

LAS ACCIONES DOCENTES COMO CONFIGURACIONES DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA

María C. Salvatierra Vivas.* - María Auxiliadora Chacón Corzo**

Recibido: 03-02-2012 Aceptado: 17-11-2012

RESUMEN

Este trabajo pretende reflexionar acerca de la práctica evaluativa del docente, asumida como aquellas acciones destinadas a valorar los procesos de aprendizaje, enseñanza y las interrelaciones contextuales a objeto de incorporar mejoras que favorezcan la formación integral del estudiante. Las deliberaciones que emergen son producto de las interacciones de las investigadoras con docentes en servicio. Se derivan algunas reflexiones a objeto de plantear la discusión sobre este tema dinámico y complejo que implica a los interesados en los procesos formativos

Palabras clave: Práctica evaluativa, acciones docentes, aprendizaje, enseñanza, evaluación, formación integral.

TEACHERS SHARES AS EVALUATIVE PRACTICE SETTINGS

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the teacher's assessment practice, as those actions taken to assess the processes of learning, teaching and contextual relationships to incorporate improvements that support the training of the student. The deliberations that emerge are the result of interactions of the researchers with in-service teachers. Derive some thoughts to raise the subject of discussion on this dynamic and complex issue involving stakeholders in the educational processes.

Key words: Assessment practice, teachers actions, learning, teaching, assessment, comprehensive training.

ACTIONS DES ENSEIGNANTS EN TANT QUE MILIEUX DE PRATIQUE ÉVALUATIVE

RÉSUMÉ

Le présent document a pour but de réfléchir sur les pratiques d'évaluation de l'enseignant, comme les mesures prises pour évaluer les processus d'apprentissage, d'enseignement et de relations contextuelles pour tenir compte des améliorations qui prennent en charge la formation de l'étudiant. Les délibérations qui se dégagent sont le résultat d'interactions entre les chercheurs avec les enseignants en service. Tirer quelques réflexions d'aborder le sujet de la discussion sur cette question complexe et dynamique impliquant les parties prenantes dans les processus éducatifs.

Mots-clés: Pratique de l'évaluation, les actions des enseignants, l'apprentissage, l'enseignement, l'évaluation, la formation complète.

Introducción

La formación integral de los ciudadanos es una de las finalidades relevantes de las instituciones escolares, de modo tal que los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, son itinerarios orientadores para valorar su concreción. Cada día es más complejo aprender; se trata de un reto permanente que se exige a la escuela desde lo pedagógico. En ese sentido, el docente centra su labor en adecuar la enseñanza hacia el logro de las finalidades educativas, es decir atender a las necesidades cognitivas, afectivas y sociales de los propios estudiantes y docentes. Sobre esta base, el proceso evaluativo es fundamental, pues se convierte en vital para detectar las necesidades e intereses de los aprendices y valorar los progresos a fin de tomar decisiones para mejorar.

De tal modo que nos proponemos dilucidar y deliberar sobre la práctica evaluativa del docente y los elementos que le son propios, para ello se aspira a interpretar desde el plano teórico, para contrastar con la realidad encontrada en los contextos escolares. Este trabajo forma parte de los aprendizajes e interacciones de las investigadoras con docentes en servicio; de cuyo producto se derivan algunas reflexiones a objeto de plantear la discusión sobre un tema tan complejo y álgido a la vez, que obviamente implica a todos los interesados en los procesos formativos.

La evaluación permite valorar los procesos educativos, en tanto incluye observar, describir, analizar y apreciar las acciones suscitadas en la práctica pedagógica; de esta manera ilumina la toma de decisiones, guía el trabajo, valora los procesos y productos generados con el fin de reorientar las acciones. En otras palabras, asumimos el proceso evaluativo como intrínseco porque el responsable de la evaluación, ejerce su papel como evaluador a partir de sus propias convicciones, conocimientos, creencias, valores e intenciones; y es extrínseco a la vez, en tanto que puede ser realizado por otras personas ajenas a la situación objeto de evaluación; derivado de la multiplicidad de dimensiones que se han de evaluar: cognitivas, afectivas, sociales, a ello se añade su carácter complejo, propio de la naturaleza humana.

Llevar adelante este proceso evaluativo exige sistematicidad y la profundización de las acciones que se evalúan; se precisa de organización, planificación, selección de técnicas y procedimientos pertinentes, que además de darle rigurosidad al proceso evaluativo permiten aproximarse a la realidad de manera más consciente y justa, es decir valorar los aprendizajes y la enseñanza de manera integral, exige de observación y registro permanente, a fin de considerar el desempeño de los estudiantes en el desarrollo de las diferentes actividades. Ahora bien, ¿cómo llevar a cabo este proceso? ¿Qué concepción de evaluación predomina en las escuelas de educación primaria? ¿Cuáles son los procedimientos empleados para evaluar? Estas son apenas algunas interrogantes de un proceso complejo como éste, si bien, no pretendemos resolver estas preguntas, en tanto se trata de un fenómeno con múltiples aristas, aspiramos a señalar algunas premisas a objeto de incentivar la discusión.

Es conveniente recordar que en Venezuela, la reforma educativa de 1996, asumió el modelo de evaluación cualitativa, desde la perspectiva Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton (1989), Respondiente de Stake, Democrática basada en la negociación propuesta por MacDonald (1989) sobre esta base se privilegia el contexto como un espacio de deliberación y valoración de los progresos de los participantes en las acciones educativas, quienes interactúan en la toma de decisiones. En suma, se acepta que la evaluación es un proceso de investigación sobre lo que acontece en los actos de enseñar y aprender.

El Ministerio de Educación en el Currículo Básico Nacional (CBN) (1997) concibe la evaluación de los aprendizajes,

...como, un proceso interactivo de valoración continúa, que permite recoger y analizar evidencias sobre experiencias previas y los alcances progresivos de los alumnos en relación con las competencias básicas de grado derivadas de los objetivos generales de las diferentes etapas. (p.113).

La evaluación cualitativa plantea una nueva concepción de la enseñanza, el aprendizaje y por tanto de la práctica evaluativa; requiere de un compromiso compartido, de diálogo y la deliberación para llegar a decisiones consensuadas, resolución de problemas y selección de criterios para evaluar, exige del docente promover situaciones significativas que revelen la significación de lo aprendido, su transferencia a través de diversos procedimientos y el carácter dinámico de la evaluación.

Después de once años, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) diseña y pone en acción un nuevo currículo, el Currículo Nacional Bolivariano (CNB) (2007) en el que se mantiene la naturaleza cualitativa de la evaluación con énfasis en la valoración del contexto local e institucional. El MPPE (2007) define la evaluación como:

Un proceso sistemático, participativo y reflexivo que permite emitir una valoración sobre el desarrollo de las potencialidades del y la estudiante, para una toma de decisiones que garantice el logro de los objetivos establecidos en el Currículo Nacional Bolivariano. (...) Así, la evaluación se considera como un proceso dinámico y reflexivo cooperativo, que permite apreciar las potencialidades alcanzadas por el y la estudiante; así como todas y cada una de las experiencias de aprendizaje desarrolladas, relacionadas con la posible participación de otros actores sociales corresponsables, con la finalidad de que éstos comprendan, cualifiquen, cuantifiquen y potencien las experiencias y acciones puestas en práctica. (p. 67-73)

En estas definiciones se encuentran elementos y características que se corresponden con el paradigma cualitativo, específicamente valora el desarrollo de las potencialidades de manera integral; previstas y no previstas por el currículo y requiere de la participación de los autores del proceso evaluativo como responsables de la transformación de las experiencias y acciones. El CNB (2007) plantea que la concepción sobre evaluación se sustenta en el enfoque crítico, por tanto, los docentes que participan en la evaluación deben considerar los principios en que se basa: (a) centrar la atención en comprender qué y cómo

aprende el estudiante, así la evaluación será útil para el desarrollo de habilidades y la toma de decisiones que profundicen el proceso, (b) la evaluación da lugar a las interpretaciones, reflexiones y juicios, que permiten la comprensión y transformación de la práctica evaluativa, (c) la participación de los y las estudiantes en la valoración del proceso evaluativo para la mejora. Estos principios orientadores demandan un docente con competencias reflexivas y críticas, que se interrogue a sí mismo y con otros sobre su práctica.

Un docente reflexivo

La reflexión es un acto de pensamiento, que posibilita la abstracción, es debatir consigo mismo, se trata de *mirar* críticamente lo que se hace, justificar cada una de las decisiones tomadas y profundizar desde el cuestionamiento propio a propósito de rectificar o tomar decisiones que pretenden, en todo caso, mejorar nuestras prácticas. Visto de este modo, reflexionar es mucho más que una norma, se trata de pensar sobre las actuaciones, es explicitar la intencionalidad de la enseñanza, explicar nuestras prácticas, entre ellas, la evaluativa.

La literatura sobre este tema es extensa e introduce diversas perspectivas sobre la reflexión; el *ser, saber y saber hacer* en el ejercicio de la docencia, sin duda, deliberación que no debe ser mecánica, ni instructiva, en tanto se trata de una labor que implica competencias para revisar y evaluar constantemente el quehacer del maestro; de ningún modo, significa seguir instrucciones, por el contrario, es convertirse en un docente autónomo y crítico. La opción inmediata en la formación docente es la enseñanza reflexiva, comprometida con la evolución del pensamiento crítico del profesor, el ejercicio de la autorregulación y autoconocimiento.

Asimismo demanda examinar los conocimientos sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la planificación, el clima de la clase, las autorreflexiones sobre el curso, las teorías que guían las acciones de los profesores, la forma como se asumen y resuelven los problemas. También podría considerarse que desde lo cognoscitivo, se intenta comprender cómo se organiza el conocimiento sobre la base de hechos, tareas, principios, experiencias de aprendizajes que ayudan conformar esquemas que, luego permiten la comprensión del mundo del profesor, de su conocimiento profesional.

Un docente formado en la reflexión constante acerca de su hacer y el de sus estudiantes, deber poseer "las características más destacadas del profesional amplio, es la capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula". (Stenhouse, 1998,32). Un maestro reflexivo es capaz de trabajar en colaboración, conformar equipos de trabajo, redes, comunidades de aprendizaje, o de práctica, esto no es más que trabajar y aprender juntos, compartiendo intereses comunes, inquietudes, ideas, teorías, propuestas pedagógicas, todo ello tomando en cuenta el lugar donde se ubique la institución, para que pueda desde la

reflexión-investigación colaborativa, hablar sobre sus dilemas y encontrar juntos maneras para lograr la intencionalidad más importante: Formar ciudadanos para que vivan y ejerzan la democracia.

La reflexión, se concibe como una estrategia para potenciar los cambios, en tanto provoca el espíritu indagador del docente; deberíamos entonces, preguntarnos sobre: ¿Cuáles y cómo son mis prácticas?, ¿Qué teorías sustentan en mis acciones? ¿Cuáles son las causas? ¿Cómo puedo cambiar? (Smyth, 1989). Esto es, indagar quiénes somos, buscar explicaciones sobre la intención de lo que hacemos como docentes. En definitiva: ¿Para qué evaluamos? ¿Para qué enseñamos? preguntarnos sobre nosotros mismos, puede permitirnos definir las teorías que apoyan nuestras prácticas y comprender la enseñanza y por supuesto la naturaleza de la evaluación. Definir el quehacer del docente puede guiar la necesaria confrontación con las creencias, valores y supuestos implícitos que orientan nuestras acciones. Obviamente, demanda trabajo personal y colectivo, en otras palabras “debatir sobre nuestros pensamientos y acciones permite iluminar la complejidad de lo educativo, para aproximarnos a la reconstrucción de los saberes que ayuden a reorganizarnos y, en el mejor de los casos, cambiar o mejorar...”. (Chacón, 2006, 57).

Es trascender lo meramente reflexivo para confrontar las intencionalidades que se ocultan en la enseñanza, en la evaluación y que inciden directamente en los profesores. Por lo que es pertinente revisar desde el interior de cada uno, los valores que la sustentan para asumir desde la crítica y la reflexión, posturas que permitan interpretar y cambiar la función de la enseñanza y la evaluación desde lo político y lo sociohistórico.

En el caso del docente de Educación Primaria, la competencia reflexiva cobra vigencia en tanto, según las orientaciones del currículo, debe planificar la enseñanza y en ésta, la evaluación de manera congruente y pertinente, es decir, le corresponde prever los aprendizajes que promoverá en cada área, así como las necesidades, intereses, inclinaciones, pues esto les permitirá reconocer los indicadores de evaluación necesarios para apreciar durante la evaluación explorativa, formativa y sumativa; los logros, avances y alcances de los estudiantes; se exige la puesta en práctica de sus competencias como docentes y destaca su capacidad para reflexionar sobre la complejidad de lo evaluativo.

Por otra parte, el carácter formativo de la evaluación se concreta en las formas de participación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; que impulsan la interacción dialógica orientada a la detección de necesidades, intereses y debilidades. Asimismo, pueden aprovecharse los tipos de evaluación porque el aprendizaje pudiera contrastarse con la evaluación inicial de los procesos cognitivos de los estudiantes y con la intencionalidad pedagógica del docente; todo ello contribuye con la reflexión sobre la acción docente en el quehacer diario y en un tiempo delimitado previamente con la intención de transformar las prácticas evaluativas.

Además, la perspectiva cualitativa de la evaluación profundiza en la descripción

y comprensión de los detalles de los procesos inmersos en el hecho educativo y las interacciones dialógicas que se suceden entre los autores de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, esto hace que el maestro dialogue consigo mismo, con los otros: estudiantes, representantes, colegas y revise sus propios procesos al dar cuenta de las observaciones que realiza sobre lo enseñado y el aprendizaje del estudiante; y adicionalmente, suministra información de acuerdo con las exigencias evaluativas del currículo. La interacción de estas situaciones, contribuye con el afianzamiento o incertidumbre del docente, que actuará conforme a sus creencias, conocimientos, habilidades y actitudes, que inciden en las acciones de evaluación que pondrá en marcha y que representan su concepción y hacer evaluativo.

La práctica evaluativa

El proceso evaluativo integral debe ser registrado de manera sistemática, de tal modo que el análisis e interpretación de los insumos recogidos le permitan reorientar su acción docente, incrementar el aprendizaje y la labor de apoyo en el hogar. Como lo afirma, Imbernon (1998):

Un docente capaz de evaluar individual y colectivamente la necesidad potencial y la calidad de la innovación, que posea ciertas destrezas en el ámbito de las estrategias de enseñanza de la planificación curricular, del diagnóstico de necesidades y de la evaluación que sean capaces de modificar tareas educativas en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado y del contexto social. (p.45)

Visto de este modo, el docente debe asumir la responsabilidad de evaluar para potenciar los procesos cognitivos afectivos y sociales en los estudiantes y ejercer una enseñanza que estimule el desarrollo de estos. Concebir y entender la evaluación como un proceso complejo permite aproximarse a la realidad de los aprendizajes, a su vez propiciar cambios en el docente, quien podría verse como agente transformador de su realidad en el aula, escuela y por ende, en la sociedad. Como lo plantea Álvarez (2003):

En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carecen de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo. (p. 104)

Tal como lo expresa este autor, el proceso evaluativo está intrínsecamente relacionado con el aprendizaje, lo que amplía la complejidad planteada, pues todos los procesos cognitivos que intervienen en la evaluación interactúan con los elementos y situaciones del contexto, convirtiéndose en proceso fundamental para la transformación de la realidad individual y social. Es decir, la evaluación debe ser constantemente formativa, la persona debe aprender de ella; la evaluación, entonces, es aprendizaje y debe promover la autoevaluación, para que pueda formar a quien aprende.

Ahora bien, este proceso evaluativo exige el ejercicio de una práctica evalua-

tiva como una acción cotidiana del docente inmersa en las acciones pedagógicas, donde confluyen e interactúan variedad de elementos contextuales y humanos. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, muestran la naturaleza activa de la evaluación y crean una red de significados que expresan las concepciones de los docentes, los currícula y la perspectiva de evaluación como expresión de las necesidades, intereses y realidad familiar-contextual. En consecuencia, como se ha señalado anteriormente, las creencias, concepciones y convicciones orientan las intenciones al evaluar y pudieran ser estimuladores y/o limitadores de la práctica evaluativa, como lo refiere Marcelo (2002):

Las creencias, a diferencia del conocimiento proposicional no requieren una condición de verdad contrastada, y cumplen dos funciones en el proceso de aprender a enseñar. En primer lugar, las creencias influyen en la forma como aprenden los profesores; y en segundo lugar, las creencias influyen en los procesos de cambio que los profesores puedan intentar (p.27).

Dado que las prácticas están influenciadas por las creencias, es lógico suponer que emergen al momento de planear, ejecutar, comprender, analizar, interpretar y apreciar las situaciones de evaluación, ello nos permite sugerir que la práctica evaluativa es un complejo sistema de acciones e interrelaciones que surgen a partir de la interacción de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación que se suceden en un contexto y tiempo determinado, mediatizada por las concepciones, experiencias previas y también por la normativa y/o currículo oficial.

Desde esta perspectiva puede afirmarse que todavía persiste una práctica evaluativa centrada en la evaluación de resultados, es decir se concentra en los productos obtenidos; los procesos de descripción y mejora continua son limitados (Catalayud, 2006; Litwin, Palou de Maté, Calvet, Herrera y Pastor, 2003; Salvatierra, 2010). Así se percibe en la interacción con docentes en servicio; son variadas las dificultades para ejecutar el proceso evaluativo; en algunos casos, porque los docentes afirman que es insuficiente el tiempo para evaluar y se enfrentan al dilema de enseñar o evaluar. De otro lado, surgen inquietudes a la hora de reportar los productos finales que se reflejan en los informes descriptivos, estos informes deben notificar a los representantes sobre el desempeño de cada niño, de allí el énfasis en los resultados.

Estas situaciones relativas a la cotidianidad del aula, logran saturar al docente y su preocupación ocasiona que se obvian los procesos de descripción y mejora continua, lo que deviene en una práctica pedagógica distanciada de la generación y estimulación de aprendizajes significativos, poco integrados al contexto y a las necesidades detectadas. En otras palabras, la evaluación integral para la mejora pasa a un segundo plano; prevalece el requisito formal establecido en los currícula, por las autoridades educativas y la comunidad, circunscribiéndose a informar los productos en los informes descriptivos exigidos según la ley (Resolución 266, ME). El educador se encuentra entre la paradoja de ayudar a formar ciudadanos de manera integral y las exigencias administrativas, lo cual genera dilemas e incertidumbre para registrar el proceso formativo y a su vez, el informativo.

Concretamente, se manifiestan procesos tradicionales de enseñanza, aprendizajes memorísticos y repetitivos de contenidos y por tanto prácticas evaluativas con énfasis en los productos, más que en los procesos de mejora, así los informes descriptivos aparecen descontextuados y a veces, redactados en términos que lesionan o etiquetan las características individuales de los evaluados, lo que incide desfavorablemente en la transformación de la realidad. Ante estos hechos se requiere el desarrollo de actitudes, capacidades y procedimientos para optimar la práctica evaluativa, pues su inconformidad con las exigencias que se generan, crea una situación conflictiva que desdice del ideal de la evaluación.

Los docentes afirman que asumen la evaluación cualitativa, no obstante en la práctica se enfatiza en la evaluación sumativa, en lugar de evaluar los procesos y la necesaria participación consiente de los estudiantes en su propia evaluación. Como lo afirma Argirys y Schön (citado en Day, 2005) “en la teoría de acción de cada persona, pueden distinguirse dos componentes: teorías profesadas y teorías al uso.” (p.41) la primera, referida a aquellos aspectos que nos ayudan a justificar o describir lo que hacemos; y la segunda, relativa a las acciones que hace cada persona, es la manera como concreta sus teorías. Tal como se plantea, están presentes los supuestos implícitos del docente, aunque éste no lo advierta, los cuales guían la conducta en una situación determinada. (Salvatierra, 2010).

Por consiguiente, la práctica pedagógica predominante está basada en exposiciones y preguntas superficiales sobre lecturas, con la utilización poco aprovechada de la dramatización, sustentada en la explicación por parte del docente y el seguimiento de instrucciones por parte del estudiante, implica la poca evidencia de evaluación. También Salvatierra (2010), encontró que las actividades evaluativas predominantes son las pruebas escritas con preguntas abiertas, ejercicios matemáticos, actividades de resumen, dramatización, dibujos, copias, preguntas abiertas sobre las actividades de clase, revisión de tareas, entrevistas y registros en planillas de inscripción. Lo cual hace presumir que aun cuando se declare la práctica de la evaluación cualitativa, no deja de ser solo intenciones que en la cotidianidad del aula son imprecisas y borrosas, más bien como lo refiere Lafrancesco (2004), es común la forma inadecuada de considerar la evaluación entre otras como “monólogo del docente..., caprichosa, pasiva para el alumno (...) algo aleatorio o esporádico... separada de la vida misma de los estudiantes” (p.48).

Con base en las consideraciones anteriores, podría afirmarse que emerge una *práctica evaluativa asistemática*, definida como un conjunto de actividades descontextuadas y dispersas caracterizadas por la ausencia y/o poca reflexión, revisión y transformación del hecho educativo, la ejecución de actividades distanciadas y poco pertinentes con las actividades de enseñanza y aprendizaje (Salvatierra, 2010). En otras palabras, si bien se planifica la evaluación y se valora el contexto, en la acción docente es escasa la valoración del diagnóstico para llevar a cabo un plan de mejora, prevalece la inclusión de una serie de elementos curriculares y actividades de evaluación incoherentes y asistemáticas, tal como se ha señalado, se hace énfasis en conceptos, comprobación de resultados,

revisión de tareas, copias, registro en instrumentos como escalas de estimación o listas de cotejo, cuya estructura y contenido aporta poca información sobre los aprendizajes alcanzados y la concreción de los fines educativos.

En relación con los procedimientos para analizar la información generada en los instrumentos de evaluación y elaborar los informes se hace necesario que la reflexión guíe la construcción y reconstrucción de los mismos. Adicionalmente, se debe estar atento a las estrategias y procedimientos de enseñanza, las actividades generadoras de aprendizaje, con base en las competencias que se pretenden desarrollar. Los indicadores seleccionados deben dar cuenta de la evolución del desarrollo de las competencias, habilidades, destrezas, potencialidades y procesos. El análisis de la información requiere del docente el conocimiento de los detalles sobre la evolución de indicadores, también las formas como se registrará la información obtenida, los niveles de desempeño en un intento por ser justos al realizar la evaluación, procesar y construir los juicios descriptivos que le permita a los aprendices su autorregulación.

Ante esta realidad, surge la necesidad de incorporar transformaciones orientadas a lograr trascender lo meramente informativo, es decir no se trata de una valoración de logros y limitaciones de los alumnos en relación con su capacidad de aprender, sino también enfatizar en el proceso de mediación del aprendizaje, cobra vigencia entonces, la valoración de la planificación y de la propia evaluación, asumiendo que se trata de la integralidad de la práctica evaluativa, si se aspira a transformar la acción educativa, no se puede evaluar solo a los alumnos, sino también a los docentes y sus prácticas.

Apremia como propuesta una práctica evaluativa sistemática en la cual resalte la actitud investigativa de docentes y estudiantes en un papel participativo de exploración y diagnóstico del contexto donde se activen la enseñanza, aprendizaje y evaluación; detectar las necesidades y definir claramente las intencionalidades que se pretenden evaluar, así la implementación de los procedimientos acordes con las necesidades detectadas. Igualmente, reflexionar de manera crítica sobre los procesos que intervienen, para obtener logros óptimos previstos y no previstos que incidan en la transformación de la realidad que se pretende evaluar.

Se plantea una práctica evaluativa como un conjunto complejo de acciones e interacciones destinadas a valorar la cotidianidad del aprendizaje, la enseñanza y las relaciones complejas que se suscitan en el contexto escolar, cuya finalidad es la transformación y perfeccionamiento de la práctica pedagógica, ha de tenerse en cuenta que convergen multiplicidad de elementos y relaciones que permeados por la realidad histórica cultural, la normativa legal, la definen y la condicionan. Por tanto, podemos afirmar que en esta práctica emerge el conocimiento intuitivo que abarca las concepciones, percepciones y creencias del profesor, imperceptibles a veces, y por tal razón, poco reflexionadas. Así, el docente toma una decisión o acciona mecanismos con los cuales cree que los alumnos aprenderán, producto de sus creencias y sus experiencias previas; es un proceso casi automático, sin gran esfuerzo de pensamiento y con escasa deliberación.

En consecuencia, es fundamental que este conocimiento sea un saber pensado, reflexionado, de comprensión, en aras de optimar constantemente su hacer, porque es desde las perspectivas de los docentes como se puede analizar sus prácticas evaluativas, reflexionarlas y transformarlas. El docente muestra en su hacer, las teorías que sustentan su manera de enseñanza y consecuentemente, el procedimiento de evaluación que ejecuta. De ahí, la importancia de explicitar las acciones, influidas por su visión del mundo. Resulta oportuno que los docentes se pregunten sobre las teorías que respaldan sus prácticas; implica evaluar las características, elementos que lo conforman y la multivariada de condiciones y/o circunstancias que intervienen.

Esto lleva a pensar específicamente, en la selección de los aspectos a evaluar originados a partir del conocimiento profundo de las habilidades, destrezas, competencias y actividad cognitiva para la resolución de problemas. Es una práctica evaluativa impredecible, inestable, exige del docente en principio: su condición humana, sensible, bondadosa, con fortaleza espiritual y moral cónsono con un desarrollo personal óptimo, la competencia de discernimiento, equilibrio, preparación académica y técnica, esta competencia como investigador reflexivo le permite ejercer su condición de formador, ejemplo, guía y mediador. En última instancia, como afirma Antunes (2003) "Es esencial que el profesor jamás se olvide de que, cuando evalúa a su alumno, está, en último término, reflexionando sobre la grandeza del desarrollo humano". (p.8).

Del mismo modo deliberar sobre las concepciones de los docentes acerca de la evaluación, el aprendizaje y la enseñanza, puede contribuir a configurar la construcción autónoma de significados y una enseñanza centrada en promover el aprendizaje, en consecuencia, la evaluación se concibe como el proceso de valoración del potencial detallado en los aprendizajes que se estimulen, tanto de los estudiantes como de los docentes. El sentido del aprendizaje y la enseñanza, se revaloriza cuando el aprendizaje se orienta a la solución de problemas y la enseñanza a estimular lo significativo, utilizando los desafíos de las ciencias, como señala Antunes (2003) "la belleza, el arte, y la bondad y la justicia, a través de las ciencias humanas y la religión". (p. 11).

El aprendizaje y la enseñanza deben complementarse para así lograr evidenciar su significatividad, y la evaluación tendrá que relacionarse pertinentemente con la enseñanza para identificar los procesos, características, elementos, métodos existentes para el aprendizaje significativo y la enseñanza estimuladora de la verdad, la belleza, la bondad y la justicia a través de las ciencias humanas y la religión, como lo plantea Antunes (2003). En este caso, más que religión como doctrina, es necesaria una enseñanza para el desarrollo de la espiritualidad, se trata de la mejora y vivencia de una vida próspera que valora la verdad, la belleza, la bondad y la justicia.

De modo que a la enseñanza, le corresponde estimular y fomentar la construcción de significados para socializarlos con otros; se pueden atribuir nuevos senti-

dos del aprendizaje y el conocimiento. Un verdadero proceso de aprendizaje estimula la solución de problemas para un contexto específico y potencia la capacidad para transferir la estructura de solución a otras circunstancias y contextos.

Tal como se vislumbra hasta ahora, es pertinente acotar que la formación docente debe estar impregnada por la reflexión, se ha comprobado que la reflexión intencional fortalece y beneficia a todos los implicados, es decir, alumnos, docentes y comunidad en general, (Liston y Zeicher, 1997; Zabalza, 1991; Perrenoud, 2004; entre otros) por tanto, la reflexión efectuada continuamente sobre la práctica evaluativa la transforma en praxis evaluativa, (Carr y Kemis, 1988) lo que, sin duda, es altamente beneficioso para los cambios y transformaciones en educación. Es prioritario retomar la reflexión como práctica formativa que reconstruye y otorga significado al aula, como un espacio para vivir el aprendizaje, un ambiente de estímulos espirituales, cognitivos, afectivos y sociales donde se delibere y se llegue a acuerdos acerca de la responsabilidad de cada uno sobre su propio aprendizaje y por tanto de la enseñanza compartida.

El desafío de la formación docente es superar el dilema entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, estimular la visión global e integradora de estos procesos, a fin de aprovechar toda situación cotidiana de enseñanza y evaluación, y alcanzar las transformaciones en el aula, ello implica el aprovechamiento del tiempo real de la clase, las actividades contextualizadas y los esfuerzos docentes encaminados a procurar evidencias de aprendizaje aprovechando los agentes externos distractores y poco propicios para aprender y evaluar como posibilidades de transformación del contexto. Esto es, un docente orientador y mediador de todos los procesos que se suscitan en el aula, es convertirse en investigador reflexivo de su propia práctica, que con su hacer deliberado y consciente transforme la realidad del aula.

El establecimiento de una relación interactiva e interdependiente entre enseñanza, aprendizaje y evaluación es probable si se diversifican las actividades de evaluación, así como las de enseñanza. La necesidad de considerar simultáneamente, la evaluación de la enseñanza desarrollada por el docente y del aprendizaje realizada por el alumno; por ejemplo, al elaborar el instrumento de evaluación, el docente debe considerar su valor pedagógico, instrumental y práctico, es decir, clarificar la actividad de enseñanza con la que se relaciona y cuál es el aprendizaje que se propicia en el alumno, la implicación de ambos, es una experiencia de aprendizaje valiosa.

En este sentido, se hace necesario que el docente haga partícipe al alumno en la construcción de los instrumentos de evaluación, mediante el diálogo y el consenso, se requiere de la concreción de la autoevaluación y coevaluación, como formas de evaluación tendientes a desarrollar la autorregulación, todo ello a fin de formar una persona consciente, capaz de detectar sus potencial, interés y debilidades; así progresivamente convertirse en transformador de su propio aprendizaje. (Litwin, 2008).

Impulsar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación se constituye

en un ámbito esencial en tanto se generen principios de convivencia social, democrática que garantice la evolución de la sociedad. En el caso de la autoevaluación, le permite al docente saber cuál es la valoración que hace el alumno de su aprendizaje, de los contenidos, de sus conocimientos, de la responsabilidad que ejerce sobre éste, indudablemente, se trata de potenciar la capacidad de reflexionar para la mejora. En cuanto a la coevaluación, genera la socialización crítica y responsable de los factores grupales, es una forma de promover la solidaridad, respeto, tolerancia, responsabilidad y honestidad; es decir, aprender a vivir con los demás y la heteroevaluación constituye una forma de participación necesaria para hacer consciente a los padres, representantes y adultos significantes, de la corresponsabilidad que tienen con el desarrollo de los aprendizajes propios y de sus representados.

Visto de este modo, la formación continua del docente debe promover la investigación acción colaborativa como desencadenante de la participación de los autores en el hecho educativo, el análisis y toma de decisiones conjunta y continua, orientada hacia la mejora permanente. Esta disposición a investigar requiere de la atención a los requerimientos docentes, el desarrollo de sus capacidades de observar, describir, registrar, reflexionar, escribir; en suma, sistematizar todos los procesos cognitivos afectivos y sociales implicados en la evaluación.

El reto es mayor cuando se investiga la práctica desde las voluntades y compromiso de los docentes y comunidad educativa, sin embargo, siempre será infructuoso, si el docente y la comunidad educativa de la institución no asumen la responsabilidad de reflexionar para detectar las necesidades, emprender un plan de acción que atienda las necesidades y se comprometan a generar cambios dentro sí como persona, y de todos los que participen en la labor de transformación para bien del contexto.

En tal sentido, se precisa, comprender la práctica evaluativa y sus implicaciones para el desarrollo integral de los alumnos y el crecimiento profesional de los educadores, por ello es imperativo sentar las bases para instaurar una cultura reflexiva en la escuela que trascienda y profundice en aquellos ámbitos implícitos que obstaculizan el desenvolvimiento de la investigación, la reflexión como tarea inherente a la formación tanto de docentes como de alumnos, es desvelar la cultura arropada por el curriculum oculto que permanece en las instituciones impidiendo superar las barreras para alcanzar los cambios que hagan posible la transformación evaluativa. Implica, deliberar sobre la evaluación como potenciadora de cambios en la planificación y demás procesos formativos que se desarrollan en la institución escolar.

Comprender y transformar la práctica evaluativa del docente en praxis transformadora, exige orientar el proceso de formación permanente hacia la familiarización o apropiación de la naturaleza del objeto a evaluar, el aprendizaje propio del educador y del niño, las potenciales, habilidades, destrezas, actitudes, contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, y todo esto en interacción con el contexto donde se desarrollan los procesos educativos. Es preciso insistir en que los procesos de formación permanente del docente constituyen parte de la cultura

escolar, deben ser concebidos como un intercambio de saberes, en constante revisión y reconstrucción, de allí que el papel del directivo es oportuno, siempre que logre comunicarse adecuadamente con los responsables del aprendizaje (padres, representantes, docentes, estudiantes), para que en colaboración ayuden con la mejora de la práctica evaluativa y los aprendizajes de todos.

Implica reconocer el aprendizaje, la evaluación y la enseñanza como procesos primordiales, de ahí los requerimientos al docente de observar su práctica, acompañado de sus colegas; es decantarse por la cultura de la colaboración, la cual espontánea, voluntaria, orientada a la puesta en práctica de iniciativas de los propios docentes, que comparten los avances y limitaciones. (Hargreaves, 1999). Es reunirse, consensuar, intercambiar opiniones, percepciones que ayuden a resolver las situaciones dilemáticas relativas a los procesos educativos y en particular, evaluativos. Es pertinente aclarar que esta cultura de colaboración no es impuesta, por el contrario, debe crear confianza y puesta en común. Es éste escenario, el que nos coloca en una opción de cambio, donde pudiera ser posible el diálogo, la reflexión crítica y la investigación, donde la escuela sea una oportunidad para aprender unos de otros, como colegas corresponsables de nuestra propia formación.

Tal como se ha venido planteando, la corresponsabilidad de la colaboración abarca al proceso evaluativo, atender constantemente la actuación del docente y del estudiante; revisar los documentos y registros a fin de saber cuáles son las necesidades e intereses; indagar todos los datos que dan información sobre los alumnos y con base en éstos, propiciar la reflexión y autonomía. Examinar constantemente la naturaleza del objeto a evaluar, revisar las investigaciones recientes y bibliografía disponibles relacionadas con los procesos educativos. Avanzar hacia estas intenciones demanda la implementación de la investigación acción colaborativa, la cual es uno de los métodos para transformar la realidad evaluativa y hacer consciencia sobre la necesidad de considerar los cambios permanentes en la educación y la sociedad.

Desde esta perspectiva, se está frente a la evaluación planteada en la quinta generación, Muñoz (2007) la refiere como una decisión personal, estilo de vida, ejercicio profesional, proceso de investigación permanente, desempeño de libertad y práctica de amor. Tal como se esboza, el centro del planteamiento de la quinta generación de evaluación es la autoevaluación como decisión personal y la distribución del poder entre los evaluadores y los evaluados.

A modo de síntesis

La práctica evaluativa se asume como las acciones encaminadas a valorar los procesos de aprendizaje, enseñanza y las interrelaciones que se suscitan en la cotidianidad del contexto escolar, cargado de creencias, saberes previos, concepciones de cada uno de los agentes que hacen vida en la institución, por tanto es oportuno examinar los múltiples factores que intervienen como: ideas, valores, actitudes, hábitos, rutinas pedagógicas, incidencia del entorno y cultura

escolar sobre la evaluación. Es preciso hacer un apartado en relación con las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, diferenciar su intencionalidad, complementariedad y definición de cada una; los registros del docente y estudiantes proporcionan información valiosa para la comprensión de la realidad, así como tener presente que todos los autores participantes en el proceso son sujetos y objetos de evaluación. (Ver figura 1).

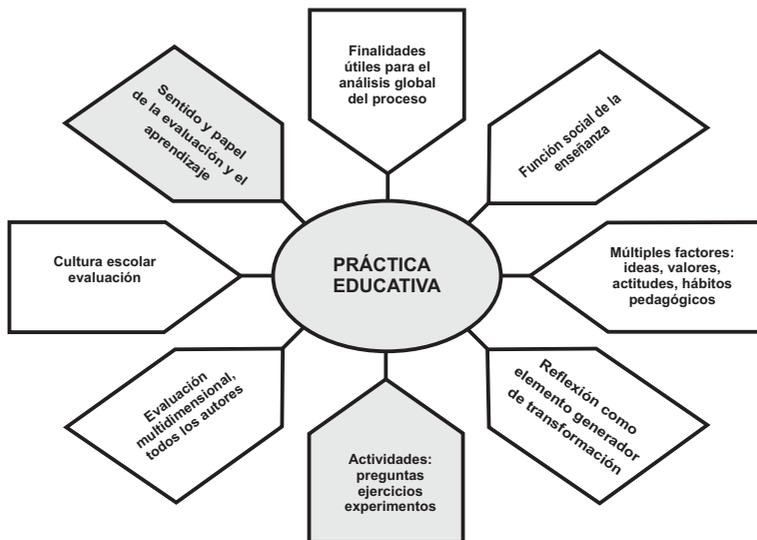


Figura 1. Elementos a considerar en la práctica evaluativa

Tal como se muestra en la figura anterior, es imprescindible profundizar sobre las finalidades concebidas por los docentes acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, pues se ratifica que estas impregnan toda actividad evaluativa y por tanto, el análisis de todo el proceso; así mismo se hace necesario considerar el sentido, función y/o papel que juega la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la función de ésta en sí misma.

En síntesis, urge repensar la formación permanente, desde la perspectiva compleja del hecho evaluativo que precisa la toma de decisiones, el desarrollo personal, ético y profesional, la participación democrática de todos los autores en la evaluación. Igualmente, atender la exploración y análisis de las concepciones del educador que inciden en su desarrollo profesional; las características del entorno y la cultura institucional que caracteriza la práctica evaluativa.

Notas

- * María C Salvatierra Vivas. mariasalvatierra527@gmail.com; Doctora en Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Docente del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Núcleo Táchira. UPEL. Miembro del Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón”. IMPM Táchira.
- ** María Auxiliadora Chacón Corzo. mariach@ula.ve; Doctora por la Universidad Rovira i Virgili. Tarragona- España. Docente Asociado de la Universidad de Los Andes Táchira “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” del Departamento de Pedagogía. Miembro del Grupo de Investigación GAPSIFE. (Gabinete de Asistencia Psicopedagógica).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J., (2001). *Evaluar para conocer, Examinar para Excluir*. España: Morata.
- Álvarez, J., (2003). *La Evaluación a Examen, ensayos críticos*. Argentina: Niño y Dávila.
- Antunes, C. (2003). *¿Qué evaluación queremos construir?* Colección en el aula. Buenos Aires: ed. San Benito.
- Carr y Kemmis (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Catalayud M. (2006). *La evolución educativa entre el deseo y la realidad*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.comunidad-escolar.cnice.mec.es/641/tribuna.htm>. [Consulta:2010,enero 15]
- Chacón, M. (2006). *La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de Educación Básica Integral*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Imbernón (1998). *La formación y el desarrollo del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Tercera edición. Barcelona: Graó.
- Lafrancesco G. (2004). *La evaluación Integral y del aprendizaje*. Bogotá Colombia: Magisterio.
- Liston, D y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 2°.ed. Madrid: Morata.
- Litwin, E., Palou de Maté, C., Calvet, M., Herrera, M. y Pastor, L. (2003). *Aprender de la evaluación, Educación Lenguaje y Sociedad*. [Revista en línea], 1, (I) 167-177. Disponible: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a11litwin.pdf>. [Consulta: 2009, Noviembre 28]

- Litwin, E., (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós.
- MacDonald, B. (1989). La evaluación y el control de la educación. En (J. Gimeno y A. Pérez comps.), *La Enseñanza: su teoría y práctica*. (pp. 467- 478). Madrid. Akal.
- Marcelo, C., (2002). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona 3º ed. Barcelona. Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo básico nacional. Programa de estudio de educación básica*. Caracas: Fedeupel.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo del Sub-sistema de educación Primaria bolivariana*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.me.gov.ve/media/evMUentos/2008/dc_3743_98 [consulta: 2009 mayo]
- Muñoz G. (2007). *Un nuevo paradigma: La Quinta Generación de evaluación*. Laurus, 023, (13), 158-198.
- Parlett, M., Halmilton D. (1989). La Evaluación como iluminación. En (J. Gimeno y A. Pérez comps.), *La Enseñanza: su teoría y práctica*. (pp. 450-478). Madrid. Akal.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva*. Barcelona: Graó.
- República de Venezuela. Ministerio de Educación Cultura y Deportes. (1998) *Currículo Básico Nacional*. Caracas. Fedeupel.
- Salvatierra, M. (2010). *La práctica evaluativa del docente en el aula*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio, Rubio, Venezuela.
- Smyth, J. (1989). *Developing and sustaining critical reflection in teacher education*. Journal of Teacher Education, 40 (2) (2-8).
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. 4ºed. Madrid. Morata.
- Resolución No. 266, Ministerio de Educación Cultura y Deportes. (Régimen de Evaluación para la primera y segunda etapas de la Educación Básica). (2000, Enero). Gaceta oficial de la República de Venezuela, 5.428. (Extraordinaria).
- Zabalza M (1991). *Los diarios de clase Barcelona*: PPU.