

MODELO INTERPRETATIVO DE LOS DOCENTES FRENTE A LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

INTERPRETIVE MODEL OF THE EDUCATIONAL SET AGAINST THE EVALUATION OF THE LEARNING

María Eugenia Rivera Machado
UPEL-IPB

María Eugenia Rivera Machado
UPEL-IPB

Recibido: 10-01-06

Aprobado: 07-02-06

RESUMEN

El presente estudio indagó sobre el desempeño de los docentes en cuanto a las diferentes posturas epistémicas que asumen frente a la evaluación del aprendizaje de los alumnos que cursan la 11 Etapa de Educación Básica del Municipio Iribarren del Estado Lara, con la finalidad de diseñar un modelo interpretativo para facilitar la comprensión de dichas posturas. Es una investigación cualitativa hermenéutica, y su diseño estuvo centrado en el método Comparativo Continuo de Glaser y Strauss (1967), y la conformación de Modelos de Miles y Huberman (1984). Los sujetos de estudio fueron 85 docentes, conformados en 11 círculos hermenéuticos y 5 informantes clave. El estudio aportó un modelo basado en cuatro referentes clave como lo son: Referente Ontológico, Epistemológico, Metodológico y Axiológico estructurándose, a través de cada uno de éstos, diecisiete categorías que permitieron definir y conceptualizar cada una de las posturas presentes en los docentes al momento de evaluar.

Palabras clave: evaluación cualitativa, concepciones de la evaluación, modelos de evaluación, enfoques epistemológicos

ABSTRACT

This study investigated about the performance of the teachers related to the different epistemic positions assume, facing the learning evaluation on the students who are in the second stage in basic education of the Iribarren Municipality in Lara statem with the purpose of designing an interpretative model to facilitate the understanding of those positions. It is a qualitative hermeneutical and its design was focused on the Continuous Comparative method of Glaser and Strauss (1967), and the conformation of Models by Miles and Huberman (1984). The study subjects were 85 teachers, conformed by 11 hermeneutic circles and 5 key informers. This study contributed a model based in four reference keys as: Ontologic, Epistemologic, Metodologic and Axiologic reference, structuring through each one, seventeen categories that allowed to define and to conceive each one of the positions the teachers had the time of evaluating

Key words: qualitative evaluation, conceptions of the evaluation, models of evaluation, epistemologic approaches

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación Cultura y Deporte, debe propulsar los cambios necesarios para responder a las exigencias sociales, culturales y educacionales presentes en la dinámica de nuestro país, como un sistema en constante transformación que reclama nuevas formas de planificación y evaluación educativa así como también, mecanismos que hagan posible una mejor comprensión del proceso educativo que permita la ubicación y superación de las dificultades en el área del conocimiento y del aprendizaje para contribuir al proceso de optimización de los mismos.

Producto de esta dinámica, a lo largo del tiempo han surgido diferentes concepciones pedagógicas que han direccionado el proceso educativo, originando ajustes que conducen a la evaluación de la estructura de funcionamiento académico y de los diseños curriculares, entre otros; para generar respuestas acordes con las necesidades que demanda el Estado venezolano y de acuerdo con lo establecido en las políticas del Estado en materia educativa.

Una de las metas de la Educación Básica en Venezuela en los últimos años, ha sido adecuar la educación a las necesidades sociales y culturales de la familia utilizando el contexto donde habita para enseñarle a mejorarlo y potenciar sus propias capacidades partiendo de sus experiencias, siendo estos partícipes de su propio proceso educativo. Para ello, se requiere la presencia de un docente con plena conciencia de su visión integral y actuación transformacional; es decir, que desarrolle una acción docente que empiece a comprender que su poder real se apoya en los aprendizajes que logren sus alumnos, desarrollando habilidades para buscar, analizar, usar de forma crítica la información y discernir cooperativamente en cuanto a tomar decisiones, resolver problemas y responder con carácter transformador ante nuevas realidades.

En su más reciente trabajo Castillo (2002), afirma que la Reforma Curricular para la primera y segunda etapa de Educación Básica ha introducido una exigencia nueva en la cultura evaluativa: por un lado, los

profesores no sólo tienen que evaluar para clasificar/etiquetar a sus alumnos (evaluación terminal o sumativa), sino, además y, pedagógicamente, sobre todo, para ayudarles. Por lo tanto, ya no se trata solamente de centrar la atención evaluadora en el ámbito cognitivo de la mente humana (conocimiento de hechos, principios, etc.); sino se trata de dirigir la atención técnica de la evaluación a ámbitos bastante más complejos, tales como el saber hacer (procedimientos), el saber convivir (valores, normas, sentimientos, actitudes) elementos estos que forman la «transversalidad curricular», que tantos profesores dicen que la comprenden curricularmente, pero no saben cómo evaluar a través de ella.

Con base en la acotación de Bar (1999), es imprescindible, entonces, la necesidad de organizar e implementar nuevas formas de aprender, de facilitar, de organizar la situación de aprendizaje y de evaluar dichos procesos en concordancia con los paradigmas de aprendizaje presentes en los nuevos enfoques del Currículo Básico Nacional, basado primordialmente en las concepciones psicológicas del aprendizaje significativo y constructivista, así como también en los enfoques de la evaluación cualitativa, la cual exige al docente enfrentarse con situaciones difíciles y cada vez más complejas: diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes fuentes y espacios de conocimiento, rápidas evoluciones socioculturales, especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación de ausencia de futuro y de pérdida del sentido del saber o aprender.

Durante muchos años se ha visto lo poco fructífero de los esfuerzos de los profesores por cambiar la pedagogía tradicional y asumir enfoques más modernos, mientras se evalúa con métodos anticuados y se estimule la repetición simple de los conocimientos que se transmiten.

De tal manera que la evaluación debe ser apreciada como una herramienta esencial que ayuda a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, que proporcione información sobre los conocimientos previos de los alumnos, que permita conocer el grado como van adquiriendo aprendizajes y que posibilite, que los niños vayan descubriendo su

desarrollo y progreso personal. Sin duda, la evaluación orienta al docente para poder realizar un

seguimiento personalizado, teniendo en cuenta el proceso de maduración de los niños y para poder de esta manera, adaptar los contenidos al ritmo de los alumnos, sin descuidar su tarea como docente, la acción en el aula y la calidad de los estímulos que se le ofrecen al estudiante.

De igual forma, Eisner (1998) plantea que las prácticas de evaluación instrumentalizan los valores escolares. Más de lo que los educadores dicen, más de lo que ellos escriben en las guías curriculares, las prácticas de evaluación dicen lo que cuenta para profesores y estudiantes, qué intentan y qué rechazan, qué consideran importante los adultos.

En este sentido, el docente está provisto de un marco conceptual y metodológico comprensivo a través del cual fija, a su juicio, lo que se debe evaluar, qué finalidad se persigue con la evaluación, qué tipo de relación es la más adecuada entre él y sus estudiantes. Esto constituye el referente epistemológico que posee el docente.

Al respecto Alfaro (2000), plantea que una de las consecuencias de la falta de referente epistemológico en el docente es la pérdida de la visión totalizadora del proceso evaluativo que hace que éste asuma la práctica evaluativa como una actividad rutinaria donde sólo se limita a la colocación de notas y a la calificación del desempeño del estudiante. Afirma que este desconocimiento del docente no le permite realizar procesos de interacción de la evaluación con las otras áreas que le permitan investigar e innovar en este campo.

Para analizar la práctica educativa del docente es necesario hacerlo a través de las diferentes posturas que le hacen variar su comportamiento a la hora de asumir la evaluación del proceso de aprendizaje de sus alumnos, encontrándose en dichas posturas principios y raíces epistemológicas en torno a los paradigmas que las fundamentan siendo éstas: Positivista,

Racionalista e Interpretativo; dependiendo de sus preferencias o de las circunstancias.

Entendiendo estas posturas como la posición que se tiene de acuerdo con la delimitación de los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos que caracterizan un paradigma con las cuales cada docente entiende y asume la evaluación, constituyéndose en un aspecto muy importante a la hora de evidenciar los aspectos positivos como las limitaciones de tales perspectivas teóricas que determinan la práctica evaluativa en los docentes.

Por otra parte Muñoz (2001), manifiesta que existen supuestos o presupuestos teóricos que van implícitos en la forma como el docente evalúa los aprendizajes y la transferencia de saberes. Partiendo de la más simple decisión del profesor dentro del aula, o, lo que es lo mismo, desde cualesquiera de las circunstancias que el docente se encuentra, hace o deja de hacer. Por lo tanto, puede construirse, detectarse o esconderse toda una posible teoría de presupuestos teóricos (desde una teoría del aprendizaje o de la motivación, hasta los últimos fines de la educación y una visión antropológica y epistemológica determinada).

De tal manera que se puede apreciar docentes que tienen una concepción de la evaluación fundamentada en el paradigma positivista, ya que conciben la evaluación como sinónimo de medición de productos del aprendizaje. Teniendo como máxima función asignar calificaciones al rendimiento escolar de sus alumnos, en las diferentes asignaturas del currículo, con el fin de promover y certificar sus estudios. Utiliza procedimientos para discriminar y jerarquizar a sus alumnos, así como también para valorar y sancionar a partir de la competencia por saber y por autoridad. Este docente asume una posición de mando exigiendo sometimiento a su autoridad y ejerciendo un control sobre la conducta de sus alumnos, adquiriendo un carácter unilateral y unidireccional donde solo él decide todo con respecto al proceso de evaluación sin la participación del alumno y los representantes.

Por otra parte, se puede apreciar docentes que conciben la evaluación fundamentada en el enfoque interpretativo cuya acción está dirigida a comprender y valorar los resultados de la acción educativa a través de procesos de pensamiento, análisis, interpretación, investigación, resolución de problemas, así como actitudes, valores y resultados explícitos, implícitos a corto y largo plazo, promoviendo en los alumnos su autonomía y su capacidad para participar responsablemente en su propio proceso de desarrollo personal y social, fomentando, de esta manera, el mejoramiento continuo del alumno como persona libre.

De tal manera que la evaluación es un proceso que sirve para recabar información sobre las actuaciones e interpretaciones; sobre los logros personales y, grupales, para tomar decisiones pertinentes para corregir, reforzar y reorientar el proceso de aprendizaje. Es importante señalar que estas diferentes posturas del docente se hacen presente en su accionar diario en el aula y de esta manera van conformando una actitud que rige de forma permanente su práctica pedagógica.

El problema de la evaluación no es únicamente técnico. De ser así, con el diseño de algunos cursos y talleres se resolvería el problema. Hasta ahora a esa afirmación se ha limitado la acción de las instituciones preocupadas por el mejoramiento de la calidad de la evaluación. Sin embargo, la efectividad de esos esfuerzos no ha sido la esperada porque los docentes, a pesar de manifestar su comprensión y vinculación con los nuevos enfoques de evaluación, no logran, en la acción del aula, separarse de las prácticas de evaluación que les han acompañado durante su quehacer pedagógico. Demuestran gran incongruencia entre lo que dicen y lo que saben de los nuevos enfoques de evaluación y en su práctica como tal. Por esas razones antes expuestas, entre los maestros debe existir un proceso de toma de conciencia, que permita un verdadero cambio de actitud en torno a la forma y al uso de la evaluación.

En consideración de los aspectos tratados, el análisis del problema objeto de estudio permite presentarlo no como un problema derivado de la práctica, sino de su génesis. De esto se derivan varios hechos investigables:

¿Cuáles son las posturas epistémicas de los docentes frente a la evaluación del aprendizaje? ¿La postura epistémica del docente frente a su acción determina el manejo de la evaluación cualitativa como estrategia de aprendizaje? ¿Existe relación entre las posturas epistémicas de los docentes, su desempeño en el aula y el proceso de construcción de conocimiento en los alumnos? ¿Qué elementos pueden considerarse como parte de un modelo interpretativo de las posturas epistémicas de los docentes frente a la evaluación del aprendizaje? .

En consecuencia, para dar respuesta a estas interrogantes en la presente investigación se planteó como objetivo general diseñar un Modelo Interpretativo de las Posturas Epistémicas del docente frente a la evaluación del aprendizaje en la segunda etapa de Educación Básica en instituciones del Municipio Iribarren del Estado Lara.

Así mismo, se fijaron los siguientes objetivos específicos:

Indagar acerca de las diferentes posturas epistémicas del docente frente al manejo de la evaluación del aprendizaje.

Analizar los resultados obtenidos en el proceso de indagación, para establecer las interrelaciones existentes entre las diferentes posturas epistémicas del docente frente a la evaluación del aprendizaje.

Determinar las teorías explícitas de los docentes de la segunda etapa de las instituciones del Municipio Iribarren del Estado Lara, en cuanto a la práctica evaluativa en el aula.

Determinar las teorías en uso de los docentes frente a la evaluación del aprendizaje y su práctica en el aula.

Seleccionar los insumos obtenidos teóricos y vivenciales para la construcción de un modelo interpretativo de las posturas epistémicas de los docentes frente a la evaluación del aprendizaje.

METODOLOGÍA

Naturaleza del Estudio

La presente investigación se orientó dentro de una visión de interacción y acercamiento al sujeto y a su realidad para interpretarla y poderla entender, abordándola a través del paradigma cualitativo y bajo la modalidad metodológica de la hermenéutica crítica, ya que la misma debido a su naturaleza, necesitaba de una mayor apertura y flexibilidad para concretar unos buenos resultados.

En consecuencia, la investigación cualitativa pretende una comprensión holística que no se traduce en términos matemáticos, tal como lo manifiesta Bisquerra (1989).

Es una investigación de campo, la cual se encuentra definida en el Manual De Trabajos de Grado y Maestría y Tesis Doctorales, UPEL (2000) como « *el análisis sistemático de problemas con el propósito de describirlos, explicar sus causas y efectos, entender su naturaleza y factores constituyentes o predecir su ocurrencia*».

Todo el proceso de investigación se hizo utilizando el Método Comparativo Continuo de Glaser y Strauss (1967), donde el investigador se aproxima a las observaciones o a la contrastación con mente abierta, esperando que la realidad le ofrezca «categorías de análisis» que mejor la

expliquen.

Se utilizó la estrategia de la construcción de modelos de Miles y Huberman (ob.cit), el cual permitió explicar de manera gráfica y narrativa las categorías a ser estudiadas y las relaciones que existen entre ellas y está fundamentado en la Evaluación de Modelos (Inicial vs. Final).

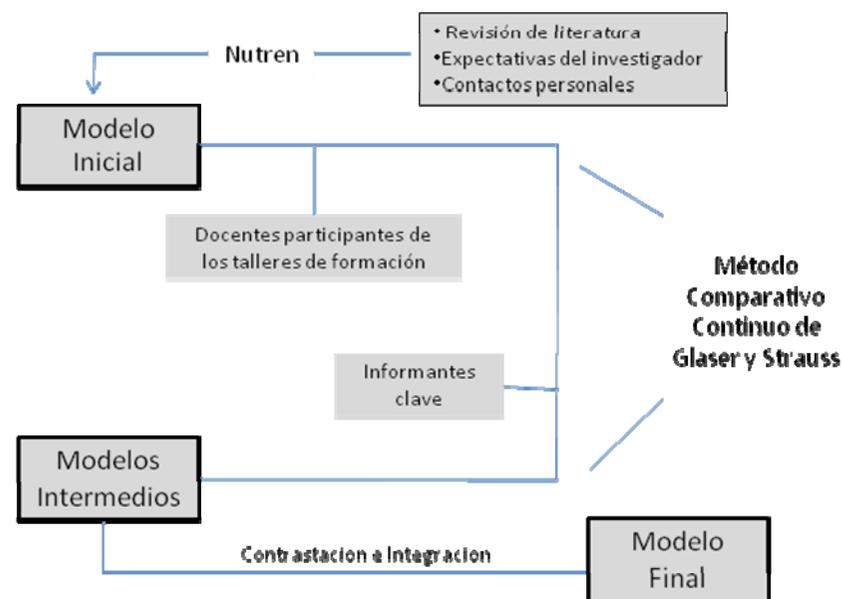


Gráfico 1. Diseño metodológico de la investigación

Fuente: Rivera M. (2003). Barquisimeto, Venezuela. Fundamentado en la construcción de modelos de Miles y Huberman (1984).

Sujetos de Estudio

Conformado por 85 docentes que realizaron los talleres de Evaluación Cualitativa dentro del programa de Formación Permanente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes año (2003-2005) que se efectuaron en el Centro de Apoyo al Maestro «Francisco Tamayo» del Estado Lara.

Por otra, parte se seleccionaron 5 informantes clave escogidos de otros grupos que no formaron parte de la muestra seleccionada, pero que también se encontraban realizando los talleres, todos ellos pertenecientes al

Por otra parte también se usaron grabaciones de video, para diagnosticar o analizar situaciones en las cuales los registros de audio no fueron suficientes, tales como diálogos, entrevistas y otros modos de interrelación.

Fecha	Talleres	Nº de Participantes	Nº de Círculos Hermenéuticos	Integrantes del círculo
14-05-2003	Taller 1	22	Equipo	17
			Equipo 2	8
			Equipo 3	7
18-07 -2003	Taller 2	.JI	Equipo 4	8
			Equipo 5	7
			Equipo 6	9
			Equipo 7	7
15-09-2003	Taller 3	15	Equipo 8	8
			Equipo 9	7
24-09-2003	Taller 4	17	Equipo 10	8
			Equipo 11	9
			<i>Total</i>	85

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y se encuentran laborando en la segunda etapa de Educación Básica.

Cuadro 1
Distribución de los Sujetos de Estudio

Fuente: Rivera, M. (2003). Caracas- Venezuela

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizó la técnica de la entrevista a profundidad que se emplea cuando la obtención de información acerca de actitudes y sentimientos de informantes clave haya sido importante para la definición de metas o para el abordaje de procesos con impacto significativo en el desarrollo y evolución de la organización.

Validez de la investigación

Para el proceso de validación se trabajó con los criterios propuestos por Martínez (1998) sobre «La validez externa e interna» (p. 119).

En este sentido, el estudio alcanzó su nivel de validez externa cuando las unidades de análisis generadas por la base de datos resultaron tener relación con la investigación y éstas se encontraron ubicadas dentro del escenario donde se desarrolló la investigación.

Por otra parte, para obtener la validez interna se aplicaron las siguientes estrategias: (a) La recolección y cotejo de la información se realizó en diferentes momentos; (b) La realidad observada forma parte del ámbito donde se desenvuelve la investigadora; (c) Se desarrolló un proceso de doble triangulación: una hecha a través de la revisión bibliográfica que hace referencia al estudio, a la información de los registros de las notas de campo hechas durante las entrevistas a los docentes y las conclusiones generadas por los once círculos hermenéuticos, así como también de la experiencia y autorreflexión de la autora. La otra, se refiere al diseño de modelos intermedios o empíricos resultantes de la postura que asumen los informantes clave ante la implementación de la evaluación del aprendizaje y el modelo producto de los círculos hermenéuticos.

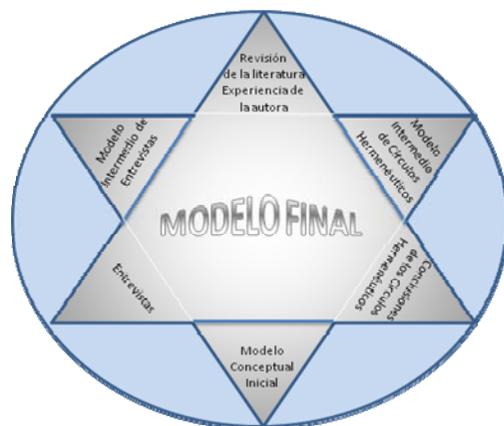


Gráfico 2. Doble triangulación: Integración de incidentes
Fuente: Rivera, M. (2003). Barquisimeto. Venezuela

Procedimiento

Para realizar la investigación se siguieron las siguientes etapas:

Primera etapa: correspondió a la fase de la investigación que permitió caracterizar el Modelo Inicial; es decir, revisión de la literatura y expectativas de la investigadora.

Segunda etapa: correspondió al proceso de obtención de la data que se generó en la interacción de los 11 círculos hermenéuticos producto de la realización de los talleres de evaluación. Con estos resultados se avanzó a la construcción del modelo empírico I.

Tercera etapa: comprendió el proceso de obtención de la data que se generó a través de las entrevistas a los informantes clave, la misma se sometió al proceso de categorización para luego estructurar el modelo empírico II.

Cuarta etapa: con los resultados generados y estructurado s en los modelos empíricos I y II se procedió a delimitar las posturas encontradas en los docentes, definidas a través de sus teorías explícitas.

Quinta etapa: con la ayuda de los resultados de cada teoría explícita de

las diferentes posturas epistémicas y las diferentes observaciones realizadas, se procedió a graficar y explicar las teorías en uso de los docentes, de acuerdo con su postura epistémica *Sexta etapa:* caracterizada por el proceso de comparación y contrastación del modelo inicial con los modelos empíricos I y II para, finalmente, construir el modelo final.

Presentación y análisis de resultados

En correspondencia con el procedimiento metodológico, el análisis se hizo a través de la estructuración del modelo inicial y los modelos empíricos o intermedios para luego llegar a la elaboración del modelo final, como producto de la contrastación e integración de los tres modelos anteriores.

Modelo Inicial

Una vez hecha la revisión bibliográfica, seleccionada la información, estructuradas las expectativas de la investigadora y sistematizado s los contactos personales realizados con anticipación se procedió a elaborar el modelo inicial. Para la construcción de este modelo se tomó como punto de partida lo expuesto por Miles y Huberman (ob. cit) se clasificaron las categorías y subcategorías que lo conforman.

Cada dimensión se conceptualiza de la siguiente manera:

Referente Ontológico: implica la concepción del objeto a evaluar, esto implica una determinada visión de la realidad y del campo que ésta abarca. Está compuesto por dos categorías: percepción de la realidad y naturaleza de la realidad a evaluar.

Referente Epistemológico: determinado por la relación que se da entre el sujeto evaluador y el objeto evaluado y cuáles son las posturas que asumen los docentes frente a sus alumnos. Está compuesto por dos categorías: relación docente-alumno y racionalidad a valorar de la realidad.

Referente Metodológico: referido a la forma cómo el docente puede

proceder para desarrollar la evaluación. Está compuesto por dos categorías: concepción de la organización de la evaluación y de los procedimientos usados.

Modelo Empírico 1

Se construyó con la data derivada de las conclusiones elaboradas a través de la dinámica de los círculos hermenéuticos compuestos por 85 docentes de la segunda etapa de Educación Básica, asistentes a los cuatro talleres de evaluación. Se analizó y sistematizó las síntesis expuestas por cada uno de los 11 círculos hermenéuticos que se conformaron para la discusión. En los resultados obtenidos en el análisis de los círculos hermenéuticos se mantuvieron las dimensiones del modelo inicial, lo que confirmó que esa primera aproximación teórica estaba bien orientada. Sin embargo, de estos resultados se pudieron anexar nuevas categorías que surgieron del análisis de esta data como lo son: concepción de la evaluación, generación de la evaluación, propósito, perfil del docente y validez, las cuales surgieron, de manera permanente, en el análisis de las conclusiones y están referidas como muy importantes dentro de las posturas de los docentes.

El proceso de clasificación y análisis de la data de donde surge este modelo se puede apreciar a través de una matriz de análisis que permitió agrupar todas las conclusiones elaboradas por los 11 círculos hermenéuticos para organizar y comparar las posturas que asumieron los diferentes grupos, expresadas en sus intervenciones.

Modelo Empírico 2

Se construyó con la data derivada de las entrevistas hechas a 5 informantes clave que laboran en la segunda etapa de Educación Básica y que asistieron a los talleres, pero que no participaron de las discusiones hechas a través de los círculos hermenéuticos, ya que estos informantes pertenecían a otros grupos de trabajo no incluidos en la investigación.

En los resultados obtenidos en el análisis y categorización de las

entrevistas surgieron cuatro dimensiones: referente ontológico, referente epistemológico, referente metodológico y referente axiológico, resaltando que este último referente aparece como una dimensión totalmente nueva; así mismo surgieron diez categorías de análisis: metas de formación, contenidos para evaluar, desarrollo de los alumnos, relación docente-alumno, función de la evaluación, valores universales, valores profesionales, criterios de evaluación, procedimientos usados, validez de la evaluación, resaltando que tres de estas categorías se repiten, ya que éstas también aparecieron en el modelo empírico 1. En función a esto se pudo apreciar que en las entrevistas surgieron aspectos que no fueron considerados abordados por las discusiones en los círculos hermenéuticos, estableciendo diferencias significativas entre el modelo inicial y el modelo empírico 2.

Modelo Final

El modelo final, quedó estructurado a través de cuatro (4) dimensiones y dieciséis (16) categorías, como se puede apreciar en el gráfico 3.

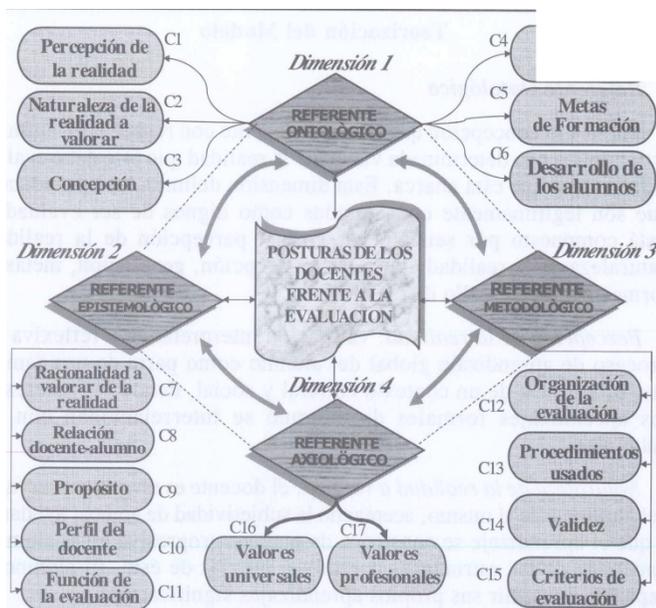


Gráfico 3. Modelos Final
Fuente. Rivera, M. (2003). Barquisimeto, Venezuela.

Este modelo concebido como la interpretación de las posturas epistémicas de los docentes frente a la evaluación del aprendizaje, encierra cuatro grandes dimensiones de análisis: los referentes ontológico, epistemológico, metodológico y axiológico que posee el docente como sus referentes al momento de realizar la evaluación de los aprendizajes en sus alumnos. En este sentido, se puede apreciar que estas dimensiones se encuentran interrelacionadas y la unión de las cuatro constituye el marco conceptual y metodológico comprensivo, a través del cual el docente define su acción pedagógica al momento de tener claro el porqué de la evaluación, la finalidad que se persigue a través de ésta y determinar, de igual forma cómo va a ser su relación con los estudiantes.

Teorización del Modelo

Referente Ontológico

Implica la concepción que posee el docente con respecto al alumno; esto implica una determinada visión de la realidad que éste debe evaluar y del campo que ésta abarca. Esta dimensión delimita los aprendizajes que son legítimamente considerados como dignos de ser evaluados. Está compuesto por seis (6) categorías: percepción de la realidad, naturaleza de la realidad a evaluar, concepción, generación, metas de formación y desarrollo de los alumnos.

Percepción de la realidad: valoración interpretativa y reflexiva del proceso de aprendizaje global del alumno como parte de una familia que está dentro de un contexto cultural y social, donde los saberes de los aprendizajes formales del alumno se interrelacionan con los culturales.

Naturaleza de la realidad a valorar: el docente es un gran observador del alumno y de sí mismo, aceptando la subjetividad de ambos, ayudando a que el aprendizaje se construya de manera progresiva en el alumno, partiendo de las estructuras cognitivas previas de éste. El alumno es capaz de construir sus propios aprendizajes significativos.

Concepción: la evaluación debe estar basada en la negociación donde se concibe la enseñanza como un proceso dinámico, cuyos significados y cualidades están combinados continuamente, son raramente predecibles y surgen a partir de numerosas y complejas negociaciones entre los alumnos y docentes. Fundamentada en la observación participante y las entrevistas informales.

La evaluación debe ser res ponde a los problemas y cuestiones que surgen de la realidad y que son propuestas de alumnos y de profesores. El docente responde atendiendo a las demandas de lo que sus alumnos quieren conocer.

Los docentes deben atender a un proceso democrático donde se respete el derecho de los estudiantes a conocer los resultados de la evaluación y puedan expresar sus opiniones durante todo el proceso evaluativo.

La evaluación se concibe como un servicio neutro de información al alcance de todos los que están implicados en negociaciones significativas a

lo largo del desarrollo de un programa educativo: los participantes y sus respectivas audiencias.

Esta perspectiva se concentra en los procesos del programa y en cómo los participantes y la audiencia perciben el programa en desarrollo y sus efectos. El fin de este enfoque es perfeccionar la comprensión de los interesados en la evaluación, mostrándoles cómo perciben otros el programa evaluado y enfrentando al lector con sus mismas creencias y formas de interpretación.

Para Gómez, (1993), la evaluación basada en la negociación representa un modelo cualitativo de evaluación, que agrupa varios submodelos, entre los que menciona: Evaluación iluminativa, respondiente, estudio de casos y democrática.

Según Alfaro (ob. cit) se promueve una práctica evaluativa y educativa multidireccional, interactiva, consensual. Para esto es necesario:

- ~ Una auténtica comunicación entre los participantes.
- ~ Respeto y aceptación de uno mismo y de los demás.
- ~ Un clima de libertad y confianza.
- ~ Una confrontación de ideas y una búsqueda de acuerdos e intereses comunes

Generación: cuarta generación constructivista respondiente; los docentes deben ser investigadores de los procesos de aprendizaje del alumno y evaluar lo que vaya emergiendo como significativo de la realidad de éste, aproximándose a él para interactuar juntos en forma al globo sin fragmentar la realidad, efectuando entrevistas abiertas a profundidad y observaciones personales.

Meta de formación: propiciar el autodesarrollo individual y progresivo del alumno para que acceda a la etapa superior de su desarrollo intelectual, tomando en cuenta para ello sus necesidades y condiciones particulares. El docente debe trabajar en un ambiente colmado de experiencias estimulantes

que faciliten en el alumno su acceso a las estructuras cognitivas de la etapa inmediata superior.

Desarrollo de los alumnos: potenciar los aprendizajes significativos en los niños, a través de la interacción con materiales cuestionadores que ocasionen en él un conflicto cognitivo que pueda acceder a fases superiores de desarrollo intelectual.

Referente epistemológico

Referido a los modos como se producen los aprendizajes, entendiendo que está determinado por la relación que se establece entre el docente y el alumno, en el momento de evaluar. Dependiendo de cómo se dé esta relación el docente asume una postura respecto al alumno y a la manera como será avaluado.

Está compuesto por cinco (5) categorías: racionalidad a valorar de la realidad, relación docente-alumno, propósito, perfil del docente y función de la evaluación.

Racionalidad a valorar de la realidad: interpretar los significados de la historia de vida de cada niño. Esto se realiza a través de la interacción de todos los agentes que participan en el proceso de aprendizaje; docente, alumno, representante; a través de la comunicación que éstos establecen se origina la subjetividad como forma de conocimiento.

El estudiante va conectando sus estructuras cognitivas a través del proceso de aprendizaje y va construyendo su realidad.

Relación docente- alumno: el docente es un mediador cuyo objetivo es el de facilitar las situaciones de aprendizaje de sus alumnos, tomando en cuenta los ritmos individuales y los conocimientos previos de éste. Las programaciones se van construyendo con la ayuda de los alumnos, considerando los lineamientos curriculares oficiales.

La efectividad del trabajo docente se establece en función al desarrollo académico de sus alumnos, como también su propio desarrollo.

Propósito: interpretar el desarrollo y la construcción de los aprendizajes en los alumnos, a través de un acompañamiento permanente de su docente.

Mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje y la práctica docente.

Perfil del docente: el docente debe ser un investigador permanente de los procesos de aprendizaje del alumno, así como también, un mediador del aprendizaje capaz de promover procesos democráticos de aprendizaje. Debe ser innovador y responsable de su auto formación.

Función de la evaluación: diagnosticar necesidades educativas y motivar a la construcción de aprendizaje en los alumnos. Orientar los esfuerzos del alumno a la consolidación de sus metas de aprendizajes y apoyar el proceso investigativo del docente.

Referente metodológico

Referido a la forma en que el evaluador puede proceder; es decir, el modelo de acción a seguir para evaluar los aprendizajes, determinado por el régimen bajo el cual se debe llevar a cabo la evaluación, la naturaleza de los métodos y técnicas a usar. Está compuesto por cuatro (4) categorías: organización de la evaluación, procedimientos usados, validez y criterios de evaluación.

Organización de la evaluación: se realiza partiendo de los hechos que rodean a cada alumno, bajo condiciones naturales y reales, considerando para esto una atención individualizada y aceptando lo imprevisto como los escenarios más convenientes para evaluar a los niños.

Procedimientos usados: procedimientos cualitativos, basados en la flexibilidad en cuanto al uso de procedimientos e instrumentos; lo importante es recopilar información sobre el desarrollo del alumno para construir sistemáticamente su realidad para saber lo que emerge como nuevo.

Validez: no se trabaja sobre resultados previamente establecidos sino que estos van emergiendo de la realidad, a través de la intersubjetividad de cada

encuentro con los alumnos.

Criterios de evaluación: mecanismos para identificar momento y punto del proceso de aprendizaje del alumno; se construyen a través de la observación constante y son reguladores que surgen de lo imprevisto en contacto con el alumno.

Referente axiológico

Establecer las relaciones sociales de los docentes con los alumnos y los padres. Conformadas por sus referencias éticas como ser humano y como profesional, determinando el conjunto de valores que hacen vida dentro de este triángulo de relaciones docente-alumno-padre. Entendido como el proceso de asimilación y de proposición de lo que vale para el docente y que lucha por hacerlo suyo cada vez más y mejor. Está compuesto por dos (2) categorías: valores universales y valores profesionales.

Valores universales: justicia y rectitud, respeto hacia los demás, puntualidad, cumplimiento y honestidad, flexibilidad. Participación y solidaridad.

Valores profesionales: el desarrollo de una mística de trabajo. Compromiso y vocación de servicio. Se involucra emocional mente con sus alumnos.

CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos se llegó a las siguientes conclusiones:

- ~ Es preciso determinar la percepción que tiene el docente con respecto a la realidad del aprendizaje que pretende evaluar.
- ~ El docente debe asumir una evaluación constructivista que lo transforme en investigador y observador permanente de los procesos de aprendizaje que se da en sus alumnos, para interpretar lo que va

emergiendo de la realidad.

- ~ Es necesario que el docente, dentro de su perfil incorpore o desarrolle actitudes como investigador, como mediador, es decir, que comprenda y ubique su nuevo papel como formador democrático e innovador donde promueva la formación del alumno pero también se haga responsable de su propia autoformación.
- ~ Los instrumentos utilizados en la evaluación deben conducir al docente hacia la construcción sistemática y permanente de la realidad del alumno.
- ~ Existen tres modelos de docentes a través de las posturas asumidas al momento de evaluar: el modelo tradicional, el modelo cualitativo y el modelo integrador.
- ~ El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes debe establecer una política de actualización permanente del docente que garantice la formación acerca del uso de la evaluación cualitativa en la I y II etapa de Educación Básica.

BIBLIOGRAFIA

Alfaro, M. (2000). *Evaluación del Aprendizaje*. Caracas: Fondo editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador FEDUPEL- Colección Serie Azul.

Bar, C. (1999). *El Arte de la Pedagogía*. México: Trillas

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona España CEAC.

Castillo, C. (2002). *Evaluación y Planificación*. Material de apoyo para la primera y segunda etapa de Educación Básica. Mérida: Universidad de los Andes.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Gómez, P. (1993). *Tendencias actuales de la Evaluación. Reflexiones*. España: Paidós

Habermas, M. (1992). The pedagogy of poverty vs. good teacher *The education Digest*. September 16-19.

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica*. México: Trillas. Miles, B. Y Huberman, M. (1984). *Qualitative data análisis*. New York: Soursebook of new methods.

Muñoz, G. (2001). Derecho de los alumnos sobre la evaluación. Reclamación sobre calificaciones. *Revista de Renovación Pedagógica*. Madrid. España: Narcea S.A

Salcedo, H. (1995). La evaluación adaptativa-integrativa. *Fundamentos y Métodos*. Cuaderno N° 10. Caracas.

UPEL. (2000) *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales* Caracas: FEDUPEL.