral del educando a partir

de la consideración de sus potencialidades en los planos de la afectividad, la voluntad y el conocimiento. Igualmente, expresa la necesidad de la diferencia y la discusión en los grandes conglomerados como fuentes generatrices de modelos educativos que propugnen los valores de la solidaridad, la justicia, la convivencia y el respeto por la autonomía, tendiendo al diálogo como eje ductor e integrador.

La concepción de estos valores forma parte de una estructura integradora, que tiene su punto de partida en la educación familiar, el inicio de su consolidación en el nivel de preescolar y la continuación de su desarrollo y afianzamiento en el nivel de Educación Básica.

De acuerdo al documento sobre el Currículo Básico Nacional (1997) las características de este modelo curricular, que implica la renovación total del nivel de la Educación Básica, se expresan en los siguientes términos:

Centrado en la Escuela: La formación centrada en la escuela se plantea desde una perspectiva organizativa y globalizadora del aprendizaje que involucra a la institución escolar en todos sus aspectos. Se instrumenta a través de los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de aula mediante los cuales se concreten los procesos de reflexión sobre las prácticas educativas.

Sustentado en Teorías del Aprendizaje: Se concibe con una visión holística, integral y sistémica.

Consensuado: Se abren espacio a todos los sectores involucrados en el quehacer educativo (Maestros, Directores, Supervisores, Padres y Representantes, Universidades, Gremios Docentes, Sociedad Civil y Medios de Comunicación Social)

Abierto y Flexible: Integra todos los aportes de los docentes y especialistas y considera las características y necesidades de la comunidad para la incorporación de nuevas áreas académicas.

Organiza el Conocimiento por Tipo de Contenido: Contempla una tipología que incluye contenidos conceptuales,

procedimentales y actitudinales que generan aprendizajes significativos (p. 23).

Estas características vienen a definir un modelo curricular que se orienta hacia la integralidad como eje fundamental. En esa condición, los Proyectos Pedagógicos de Plantel, los Proyectos Pedagógicos de Aula conjuntamente con Proyectos de Jornada Escolar completa y Programa Alimentario, entre otros, representarían las vías a través de las cuales se hace posible la integración de los elementos responsables del proceso educativo, entre los cuales se encuentran la escuela, directivos, docentes, los padres, el grupo familiar y la comunidad.

Bases Legales

Los fundamentos legales de esta investigación se encuentran representados, en primer lugar, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), concretamente el Artículo 102º, donde se señala que:

Artículo 102 La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad (p. 35).

Lo señalado en este artículo, refleja el carácter de derecho que tiene la educación y la responsabilidad del Estado Venezolano para asumirla como una función fundamental para el desarrollo del conocimiento en todas sus formas.

La enseñanza de la globalización de los contenidos en la Segunda Etapa de Educación Básica y la realización del proceso de evaluación de sus contenidos en términos cualitativos, constituye una forma de aportar al educando un proceso de aprendizaje de calidad, que le permita adquirir un conocimiento acerca de los eventos históricos de su localidad, región o país, que vaya más allá de lo puramente memorístico y se exprese en la construcción de sus propios aprendizajes, bajo la acción mediadora del docente.

Como complemento a lo planteado en la Constitución, es apropiado considerar lo señalado en la Ley Orgánica de Educación (1980). En primer lugar, se encuentra lo establecido en el Artículo 3, donde se señala la finalidad de la educación:

Artículo 3. La educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre basada en la familia como célula fundamental y en la valorización del trabajo; capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social (p. 3).

Lo dispuesto en este artículo, evidencia que la educación plantea el desarrollo de la personalidad de los educandos y la formación de su condición de hombre preparado para desenvolverse en un ámbito democrático, donde prevalezcan prácticas de libertad y se respete el derecho de la familia y la valorización de las actividades laborales y se propugne su participación en los procesos de transformación del país.

La enseñanza de cada una de las asignaturas del Plan de Estudio de Educación Básica, conjuntamente con la realización de una acción evaluativa, que tome en cuenta no sólo la medición, sino la valoración del

individuo, desde el punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal se corresponde con la formación de ese ciudadano, que el país espera.

Seguidamente, es necesario hacer referencia a lo que establece el Artículo 21º de la ley citada. Dicho artículo dispone que: "La Educación Básica tiene como finalidad contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, humanística y artística" (p. 9).

Lo planteado se corresponde con lo anteriormente expuesto y es vinculante con la instrumentación de un proceso de enseñanza, que le permita al alumno construir sus conocimientos de los eventos de su entorno, a través de una práctica participativa y activa sobre el mismo.

La Ley Orgánica de Educación (1980) establece lo siguiente:

Artículo 63. La evaluación, como parte del proceso educativo, será continua, integral y cooperativa. Determinará de un modo sistemático en qué medida se han logrado los objetivos educacionales indicados en la presente ley; deberá apreciar y registrar de manera permanente mediante procesos apropiados, el rendimiento del educando, tomando en cuenta los factores que integran su personalidad; valorará asimismo, la actuación del educador y, en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso (p. 21).

Según lo dispuesto por este artículo, la evaluación es un instrumento del proceso educativo, a través del cual se podrá determinar el logro de los fines de la educación. Su carácter continuo, integral y cooperativo indica que su realización debe tomar en cuenta todos y cada uno de los aspectos y factores que se encuentran presentes en el desarrollo de las capacidades de los educandos.

La realización de un proceso de evaluación cualitativa, viene a constituir una manera efectiva de abordar lo planteado en el artículo señalado, en el sentido de que se aboca a tratar el desenvolvimiento del estudiante, tomando en cuenta los aspectos que conforman su personalidad.

A manera de precisar la fundamentación expresada en esta ley, en la Reforma Parcial del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999), establece en el Artículo 88º los propósitos de la evaluación. En tal sentido, el mencionado artículo propugna lo siguiente:

Artículo 88.- A los fines de lo dispuesto en el presente capítulo, la evaluación constituye un proceso permanente dirigido a:

1. Identificar y analizar tanto las potencialidades para el aprendizaje, los valores, los intereses y las actitudes del alumno para estimular su desarrollo, como aquellos aspectos que requieren ser corregidos y reorientados.
2. Apreciar y registrar, en forma cualitativa, de primero a sexto grado, o cuantitativa, en la tercera etapa de Educación Básica y en Media Diversificada y Profesional el progreso en el aprendizaje y dominio de competencias del alumno, en función de los contenidos y objetivos programáticos para efectos de orientación y promoción, conforme a lo dispuesto en el presente régimen y en las resoluciones correspondientes a cada nivel y modalidad del sistema educativo.
3. Determinar en qué forma influyen en el rendimiento los diferentes factores que intervienen en el proceso educativo, para reforzar los que inciden favorablemente y adoptar los correctivos necesarios (p. 29).

Estos fines puntualizan el carácter integral y multifactorial que debe tener la evaluación y la necesidad de que se instrumenten modelos de carácter tanto cualitativo como cuantitativo, que permitan profundizar en los aspectos fundamentales de la personalidad del educando, tales como sus valores, actitudes e intereses, que, dentro de un enfoque único de carácter cuantitativo y sustentado en el dato, son difíciles, sino imposibles, de valorar y apreciar.

El Artículo 93 de la reforma antes referida establece las diferentes formas de evaluación, entre las que se destaca la cualitativa como una evaluación descriptiva, pedagógica y global del logro de las competencias, bloques de contenidos, meta y objetivos programáticos de la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica.

Por otra parte, el Artículo 94 define las estrategias de evaluación, destacando técnicas e instrumentos, tales como observación de la actuación del alumno, trabajos de investigación, exposiciones, trabajos prácticos, informes y entrevistas entre otras que sean aprobados por el Consejo General de Docentes

Estas características muestran la condición de proceso global y cualitativo que debe tener la evaluación de los aprendizajes en la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica, asumiendo el hecho de que los aprendizajes desarrollados por los alumnos constituyen procesos que no pueden ser reducidos a simple expresión de datos numéricos o representaciones estadísticas.

Definición de Términos Básicos

- Aprendizaje:

Es la actividad que sirve para adquirir alguna habilidad y que modifica de manera permanente las posibilidades de un ser vivo, que tiene como finalidad adquirir hábitos y conocimientos (Merani, 1989, p. 11).

- Enseñanza:

Es la forma docente de la instrucción, la cual se propone alcanzar la formación de la personalidad futura, por medio de una inteligencia

sistemática y coherente de los objetos (Diccionario de Pedagogía Labor, 1993, p. 1131).

- Educación Básica:

Es el segundo nivel del Sistema Educativo Venezolano sustentado en los principios del aprendizaje significativo y el constructivismo con miras a la formación y desarrollo de las capacidades creativas de los individuos y de su autonomía (Odremán, 1998, p. 21).

- Estrategias:

Comprende el conjunto organizado de los métodos, técnicas y recursos que se instrumentan para la enseñanza (Ministerio de Educación, 1989, p. 65).

- Mediación:

Representa el conjunto de recursos materiales y humanos que se interponen entre una persona y los estímulos ambientales que le llegan, para resolver por vía comunicativa las disonancias que genere esa relación (Funes, 1991, p. 37).

- Pertinencia de los Aprendizajes:

La pertinencia la percibimos en función de la validez que tenga un saber, acción, habilidad o destreza para el logro del fin propuesto. Un aprendizaje pertinente puede resultar muy motivador, pues el niño está en capacidad de evaluar su propio aprendizaje porque puede hacer cosas inmediatamente constatables, cosa que es reforzada por sus amigos y familiares que perciben eficientemente su progreso (Esté, 1996, p. 6).

- Rol de Mediador:

Conjunto de procedimientos a través de los cuales el adulto significativo guiado por su intencionalidad, cultura y emocionalidad, organiza los estímulos y les imprime significado, ubicándolos en el contexto del alumno y lo hace trascender en el aquí y en el ahora, hacia el futuro y hacia el contexto de la vida, e incluso hace perceptibles aquellos estímulos que, en un momento dado pudieron pasar desapercibidos para el sujeto mediado (Heller, 1993, p. 38).

- Reforma Curricular:

Comprende el conjunto de cambios estructurales que se introducen en el diseño curricular de un determinado nivel educativo, con miras a adaptarlos a los cambios del entorno y a los intereses y necesidades de los educandos. En el caso de la reforma curricular de Preescolar y Básica se propugna una visión integradora con miras a la formación de la personalidad del educando desde las primeras etapas de su proceso de aprendizaje (Def. Op.).

Identificación de Variables.

La estructuración de las variables del estudio, quedó dispuesta de la siguiente forma:

- **Variable Nominal:** Aplicación de la Evaluación Cualitativa.

- Variables Reales:

- **Nivel de Conocimientos:** Comprende los dominios conceptuales que tienen los docentes acerca de la Evaluación Cualitativa y lo que la misma representa.

- **Planificación de la Evaluación:** Representa la realización de los procesos conducentes a programar la aplicación de la Evaluación Cualitativa en el proceso de aprendizaje en el ambiente escolar.
- **Técnicas e Instrumentos:** Traduce los procedimientos utilizados para aplicar la Evaluación Cualitativa de los Aprendizajes adquiridos por los educandos.
- **Manejo de los Resultados:** Se expresa a través de la forma como los docentes toman las decisiones y ejecutan las acciones pertinentes, en relación con los resultados obtenidos en la evaluación realizada.

Operacionalización de Variables

Dentro de todo proceso de investigación la operacionalización de las variables constituye uno de los pasos que conduce hacia la estructuración de los esquemas a partir de los cuales se construirán el o los instrumentos de recolección de los datos del estudio. De acuerdo con Márquez, O. (1996) la operacionalización de las variables es “la definición de variables teóricas en términos de variables empíricas” (p. 110).

Se puede decir que sin la realización de los procedimientos dirigidos a operacionalización de la o las variables del estudio, no es posible planificar, diseñar, ni construir los instrumentos de recolección de datos que se requieren para comprobar la presencia o no de las mismas en el ámbito de la realidad objeto de investigación.

Luego de realizada la identificación de las variables del estudio, se estructuró un proceso de operacionalización. Para ello se utilizó el esquema

de Ramírez, T. (1993), que comprende la variable de la investigación, sus dimensiones, los indicadores y los ítems correspondientes a cada indicador.

Operacionalización de Variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Aplicación de la Evaluación Cualitativa	- Nivel de Conocimientos.	- Información recibida. - Actitud. - Ubicación de significados.
	- Planificación.	- Precisión de logros y procesos a alcanzar. - Verificación de los contenidos. - Definición de técnicas e instrumentos.
	- Técnicas.	- Observación. - Entrevistas. - Pruebas.
	- Manejo de Resultados	- Revisión de actitudes. - Toma de decisiones. - Estrategias de acción.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Esta parte del estudio comprende los aspectos metodológicos de esta indagación: Tipo de investigación, Muestra de Informantes Clave, Técnica e Instrumento para la Recolección de la Información, Procedimientos para la Recolección de la Información y el Análisis y Discusión de la Información y Limitaciones.

Tipo de Investigación

Esta investigación se ubica dentro de los esquemas de los estudios Cualitativos Etnográficos en Educación. Una definición inicial de lo que representa la Etnografía Educativa, es la que señalan Goetz y Le Compte (1998), quienes sostienen que:

El objeto de la Etnografía Educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran en forma aislada (p. 42).

Esta definición viene a reflejar que la Investigación Cualitativa Etnográfica Educativa se aboca no sólo al estudio de la realidad del ámbito escolar, sino también del contexto en el cual la misma se desarrolla, conjuntamente con la representación de los elementos que caracterizan una determinada unidad sociocultural y que se encuentran implícitos en la realidad educativa estudiada.

En ese sentido, la Etnografía Educativa va más allá del dato estadístico para colocarse en las implicaciones internas que se encuentran presentes en el fenómeno educativo que se estudia. Igualmente, asume un análisis de conjunto de los hechos que se suscitan, de tal manera que los mismos se captan en sus propias interacciones vivas, sin aislarlos en forma artificiosa.

Otro elemento, que se desprende de la definición anteriormente señalada, refleja que la Etnografía Educativa parte de los hechos concretos y específicos de la realidad objeto de estudio. En ese sentido, se puede decir que la misma se orienta hacia un proceso deductivo-inductivo-deductivo, que va de lo general a lo particular del fenómeno, con la intención de generar construcciones teóricas en virtud de las ya propuestas.

Selección de Informantes

De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996) en la Investigación Cualitativa se propone “la selección de informantes que supone una selección deliberada e intencional. se eligen uno a uno de acuerdo a los criterios o atributos establecidos por el investigador” (p. 134).

En el caso de la investigación realizada la investigadora seleccionó a los informantes clave para esta investigación en función de los siguientes criterios:

- Directivos y docentes de la Segunda Etapa de Educación Básica vinculados con el proceso educativo y la evaluación cualitativa: En ese sentido se considerarán docentes y directivos.

- Alumnos de la Segunda Etapa (5° y 6° grado) cuyos docentes hayan recibido capacitación e información sobre Evaluación Cualitativa.

Técnica e Instrumento para la Recolección de la Información

Las técnica fundamental para la recolección de las informaciones relativas a este estudio fue la entrevista. Con la aplicación de esta técnica, se obtuvo información de parte de los informantes clave de las unidades de análisis correspondientes a la variable Evaluación Cualitativa en el marco de la Segunda Etapa de Educación Básica.

En ese sentido, se utilizó la Entrevista en Profundidad. De acuerdo con Rodríguez y Otros (1996) este instrumento se aplica para obtener información sobre "...determinados problemas y a partir de ahí establecer una lista de temas sobre los que se focaliza la entrevista" (p. 168). Esta entrevista se suministró a la muestra de informantes claves que se seleccionaron en esta investigación.

Procedimientos para la Recolección de la Información

- Selección de los informantes claves relacionados con los contenidos de esta investigación.
- Presentación y conversación con los informantes claves, a objeto de informarles sobre el proceso de investigación planteado e involucrarlos en la realización del mismo.
- Elaboración de la entrevista en profundidad.

- Orientación a los informantes claves acerca de la naturaleza de la entrevista y la necesidad de que las respuestas que aporten sean veraces y sin sesgos.
- Aplicación de la entrevista a los informantes claves.
- Realización del proceso organización y categorización del discurso.
- Ejecución de los procesos de interpretación y discusión de los resultados.

Procedimientos para el Análisis y Discusión de la Información

Con respecto a la codificación y organización de los resultados de esta investigación, dado el carácter cualitativo de la misma, se utilizó la matriz de categorización sugerida por Martínez (1996). Para ello, se tomaron los testimonios vertidos en las entrevistas aplicadas a los informantes claves, a los efectos de establecer la calificación y categoría que se relacionan con esta investigación y que son necesarios para la conformación de las apreciaciones y diagnósticos relativos al proceso de investigación sobre la evaluación cualitativa.

En cuanto al análisis, se llevó a cabo un análisis de discurso, que se sustentó en los aportes que se reflejaron en la matriz de categorización. De acuerdo con Padrón (1996) en el contexto actual, el análisis de discurso se aplica para el tratamiento de “unidades de análisis tales como textos escritos u orales y sus fuentes de suministro-recolección son distintos tipos de medios textuales, tales como prensa, documentos institucionales, comunicación cara a cara” (p. 3) Dicho análisis se realizó, a través de una profundizando en los significados del lenguaje expresado por las personas en las entrevistas

individuales o las dinámicas grupales de discusión, así como por la forma como llevan a cabo la descripción de sus propias situaciones.

El mismo se complementó con una interpretación y discusión de los resultados, a la luz de los planteamientos teóricos desarrollados en el segundo capítulo de la investigación. En ese sentido, se realizó una interpretación deductiva-inductiva, que permitió, no sólo contrastar la teoría, sino también generar nuevos elementos a la misma.

Limitaciones

Dado el carácter crítico que presenta la investigación propuesta, se pudieron encontrar algunos elementos limitantes al desarrollo de la misma. El primero de ellos, estuvo en la actitud de algunos informantes claves, en cuanto a facilitar las informaciones, que pudieran determinar cuáles son las fallas existentes en la aplicación y manejo de los procesos relacionados con la evaluación cualitativa de los aprendizajes.

Otro aspecto que se puede considerar como limitación se encuentra en el hecho de que la misma comprende básicamente el desempeño de los docentes en la realización de la evaluación cualitativa en las áreas del Plan de Estudio de la Segunda Etapa de Educación Básica. En ese sentido, la fuente de información provendría de los discursos evidenciados por los informantes claves en el contexto de dicha etapa.

POSTGRADO DE EDUCACION

POSTGRADO DE EDUCACION

POSTGRADO DE EDUCACION

POSTGRADO DE EDUCACION