

CONSIDERACIONES EN TORNO A LA EVALUACIÓN, EN EL MARCO DEL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

RESUMEN

El siguiente trabajo se inscribe en la modalidad de investigación documental de tipo descriptivo-reflexivo, con el propósito de interpretar los fundamentos de la evaluación dentro del enfoque constructivista, a fin de aportar algunas consideraciones que pudieran coadyuvar a una mejor comprensión de este proceso, en el ámbito venezolano. Se hace referencia a la evolución conceptual de la evaluación a lo largo del siglo pasado, a la diversidad de modelos y enfoques que se desprenden de esta evolución. También se hace un análisis comparativo de los modelos aplicados en el contexto educativo venezolano. Para concluir, las reflexiones finales apuntan hacia las construcciones intelectuales que requiere el docente para asumir el reto de la aplicación de una evaluación con enfoque constructivista.

Palabras clave: Evaluación, Enfoque Constructivista, Función Docente.

Autoras:

Dra. Aracelis Arana
aracelisarana2@yahoo.com

MSc. Carmen Moreno**
UPEL Maracay, Edo. Aragua.
Venezuela

**Dra. en Educación UPEL Maracay,
(PPI), profesora adscrita al
Departamento de Biología.*

***MSc. en Desarrollo Social (UC) y
MSc. en Orientación UPEL
Maracay. Adscrita a la Unidad de
Bienestar Estudiantil.*

CONSIDERATIONS ABOUT THE EVALUATION WITHIN THE FRAME OF THE CONSTRUCTIVIST APPROACH

ABSTRACT

The following paper is the product of a Documental Investigation of descriptive-reflexive type. The purpose of this research is to analysis the foundations of the Evaluation process within the Constructivist vision, so as to note some considerations that could lead to a better comprehension of this process in the Venezuelan Educational environment. In this sense, several aspects related to this process are being mentioned: the evolution of the concept of Evaluation throughout the past century, and the diversity of models and approaches that are the product of this evolution. In the same way, a comparative analysis of the models applied within the Venezuelan Educative system is presented. To conclude, the final reflections exposed point out the intellectual constructions needed by a teacher to assume the challenge of the application of an Evaluation with a constructive vision.

Key words: Evaluation, Constructivist Vision, Teacher's work.

Introducción

La función evaluadora, sigue siendo la función más compleja y la de mayor responsabilidad con la cual se tienen que enfrentar todos los docentes en su labor diaria, esta complejidad deviene no sólo por la diversidad de aspectos implícitos desde el punto de vista académico y curricular, sino más importante aún, por sus connotaciones afectivas y sus repercusiones en la vida de los estudiantes. Tal como lo señala Salvatierra (2000), "La evaluación es un proceso complejo del pensamiento, presente en las actividades cotidianas de la vida, y en la escuela, no se desliga de las actividades didácticas y de las relaciones interpersonales del aula" (p. 111).

Esta acción de evaluar está cargada de una profunda subjetividad, pues está influenciada por los sentimientos y esquema de valores de las personas que evalúan y de las que son evaluadas. Aún cuando se utilicen

diversos métodos e instrumentos con la finalidad de que la evaluación sea lo más objetiva y justa posible, siempre estará impregnada por la afectividad de los comprometidos en el proceso (Gil Pérez, 2005; Carli, Orihuela y Vera, 2005). De forma que, el resultado final de la función evaluadora del docente, se traduce en una calificación que determina la promoción o no del estudiante; de acuerdo con Gil Pérez (2005), este hecho, "...más que la medida objetiva y precisa de unos logros, resulta ser, la expresión de unas expectativas en gran medida subjetivas, que tienen una gran influencia en el estudiantes" (p. 2), y de muchas implicaciones en su vida cotidiana, pues afecta la relación familiar.

Para los estudiantes una calificación significa un castigo o una recompensa, una descalificación o un reconocimiento; pero además, también tiene un significado en cuanto a la valoración de sus propias capacidades y por lo tanto, limita el logro de sus metas. Para los padres una buena calificación representa la capacidad intelectual de sus hijos, su responsabilidad y preocupación, todo lo cual implica armonía, reconocimiento y orgullo para los integrantes de la familia. Si por el contrario las calificaciones son muy bajas esto significa poca inteligencia, falta de preocupación o incapacidad de los hijos para asumir las exigencias de su propio aprendizaje y comienzan a manifestarse sentimientos de preocupación, contrariedad, rechazo y tensión en el seno familiar.

Todo lo anterior permite destacar que los resultados de una evaluación generan una serie de reacciones y apreciaciones entre las personas involucradas, que de alguna forma intervienen favorable o desfavorablemente en las relaciones que median este proceso; y que por lo tanto, deben llamar la atención en relación con una mejor interpretación de su fundamentación teórica, a los fines de sustanciar un proceso más justo, en términos de sus implicaciones cognitivo-afectivas y en sintonía con los requerimientos del enfoque constructivista de la educación.

Diversidad de modelos y reformas curriculares

Como producto de las implicaciones afectivas y de las diversas circunstancias de su aplicación, la evaluación ha venido evolucionando desde una perspectiva cuantitativa, como sinónimo de medición, pasando por un juicio de valor en términos de objetivos logrados y más recientemente

como un proceso dirigido a evidenciar las habilidades mentales que desarrollan los estudiantes cuando construyen sus conocimientos.

De tal manera que, a lo largo de la historia educativa se han desarrollado cuatro generaciones de evaluación, para Guba y Lincoln (1989), estas generaciones se identifican mejor con los términos de: (a) medición, (b) descripción, (c) juicio y (d) negociación. Los fundamentos filosóficos de estas generaciones se diferencian según Fuguet (2000), en virtud de los avances que se han desarrollado en el auto análisis de la propia práctica evaluativa y en consideración a los cambios de paradigmas con respecto a la posición asumida ante la realidad y su visión sobre los modos de acceso al conocimiento verdadero; es decir, son productos de la forma de percibir al sujeto y al objeto de la evaluación. Al respecto, se describen los elementos significativos que, destacan en cada una de estas generaciones:

a) La primera generación, *de la medición*: se centra la atención en el evaluando y en los instrumentos a fin de determinar en que medida los estudiantes logran y dominan el contenido de lo que se les enseña. Para este propósito, se elaboran unos instrumentos estandarizados con las mismas exigencias para todos, sin mediar las diferencias individuales. La limitante en la aplicación de estos instrumentos, está representada en el hecho de que los mismos pueden no medir lo que realmente se espera, lo cual está asociado a la validez y confiabilidad de los mismos, que según García (2002), son cualidades esenciales que se conjugan para afianzar la objetividad en el proceso de describir la realidad derivada de un aprendizaje específico; y que debido a la circunstancias en las que se desenvuelven los docentes venezolanos (exceso de horas y de estudiantes, doble jornada de trabajo, entre otros), muchas veces atenta contra la buena elaboración y aplicación de estos instrumentos. Por otra parte, considerando el hecho de que los estudiantes, si no están bien preparados pueden responder por ensayo y error, o en algunos casos, sólo se evalúan los contenidos que los estudiantes han logrado memorizar; entonces los resultados obtenidos mediante la aplicación de estos instrumentos, no son representativos del conocimiento real del sujeto.

b) La segunda generación, caracterizada por *la descripción*: hace más énfasis en el currículo, donde lo más importante son los programas, el

desarrollo de los objetivos instruccionales, expresados en forma de conductas observables y medibles. Se sigue un orden determinado en función de la taxonomía de Bloom. La atención del docente está centrada en la relación estudiante-currículo, por medio de la posibilidad de operacionalizar en los instrumentos los propósitos fundamentales de éste. El docente redacta los objetivos del programa y la evaluación se centra en el cumplimiento de éstos. Mediante ella se determina si los objetivos se han logrado, independientemente de aquellos estudiantes que no alcanzaron los objetivos, o los que lo lograron medianamente. El papel de la evaluación se reduce a verificar el programa, y permite evidenciar si se alcanzaron o no las competencias y el dominio de los objetivos por parte de los estudiantes. En este sentido, aquellas metas educativas que no puedan ser definidas de manera operacional no pueden ser evaluadas, y un alto porcentaje de la situación a evaluar queda por fuera (Flórez, 1999).

c) La tercera generación, *de juicio*: la evaluación está centrada en los procesos, basada en el enfoque sistémico con su respectiva entrada - proceso - salida, tomando en cuenta la retroalimentación. En este caso la evaluación responde a la necesidad de mejorar los procesos, las actividades, los productos y el desempeño académico de los actores involucrados (Arana y Muro, 2003), a fin de elevar la calidad del rendimiento escolar, entre otros. El docente emite un juicio de valor, para ello desarrolla una serie de criterios e indicadores, a partir de los cuales se explicitan de forma precisa las cualidades que se deben tener en cuenta para cada uno de los aspectos a evaluar. En tal sentido, se establecen comparaciones entre los rasgos observados en los estudiantes, en función de los criterios establecidos mediante análisis correlacional o de regresión entre las puntuaciones recabadas con la aplicación de la prueba. En este caso particular, el docente evaluador puede llegar a emitir juicios erróneos sobre el estudiante, al no considerar otros aspectos de tipo humano, social o cultural referidos a éste, por cuanto la información susceptible de ser medida –validez de criterio- limita su existencia, dejando afuera aspectos que pudieran ser significativos para validar el juicio (García, 2002).

d) La cuarta generación, *de la negociación*: el curriculum es entendido como una experiencia y la evaluación es una representación de lo que en realidad es esa experiencia. Cada participante parte de una línea base y su evaluación estará individualizada y en función de sus construcciones.

El estudiante es evaluado integralmente como ser biopsicosocioespiritual. Esta generación de la evaluación, de acuerdo con Guba y Lincoln (1989), se apoya en dos supuestos fundamentales: (1) la evaluación respondiente, que establece la idea de que los estudiantes tienen derecho a que sus intereses y demandas sean tomadas en cuenta en la evaluación, y (2) el enfoque constructivista, en la cual se asume que la realidad no es algo que se encuentra objetivamente “fuera”, sino que se refiere a las construcciones de las personas bajo la influencia de una variedad de factores sociales y culturales que conducen a construcciones compartidas. Desde esta perspectiva, la evaluación debe estar centrada en la obtención de información valiosa sobre el proceso de construcción de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. Al respecto, García (2002), señala que en este enfoque la forma de estimar el grado de correspondencia entre el aprendizaje susceptible de ser evaluado y el proceso de evaluar, concierne a la exactitud con que las conclusiones representen efectivamente la realidad empírica, o si los constructos diseñados representan categorías reales de la experiencia humana.

De lo anterior se desprende, la consideración de la evaluación del aprendizaje, como un proceso en constante cambio y evolución, de ajuste permanente en relación con la dinámica que se produce en los entornos educativos, asociados éstos a los mecanismos de retroalimentación que caracterizan a las organizaciones sociales en la actualidad; los cuales demandan el establecimiento de acuerdos para homogeneizar las políticas de los Estados a nivel internacional, y de las cuales emanan directrices que deben ser acogidas por los países signatarios a dichas organizaciones. En este sentido, el Estado Venezolano, a través del Ministerio de Educación y Deporte (MED), como consecuencia de su preocupación por estar al día, con las recomendaciones que a nivel internacional se prescriben en el orden educativo, a través de la UNESCO, ha cambiado el Diseño Curricular de la Educación Básica, en los últimos 20 años, al menos en dos oportunidades:

a) En la década de los 80, primero con la creación del subsistema de Educación Básica, mediante Decreto N° 646 (ME, 1987a; p 16), que autorizó su implantación definitiva con la Resolución 590 y 594 (ME, 1987a; p 10), para el establecimiento del Plan de Estudios correspondiente a la

1ª, 2ª y 3ª etapa respectivamente; con una duración de nueve años, de carácter obligatorio, gratuita y en igualdad de condiciones para todos los venezolanos; en la cual se concibe *la evaluación* "...como un proceso que permite valorar el logro de los objetivos en atención a las condiciones en las cuales se produce el aprendizaje, con la finalidad de tomar decisiones que contribuyan a reorientar, mejorar y garantizar la acción educativa" (ME, 1987b, p. 4).

b) En 1998, con la reestructuración del Currículo Básico Nacional (CBN-ME, 1998), que implicó cambios curriculares importantes, como la incorporación de los ejes transversales y la globalización del aprendizaje con base en el desarrollo integral del educando; y en donde *la evaluación* "...está sustentada teóricamente en la cuarta generación de la evaluación, la cual es concebida como un proceso democrático, respondiente, negociado, iluminativo e integrado al proceso de enseñanza aprendizaje" (ME, CBN, 1998; p 107).

Analizando estos cambios, se observa un avance histórico-epistemológico, tanto en la concepción del diseño curricular, como en los planteamientos teóricos que sustentan el proceso de evaluación. No obstante estos avances, a partir de 1999 con la promulgación de la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, se ha venido reformulando éste último, en términos de la evaluación y su operacionalización, a través de diversas propuestas (MED-UCEP, 1999). En la cual se propone una visión distinta de *la evaluación*, que se define "...como multidireccional, cualitativa, naturalística y constructivista" (p 19). Es multidireccional (Valbuena, 1999), porque se evalúan todos los actores y factores que intervienen en los procesos de enseñar y aprender, su objeto es que todos los educandos alcancen las competencias propuestas en cada una de las áreas del conocimiento; es cualitativa, por su carácter descriptivo y la búsqueda de explicaciones relacionadas con los resultados del proceso; es naturalística, porque se entiende a la evaluación como una capacidad natural, y por lo tanto, inherente a la condición humana; y es constructivista, al entender que los cambios que se dan como

consecuencia del aprendizaje no se producen en forma lineal, sino que envuelven una nueva información que se incrementa hasta alcanzar mayores niveles de complejidad.

A partir de lo anterior, se deduce que el sistema de evaluación del aprendizaje, tal como se concibe en el contexto educativo venezolano en la actualidad, se enmarca en el enfoque constructivista de la educación, en el cual se toma en cuenta el desarrollo de la estructura mental de los actores que comparten un contexto, un lenguaje y unas experiencias, con la idea de generar aprendizajes significativos, que son productos de las acciones compartidas (Arana, Bolseguí, Fumero y Salcedo; 1999). Tales consideraciones, ameritan de un docente conocedor del modo de aprender y enseñar, que tenga claro las diferentes concepciones y paradigma que sustentan su práctica pedagógica, la cual al mismo tiempo, debe ser congruente con lo establecido en la fundamentación filosófica, psicológica, pedagógica del Diseño Curricular que orienta su acción educativa. Un docente con dominio de las técnicas e instrumentos de evaluación, que garanticen la validez y confiabilidad (García, 2002), en términos de un registro consistente de los avances del estudiante, para poder detectar deficiencias o necesidades, e implementar las estrategias adecuadas para su recuperación, durante el proceso de construcción de los aprendizajes.

En un análisis comparativo realizado por las autoras de este artículo, con respecto a los modelos de evaluación propuestos en las reformas curriculares antes mencionados (ME, 1987 y 1998; MED, 1999), se observa que a pesar del corto tiempo en que históricamente se han dado (Cuadro 1), existen diferencias entre cada uno de ellos, desde el punto de vista ontológico, epistemológico, axiológico, teleológico y metodológico, que requieren de una especial reflexión por parte de los docentes, para ser asumidos como parte esencial de su labor pedagógica.

CUADRO 1

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS BASES FILOSÓFICAS QUE SUSTENTAN LOS MODELOS DE EVALUACIÓN, EN TRES MOMENTOS HISTÓRICOS.

Momentos Dimensiones	1 1987 Evaluación de procesos	2 1998 Evaluación cualitativa	3 1999 Evaluación constructivista multidireccional
Ontológica Naturaleza de lo conocible	Enfoque positivista. Lo conocible existe afuera, separado del sujeto cognoscente.	Enfoque crítico- interpretativo. Aproximación a lo conocible mediante estudios contextualizados	Lo conocible existe en las múltiples construcciones mentales que el sujeto realiza. Construcciones que dependen del contexto de la persona que los elabora.
Epistemológica Relación entre el sujeto cognoscente y lo conocible	El sujeto investigador es objetivo. No interactúa con el objeto conocible. Los valores o factores de sesgo no deben interferir.	Predominio de lo subjetivo, la objetividad es necesaria como concepto regulador e ideal. Los valores son importantes mediadores para aproximarse a lo conocible.	Es subjetivo, el sujeto cognoscente y lo conocible constituyen una unidad monolítica única. Se construye en la interacción del sujeto con el objeto.
Metodológica Formas en que el sujeto cognoscente se aproxima a lo conocible.	Es cuantitativo, cuasi-experimental o ex post facto. Utiliza técnicas e instrumentos del análisis estadístico	Es cualitativa, dialéctica. En términos de diálogo y transformación. Se utilizan además de las técnicas e instrumentos, otras de derivación de la teoría subyacente o por descubrimiento.	Básicamente hermenéutica y dialéctica. Las construcciones individuales son elicítadas y redefinidas por procesos hermenéuticos, comparados y contrastados dialécticamente, entre todos los que participan.
Axiológica Formas de valoración.	Permite determinar y valorar el logro de los objetivos. Se debe considerar las condiciones en las cuales se produce el aprendizaje.	Consiste en un proceso cualitativo, de carácter descriptivo, narrativo e interpretativo de valoración continua de los rasgos personales, de quienes participan en la acción educativa.	Se valora el proceso mediante el cual se construyen los significados. Se realiza entre el maestro, los aprendices y los demás actores que participan con la elaboración de los datos a evaluar.
Teleológica Fines e intenciones.	Obtener información útil que contribuya a mejorar el aprendizaje del estudiante. Tiene como finalidad, tomar decisiones que contribuyan a reorientar, mejorar y garantizar la acción educativa. Así como también incentivar la formación y crecimiento personal del estudiante.	Recoger y analizar evidencias sobre las experiencias previas y el alcance de las competencias globalizadas derivadas de los objetivos generales de etapa. Su fin es detectar, orientar y desarrollar capacidades en las dimensiones del aprender a ser, conocer, hacer y convivir.	Aportar datos descriptivos y analíticos para la toma de decisiones encaminadas a reforzar los procesos de construcción de significados. A fin de promover el aprendizaje significativo por parte de los niños que aprenden.

Nota: Análisis hecho con base al Modelo Pentadimensional de González (2001).

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, la diversidad de enfoques evaluativos propuestos, obliga al docente a colocarse en posturas y concepciones filosóficas distintas en término de su desempeño, afectando el marco referencial de su práctica pedagógica, por cuanto no termina de ubicarse plenamente en alguno de estos modelos. Nótese por ejemplo, que en el primer caso (ME, 1987b), el docente debe ser objetivo, con respecto al sujeto que evalúa, por lo tanto lo afectivo no tiene cabida en la interpretación de los resultados de la evaluación. Subyace una separación entre docente evaluador y sujeto evaluado. La evaluación se conceptúa como un proceso que permite valorar el logro de los objetivos. Se debe considerar las condiciones en las cuales se produce el aprendizaje, con la finalidad de tomar decisiones que contribuyan a reorientar, mejorar y garantizar la acción educativa. Así como también incentivar la formación personal del estudiante. El propósito de la evaluación es obtener información útil que contribuya a mejorar el aprendizaje del estudiante. Deben tomarse en cuenta, los objetivos, los métodos, procedimientos y recursos utilizados.

En el segundo caso (ME, 1998), once años después, el docente debe valorar la afectividad involucrada en el proceso y aceptar que lo subjetivo interviene en la interpretación de los resultados, por lo tanto deberá tomar en cuenta las individualidades al momento de emitir un juicio e integrar el contexto que rodea al estudiante, sus valores, creencias, sentimientos por cuanto estas categorías son importantes mediadoras para aproximarse a lo que es la realidad del sujeto a evaluar. Se concibe la evaluación, como un proceso cualitativo, de carácter descriptivo, narrativo e interpretativo de valoración continua de quienes participan en la acción educativa (ME, Art.3º-Res. Nº586; 1998), con la finalidad de detectar, orientar y desarrollar capacidades en las dimensiones del aprender a *ser*, *conocer*, *hacer* y *convivir*; además de proporcionar oportunidades para aprender del acierto, del error y de la experiencia de quienes participan en la acción educativa (ME, Art.5º- Res. Nº586, 1998). Tiene como propósito recoger y analizar evidencias sobre las experiencias previas y el alcance de las competencias globalizadas derivadas de los objetivos generales de etapa.

En el tercer caso, como producto de la Reforma Educativa (ME-UCEP, 1999), se proponen unas nuevas orientaciones para la evaluación de la

segunda etapa. En este nuevo enfoque, se le pide al docente evaluar al estudiante en función de las múltiples construcciones mentales que éste realiza, el docente evaluador y el estudiante evaluado forman parte de la misma realidad, por lo tanto interactúan recíprocamente en la acción educativa. En tal sentido, los resultados de la evaluación emergen de un proceso de autoanálisis, y formación de esquemas de mediación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Se aprecia la evaluación como un proceso que se construye entre el maestro, los estudiantes, así como los demás actores que participan o contribuyen con la elaboración de los datos de la evaluación, con la finalidad de promover el aprendizaje significativo por parte de los aprendices. Su propósito consiste en aportar datos descriptivos y analíticos para la toma de decisiones encaminadas a reforzar los procesos de construcción de significados. Es fundamental el diseño de diversas actividades de evaluación que permitan recabar toda la información posible acerca de las elaboraciones, cada vez más complejas en las que se evidencie el enriquecimiento de la estructura cognitiva de cada aprendiz.

En síntesis, las exigencias cognitivas, que demandan la comprensión de estos diversos modelos, exigen del docente un esfuerzo de interpretación y reflexión sobre las distintas concepciones acerca de la evaluación, involucradas en cada uno de ellos; requieren también, una ejercitación del proceso de evaluación explicitado en cada caso, que provoque el anclaje progresivo entre las nuevas propuestas y las experiencias previas del docente, a fin de estructurar una comprensión significativa del proceso (Ausubel, 1998; Gardner, 2000), que conduzca a la construcción en el docente, de elaboraciones propias y contextualizadas acerca de su concepto de evaluación y las formas más adecuadas para su operacionalización.

Como se infiere, el proceso es cada vez más complejo y exige del docente una postura filosófica distinta, la cual tiene que ser producto de un proceso de reflexión sobre su aplicación, y de nuevas construcciones conceptuales acerca de su función evaluadora. Sin embargo, las experiencias vivenciadas por las autoras, evidencian que la simultaneidad con que se realizan los mismos y la inmediatez con la cual los docentes tienen que aplicar los lineamientos relacionados con la implantación de los diferentes diseños curriculares, no permiten los momentos necesarios

de reflexión y elaboración intelectual por parte de los docentes, dificultando su operacionalización en el aula de clase.

No obstante, estas exigencias señaladas en párrafos anteriores, en cuanto a los requerimientos intelectuales que debe desarrollar el docente para llevar a cabo en forma adecuada su función evaluadora, y que se aprecian en el Cuadro 1, pareciera que no han sido consideradas con la relevancia que se merecen, por parte de los entes oficiales. Pues, en los cursos de inducción que se han ofrecido para preparar a los docentes en este sentido, la problemática general siempre ha sido la misma: a) el poco conocimiento del docente acerca del enfoque teórico de moda, cuya pauta la marca el investigador, planificador o diseñador de la propuesta a nivel central; b) es insuficiente el tiempo que se invierte en los talleres de inducción para la preparación y apropiación, por parte de los docentes, de los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos que enmarcan estas propuestas educativas; y c) la falta de apoyo y seguimiento por parte de los organismos oficiales responsables, hacia los docentes, durante el período de reajuste a la implantación del mismo.

Tal situación, la confirma Salvatierra (2000), al señalar que las características más resaltantes de los grupos de docentes atendidos en la inducción, correspondiente al Currículo Básico Nacional (ME, 1998) son: (a) la escasa información por parte de los docentes acerca de los procesos cognitivos, afectivos y sociales implícitos en el aprendizaje y la enseñanza, (b) falta de información y criterios sobre la selección de los instrumentos pertinentes para evaluar, (c) poca conciencia sobre la intencionalidad de las acciones pedagógicas ejecutadas o desconocimiento de los procesos cognoscitivos, afectivos y sociales apropiados con tales acciones.

En virtud de lo anterior, es fácil comprender la problemática con la cual se enfrenta el docente venezolano, al ejercer su función evaluadora, por cuanto se encuentra en una situación de desventaja ante la demanda intelectual que representa la aplicación de los distintos enfoques de la evaluación, observándose en la práctica, un eclecticismo en términos del uso combinado de técnicas e instrumentos, mediante los cuales pretende recoger una información fidedigna y válida, proveniente de diversas fuentes de información, que le permitan una mayor aproximación a la realidad que está evaluando. Esta recolección de información y su respectiva

interpretación en forma continua, que demanda la evaluación como proceso, se constituye en una ejecutoria cada vez más exigente, que termina por agotar las capacidades intelectuales del docente para abordar su función evaluadora, lo cual trae como consecuencia que el docente termine por rechazar las propuestas emanadas desde el Ministerio de Educación a través de los programas, y simplemente trata de aplicarlas en forma mecánica; de allí que, cuando se le presentan obstáculos termina aplicando los procedimientos que anteriormente manejaba, es decir retorna a su práctica tradicional, caracterizada por aplicación de pruebas de conocimiento, que recogen el aprendizaje en términos memorístico.

En consecuencia, es necesario comprender que en esta experiencia de evaluar, el docente es un aprendiz implicado en una doble dimensión: a) una cognitiva, de percepción de las relaciones y efectos que se derivan de la experiencia misma de sus ejecuciones, en la práctica evaluadora; y b) una segunda dimensión, que genera la autonomía del docente, en función de sus elaboraciones contextualizadas, que lo preparan para la toma de decisiones, con respecto a sus acciones y deliberaciones, en el campo de la evaluación (Dewey citado por Flórez, 1999). De manera que, en la medida en que el docente-evaluador evalúa, es sujeto y objeto de su propio aprendizaje de evaluar, puesto que construye su experiencia a partir de sus aciertos y errores, como resultado de la aplicación de los nuevos enfoques educativos. Estas construcciones intelectuales, son progresivas, no se alcanzan en la inmediatez de unos talleres cortoplacistas; por lo tanto, se requiere de una propuesta que tome en cuenta los procesos de elaboración cognitiva mediante los cuales el docente enriquece su experiencia, dándole tiempo para la aplicación y la reflexión periódica, de modo que se atienda primero la fundamentación filosófica, en términos de lo ontológico, lo epistemológico, lo metodológico y lo axiológico; esto lo preparará en el dominio práctico de su aplicación en el aula, enriqueciendo así sus competencias intelectuales para llevar a cabo una ejecutoria exitosa.

La evaluación en el marco del enfoque constructivista

El enfoque constructivista de la educación, se fundamenta desde la perspectiva psicológica, en la corriente cognitiva que tiene su origen en

los aportes de Piaget (1968), Vygotski (2002) y Ausubel y cols. (1998), a partir de los cuales se conforman tres vertientes a saber:

a) *El constructivismo piagetiano*, mediante el cual se postula que el verdadero aprendizaje es una construcción de cada individuo que logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración. Ningún sujeto recibe información pasivamente, ningún mensaje o material nuevo se incorpora al sujeto, si éste no activa las estructuras previas adecuadas para procesarlo y asimilarlo. De tal manera que en este sentido Flórez (1994), considera que el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye con el desarrollo de la persona y no la acumulación de conocimientos, de datos, o de experiencias aisladas sin significado. En esta concepción, quien aprende construye activamente significados, continuamente está interpretando nuevas experiencias mediante analogías, a partir de las estructuras de conocimiento que ya tiene (Salcedo, 1994).

b) El constructivismo socio-cognitivo, sostiene que el desarrollo del pensamiento no se explica sin la intervención de mediadores -el lenguaje y la cultura- que actúan como instrumentos que intervienen en las acciones o actividades adaptativas del sujeto, de manera que operaciones que se dan en el plano externo, se reconstruyen como una función interna a partir de un proceso de internalización. De allí que, la formación de estructuras del pensamiento se asume como el resultado de un proceso de construcción social, en el marco de un contexto cultural e histórico concreto (Vygotski, 2002; Marín, Solano y Jiménez, 1999).

c) El constructivismo humano, parte de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y la aplicación de los mapas conceptuales que han tenido incidencia en la planificación lógica de la clase (Marín, Solano y Jiménez, 1999). Plantea la asimilación a través de la instrucción, de conceptos científicos, que se construyen a partir de conceptos previamente elaborados por las personas, en su contacto con el entorno (Ausubel y cols. 1998); es decir, de la interacción entre las estructuras cognitivas presentes en el sujeto y la nueva información se produce una reestructuración, que adquiere un nuevo significado, por las relaciones que se establecen entre ellas.

A partir de estos postulados, se pueden encontrar puntos de confluencia en estas tres vertientes que sirven de sustento teórico al Diseño Curricular de la Educación Básica (ME-CBN, 1998) y sus posteriores reformulaciones (MED, 1999; MED, 2004).

- El aprendizaje de los conceptos es un proceso de construcción progresiva y permanente, que el individuo realiza en su interacción con el ambiente.
- La actividad desplegada por el individuo, se aprecia como factor determinante en el aprendizaje de los conceptos.
- El conocimiento previo de los individuos, se constituye en un referente fundamental a partir del cual se construye el significado de los conceptos científicos.
- La construcción del conocimiento científico puede ser potenciado y promovido, bajo condiciones de enseñanza específicas, en los contextos educativos.

En sintonía con estos postulados, teóricamente la evaluación debe ser consistente con la concepción que se tenga del aprendizaje, pues en función de esta ubicación conceptual, se establece si lo que se va a valorar mediante la evaluación, es el *producto* elaborado por los estudiantes o los *procesos mentales* a través de los cuales emerge ese producto, y el tipo de aprendizaje que ocurre durante su elaboración (Larson, 2002). Desde esta perspectiva el docente debe decidir, según Camilloni y otros (1998), en si se califica al estudiante por: a) las competencias intelectuales que demuestra poseer en la realización de sus tareas, b) los logros efectivos en comparación con una pauta predefinida por el docente, o c) en comparación con los logros de los compañeros de su grupo; ya que, cada una de ellas marca una dirección diferente para la evaluación.

En opinión de las autoras del presente artículo, cuando se trata de evaluar las construcciones intelectuales del estudiante, es esencial contrastarlo consigo mismo; ya que, los significados que se construyen a partir de los contenidos desarrollados en el aula, son diferentes para cada estudiante y están sujetos a un cambio continuo (Posada, 2002), por consiguiente, es necesario emplear un sistema de observación que atienda el carácter individual y dinámico del proceso de construcción; y

que permita, además, obtener información desde diversas direcciones, acerca de cuanto ha logrado avanzar el estudiante, desde su saber previo (diagnóstico) hasta la fase final del proceso de enseñanza. Esto tiene su fundamentación en el hecho de que la construcción de conocimientos es un proceso gradual y progresivo (Pozo, 2002), que se enriquece en la medida en que se incrementa la comprensión a través de un proceso de concientización de lo aprendido (Gardner, 2000; Arana 2005).

Lo anterior sugiere que, al final de cada lapso escolar, el docente debe tener una estimación del avance del estudiante, en cuanto a su aprendizaje en relación con un tema o conocimiento científico, producto de la contrastación entre el inicio y el progreso que se refleja en cada una de las estrategias de evaluación que ha planificado con este fin. De manera que, el proceso consiste en hacer un análisis comparativo de todas las elaboraciones intelectuales realizadas por el estudiante durante el lapso sobre el (los) tema (s) o concepto (s) evaluado (s), y a partir de allí graficar su progreso, a fin de evidenciar el enriquecimiento progresivo de sus construcciones mentales (Arana, 2005). En concordancia con Larson (2002), "...el foco de la evaluación debe estar centrado en el proceso que realiza el estudiante, quién es él y en quién se está convirtiendo al final de nuestro esfuerzo de enseñanza" (p. 3); según este autor, lo importante no es que el estudiante sea capaz de presentar con éxito una prueba o la adquisición de habilidades para resolver un problema, sino "...las actitudes, los intereses, el entusiasmo, así como lo que el sabe y puede saber, dado su voluntad de lograr, y cómo dirige su energía sobre lo que es importante para él" (p. 4). Se trata según Salvatierra (2000), de las razones por las cuales se evalúa un proceso cualquiera que éste sea, sus implicaciones, así como la complejidad del pensamiento amplio y a la vez concreto, que se utiliza, y que al mismo tiempo está impregnado por la escala de valores que se posee.

Esta forma de concebir la evaluación, exige un cambio en la manera de operacionalizar dicho proceso a fin de que se puedan detectar, a través de diversas técnicas, las diferencias en el grado de significación que adquiere el manejo del contenido para cada estudiante; con relación a esto, Coll y Martín (1996), opinan que los estudiantes siempre aprenden más de lo que se puede detectar a través de las actividades de evaluación, en tal sentido, siempre habrá un número de relaciones y significados que

no se alcanzan a detectar en su totalidad y por eso recomiendan recabar la mayor cantidad de evidencias posibles; para lo cual es necesario, emplear actividades susceptibles de ser abordadas o resueltas a partir de los diferentes grados de significatividad que tienen los contenidos implicados en su desarrollo o resolución.

Es así como, en el enfoque constructivista, la información obtenida del avance del estudiante se va acumulando y se utiliza con fines orientadores, a través de ella se verifica el enriquecimiento que en materia de construcciones intelectuales, va desarrollando el estudiante. La información recabada se emplea para retroalimentar al estudiante, de forma que se haga consciente de sus errores y pueda rectificarlos. La función mediadora del docente consiste precisamente en ir monitoreando el proceso de avance e ir evidenciando continuamente, sobre la marcha, los errores o aciertos que presentan los estudiantes en la realización de sus tareas, y participárselos. El contacto permanente docente-estudiante, mediante la observación participante, además de la entrevista oportuna cuando éste ejecuta una tarea, va desarrollando progresivamente la responsabilidad y el autocontrol en el estudiante, pues asume un cierto dominio de sus recursos mentales y una capacidad para utilizar los conocimientos con que cuenta, este hecho en opinión de Coll y Martín (1996), es por sí sólo un indicador del aprendizaje que va logrando.

Reflexiones finales

Como se sabe, en torno a los resultados de una evaluación se toman decisiones trascendentes para la vida de una persona, *una baja calificación* determina en muchos casos el abandono de los estudios, se decide en torno a una especialidad (ciencias o humanidades), o la selección de una profesión; así como, el cambio de una universidad a otra, cuando no se pueden superar las exigencias en una determinada asignatura. La valoración cuantitativa del aprendizaje, tiene tanto significado social, que ha desplazado algunos valores propios del aprendizaje, tales como: "aprender para saber-hacer y saber-ser" (Herrera, 1996, p. 234), *aprender* para el desarrollo de capacidades que permiten mejorar las competencias para el trabajo y que según Valbuena (1984) contribuyen a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. En consecuencia, obtener una buena

calificación es más importante para los estudiantes que el hecho mismo de aprender, por cuanto se ha transformado en un indicador de valoración personal.

No obstante, aun cuando los sistemas de calificación y regímenes de promoción de los estudiantes ejercen un fuerte efecto normativo sobre las acciones de enseñanza y aprendizaje (Camilloni y otros, 1998), es necesario reconocer que son esenciales a los fines de acreditación y certificación de títulos de grado. De modo que, existe la necesidad de traducir los resultados del proceso en términos cuantitativos, a fin de que los estudiantes puedan ser promovidos al grado inmediato superior; lo controversial en este caso, se centra básicamente en la forma cómo el docente interpreta los resultados producto del aprendizaje y su conversión en una calificación.

En virtud de que cada estudiante elabora sus propios constructos o interpretaciones acerca de los temas discutidos en el aula de clase; es decir, no son repeticiones de conceptos predados o síntesis de contenidos memorizados, es fundamental llevar una estimación del avance del estudiante en cuanto a su aprendizaje, producto de la contrastación entre el inicio y el progreso que se refleja en cada una de las estrategias de evaluación que ha planificado con este fin. De manera que se trata entonces, de hacer un análisis comparativo de todas las elaboraciones intelectuales realizadas por el estudiante durante el lapso académico, y someterlas a un proceso de triangulación; es decir, cruzar la información generada en distintos momentos (Triangulación temporal – individual), esto permite obtener un gradiente del enriquecimiento intelectual progresivo, en términos del conjunto de nuevos conocimientos que incorporan los estudiantes durante el proceso (Pérez, 1998; García, 2002; Arana, 2005).

De acuerdo con Pérez (1998), la triangulación es un procedimiento de análisis que implica la reunión de datos y métodos sobre un mismo tema o problema, que se recogen desde puntos de vista distintos, a fin de realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, en diferentes momentos, utilizando diversas perspectivas. Al respecto, la autora precitada acota lo siguiente:

Los datos cualitativos por su misma esencia están abocados a problemas de consistencia. Es necesario compensar la debilidad del dato inherente a la metodología con una convergencia y/o complementariedad de diferentes procedimientos, lo cual ofrece la ventaja de revelar distintos aspectos de la realidad empírica (p. 81)

También se puede proceder a realizar un análisis de comparación continua, combinando diversas metodologías, tanto de forma individual, como de grupo (Triangulación interactiva de niveles combinados). Los resultados obtenidos de estos análisis, se comparan entre sí, con la finalidad de encontrar patrones o regularidades entre ellos, sobre los cuales se pueden posteriormente hacer juicios de valor en contraste con la información grupal. (Triangulación interactiva de nivel colectivo). Esta metódica de análisis, permite llevar un control cruzado de la información entre las diferentes fuentes de datos, obteniéndose testimonios, reseñas, referentes, que resultan de gran interés para su posterior contrastación entre los grupos y los distintos momentos (Pérez, 1998).

Otro aspecto a considerar, son los cortes de evaluación en cada lapso, no pueden concretarse notas definitivas sobre un proceso que está en desarrollo, y que por lo tanto afecta la prosecución a futuro, sino que deben reconsiderarse progresivamente de acuerdo con el avance de los estudiantes, por lo tanto la evaluación definitiva se registra al final del período cuando se tiene la trayectoria completa del progreso de avance experimentado.

En síntesis, se observa que la evaluación en el marco del enfoque constructivista es un proceso complejo, que requiere de un conocimiento sobre las bases teóricas que fundamentan su conceptualización, de acuerdo con el enfoque paradigmático desde donde se aplique. Desde esta perspectiva, la interpretación de los resultados que emergen del proceso evaluativo, dependerá de la claridad que el docente evaluador tenga de su posicionamiento ontológico, epistemológico, axiológico y metodológico.

Ya para concluir, es necesario acotar, que la construcción de la experiencia evaluadora en el docente, dependerá no sólo de sus aciertos

y errores al aplicar los modelos y procesos contemplados en la normativa legal, sino del compromiso que asuma ante los nuevos enfoques educativos y su deseo de participar activamente en ellos. Por consiguiente, en esa decisión del docente, para asumir el reto de una evaluación con enfoque constructivista, viene implícita una reflexión en torno a la ubicación filosófica de su práctica pedagógica; así como una visualización de hacia donde quiere reorientar su función mediadora, preparándose intelectualmente, para concienciar su proceso de aprendizaje en forma progresiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Arana, A. (2005). *El cambio conceptual en estudiantes de Educación Superior. Caso: UPEL Maracay*. Tesis de doctorado no publicada. UPEL Caracas.
- Arana, A. Bolseguí, M. Fumero, F. Salcedo, G. (1999). *La evaluación con enfoque constructivista: un desafío para el docente venezolano*. Ponencia presentada en la 1ª Jornada sobre Constructivismo en Educación. UPEL Caracas.
- Arana, A. y Muro, X. (2003). Criterios e indicadores que definen la calidad de la función de investigación en la UPEL. Caso: Instituto Pedagógico de Maracay. *Paradigma* XXIV(1), 9-36.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1998). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Primera edición en español (1983) México: Trillas. Décimoprimera reimpresión.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina. Paidós
- Carli, M., Orihuela, N. y Vera, R. (2005). *La evaluación educativa*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.cep.edu.uy/RedDeEnlace/TizayPizarron/revMtros202/evalua.htm> [Consulta: 2005, Abril 25]
- Coll, C. y Martín, E. (1996). La evaluación del aprendizaje en el currículo escolar: una perspectiva constructivista En Coll, C. y Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá, Colombia. McGraw Hill.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá, Colombia. McGraw Hill
- Fuget, A. (2000). Fundamentos de la cuarta generación de evaluación. *Educación y Trabajo*. Año 4(1), 63-79. Revista del Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Arias Blanco.
- Gardner, H. (2000). Aproximaciones múltiples a la comprensión. En C. Reigeluth, (Ed), *Diseño de la Instrucción Teorías y modelos, Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Parte I. (pp. 77-98). Madrid: Santillana. Traducción de Llanori, R. 1ª Edición en español.
- García, S. (2002). La validez y la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva hermenéutica. *Pedagogía XXIII* (67), 297-318.
- Gil Pérez, D. (2005). La necesidad de innovaciones en la evaluación. [Documento en línea] Disponible: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/gil02d.htm> [Consulta: 2005, Abril 25]
- González, F. (2001). *Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa*. Material didáctico de apoyo al curso de Investigación Cualitativa, Doctorado en Educación. UPEL Maracay
- Guba, E. y Lincoln, I. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Herrera, M. (1996). De la identidad cultural a la identidad profesional del docente. *Planuic* Año 15(22), p. 231, 236
- Larson, R. (2002). *Process or product: the evaluation of teaching or the evaluation of learning?* [Documento en línea] <http://www.ade.org/ade/bulletin/N035/035053.htm> [Consulta: 2004, Junio 27]
- Marín, N., Solano, I. y Jiménez, E. (1999). *Tirando del hilo de la madeja constructivista*. Enseñanza de las Ciencias, 17(3) 479-492. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

- Ministerio de Educación (1987a). *Normativo legal de la Educación Básica*. Caracas: autor
- Ministerio de Educación (1987b). *Manual de evaluación del rendimiento escolar*. Caracas: autor.
- Ministerio de Educación (1998). *Currículo Básico Nacional. Programa de estudio de la Educación Básica*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. (1998). *Resolución No. 586. Régimen Especial sobre el proceso de evaluación de la primera etapa de Educación Básica*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación y Unidad Coordinadora de Programas Educativos. (1999). *Orientaciones para la evaluación cualitativa en la primera y segunda etapas de la Educación Básica*. Caracas: autor.
- Pellegrino, L. y Rangel, Y. (1998). *Evaluación en educación básica. I Etapa*. Material mimeografiado de apoyo al taller, presentado en el Encuentro Internacional de Formación Docente. UPEL 98.
- Pérez, G. (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1975). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Posada, J. M. (2002). *Memoria, cambio conceptual y aprendizaje de las ciencias*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. 1(2.), 1-17. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Pozo, J. (2001). *Humana Mente El mundo. La conciencia y la carne*. Colección: Psicología Serie Manuales. Madrid: Morata. 1ª Edición.
- Salcedo, L. (1994, Ene- Mar.). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las ciencias. *Actualidad Educativa*, Año1 (1) 67-75.

- Salvatierra, C. (2000). La evaluación un proceso superior del pensamiento ¿Acto de Justicia? *CANDIDUS* Año 2(11) p. 111-113 Sep-Oct.
- Valbuena, A. (1984) *La evaluación educativa. Un medio para orientar el Desarrollo personal y social*. Ponencia presentada en las 3ª Jornadas de Orientación Profesional. Maracay.
- Valbuena, A. (1999). *Papel de la Educación en el siglo XXI*. Ponencia presentada en el Foro La Constituyente Educativa discute sobre evaluación en el marco de la reforma educativa. Cracas.
- Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona-España: Crítica, S.L. Biblioteca de Bolsillo. Edición original 1978. Traducción de Silvia Furió. 1ª Edición en español.