



REVISTA

*educare*

*Órgano Divulgativo de la Subdirección de Investigación y Postgrado  
del Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto  
Figueroa"*

BARQUISIMETO – EDO. LARA – VENEZUELA

NUEVA ETAPA  
FORMATO ELECTRÓNICO  
DEPOSITO LEGAL: ppi201002LA3674  
ISSN: 2244-7296

**Volumen 14 N° 3**  
**Septiembre-Diciembre 2010**

**EVALUACIÓN EN EL SERVICIO COMUNITARIO:  
UNA MIRADA REFLEXIVA EN LA UPEL-IPB**

***EVALUATION DURING COMMUNITY SERVICE: A REFLECTIVE  
GLANCE AT THE UPEL-IPB***

**Nellys Castillo**  
UPEL-IPB  
**Ana Colmenares**  
UPEL-IPB

## **EVALUACIÓN EN EL SERVICIO COMUNITARIO: UNA MIRADA REFLEXIVA EN LA UPEL-IPB**

### *EVALUATION DURING COMMUNITY SERVICE: A REFLECTIVE GLANCE AT THE UPEL-IPB*

**Nellys Castillo\***  
**Ana Colmenares\*\***  
UPEL-IPB

#### **REVISION DOCUMENTAL**

Recibido : 13-10-2010

Aceptado: 08-12-2010

#### **RESUMEN**

La evaluación como acto humano, constituye uno de los procesos más complejos en la práctica docente. La movilización hacia diversos contextos de aprendizaje exige al docente distintas maneras de proceder. No obstante, sus creencias, valores y concepciones son los referentes más importantes en la toma de decisiones durante este proceso. En la actualidad, el servicio comunitario está planteando un escenario educativo, en el cual prevalecen nuevas tendencias del hecho pedagógico, matizadas por las finalidades, características y principios del aprendizaje en el servicio a la comunidad. El presente artículo documental expone las reflexiones de los docentes que en el seno del Instituto Pedagógico Luís Beltrán Prieto Figueroa Barquisimeto-Venezuela, quienes construyen en colectivo una aproximación a una propuesta de evaluación del aprendizaje en servicio. Emerge entonces una concepción de la evaluación, integradora de diversas posiciones, la cual nos hemos atrevido a denominar auténtica.

**Palabras claves:** Evaluación en el servicio comunitario, aprendizaje experiencial, evaluación auténtica

#### **ABSTRACT**

The evaluation as a human act is one of the more complex processes in the teaching practice. The change towards different learning contexts demands from the teacher different ways of acting. However, teachers' beliefs, values and conceptions are the most important referents for decision making during the evaluation process. Currently, community service is providing a scenery in which new trends of the pedagogical act are highlighting; these trends are differentiated by the goals, characteristics and principles of on service-learning. The present documental study exposes the reflections of teachers from the Pedagogical Institute Luis Beltrán Prieto Figueroa, Barquisimeto -Venezuela who are building an approach to a proposal for the evaluation of service-learning. Then, a conception of the evaluation that integrates several positions emerged, for that reason the authors refer to this conception as an authentic one.

**Keywords:** evaluation in community service, service-learning, authentic assessment.

---

\* Profesora de Educación Técnica Agropecuaria egresada de la UPEL-IPB, Magíster en Educación Técnica, Doctoranda Programa PIDE UPEL-IPB. Docente de pregrado y postgrado cursos Currículo, Evaluación de los Aprendizajes, Sistema Educativo Bolivariano, Sistemas de Información y Documentación, Evaluación de la Educación Técnica, Evaluación en la Educación Superior. Publicaciones Educativas revistas Laurus, Educare, Apertura. Jefe de la Unidad de Evaluación del IPB.

\*\* Profesora en Biología (UPEL-IPB, 1982); Magíster en Diseño Curricular. (UGMA, 1994). Doctora en Educación. (UPEL-IPB, 2008). Jefa de la Unidad de Currículo. (UPEL-IPB). Mediadora cursos: Currículo y Evaluación de los Aprendizajes; Tutora de trabajos de grado y tesis doctorales. Conferencista y ponente a nivel regional, nacional e internacional. Articulista en Revistas Científicas Educativas. Arbitro de Revistas.e-mail: anamercedesc@gmail.com.

## **REFLEXIÓN INICIAL**

El servicio comunitario del estudiante de educación universitaria se encuentra definido en nuestro país desde el punto de vista jurídico, en los lineamientos establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), la Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (LSCES, 2005) y en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009).

Con relación a este aspecto, la C RBV en su artículo 3 expresa que el Estado Venezolano tiene como fin esencial la “construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo” (p.1) y garantiza el referido artículo, el cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos en esta constitución en congruencia con los mencionados fines. De la misma manera, en su artículo 135, la C RBV establece la obligatoriedad para todos quienes aspiren realizar el ejercicio de cualquier profesión, de prestar servicio durante un tiempo a la comunidad.

En correspondencia con la C RBV (ob.cit), la LSCES (ob.cit), en su artículo 4°, en relación a la definición del servicio comunitario, expresa lo siguiente:

Se entiende por Servicio Comunitario, la actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines del bienestar social, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en esta ley (p.2).

Los referentes legales citados en las líneas que anteceden permiten fundamentar también, desde el punto de vista axiológico, la concepción del servicio comunitario como la oportunidad de fortalecer el perfil profesional del egresado de la educación universitaria, con la caracterización explícita de valores ciudadanos, solidarios e identidad nacional; además concreta los principios de la educación como herramienta favorecedora del desarrollo del pensamiento creativo, como espacio para el ejercicio pleno de la personalidad, en el contexto de una sociedad justa y democrática, basada en la participación activa con conciencia y solidaridad con la transformación social y personal C RBV(ob.cit). Bajo esta perspectiva, el Reglamento del Servicio Comunitario de Estudiantes de Pregrado en la Universidad

Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2008), en su art. 3º, define el servicio comunitario como:

La actividad social y educativa que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de pregrado de la UPEL, basada en el compromiso que tiene la comunidad de integrarse en el entorno social mediante la aplicación de los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica (p.2).

Lo anterior, devela la concepción del servicio comunitario como la acción de carácter cívico-educativa, que permite la evidencia de valores propios de la función docente, explícitos en la responsabilidad social, ética, y moral que caracterizan al formador de ciudadanos. Esta visión del servicio comunitario como acción cívico-educativa, se concreta en la complejidad de la realidad en las siguientes dimensiones:

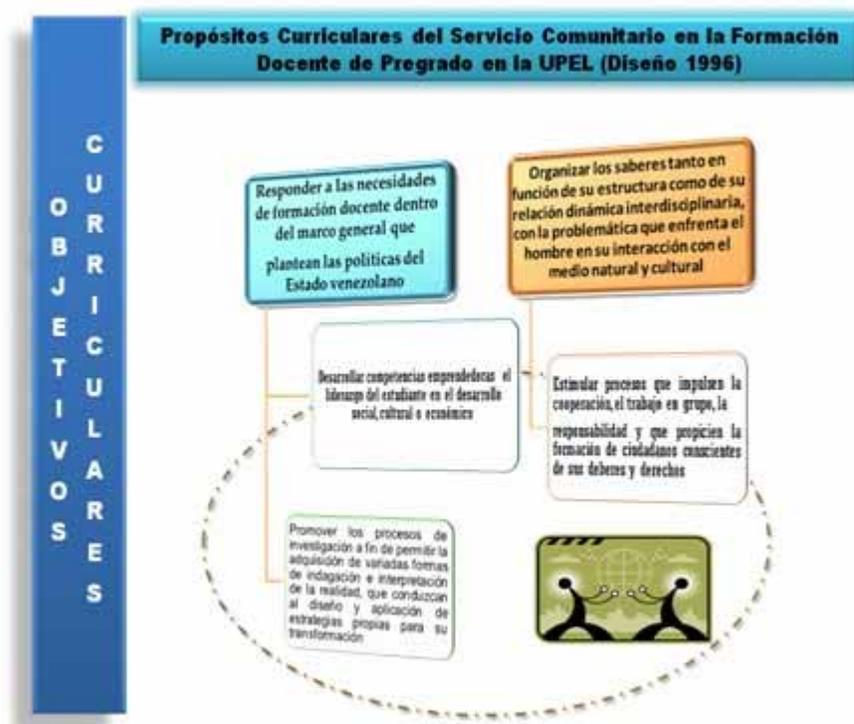
- a) Como **programa institucional**, esto implica que la UPEL se integra con las comunidades para contribuir con su mejora, lo hace en forma conjunta y recíproca; en consecuencia, favorece las capacidades del estudiante, de la comunidad y de la propia institución.
- b) **Filosófica**. La UPEL busca comprender cómo se desarrollan los seres humanos, y para lograrlo fortalece sus lazos con solidaridad y compromisos, esto contribuye al desarrollo de comunidades humanas más justas.
- c) **Pedagógica-reflexiva**. Como proceso pedagógico, constituye una experiencia significativa y transformadora de la persona, lo que brinda un proceso generador del conocimiento en la toma de conciencia de los valores presentes en la acción y en los aprendizajes adquiridos en ella. Esta pedagogía alternativa y flexible da sentido a lo aprendido, lo hace significativo, dinámico y sugiere interrogantes antes no previstas.

La concepción del servicio comunitario descrita constituye un complejo escenario para aprender y enseñar; además, plantea en contraposición a la educación tradicional, relaciones sociales con diversos actores del proceso educativo en la construcción reflexiva y dialógica del saber. Como consecuencia, el servicio comunitario en la UPEL, según los Lineamientos para la Inserción y Administración del Servicio Comunitario en el Currículo para la Formación Docente de Pregrado, UPEL, (2006), tiene por finalidad:

Facilitar la participación activa de los estudiantes de la Universidad en proyectos sociales de interés y bienestar colectivo, para consolidar y completar los aprendizajes obtenidos durante el proceso de formación, fomentar la

responsabilidad social y desarrollar competencias emprendedoras y de liderazgo del estudiante en el desarrollo social, cultural o económico.(p.3)

Es evidente que emerge, a partir de tales propósitos, una orientación alternativa del hecho pedagógico, matizado por las finalidades, características y principios del aprendizaje en servicio a la comunidad y las orientaciones curriculares del diseño para la formación del docente de pregrado, conformando un espacio para la construcción del aprendizaje social. Estos referentes se interrelacionan y sintetizan en el gráfico 1.



**Gráfico 1.** Coincidencia del Currículo para la Formación Docente de Pregrado 1996 con los Fines del Servicio Comunitario.

El gráfico anterior visualiza la coincidencia del Currículo para la Formación Docente de Pregrado con los Fines del Servicio Comunitario, lo cual se sustenta en el Diseño Curricular Base (UPEL, 1996). El servicio comunitario, el aprendizaje en servicio y el servicio como valor humano, se relacionan en forma cíclica, aspectos que nos obliga a considerar la generación del conocimiento como una actividad vinculada a la vida (Puig y Otros, 2010).

En contradicción con la enseñanza tradicional, el servicio comunitario, permite a los actores sociales que participan en la experiencia de aprendizaje en servicio, promover el descubrimiento de talentos propios y competencias relacionadas con los propósitos de la vida de todos los involucrados (Eyler y Giles, 1999).

Al observar la integración de los propósitos curriculares para la formación docente de la UPEL, con los fines del servicio comunitario, se concibe que el aprendizaje va más allá de la adquisición y procesamiento de la información, esto se transforma en un aprendizaje más activo, que “promueve aprendices de por vida con capacidades para participar en el mundo” (Eyler y Giles, ob.cit, p.5).

### **APRENDIZAJE EXPERIENCIAL COMO REFERENTE PEDAGÓGICO PARA UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA Y DE LA EVALUACIÓN**

El Reglamento del Servicio Comunitario de Estudiantes de Pregrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (ob.cit) en su art. 6º, define el aprendizaje experiencial como una metodología pedagógica que permite:

Vincular el aprendizaje con la prestación del servicio comunitario; generar actividades estudiantiles solidarias para atender las necesidades de la comunidad y mejorar la calidad del aprendizaje académico, la formación personal en valores y la participación ciudadana responsable. Mediante la contextualización del aprendizaje desarrollado mediante acciones concretas inscritas en el marco de proyectos y ejecutadas por los estudiantes que inciden así en la transformación socio – comunitaria, generando capital social (p.2)

La anterior definición, constituye una iniciativa de integración de la teoría con la práctica, en una experiencia que parte de los problemas reales, de la práctica y la aplicación reflexiva de los aprendizajes académicos adquiridos en la formación del estudiante, los cuales son considerados como referentes y enmarcados en la realidad. Esto ocurre en una conexión dialéctica y dialógica, En la cual donde el conocimiento es aplicado en la práctica para mejorarla, para ser transferido a la realidad como una acción transformadora. Al respecto, Shön (1987), Dewey (1938), Pacheco, Tullen y Seijo (2003), afirman que una experiencia de aprendizaje sin reflexión, se traduce en anécdotas, que difícilmente se transforman en aprendizaje, implica, que esta nueva concepción del aprender desarrolla el talento humano,

con sensibilidad y compromiso, desplaza a quien aprende de la sensibilización a la conciencia, de la comprensión a la acción.

Este tipo de aprendizaje, nos relaciona como docentes, con una nueva orientación de la pedagogía, integrada por los principios de la pedagogía de la cooperación, el aprendizaje significativo, la participación activa, la reflexión crítica e investigación, apoyada en el trabajo grupal. Además, esta pedagogía considera al estudiante un actor crítico y reflexivo, responsable de sus aprendizajes, los cuales transforma de intelectuales a activos, en convivencia y ciudadanía.

Estas concepciones del aprendizaje y enseñanza, constituyen procesos de investigación que superan la memorización y transmisión del saber, permiten el accionar con conocimiento y conciencia y la democracia institucional. En síntesis, coligen una práctica educativa participativa y autónoma, con el propósito de estimular el desarrollo pleno del docente que se forma.

La pedagogía de la reflexión emerge en el contexto de una experiencia significativa, que influye de manera directa en el aprendizaje de la persona. No obstante, construir este conocimiento requiere la participación en procesos reflexivos, que permitan tomar conciencia de los valores implícitos en el accionar y en lo aprendido. Con base a estas exigencias, autores como Batle y Martín (en Puig y Otros, ob.cit) afirman que los problemas de la realidad no pueden ser resueltos con la aplicación de conocimientos de una sola disciplina, debido a la complejidad de su comprensión y solución, por lo que sugieren emprender respuestas amplias, globales e interdisciplinarias, que activen saberes de diversa naturaleza, que superen los límites de los contenidos tradicionales propuestos en el currículo.

En consecuencia, es a partir de estas premisas y en consonancia con las características y principios propios del aprendizaje en servicio y de la pedagogía reflexiva, que comienza a emerger una evaluación fundamentalmente cualitativa, valorativa de la responsabilidad social, solidaridad, respeto a la diversidad y ética, para la asistencia humana con justicia.

Es evidente que estamos frente a una nuevo discurso pedagógico evaluativo, consustanciado con el aprendizaje logrado en servicio, en contextos socioculturales en los cuales donde el estudiante se encuentra con un amplio espectro de posibilidades para su desempeño, frente a una realidad con problemas de carácter significativo y complejo.

Este contexto con características complejas exige al estudiante la reflexión permanente acerca de la función docente y su compromiso ante la misma, no como respuesta concebida en lo teórico, por el contrario, como el significado de sus vivencias y experiencias en la realidad. Es indiscutible que esta concepción evaluativa tiene su origen en el propio estudiante, y tiene como propósito la formación de un sujeto responsable de su aprendizaje; implica que éste aprende desde los conocimientos producidos en y desde la evaluación.

La complejidad de la evaluación del aprendizaje en servicio se presenta como un entramado el que cual alberga en su esencia, definida desde la práctica reflexiva, los aportes de diversos enfoques evaluativos, entre ellos se develan características de la evaluación auténtica, formativa y formadora, del aprendizaje situado o experiencial, los cuales se describen posteriormente.

Con relación a la concepción de la práctica evaluativa denominada auténtica, Ahumada (2005), manifiesta que se caracteriza por la integración de referentes de diversas concepciones, y que ésta tuvo sus orígenes en los años 80 del siglo XX, en el seno de las escuelas estadounidenses. El citado autor menciona entre los precursores de esta evaluación a Collins, Brown y Neuman, quienes lejos de definirla, la describen como un proceso multidimensional y colaborativo, en el cual los estudiantes se autoevalúan y son coevaluados por sus pares y por el docente, además de otros responsables del proceso educativo.

De acuerdo a lo descrito, esta concepción demanda el desarrollo de nuevas formas de accionar al evaluar frente al complejo concepto de aprender y enseñar. Exige el compromiso y la reflexión de todos los participantes de la experiencia educativa, más allá de esto, la toma de decisiones para la orientación o reorientación del acto de aprender y de enseñar, como procesos que se integran, se plantean de manera compleja y permanente.

Los referentes anteriores, exigen la valoración del aprendizaje en distintos niveles y momentos, con la participación de todas las personas que lo conforman, estudiantes, docentes, comunidad e institución. En palabras de Ahumada (ob.cit), se entiende por evaluación auténtica, a la unidad integrada implícita en el hecho específico de evaluar al educar, en forma permanente y prolongada en el tiempo.

No obstante, superar la visión tradicional de *“medir lo aprendido o identificar resultados al culminar el periodo académico”*, es considerar la evaluación como proceso que

enfatisa en aspectos que se hacen fundamentales en el tiempo, desde el inicio hasta el final, de manera recursiva y reflexiva; consiste en establecer momentos progresivos que implican el desarrollo de situaciones individuales, grupales, y ambientales, como efecto de la interrelación de los elementos que lo generan (Estévez, 1997,p.38).

Para la evaluación integral del sujeto, el precitado autor, establece tres procesos claves que contribuyen al mejoramiento y crecimiento de los sujetos; (a) el proceso de desempeño; (b) proceso de desarrollo de actitudes y (c) el proceso de rendimiento, los cuales se integran en las dimensiones práctica, valorativa y teórica.

Otra de las concepciones que se integran a esta nueva perspectiva de la evaluación del aprendizaje en servicio, corresponde a la evaluación en el contexto del aprendizaje situado o experiencial. Al respecto, Díaz (2006) plantea como premisas lo siguiente:

- a) La evaluación y la enseñanza son procesos congruentes. Normalmente en las instituciones educativas se enseña una cosa y se evalúa otra.
- b) En el enfoque de aprendizaje situado, la enseñanza se organiza en torno a actividades auténticas, lo que exige congruencia al evaluar.
- c) Este tipo de evaluación se caracteriza por demandar a los aprendices que resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, aprendizajes recientes y actividades relevantes en la situación de problemas reales.
- d) La evaluación auténtica, no solo se centra en el desempeño y demanda la demostración de conductas y habilidades en situaciones de prueba ex profeso. Va más allá; destaca la importancia de aplicar habilidades en situaciones de la vida real; es demostrar un desempeño significativo en el mundo real, en escenarios que capturen la riqueza de lo que el estudiante ha logrado comprender, solucionar o intervenir en asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia personal como social.
- e) Busca evaluar el saber hacer e identificar el vínculo entre lo conceptual y lo procedimental, ubicar la coherencia entre ambos.
- f) Implica la autoevaluación del estudiante, se plantea como meta la promoción de las capacidades del mismo.
- g) Es una evaluación de proceso y formativa, en ella las prácticas más relevantes son la autoevaluación, coevaluación o evaluación entre pares.

Aunque los orígenes de la evaluación auténtica y del aprendizaje situado, no trascendieron al ámbito real, en la actualidad cobran auge en la enseñanza que destaca la solución de problemas, el desarrollo del pensamiento de alto nivel y sobre todo la exigencia de competencias complejas demostrables en la vida cotidiana.

Las estrategias de esta concepción integradora de los enfoques de evaluación alternativa y la auténtica son relevantes porque permiten la práctica reflexiva, el pensar y aprender reflexivamente, además de facilitar la comprensión de diversos contenidos sin dejar de considerar los actitudinales, requieren del trabajo en equipo, el esfuerzo para el logro de metas compartidas y sociales, en un ambiente de realimentación continua y de autorreflexión. Además reconocen la necesidad de que los criterios e indicadores de evaluación se establezcan de acuerdo al nivel de trabajo de los estudiantes, y que deben ser claros y explícitos.

Hemos caracterizado la pedagogía para el aprendizaje en servicio, como praxis que exige la acción de evaluar desde una concepción comprensiva y transformadora, caracterizada por la complejidad e integración de diversos matices teóricos organizados en un entramado. Esta concepción de la evaluación cuenta con referentes, además de los enfoques citados, los aportes de la evaluación formadora, propuestos por Bonniol y Nunziatti y desarrollados posteriormente por investigadores españoles tales como, Sanmartí, Jorba e Ibáñez, Jorba y Sanmartí, citados por López (2009) y en Venezuela por Colmenares (2008).

Al respecto, Sanmartí (2007), plantea que no es posible considerar la evaluación separada de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la autora comenta que los docentes al planificar las secuencias didácticas tienden a separar las actividades de enseñanza y aprendizaje de las de evaluación, y que al hacerlo dedican su mayor atención a la selección de los contenidos, actividades y ejercicios, pero muy poco a detectar las dificultades de los alumnos, a comprender las posibles causas y a pensar cómo regularlas. Esta autora sostiene, que las dificultades del estudiante provienen fundamentalmente de cómo perciben qué es importante aprender, de sus propios valores de sus formas de razonar, hablar, escribir y en general cómo comunican, organizan el conocimiento y “*se emocionan con él*”.

Para Sanmartí (ob.cit), el mayor reto de los profesores en la actualidad se encuentra en desarrollar atractivas e interesantes formas de explicar los contenidos y motivar con sus

actividades a sus estudiantes, a lo cual agrega, que las actividades propuestas por los docentes deben permitir establecer diferencias entre lo que se le pide al estudiante y sus propias maneras de hacer y pensar, para poder ayudarlo de esta forma a superar los obstáculos que encuentre durante su aprendizaje.

En consecuencia, las actividades de evaluación deben tener como fin último favorecer el proceso de regulación, de manera que los propios alumnos detecten sus dificultades y dispongan de estrategias e instrumentos para superarlas. Al respecto, la autora agrega:

No podremos ayudar a nuestros estudiantes si quienes enseñamos no comprendemos por qué éstos se equivocan. Sin duda que un factor importante ante el fracaso escolar. Reside en el hecho de que los profesores, estamos más preocupados por transmitir correctamente una información que por entender por qué los estudiantes la comprenden (Sanmartí ; ob.cit., p.9).

Como resultado de esta reflexión, consideramos clave que la evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto el qué y cómo se enseña, cómo el qué y cómo se aprende. Por lo tanto, la evaluación condiciona el qué aprender, implica que la idea que tienen los estudiantes acerca de lo que han de aprender; no depende tanto de lo que el profesorado les dice, sino de lo que éste considera al momento de evaluar, a lo cual condiciona sus formas de aprender.

Las formas de evaluar, entendidas como autoevaluación y coevaluación, constituyen el factor que dinamiza el proceso de construcción del conocimiento. Lo anterior exige la realimentación permanente del proceso, la obtención de información continua, tanto para docentes como para estudiantes para poder ir valorando la coherencia entre esta información y los procedimientos aplicados, con el propósito de tomar decisiones oportunas para los posibles cambios. De esto se desprende que la finalidad principal de esta evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Parafraseando a Colmenares (ob.cit), la evaluación de los aprendizajes debe conformar un acto informado transparente y consensuado; por lo tanto el estudiante debe estar al corriente de los propósitos que promueven el acto de aprender, de enseñar y evaluar.

Con relación a las estrategias de la evaluación formadora, la citada autora menciona que para la concreción práctica de ésta, deben propiciarse procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación del facilitador, esto es coincidente no sólo con los postulados de

Sanmartí (ob.cit), también es congruente y análogo con los aportes de la evaluación auténtica o alternativa de Ahumada (ob.cit) y del aprendizaje situado o contextualizado de Díaz (ob.cit). Todos estos autores, coinciden además, en la necesidad de que las actividades de evaluación deben buscar la autorregulación, con el propósito de que los propios aprendices puedan detectar sus dificultades y dispongan de estrategias e instrumentos para llegar a superarlas desde una perspectiva metodológica que integra los principios de la investigación, lo que resulta trascendental para la innovación y resolución de problemas.

Consideramos que los argumentos anteriores constituyen referentes fundamentales al develar en las prácticas del servicio comunitario un escenario complejo para aprender y enseñar, concebidos como procesos autorreflexivos y humanizantes, en la aproximación al conocimiento de en la realidad y al cambio social como elemento transformador de la práctica y función docente. Este entramado teórico integrador al cual nos hemos referido se sintetiza en el gráfico 2.



**Gráfico 2. Fundamentos de la Evaluación en el Servicio Comunitario**

## **¿QUÉ EVALUAR, CÓMO EVALUAR, QUIÉNES EVALÚAN, EN EL SERVICIO COMUNITARIO?**

### ***Objeto de evaluación: qué evaluar***

Con relación al objeto de evaluación, funciones, principios ontoepistémicos y características del proceso evaluativo en el servicio comunitario de la UPEL, estos elementos son descritos por el Reglamento del Servicio Comunitario del Estudiante de Pregrado (ob.cit), en los Lineamientos para la Inserción y Administración del Servicio Comunitario en el Currículo para la Formación Docente de Pregrado en la UPEL (ob.cit), y en el Reglamento General de Evaluación Estudiantil de la UPEL (2000) y su normativa. No obstante, esta declaración no es del todo clarificadora. Esto se evidencia en las reuniones con el colectivo docente, donde es común observar la necesidad de concretar respuestas ante las interrogantes que definen el accionar pedagógico en este contexto y, en consecuencia la evaluación.

En este sentido, es importante retomar las orientaciones de autores como Ahumada, Díaz y Estévez (ob.cit), mencionados en otros apartados, quienes conciben la evaluación como proceso inherente al proceso pedagógico-didáctico; por consiguiente, congruente a la enseñanza. De acuerdo a esto, se hace necesario ubicarnos en el contexto de una pedagogía complejizada por las características de la realidad, por una ontología construida en la dialéctica y dialogicidad del discurso educativo entre los diversos actores sociales, quienes intercambian y debaten sus saberes, los colectivizan y legitiman, generando teorías desde su accionar reflexivo. Son oportunos para la comprensión de estos planteamientos los enunciados de Freire (2005), los cuales reflejan el valor del diálogo efectivo y afectivo. Al respecto comenta:

El diálogo es una exigencia existencial, y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (p. 107).

En este escenario, los estudiantes se involucran con los conocimientos aplicados y legitimados en espacios de reflexiones profundas, en las que desarrollan la capacidad de cuestionar y argumentar sus propuestas. Este aprendizaje fundamentado en la experiencia,

trasciende a la adquisición y memorización de la información, es más activo y promueve el aprendizaje para la vida de manera permanente, por lo que su utilidad es valorada por su pertinencia en el desarrollo y transformaciones humanas y sociales.

Los planteamientos realizados nos llevan a concebir la evaluación comprendida como experiencia de aprendizaje, como forma de análisis crítico, que debe trascender a la patología de sólo querer evaluar al estudiante y sus aprendizajes (Santos Guerra, 1988). En el gráfico 3, se encuentran representados los aspectos que integran la evaluación del servicio comunitario en la UPEL y que hoy constituyen parte del debate que queremos plantear, con el fin de aproximarnos a una concepción de la evaluación congruente con las concepciones de aprendizaje y enseñanza planteados desde la experiencia del servicio comunitario en nuestra institución. De acuerdo a los fines de la evaluación del aprendizaje surge el qué evaluar.



**Gráfico 3. Componentes de la Evaluación en el Servicio Comunitario**

Con relación al qué evaluar, durante la planificación y desarrollo de las distintas actividades que comprenden el Proyecto Comunitario, son evaluados los procesos inherentes a ambas etapas y los productos que se generan en ellas, este es el caso de los proyectos, planes de acción, informes parciales y finales e impacto (pedagógico, institucional y social-comunitario).

Otra interrogante que emerge en los procesos evaluativos del Servicio Comunitario, se refiere al cómo evaluar. Inquietud que puede ser dilucidada en atención a la concepción de evaluación que subyace en la metodología aprendizaje-servicio. Por lo tanto se requiere el análisis e interpretación del mismo para comprender los procesos que interactúan y que pueden ser evaluados y cómo llevarlos a cabo.

Es por ello que se requiere el diseño y ejecución de procedimientos que se hilvanen con este tipo de aprendizaje y con las concepciones de evaluación concomitantes en el marco del servicio comunitario. Los espacios de reflexión y autoreflexión sobre las acciones realizadas y sus repercusiones en la comunidad, los grupos focales para discutir aspectos puntuales, las asesorías presenciales y virtuales, personales y grupales, entre otros, consideramos que son pertinentes en este contexto referido.

Todos los actores sociales desempeñan roles de alternancia, ya que pueden ser evaluados y evaluadores en un determinado momento. Este desempeño implica la preparación de los actores en el área de la evaluación y la revisión de referentes acordes con la visión de aprendizaje que sustenta este servicio. En este proceso, la evaluación establece como propósito el ayudar a otros a ver, comprender, interpretar, legitimar y validar las cualidades y consecuencias de la práctica educativa (Rivas, 2008).

## **REFLEXIONES DE CIERRE**

Iniciamos esta revisión, considerando aquellos elementos que referencian en lo teórico y legal nuestro proceder evaluativo en el escenario upelista. No obstante, este proceso está orientado por la presencia permanente de las inquietudes emergentes en nuestras vivencias en los espacios de discusión para lograr el consenso del colectivo a una aproximación a la concepción de evaluación propuesta desde el ejercicio del servicio comunitario. Esta evaluación a la cual hemos denominado tímidamente **Auténtica**, representa un gran

compromiso al trasladarnos a la complejidad de la realidad y a la reflexión crítica sobre nuestro accionar.

Asociadas a esta concepción de evaluación auténtica, se evidencia la presencia de las visiones de evaluación formativa y formadora explicitadas en apartados anteriores y que en definitiva conllevan a realizar procesos autorreflexivos y autorregulatorios tanto por parte del tutor como del prestador del servicio comunitario. Por lo tanto, durante el diseño y ejecución de los proyectos deben prevalecer procesos de dialogicidad y reflexión.

Aún faltan respuestas a muchas de nuestras interrogantes, sin embargo comienza a crecer la necesidad de culturizarnos ante tales desafíos, para lo cual hemos emprendido la búsqueda de herramientas para fortalecer nuestro hacer evaluativo con mayor autenticidad y justicia. En palabras de Trillo (2005):

Al final, una evaluación justa hace del tipo que la practica una persona justa o injusta, y tal posibilidad -supongo- hace mella en el ánimo de cualquiera (salvo de los más insensibles, que también los hay). Por eso la evaluación es un asunto que no nos puede dejar indiferentes y que, a la postre, nos exige un posicionamiento, también un compromiso. Claro que, después, el que acertemos o no en la manera de llevarla a cabo ya es otro asunto. En cualquier caso, y dado que evaluar es emitir un juicio sobre el valor de una cosa, saber evaluar se convierte en un asunto complejo y delicado, imposible de resolver mediante un subterfugio (p.15).

En estos planteamientos, el autor hace un esbozo bien interesante y provocador, que nos invita a cavilar sobre las implicaciones pedagógicas, administrativas y legales de la evaluación; igualmente nos recuerda que nuestro compromiso como docentes es reflexionar sobre qué estamos haciendo y cómo podemos mejorar nuestro quehacer pedagógico y en consecuencia cómo transformar la tarea de evaluar.

## REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una Evaluación Auténtica del Aprendizaje*. México: Paidós.
- Colmenares, A. (2008). *Evaluación Formadora: una perspectiva de investigación-acción para la formación del profesorado de entornos virtuales de aprendizaje*. Tesis Doctoral. UPEL-IPB.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 36.860. Diciembre, 30, 1999.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza Situada*. México: Mc GrawHill.

- Estévez, C. (1997). *Evaluación Integral por Procesos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. 2da Edición. México: Siglo XXI Editores
- Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005). Gaceta Oficial Número: 38272, septiembre, 14,2005.
- Ley Orgánica de Educación (2009).Gaceta Oficial N° 5.929 Ext. Agosto, 15, 2009.
- López, V.M. (Coord.). (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Normativa del reglamento de Evaluación Estudiantil (Resolución N° 2002.241.736, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Consejo Universitario). (2001, Mayo 2) *Gaceta Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 15(2), Diciembre 04, 2002.
- Pacheco, Tullen y Seijo (2003). *Aprender Sirviendo. Un paradigma de Formación Integral Universitaria*. México: Progreso.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. y Martín, X. (2010). *Aprendizaje en Servicio (Aps). Educación y Compromiso Cívico*. 2da. reimpresión. Barcelona: Graó.
- Reglamento General de Evaluación Estudiantil (Resolución N° 2000.215.685.74, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Consejo Universitario). (2001, Mayo 2) *Gaceta Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 14(1), Mayo 02, 2001.
- Reglamento del Servicio Comunitario de Estudiantes de Pregrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Resolución N° 2008309.676.1, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Consejo Universitario). (2008, Abril 29) *Gaceta Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 2-2008.
- Sanmartí, J. (2007). *10 Ideas Clave. Evaluar para Aprender*. Barcelona: Graó.
- Trillo, A. (2005). *Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista?* Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria Re-conociendo los Problemas Educativos en la Universidad. N° 3. [Documento en línea] disponible: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf>. [Consulta: Abril, 10, 2010]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). Lineamientos para la Inserción y Administración del Servicio Comunitario en el Currículo para la Formación Docente de Pregrado. Vicerrectorado de Docencia. Caracas. Autor