



CONTEXTOS PARADIGMÁTICOS DE LAS CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

PARADIGMATIC CONTEXTS OF THE CONCEPTIONS OF LEARNING'S EVALUATION

Recepción: 10/11/2009 **Revisión:** 20/11/2009 **Aceptación:** 04/02/2010



María Eugenia Rivera Machado. (Ver resumen curricular)

Docente investigadora del Departamento de Formación Docente de la en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto. Edo Lara. Venezuela.

Correo electrónico: maninae@hotmail.com



María Lourdes Piñero Martín. (Ver resumen curricular)

Docente investigadora del Departamento de Formación Docente, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto. Edo Lara. Venezuela. Directora Editora de la Revista EDUCARE. Barquisimeto. Edo Lara. Venezuela

Correo electrónico: malopima11@gmail.com

Las prácticas evaluativas dentro de las escuelas, están dentro de las fuerzas más poderosamente influyentes sobre las prioridades y el ambiente de las escuelas. 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. Ningún esfuerzo por cambiar las escuelas puede tener éxito, si no se diseña un acercamiento a la evaluación que sea coherente con el cambio deseado. Eisner (1998)

RESUMEN

En el contexto disciplinar de la educación es posible encontrar diferentes orientaciones teóricas y prácticas sobre la evaluación que se configuran desde variadas tendencias, enfoques, concepciones o modelos de concebir la evaluación de los aprendizajes. En el presente ensayo se examinan las distintas posturas paradigmáticas que dan coherencia a dinámicas evaluativas particulares al interior del sistema educativo. Para ello se parte de los valores implícitos que justifican su concepción y aplicación desde dos contextos paradigmáticos que se distinguen en el escenario venezolano, como son: el inductivo positivista y el Interpretativo- Fenomenológico. La revisión realizada nos aporta elementos de análisis para comprender que la evaluación es parte integrante del proceso de *aprendizaje* y como tal desborda el mero hecho docente, pues de ella se derivan repercusiones que inciden directamente en el destino educativo y personal del estudiante. Ciertamente, los haceres evaluativos que descansan sobre contextos paradigmáticos emergentes tienen hoy por hoy una gran acogida en las tendencias y modelos curriculares del sistema educativo venezolano. Sin embargo, ello no significa que las prácticas y enfoques tradicionales han desaparecido, por el contrario coexisten unos con otros, con una alta incidencia de ésta última. De hecho, no sería raro encontrar centros educativos o



aulas, en donde tienen lugar estrategias de aprendizajes muy innovadoras acompañado de prácticas evaluativas tradicionales. Es necesario entonces reflexionar sobre este hecho, y asumir que la concepción paradigmática sobre la que se asume un enfoque de evaluación, va más allá de un cambio teórico, y requiere más bien un cambio de actitud por parte de quienes se desenvuelven en el dinámico y complejo proceso de enseñar y aprender.

Palabras clave: Evaluación, paradigma, aprendizaje

ABSTRACT

PARADIGMATIC CONTEXTS OF THE CONCEPTIONS OF LEARNINGS EVALUATION

In the general context of the education is possible to find different theoretical and practical directions on the evaluation that is formed from varied tendencies, approaches, conceptions or models to conceive the evaluation of the learning. In the present papers the different dynamic paradigmatic positions are examined that give coherence to evaluative individuals to the interior of the educative system. For it part of the implicit values that justify their conception and application from two paradigmatic contexts that are distinguished in the Venezuelan scene, the inductive and the interpretative. The revision contributes analysis elements to us to understand that the evaluation is integral part of the learning process and as so it goes beyond the mere educational fact, because from her repercussions are derived that affect the educative and personal destiny of the student directly. Certainly, evaluative practice that they rest on emergent paradigmatic contexts at the present time has a great welcome in the tendencies and curricular models of the Venezuelan educative system. Nevertheless, it does not mean that the traditional practices and approaches are missing person, on the contrary coexist with others, with a high incidence of this one last one. In fact, it would not be rare to find centers or classrooms educative, where they take place very innovating strategies of learning's accompanied by traditional evaluative practices. It is necessary to reflect on this fact, and to assume that the paradigmatic conception on which an evaluation approach is assumed, it goes beyond a theoretical change, and rather requires a change of attitude on the part of those who develops in the dynamic and complex process to teach and to learn.

Key words: Evaluation, paradigm, learning

CONTESTI PARADIGMATICI NELLE CONCEZIONI DELLA VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO

RIASSUNTO

Nel contesto disciplinare dell'educazione, è possibile incontrare diversi orientamenti teorici e pratiche sulla valutazione, la quale viene configurata da varie tendenze, approcci, concezioni o modelli per concepire la valutazione dell'apprendimento. In questo saggio vengono studiate le varie posizioni paradigmatiche che offrono coerenza alle dinamiche di valutazione particolari all'interno del sistema educativo. Quindi, si parte dai valori impliciti che giustificano la sua concezione ed applicazione da tre contesti paradigmatici noti nello



escenario venezolano: l'induttivo positivista ed l'interpretativo – Fenomenologico. La revisione fatta proporziona elementi d'analisi per capire che la valutazione fa parte del processo di *apprendimento* e come tale sorpassa la semplice pratica educativa, perché da essa derivano repercussioni che incidono direttamente nel destino educativo e personale dello studente. Certamente, la pratica della valutazione, la cui riposa su contesti paradigmatici emergenti, è attualmente ben accolta tra le tendenze e modelli curricolari del sistema educativo venezuelano. Nonostante, ciò non significa che le pratiche e gli approcci tradizionali abbiano scomparsi, ma coesistono gli uni con gli altri, con un'alta incidenza di quest'ultima. Infatti, non sarebbe strano trovare centri educativi o aule dove vengono applicate strategie di apprendimento innovatrici seguite da pratiche di valutazione tradizionali. Quindi, è necessario riflettere su questo fatto ed assumere che la concessione paradigmatica sulla quale si basa un approccio di valutazione va oltre un cambiamento teorico, e ciò richiede un cambiamento di attitudine da parte di quelli che si trovano dentro il dinamico e complesso processo di insegnamento – apprendimento.

Parole chiavi: valutazione, paradigma, apprendimento.

Introducción

Cuando se pretende revisar las conceptualizaciones que existen sobre evaluación de los aprendizajes nos encontramos en la literatura con una amplitud polisémica sobre sus significados. Ahora bien, la palabra evaluación en el contexto de la educación, encierra variadas acepciones y en algunas ocasiones la misma terminología es empleada con diferentes matices. Se relaciona la evaluación con la calidad del servicio educativo prestado. Otras, como medición del logro y mide exclusivamente a los estudiantes como receptores del servicio, dejando por fuera la evaluación del docente, encargado de formar.

Fundamentalmente el proceso de evaluación de los aprendizajes da cuenta de tres dimensiones esenciales: la expresión de un juicio de valor, la recolección de información para sustentar dicho juicio y el propósito o finalidad en la realización de los actos evaluativos. En este sentido, tal como lo afirma Mancovsky (2007, p 6) “evaluar es una práctica intencional que realiza un sujeto con el propósito de indagar, conocer y comprender a un objeto determinado (prácticas, sujetos, objetos), a partir de la formulación de un juicio de valor”.

De tal manera, que la evaluación no sólo es parte constitutiva del proceso enseñanza – aprendizaje, sino que se configura como una actividad necesaria que le otorga racionalidad a éste, en tanto suministra información valiosa sobre la actuación de cada uno de los actores sociales implicados en el proceso de aprendizaje, así como la instrumentalidad aplicada durante el mismo, a los fines de controlar, reorientar o mejorar la acción didáctica. De allí, que la evaluación es a su vez un proceso en sí mismo, en la que se consideran múltiples aristas y perspectivas que le otorgan una naturaleza compleja y multidimensional. (García, Pinto, Piñero y Carrillo, 2009)

Cuando se revisan los fundamentos y concepciones que están detrás de las valoraciones sobre la evaluación educativa, se encuentra la percepción teórica que sobre el conocimiento se tiene otorgándole un significado y sentido global al proceso de hacer



una evaluación, y como sustrato el de la educación. Tal como refiere Álvarez (2008, p 27), “según se entienda el conocimiento, la evaluación va –debe ir- por unos caminos o por otros. (...) La evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento”.

Desde esta perspectiva, es posible encontrar en la evaluación diferentes orientaciones teóricas y prácticas que se configuran desde variadas tendencias, enfoques, concepciones o modelos de concebir la evaluación de los aprendizajes. De hecho, los enfoques de evaluación de los aprendizajes, de acuerdo con Franco, N. y Ochoa, L. (1997), y López, V. (2000) (citados por Gutiérrez, 2004) se comprenden cuando en su explicación se toman en cuenta los modelos de pensamiento (la racionalidad técnica y la racionalidad práctica) que los orientan, los cuáles se derivan a su vez de los paradigmas y de las concepciones curriculares que les sirven de marco conceptual. De allí que desde los niveles macro (sistemas educativos, curriculares, normativas, reglamentos), hasta los niveles micro (planificación didáctica, procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, entre otros) es posible reconocer en la instrumentalidad de los procesos evaluativos los contextos paradigmáticos sobre la cuales descansan los enfoques sobre evaluación de los aprendizajes.

En este sentido, se pretende en el presente ensayo reflexionar de manera crítica sobre los distintos pisos paradigmáticos que le otorgan coherencia epistemológica a los diferentes enfoques sobre la evaluación del aprendizaje. Vale decir que a lo largo de la historia y desarrollo del sistema educativo venezolano han surgido diferentes concepciones evaluativas, ello como producto de normas, pautas o reglas para producir conocimiento, implementados por las diferentes escuelas del pensamiento a través de los paradigmas o enfoques epistemológicos que han dominado el escenario mundial. Todas tienen implícitos valores que justifican su concepción y aplicación siendo éstos: el inductivo positivista y el Interpretativo- Fenomenológico.

Concepciones de la Evaluación en el contexto del

Paradigma positivista

El paradigma cuantitativo de la evaluación se desarrolló dentro del enfoque positivista trasladando a esta los postulados que le dieron vida a este enfoque, por lo tanto la evaluación era concebida como objetiva, válida, confiable, científica, sistemática y los resultados, además debían tener gran capacidad de predicción. Por tal razón predominó el uso de técnicas y procedimientos para recoger sus resultados. Dentro de este paradigma se pueden señalar la evaluación como juicio de expertos, como medición, como congruencia entre logros y objetivos, como toma de decisiones y como análisis de sistema.

Por ello es importante destacar como se hicieron presentes estas concepciones a la luz del desarrollo y evolución del sistema educativo venezolano.

Según Villarroel (en Camperos, 1986), históricamente, la evaluación como juicio de experto puede ubicarse en Venezuela, desde la colonia hasta nuestros días. Ubicándose



como la concepción de mayor influencia por su permanencia histórica, aunque no en forma preponderante, sino combinada con las otras corrientes evaluativos.

En la actualidad esta concepción tiene otra connotación: se le denomina **enjuiciamiento profesional** o **juicio por apreciación**; se basa en la obtención de información para emitir juicios centrados en criterios intrínsecos u otros agentes curriculares Alfaro (2000).

Por otra parte, la **evaluación como medición** se abre paso para contrarrestar la arbitrariedad que representaba los actos evaluativos a través del juicio de experto. Lo más importante para ésta era establecer la medida de lo aprendido y, en consecuencia todos los aprendizajes deberían ser susceptibles a la medición. Se puede decir que esta surge a la par del momento histórico de la psicometría y el desarrollo y diseño de los test's.

Se considera que a partir de la reforma del Código de Instrucción Pública en el año 1949, se introduce esta concepción en Venezuela marcada por la introducción de la escala cuantitativa y la utilización del promedio para obtener las calificaciones.

La Evaluación como congruencia entre logros y objetivos surge bajo los principios de la programación por objetivos planteados en la teoría sobre el currículo elaborada por Ralph Tyler en 1949. Concebida como la comparación entre lo propuesto y lo logrado, donde el criterio utilizado son los objetivos siendo estos externos a los entes que intervienen en el proceso evaluativo. Lo importante de esta concepción es la determinación del grado en que se alcanzan los objetivos de un programa instruccional. Prevalece la objetividad como elemento de validez de los resultados de la evaluación, por tal razón los objetivos se seleccionan con extremado cuidado y apegado a las normas correctas para su formulación, donde la redacción debe ajustarse a los requerimientos de los programas. La evaluación es definida como un proceso continuo, cooperativo, integral y científico, orientándola hacia la apreciación objetiva e integral de la personalidad del educando.

Esta forma de entender la evaluación comienza a impactar la educación venezolana a comienzo de los años sesenta, sustentados en las publicaciones del trabajo de Roger Mager (1962) quien desarrollo una propuesta para la formulación correcta de objetivos, esto como respuesta a la necesidad que planteaba la perspectiva de la instrucción programada. De igual forma la taxonomía del área cognoscitiva de Bloom (1956) como aportes la clasificación de los objetivos en dominios y niveles, facilitando el proceso para la elaboración de instrumentos de evaluación. (Villarroel, en Camperos, 1986).

La evaluación como congruencia entre logros y objetivos se oficializa en 1969 al ser introducida en el reglamento de evaluación para los niveles primario y medio, se puede señalar que esta tendencia para evaluar los aprendizajes se ha mantenido en la orientación de todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano hasta el año 1996 donde comienza el proceso de Reforma Curricular.

Por otra parte, se hace presente la concepción de **la evaluación como análisis de sistema**, que viene a representar una indagación aplicada que se propone determinar el



grado en que una organización o programa logra satisfacer las necesidades y alcanzar sus objetivos, o la efectividad de una institución en la aplicación de los conocimientos científicos. Su criterio de éxito depende de su utilidad en la toma de decisiones para el mejoramiento de la institución. Definida también como el estudio interdisciplinario de una organización educativa con el fin de mejorar su desempeño o actuación con relación a sus objetivos.

Flores Ochoa (2001) plantea que es necesario antes de evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo el criterio del desempeño de sus actores y la calidad de los materiales que utilizan, debe darse una mirada crítica global a las instituciones que lo enmarcan como contexto condicionante imprescindible que influye, estimula, dinamiza o estorba su desarrollo.

El mismo autor explica:

La evaluación implica un diagnóstico del sistema, como funciona en la actualidad frente al modelo ideal y la formación de cursos alternativos de acción que permitan elevar su nivel de actuación en aquellos aspectos donde haya diferencias significativas con el deber ser (...) Así, se intentará identificar en el diagnóstico los problemas relevantes y luego se tratarán de solucionar de forma óptima tales problemas...significa la disminución de la distancia entre dos estados de un sistema, el **actual** y el **propuesto**, esta distancia precisamente constituye un **problema** que debe ser propuesto (p.61)

Entre los máximos representantes de esta tendencia se puede mencionar a Rossi y Rivlin (1971) Freeman y Wrigth (1979) y Kauffman (1981).

Por otra parte la Concepción de la **Evaluación como información para la toma de decisiones**, se desarrolla como una tendencia cuyos postulados afirman que los resultados de la evaluación pueden ser utilizados para tomar decisiones de mayor alcance y significación que le den prioridad a las relativas a los estudiantes, los docentes, los padres, los planificadores, administradores etc. Quienes se ubican dentro de esta tendencia aseguran que no basta utilizar los resultados de la evaluación para solo señalar que se ha logrado determinado porcentaje de objetivos en determinadas condiciones y, en consecuencia indicar que el rendimiento o el programa es excelente, bueno, regular etc., sino que hace falta determinar a través de estos las fallas y aciertos así como las causas que lo produjeron, tomar decisiones que además de certificar y/o promover se pueda garantizar que se puedan corregir las fallas detectadas y extender o consolidar los aciertos. Estos planteamientos fueron hechos por Alkin (1967) y Stuffelbeam (1971)

Stuffelbeam (ob.cit) distingue cuatro tipos de decisiones que se deben orientar con la evaluación: a) Decisiones de planificación, especificación de objetivos y metas. b) Decisiones sobre medios para adquirir los fines. c) Decisiones de aplicación, desarrollo del programa. d) decisiones de reciclaje, valoración de resultados, congruencia entre resultados y propósitos.



Por tal razón la evaluación se transforma en información útil de carácter práctico que va a permitir tomar decisiones a quienes reciben esta información con el objeto de optimizar y mejorar los resultados alcanzados.

A lo largo de estas concepciones descritas anteriormente se puede apreciar el desarrollo de las tendencias tradicionales de la evaluación y como estas fueron incorporadas al quehacer cotidiano de los procesos de enseñanza y aprendizaje, todo ello a la luz de los preceptos y normas establecidos por la comunidad científica positivista, que llevo al desarrollo del paradigma de la evaluación cuantitativa.

Concepciones de la Evaluación en el contexto del Paradigma Interpretativo

Dentro del paradigma cualitativo la evaluación es la integración de resultados previstos y no previstos, es la valoración de los procesos y productos, recoge opiniones e interpretaciones de todos los involucrados, propicia un ambiente de libertad y respeto entre los agentes y estimula la interacción, la negociación y las decisiones consensuadas.

La evaluación cualitativa supone una concepción del aprendizaje en donde el sujeto adquiere sus saberes a través de la relevancia que este le concede a la información cuando la misma emerge de una realidad significativa para él. Esta concepción se encuentra dentro del enfoque constructivista, que ha tenido gran influencia en los últimos tiempos en la educación venezolana. En este sentido es importante señalar a Coll, (citada por Alves E, y Acevedo R.2002):

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza postula que aprender consiste fundamentalmente en construir significados y atribuir sentido a lo que se aprende, y que los alumnos y alumnas llevan a cabo este proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a partir de la experiencia personal y de los conocimientos, sentimientos y actitudes con los que se aproximan a los contenidos y actividades escolares (p.3).

Esto quiere decir que el ser humano aprende solo cuando le atribuye significado a las cosas de acuerdo a los intereses propios y a sus necesidades, así como también a los valores que este mantenga en un momento determinado y el grado de desarrollo y comprensión para la información que desea obtener; para esto requiere pasar por un proceso de interpretación que se realiza como parte de la vida diaria.

Según el enfoque constructivista estos procesos interpretativos los constituyen los aprendizajes que corresponden a los mecanismos mentales, capacidades intelectuales y estructuras cognoscitivas que luego se verán reflejados en habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes, sentimientos, valores, hábitos, ideales y convicciones que se desarrollan en los encuentros pedagógicos.

Para Alves E, y Acevedo R. (2002) "obtener conocimientos sobre el proceso de aprendizaje que va a valorar, la evaluación cualitativa se emplea una racionalidad basada en la experiencia interpretativa que busca significado dentro de una historicidad del alumno/a" (p.67) plantea también la subjetividad como forma de conocimiento derivada de



la interacción comunicativa del docente con cada alumno, de los mismos estudiantes entre sí y de todo el grupo del aula con su comunidad. De esta forma la evaluación pretende desarrollar en el estudiante su creatividad, inteligencia y capacidad para elegir sus nuevos aprendizajes para transformar su vida la de la escuela y la de su comunidad.

Por tal razón los métodos cualitativos de evaluación están diseñados en gran medida para enfocar los procesos de la práctica educativa, con el objeto de proporcionar la información requerida para la formulación y reformulación racional de la acción didáctica (evaluación formativa). La misión de la evaluación cualitativa es facilitar un proceso plural y democrático mediante el esclarecimiento e ilustración de sus participantes.

Por su parte Pérez, MacDonald y Gimeno (1996) plantean que:

El propósito de la evaluación cualitativa es comprender la situación objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan, para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita en orden a entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado. La información ni es univoca ni monopolio de un grupo o estamento, es un instrumento válido para el contraste y la reformulación de interpretaciones y actuaciones de cada individuo que interviene en la actividad educativa. (p. 16).

De tal forma que la evaluación centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje intenta capturar la singularidad de las situaciones concretas, las características particulares que definen una situación y que puede considerarse responsables del curso de los acontecimientos y de los sucesos en su evolución, en su estado de progreso. Observar las situaciones e indagar los juicios, interpretaciones y perspectivas de los participantes. La búsqueda de significados y procesos supone la traslación desde las generalizaciones estadísticas al análisis e interpretación de lo singular e irrepetible.

Cabe entonces señalar que la evaluación debe considerar que el estudiante esta sometido a una condición especial de observación en donde se deben considerar las condiciones que le ofrece el medio para que se dé el aprendizaje. De esta forma las apreciaciones recogidas producto de la observación permitirán confrontar el criterio del evaluador con el del evaluado, del resultado de esta confrontación se determinará la negociación en cuanto a las conclusiones y recomendaciones generando en ambos una posición crítica ante el cambio real en su formación.

En el contexto de los enfoques interpretativo y crítico surgieron ocho modelos, cada una de los cuales se corresponde con la cuarta generación de evaluación constructivista propuesta por Guba y Lincoln en 1990. Estas son: evaluación basada en la crítica artística, evaluación basada en la negociación, evaluación iluminativa, evaluación respondiente, evaluación democrática, evaluación sin referencia a objetivos, evaluación para el mejoramiento de la calidad de vida, evaluación integrativo adaptativo.

Evaluación basada en la crítica artística. Los proponentes principales de esta tendencia son Elliot Eisner y la escuela de orientación cualitativa que se originó en torno a



él dentro de la Universidad de Stanford. Creando este modelo que rompe radicalmente con los modelos experimentales convencionales.

El modelo de crítica artística aplicado a la evaluación educativa se asienta en una concepción de la enseñanza como arte y del profesor como artista. El evaluador es una especie de experto en educación lo que observa tal como ocurre en un medio cultural saturado de significados. Tal interpretación “densa descripción” depende de la comprensión del contexto, de los símbolos, reglas y tradicionales de los que participa cualquier persona, objeto, fenómeno o acontecimiento (Eisner, 1977).

La crítica educativa es esencialmente cualitativa y procesal. Debe ser sensible a las cualidades que emergen en la vida del aula. Trata de capturar la esencia de lo singular, lo relevante, las relaciones que definen el comportamiento de las personas y desarrollo de los procesos. Este enfoque utiliza por tanto, teorías, modelos, esquemas y conceptos para distinguir y discriminar lo relevante y explicar lo complejo y latente, pero requiere también el uso de capacidades de intuición, de comprensión y empatía, para sumergirse en el curso vivo de los acontecimientos.

Según Alfaro (2000) el propósito fundamental de la evaluación es reeducar la capacidad de percepción, comprensión y valoración de aquellos que participan en los programas o experiencias educativas, haciendo un retrato veraz y profundo de las situaciones y proceso educativos.

Evaluación basada en la negociación. Como afirma Elliot (1982) el “modelo de negociación concibe la enseñanza como un proceso dinámico cuyo significados y cualidades están combinados continuamente, son raramente predecibles y a menudo no pretendidos y ideosincráticos. Surgen a partir de numerosa y complejas negociaciones entre los participantes y sus audiencias significativas en espacios institucionales únicos y solamente pueden analizarse por medio del estudio de casos, utilizando una estrategia de (enfoque agresivo) basada en la observación participativa y entrevistas informales” (p. 240).

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 como otros perciben el programa evaluado y enfrentando al lector con sus mismas creencias y formas de interpretación.

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



Según Alfaro (2000) 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.

Habermas, J. (1989) plantea que debemos tratar así al prójimo no como a un oponente, sino como a un sujeto que tiene, igual que nosotros, dignidad y autonomía y, por lo tanto, capacidad para responder de sus actos. Sólo así se puede entrar con una interacción plena con él, en el plano de la intersubjetividad, si suponemos que el preguntarle podría dar razón de sus actos y explicar por qué en una situación dada ha actuado así y, no de otra manera.

- **Evaluación iluminativa.** Esta perspectiva fue propuesta por Parlett y Hamilton en Inglaterra en el año 1976, Esta concepción coincide con los principios y supuestos básicos del modelo de negociación. Esta evaluación surge en oposición a la evaluación tradicional y se opone al “paradigma agrícola botánico” el cual dominaba el escenario educativo a través del modelo experimental y la construcción a aplicación de los tests. Sus postulados centrales son: el sistema instruccional y el medio de aprendizaje, el primero corresponde a los planes de estudio, las técnicas y los equipos, los cuales se someten a modificación que les imponga el medio, los alumnos y los docentes, por otra parte el medio de aprendizaje está constituido por todas las variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas que influyen de manera directa los procesos de aprendizaje.

La evaluación es el medio que permite clarificar, comprender y familiarizarse con los problemas de la práctica educativa, a través de diversos métodos, tales como la observación, la entrevista, así como el análisis de documentos y cuestionarios, para así recabar una variedad de información, de acuerdo a los requerimientos de la práctica educativa. Es decir la evaluación no puede ser establecida, sino que se va construyendo a medida que se va desarrollando el proceso educativo.

Evaluación como estudio de casos. En la segunda Conferencia de Cambridge realizada en Diciembre de 1.975 sobre el tema “reconsideración de estudio de casos” Se estructuró y profundizó acerca de las dimensiones filosóficas, epistemológicas, éticas y metodológicas del modo de investigación y evaluación denominado estudio de casos.

El estudio de casos se realiza en el contexto de la tradición histórica interpretativa y se hace a través de una instancia en acción. El mismo sirve para que se puedan explorar y considerar circunstancias del caso estudiado así como también, la conducta y evolución del estudio y sus posibles consecuencias.

Jenkis y Kemmis (1976) plantean algunos elementos definitorios que caracterizan el modelo de investigación denominado estudio de casos:



- Los datos de estudio de casos son, paradójicamente, cercanos a la realidad pero difíciles de organizar. Su fuerza y realismo provienen de su concordancia y armonía con la propia experiencia de los participantes y por ello proporcionan una base natural para la generalización.
- Permite la generalización ya sea sobre una instancia o desde una instancia o una clase. Su fuerza particular reside en su atención a lo oculto y complejo de cada caso.
- Debe representar las discrepancias y conflictos que aparecen entre los puntos de vista que adoptan los participantes.
- Toda la información recogida debe formar un archivo de material descriptivo suficientemente rico para admitir subsiguientes interpretaciones.
- Es una plataforma para la acción. Se origina en un mundo de acción y se propone contribuir a su control y perfeccionamiento.
- Es la forma más accesible y pública que existe si se compara con otros informes de investigación y evaluación. Puede contribuir a la democratización del conocimiento y de los procesos de adopción de decisiones.

Evaluación respondiente. Stake R. (1967) Basó sus estudios en articular una concepción de la evaluación que reflejara la complejidad y particularidad de los programas educativos de modo que la evaluación sirva realmente a los problemas e interrogantes que se plantean los profesores.

El modelo que propone contempla dos matrices de datos que permitan la descripción y el juicio respectivamente. Cada matriz se divide en dos columnas: intenciones y observaciones para la matriz de descripción y estándares y juicios para la matriz de juicio. En cada matriz se recogen tres tipos de datos sobre antecedentes, datos sobre procesos y datos sobre resultados.

En trabajos posteriores perfila las características de un modelo de evaluación que se llama "Responsive Evaluation" cuyo propósito prioritario es responder a los problemas y cuestiones reales que se plantean los alumnos y profesores cuando desarrollan un programa educativo. Evaluar responde a lo que diferentes audiencias quieren conocer, negociando con el cliente lo que debe hacerse.

Stake (ob.cit.) plantea que la evaluación es eficaz (responsive) si se orienta más a las actividades del programa que a las intenciones del mismo y si las diferentes perspectivas de valor que se encuentran presentes se toman en cuenta a la hora de informar los éxitos y fracasos del programa. Por su parte establece que es necesario el perfil del evaluador acorde a las exigencias del modelo planteado:

El evaluador elabora un plan de observaciones y negociaciones y mediante la participación de varios observadores elabora descripciones, narraciones y retratos de la situación... invita a los individuos que participan en el programa, a conocer, opinar y



criticar las descripciones ofrecidas y con tales descripciones y las críticas ofrecidas elabora un informe final. (p. 14).

Por otra parte es importante señalar que este modelo confronta algunos problemas en cuanto a la escasa consideración a la precisión de datos, la dificultad de distinguir entre descripción y análisis, la confianza en la capacidad de los participantes para analizar, en sus comentarios sobre el retrato ofrecido, las interacciones complejas y los factores latentes y por último la tendencia a la sobrevaloración de la naturaleza y función política de la evaluación.

Evaluación Democrática. Esta concepción fue propuesta por MacDonald (1976), el propósito de este modelo es desarrollar al máximo las posibilidades de los nuevos enfoques cualitativos. La evaluación vista a través de este modelo enfatiza en la necesidad de crear un proceso de negociación que genere un clima de respeto entre docentes y estudiantes, donde todos participen en el proceso evaluativo.

Coinciden con los planteamientos de otros modelos en cuanto a la creencia en la necesidad de investigar y evaluar la vida del aula con procedimientos y planteamientos metodológicos naturalistas. Se precisa abarcar la realidad como un todo vivo en movimiento permanente en la cotidianidad la evaluación sirve para la acción y ofrece apoyo a la necesidad diaria que confrontan los docentes de decidir qué y cómo hacerlo.

MacDonald (1976) plantea que para conocer la realidad y sus significados relevantes es necesario sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos y conocer las diversas interpretaciones que hacen de las mismas las que las viven. Por tanto la fuente de los datos como los destinatarios de los informes son todos cuanto participan en un programa educativo y por tanto el modelo de evaluación debe ser democrático. Esto es posible a través de un proceso de negociación que respete y garantice el derecho de alumnos y profesores a conocer los datos de la investigación y sobre todo a expresar su opinión y a confrontar la utilización de sus confidencias puede provocar la confianza necesaria para acceder al conocimiento de la vida subterránea que condiciona los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Este mismo autor plantea que no solo la evaluación tiene este propósito cognitivo sino que también su propósito principal es facilitar y promover el cambio en cuanto a las concepciones, creencias y modos de interpretar de los que participan en el programa educativo, es decir, un nuevo concepto de “el profesor como investigador”.

En este mismo orden de ideas Elliot (1982) manifiesta la importancia de perfeccionar los instrumentos subjetivos de percepción y análisis y toma de decisiones de los docentes y alumnos como medio para modificar la practica educativa, para esto es importante enfrentarlos cognitivamente a sus propias representaciones, proponiendo para ello “la autoevaluación” que favorece el desarrollo del pensamiento libre y autónomo y se constituye en un recurso permanente para investigar y experimentar en su propia realidad natural.



Por tanto el evaluador cumple una función de orientador, promocionando una tarea neutral que favorece el diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis para comprender el funcionamiento real del programa desde las diferentes interpretaciones de sus participantes y provoca la iniciativa para reformular y reconducir su desarrollo.

Estas concepciones que se manifiestan con fundamento en los preceptos del enfoque interpretativo Fenomenológico se hacen presentes en el sistema educativo venezolano a partir del año 1996 cuando se implementa en Venezuela un nuevo Diseño Curricular para la Educación Básica, fundamentado en la transversalidad de los contenidos de las distintas áreas concebidos a través de una visión holística, integral, sistémica y operacionalizados a través de los Ejes Transversales, también basado en las Teorías Constructivistas en el desarrollo de los aprendizajes escolares, así como también en la Didáctica Centrada en Procesos, y la Evaluación Cualitativa entre otros, marcando el inicio de una práctica que involucra intenciones educativas nacionales estatales y locales que se operacionalizan en las escuelas a través de los Proyectos Pedagógicos. De igual forma, en el año 2004 se declara el año de la transformación curricular y se establece el Sistema de Educación Bolivariana, donde se concibe la educación como **Continuo Humano** que atiende los procesos de enseñanza aprendizaje como unidad compleja de naturaleza humana total e integral, los niveles y modalidades se corresponden a los momentos del desarrollo propio de cada edad en su estado físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, en períodos sucesivos donde cada uno engloba al anterior para crear las condiciones de aptitud, vocación y aspiración a ser atendidas por el sistema educativo, por tal razón la evaluación es un proceso de valoración continua y cualitativa donde se busca valorar el desarrollo de competencias, expresadas en actitudes y destrezas entre otras, que promuevan y desarrollen a través de estas una educación en, por y para el trabajo.

A manera de cierre

A partir de todas las descripciones expuestas de los diferentes enfoques o concepciones que han caracterizado la evaluación a lo largo de la historia del sistema educativo, puede concluirse que a pesar de la incorporación de nuevas formas de evaluación producto de enfoques alternativos frente a los enfoques convencionales, aún persiste la tendencia tradicionalista en el manejo de la evaluación apreciándose el uso de la evaluación como medición y como logro de objetivos, a pesar de que los nuevos enfoques estén sustentando los actuales diseños curriculares de la educación básica, media diversificada y del adulto, es menester entonces, avanzar en la comprensión de las nuevas tendencias evaluativas y la transformación de las posturas que acompañan a los docentes venezolanos en cuanto a la concepción y manejo de la evaluación de los aprendizajes en los actuales momentos.

Se han revisado en el presente ensayo diversas perspectivas y enfoques que están implícitos en la práctica evaluativa, y cómo cada una de ellas puede ser asumida de manera implícita y explícita por el docente desde cada uno de sus haceres y actos educativos dentro y fuera del aula (pedagógico, administrativo, comunitario, entre otros). Por ello, es necesario dejar claro que no se pueden emprender cambios en la educación sólo desde la defensa y el discurso de nuevas corrientes pedagógicas constructivistas,



sino que se requiere que los actos educativos sean también coherentes con una nueva visión y vinculación entre aprender a ser, hacer, conocer y convivir del docente y del alumno en el aula. Todo lo cual, significa una transformación que va más allá de lo teórico. Implica un cambio de pensamiento y actitud por parte del docente y de quienes hacen vida en el dinámico y complejo proceso de enseñar y aprender.

Referencias Bibliográficas

Álvarez M., J.M. (2008) **Evaluar Para Conocer. Examinar Para Excluir. Colección.** 3era edición. Ediciones Morata. Impreso en España Pp. 128

Alves, E. Acevedo R. (2002) **La Evaluación Cualitativa.** La reflexión para la transformación de la realidad educativa. Editorial Petroglifo Producciones C.A Segunda Edición. Colombia Junio 2002.

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

Blanco G., O. (2004) **Tendencias en la evaluación de los aprendizajes.** En: *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales* (nº 9 de 2004). Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes

Bloom, A.D. (1956) **Taxonomy of educational objectives:** The classification of educational goals, handbook I. Connitive domain. New York: David McKay.

Camperos, M. (1986) **Unidad II Guía de Aprendizaje.** Mimeografiado. UCV Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Dto. de Didáctica. Cátedra de Evaluación.

Coll, C. (1998). Introducción a los contenidos en la educación escolar. En Coll, César y otros. **Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.** Aula XXI, Santillana.

Constitución (2000) **Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5433** (Extraordinaria) Marzo 23, 2000.

Eisner, E W (1977) **Educational connoisseurship and educational criticism: Their forms and functions in educational evaluation.** Journal of Aesthetic Education, 10 (3-4), 135-150

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

Elliot, J. (1982) **Enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación. La investigación acción en educación.** Madrid: Moreto



Fuguet A. (2000). **Revista del Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Arias Blanco**. Artículo. Fundamentos de la Cuarta generación de Evaluación Pags. 63 a la 79. Editorial IUMPM Educación y Trabajo. Caracas 2000.

Flores, G y Otros. (2001) **Investigación Educativa y Pedagógica**. Colombia. Mc. Graw Hill.

García, B.; Pinto, T.; Piñero, M.L. y Carrillo, A. (2009) **Gerencia participativa de los aprendizajes en el aula. Una mirada desde la práctica evaluativa**. Revista Educación. Volumen 3. No 2. Universidad de Costa Rica.

Guba, E.G. (1990) **The alternative paradigma dialog**. En E.G. Guba (Ed.), The paradigma dialog (pp.17-27). Londres: Sage

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S (1990) **Fourth Generation Evaluation** (2ª Ed.). London: Sage.

Habermas, J. (1989) **Teorías de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos**. España: Cátedra Teorema.

MacDonald, B. (1976) **Evaluation and the control of education**. Curriculum Evaluation Today: trends and implications, D Tawner –(Ed.). Scholl Council.

Mager, R (1962) **Preparing instructional objectives**. Belmont, CA; Fearon

Mancovsky, V. (2007) *Hacia una concepción ética de las prácticas evaluativas*. **Revista Novedades Educativas**. Año 18.No. 195. Argentina. Pp.98

Ochoa y Restrepo. (2001) **Investigación Educativa y Pedagógica**. Colombia. Editorial McGraw-Hill.

Parlett, M., y Hamilton, D. (1972). **Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programs**. En G. V. Glass (ed.), evaluation studies review annual (Vol. 1). Beverly Hills, CA. Sage.

Pérez, G., Macdonald B. Y Gimeno S. (1996) **La Evaluación su teoría y su práctica**. Cuadernos de Educación Nº 143. Editorial Cooperativa Laboratorio Educativo. Caracas. Venezuela.

Santos Guerra, M. (1998) **Evaluar es comprender**. Río de la Plata Argentina: Editorial Magisterio.

Stake, R. (1967). **The Countenance of educational evaluation**. Teachers Collage Records. Michigan.

Stenhouse, L. (1981) **The Experience World as Problematic**. Londres: University SAS Katchewan Nº 12



UNIVERSIDAD
Rafael Belloso Chacín



Stufflebeam, Daniel and others. (1971) **Educational Evaluation and Decision Marking**. Illinois; F. E Peacock Publisher, inc.

Valbuena Paz A. (1987) **La Evaluación para el mejoramiento de la calidad de vida**. Paradigma. Revista IUPEMAR. Volumen VIII N° 142